COLEÇÃO AFRICA BRASIL

Ebook 8

História e Cultura Afrodescendente

Organizadores:

Elio Ferreira de Souza

Iraneide Soares da Silva

José Bispo de Miranda

Cláudio Rodrigues de Melo

Volume 8

UESPI

NEPA Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro - UESPI

FUESPI Fundação Universidade Estadual do Piauí

Volume

8

Organizador da
Coleção ÁFRICA BRASIL

Elio Ferreira de Souza

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI

NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS AFRO – NEPA

HISTÓRIA E CULTURA AFRODESCENDENTE

Organizadores:

Elio Ferreira de Souza

Iraneide Soares da Silva

José Bispo de Miranda

Cláudio Rodrigues de Melo

FUESPI

TERESINA

2018

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI

Governador do Estado do Piauí
Welington Dias

Secretária de Educação do Estado do Piauí
Rejane Dias

Reitor
Nouga Cardoso Batista

Vice-Reitor
Evandro Alberto de Sousa

Pró-Reitor de Ensino de Graduação
Pedro Antônio Soares Júnior

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação
Bárbara Olímpio Ramos de Melo

Pró-Reitor de Extensão, Assuntos Estudantis e Comunitário
Maria da Cruz Soares da Cunha Laurentino

Pró-Reitor de Administração e Recursos Humanos
Geraldo Eduardo da Luz Júnior

Pró-Reitor de Planejamento e Finanças
Raimundo Isídio de Sousa

Diretor do Centro de Ciências Humanas e Letras
Omar Mario Albornoz

Coordenador do Mestrado Acadêmico em Letras
Feliciano José Bezerra Filho

Coordenador de Letras Português
Lucirene da Silva Carvalho

Coordenador de Letras Espanhol
Josinaldo Oliveira dos Santos

Coordenadora de Letras Inglês
Francisca Maria da Conceição Oliveira

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
Profª Msc Elilian Basílio e Silva

Núcleo de Educação a Distância - NEAD
Franklin Oliveira Silva

Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro – NEPA
Elio Ferreira de Souza

Líder do Núcleo de Estudos Hispânicos
Margareth Torres de Alencar Costa

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro - NEPA/UESPI
Mestrado Acadêmico em Letras da UESPI
Núcleo de Estudos Hispânicos da UESPI

Comissão Científica

Alcione Correa Alves - UFPI
Assunção de Maria Sousa e Silva - UESPI
Bas'ilele Malomalo - UNILAB/CE
Carlos Benedito R. da Silva - UFMA
Derivaldo dos Santos - UFRN
Denise Maria Botelho - UFRPE
Elio Ferreira de Souza - UESPI
Francisco Antonio de Vasconcelos - UESPI
Francis Musa Boakari - UFPI
Franklin Oliveira Silva - UESPI
Iraneide Soares da Silva - UESPI
Kabengele Munanga - USP
Lucineide Barros Medeiros - UESPI
Maria Nazareth Soares Fonseca - PUC/MG
Rosilda Alves Bezerra - UEPB
Savio Roberto Fonseca de Freitas - URPE
Sebastião Alves Teixeira Lopes - UFPI
Tania Maria de Araújo Lima - UFRN
Túlio Henrique Pereira – UFPI

Revisão Ortográfca (Português)

Profa. Msc. Joselita Isabel de Jesus
Prof. Dr. Pedro Rodrigues M. Neto
Prof. Msc. Raimundo Silvino do Carmo Filho

Revisão Final
Prof. Dr. Elio Ferreira de Souza
Profa. Dra. Iraneide Soares da Silva

Editoração Eletrônica
Francisco Coelho Filho

Capa
Paulo Moura / Irmão de Criação

Editor da Coleção África Brasil
Elio Ferreira de Souza

Os autores são responsáveis pela boa origem e autenticidade dos trabalhos enviados.

FICHA CATALOGRÁFICA

H673 História e cultura afrodescendente / organizadores, Elio Ferreira de Souza, et. al. - Teresina : FUESPI, 2018. 721 p. - (Coleção Àfrica Brasil ; v. 8)

Apoio: Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro/NEPA.

ISBN Coleção: 978-85-509-0194-7
ISBN Volume: 978-85-8320-224-0

1. História afro-brasileira – estudo e ensino. 2. Cultura – Influências africanas. 3. Quilombos. 4. Negros – Identidade racial. I. Souza, Elio Ferreira de. II. Silva, Assunção de Maria Sousa e. III. Silva, Iraneide Soares da. IV. Melo, Cláudio Rodrigues de.

CDD: 809.896

Ficha elaborada pelo Serviço de Catalogação da Universidade Estadual do Piauí – UESPI
Débora Araújo Machado Teixeira (Bibliotecária) – CRB3/1075

Apresentação

Os textos seguintes são frutos do ÁFRICA/BRASIL 2017, realizado pelo NEPA (Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro) e parceiros, nos dias 22, 23 e 24 de novembro de 2017, na Universidade Estadual do Piauí. A presente obra está organizada em seis capítulos.

No primeiro, *O protagonismo indígena: História, literatura e cultura brasileira*, o leitor é colocado no terreno da brasilidade (Isto é importante, pois ajuda a compreender melhor a afro-descendência a partir do Brasil). Dos elementos responsáveis pela construção do ser brasileiro, foram destacadas as contribuições advindas dos povos indígenas. Desses diferentes aportes, a seção traz à discussão os seguintes pontos: a memória como resistência; a presença dos povos indígenas na educação básica; os índios no estado do Piauí do ponto de vista da História; a participação de índios do Ceará, no episódio da Balaiada; o conceito de "Novo Mundo"; a política indigenista do *Diretório dos Índios*.

No segundo, *Territórios Quilombolas: Memória e resistência*, discute-se a questão dos quilombos. Os debates aqui apresentados focam: o Artigo 68 do *Ato das Disposições Constitucionais Transitórias* e o direito das comunidades remanescentes de quilombos à propriedade das terras; o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA e a educação de quilombolas; educação para a resistência nos quilombos; educação e o resgate da memória; educação nos quilombos e a defesa do meio ambiente; o reconhecimento das comunidades quilombolas; a tensão entre educação e desenvolvimento.

No terceiro, *Escravidão no Brasil: Pós-Abolição, trabalho, identidade negra, mulher e resistência*, põe-se para a reflexão o tema da escravidão, antes e depois da abolição. Desta vez os destaques são: desigualdes e igualdades como fundamento de nação, discussão realizada a partir da figura de Esperança Garcia; a hermenêutica na escravidão; o sistema escravista no Piauí, abolição e pós-abolição; as frentes de emergência de combate à seca no estado do Piauí, de 1979-1983; a construção da identidade afro-brasileira; o direito a existir dos terreiros, uma cidade para todos.

No quarto capítulo, Cultura afro-brasileira e educação: Lei 10.639/2003, capoeira, reggae, relações étnico-raciais e africanismos na Língua Portuguesa, nós somos convidados a participar das reflexões a respeito da relação entre cultura e educação. São sublinhados os seguintes aspectos: as relações étnico-raciais na sociedade contemporânea; a contribuição dos africanismos na língua

portuguesa; a tomada de consciência do ser negro; o preconceito racial na escola; a educação das relações étnico-raciais; educação e descolonização; capoeira angola; os movimentos sociais e a construção da cidadania; a educação moçambicana depois da independência; a aplicabilidade da Lei 10.639/03; os jovens camponeses negros e o acesso ao ensino superior; a formação de professores para a lei 10639/03; a identidade negra e a resistência no cotidiano escolar.

No quinto, *A imagem do negro: Charges, política, crônica jornalística e estereótipo racial*, apresenta-se o problema de como o negro é percebido. Neste tópico são focados: as representações visuais do corpo étnico; o riso a partir das charges como algo sério; a imagem do afro-maranhense.

No último capítulo, *Filosofia Africana*, pondera-se a respeito do pensamento filosófico elaborado no e sobre o continente africano. Foram acentuados os seguintes enfoques: a epistemologia do NTU, por exemplo, a bisoidade; a racionalidade (Ubuntu) que alimenta a ética do filósofo de Gana Kwasi Wiredu; as possibilidades de uma filosofia africana e afro-brasileira; uma aproximação entre Fanon e Biko.

Mantemos a expectativa de que a obra a seguir seja mais um passo significativo no aprofundamento das relações entre Brasil e África, regiões irmanadas não apenas pela história e cultura, mas também pelo biológico. Finalmente, apesar dos laços profundos entre elas, deve-se reconhecer a existência de inúmeros desafios para uma aproximação mais efetiva entre essas duas partes do globo. Podemos ilustrar essa afirmação mencionando a ínfima (mas, importante) presença, em nossos dias, de brasileiros em território africano e vice-versa. Para se ter uma ideia, embora o Brasil seja o país com o maior número de afrodescendentes do mundo, há somente cerca de 26 mil brasileiros morando em solo africano e algo em torno de 46 mil africanos vivendo em nosso país. Ao passo que existem mais de 600 mil africanos residindo na China e aproximadamente 1 milhão e meio de chineses habitando em África.

Teresina, dezembro de 2018

Francisco Antonio de Vasconcelos

Sumário

CAPÍTULO 1
O PROTAGONISMO INDÍGENA: História, literatura e cultura brasileira

RELATO DE MEMÓRIA INDÍGENA: RESISTIR É PRECISO 14
Graça Graúna

OS INDÍGENAS NA AMAZÔNIA ORIENTAL: REPRESENTAÇÕES SOBRE OS POVOS INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO E ORALIDADES DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL EM XINGUARA-PA (2017-2018) 22
Bernard Arthur Silva da Silva

REFLEXÕES SOBRE HISTÓRIA E A HISTORIOGRAFIA INDÍGENA DO PIAUÍ 43
Helane Karoline Tavares Gomes
Cristiana Costa da Rocha

ANTES AS ARMAS QUE O JUGO: OS ÍNDIOS DO CEARÁ NA BALAIADA 59
João Paulo Peixoto Costa

"NOVO MUNDO": ENTRE A CARICATURA E A VEROSSIMILHANÇA 73
Maria Luand Bezerra Campelo
Vanessa de Carvalho Santos

UM REINO DISTANTE, O MAR E UMA COLÔNIA: A IMPLANTAÇÃO DO DIRETÓRIO DOS ÍNDIOS NA VILA DE SANTARÉM (1758-1808) 85
Ramon Queiroz Souza

CAPÍTULO 2

TERRITÓRIOS QUILOMBOLAS: *Memória e resistência*

VIDA E MORTE QUILOMBOLA 103

Adelmir Fiabani

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA: O PRONERA E A EDUCAÇÃO EM ASSENTAMENTOS E ÁREAS TRADICIONAIS QUILOMBOLAS – PARA ALÉM DO CAPITAL 119

Adelaide Ferreira Coutinho

Rita de Cássia Gomes Nascimento

PRÁTICAS EDUCATIVAS DE RESISTÊNCIA NO QUILOMBO SÍTIO VELHO 136

Ariosto Moura da Silva

COMUNIDADE QUILOMBOLA CONTENTE: TRAÇOS DA MEMÓRIA 152

Francisca das Chagas da Silva Alves

Maria Jorge dos Santos Leite

TERRITÓRIOS QUILOMBOLAS NO CEARÁ: EDUCAÇÃO, CULTURA E LUTAS SOCIOAMBIENTAIS 165

Ivan Costa Lima

David da Silva

RECONHECIMENTO DE COMUNIDADES QUILOMBOLAS: UMA REFLEXÃO SOBRE OS REMANESCENTES DO SÍTIO ARRUDA EM ARARIPE – CE 181

José Felipe de Lima Alves

Cicera Tayane Soares da Silva

COMUNIDADES RURAIS QUILOMBOLAS E A TENSÃO ENTRE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO 195

Lucineide Barros Medeiros

Luciana da Silva Ramos

A MEMÓRIA PRESENTE NO FOLHETO DE CORDEL *A RESISTÊNCIA DO QUILOMBO FRECHAL*, DE MAGNO JOSÉ CRUZ 211

Mikeias Cardoso dos Santos

Maria do Socorro Carvalho

CAPÍTULO 3

ESCRAVIDÃO NO BRASIL: Pós-Abolição, trabalho, identidade negra, mulher e resistência

O DIREITO À MEMÓRIA PARA GARANTIR IGUALDADE CONSTITUCIONAL: ESPERANÇA GARCIA, DESIGUALDADE E IGUALDADE COMO FUNDAMENTO DE NAÇÃO 228

Maria Sueli Rodrigues de Sousa

PSICOLOGIA: HERMENÊUTICA NA ESCRAVIDÃO 245

Ananda Vieira da Silva

ABOLIÇÃO E PÓS-ABOLIÇÃO: O EXTRATIVISMO DA BORRACHA DE MANIÇOBA NA FORMAÇÃO DO MERCADO DE TRABALHO NO PIAUÍ (1888-1930) 256

Charlene Veras de Araújo

ALISTAR-SE OU FENECER: O COTIDIANO DOS TRABALHADORES NAS FRENTES DE EMERGÊNCIA DE COMBATE A SECA NO PIAUÍ (1979-1983) 270

Lucas Ramyro Gomes de Brito

HISTÓRIA E MEMÓRIA DE UMA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE AFRODESCENDENTE BRASILEIRA 286

Marcieva da Silva Moreira

MULHERES NOS TERREIROS DA ESPERANÇA: RESISTÊNCIA NOS TERRITÓRIOS E A COMUNICAÇÃO EM DIALOGICIDADE 296

Sarah Fontenelle Santos

Carmen Kemoly da Silva Santos

CAPÍTULO 4

CULTURA AFRO-BRASILEIRA E EDUCAÇÃO: Lei 10.639/2003, *capoeira, reggae, relações étnico-raciais e africanismos na Língua Portuguesa*

ESCOLA, MILITARISMO E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA.....312

José da Cruz Bispo de Miranda
Áurea Francisca Sales da Silva
Carlos Daniel da Silva Santos

A CONTRIBUIÇÃO DOS AFRICANISMOS NA LÍNGUA PORTUGUESA: um breve estudo sobre algumas alterações fonéticas 327

Ailma do Nascimento Silva
Lucirene da Silva Carvalho

AS FONTES ÁUDIO-VISUAIS E A TOMADA DE CONSCIÊNCIA DO SER NEGRO: LINGUAGEM, REPRESENTAÇÕES E CINEMA NEGRO NO ENSINO DE HISTÓRIA AFRICANA DO CURSO DE HISTÓRIA DA UNIFESSPA/CAMPUS XINGUARA..346

Bernard Arthur Silva da Silva
Jonathan Evangelista de Araújo

VISÕES CRÍTICAS SOBRE O PRECONCEITO RACIAL NA ESCOLA COM BASE NAS AÇÕES AFIRMATIVAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CONTEMPORÂNEAS.....371

Cláudio José Araújo Silva

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: O QUE DIZEM CURSISTAS DO UNIAFRO-UFRPE?..... 381

Elida Roberta Soares de Santana
Bruna Tarcília Ferraz

EDUCAÇÕES E ESTRATÉGIAS DESCOLONIAIS: EM BUSCA DE EPISTEMOLOGIAS AFRODESCENDENTES 395

Emanuella Geovana Magalhães de Souza
Ilanna Brenda Mendes Batista

CAPOEIRA ANGOLA, MEMÓRIAS AFRO-REFENCIALIZADAS E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS 405

Francineide Marques da Conceição Santos

OS MOVIMENTOS SOCIAIS E A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA: UM ESTUDO DO PROJETO CAPOEIRA ANGOLA 421

Janayna Rocha Magalhães

EDUCAÇÃO MOÇAMBICANA NO PÓS-INDEPENDÊNCIA: O "HOMEM NOVO" COMO SÍMBOLO DA MOÇAMBICANIDADE 1975-1983.....438

Jeferson Gonçalves Mota

AVALIANDO A APLICABILIDADE DA LEI 10.639/03 NA UNIDADE ESCOLAR BARÃO DE GURGUÉIA – TERESINA /PI.....450

Juliana Alves de Sousa

Cláudio Rodrigues de Melo

JOVENS CAMPONESES NEGROS, SUAS EXPECTATIVAS E DESAFIOS DIANTE DA EXCLUSÃO EDUCACIONAL NO ENSINO SUPERIOR..... 466

Lucineide Barros Medeiros

Isa Simone Silva Reis

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A LEI 10639/2003. 483

Rayssa Martins Alves

Silvio Tavares dos Santos

A ESTÉTICA DOS CABELOS CRESPOS: IDENTIDADE NEGRA E RESISTÊNCIA NO COTIDIANO ESCOLAR 492

Tereza Cristiny Morais Nogueira

CAPÍTULO 5

A IMAGEM DO NEGRO: *Charges, política, crônica jornalística e estereótipo racial*

REPRESENTAÇÕES VISUAIS DO CORPO ÉTNICO: Modos de ler imagens e identidades da imprensa na escrita da História 506

Túlio Henrique Pereira

Francisco de Assis de Sousa Nascimento

O RISO LEVADO A SÉRIO: UMA RELEITURA DO ANO DE 1985 ATRAVÉS DAS CHARGES.....526

Naara Jade de Carvalho Tavares

REPRESENTAÇÃO SOCIAL: ANÁLISE SOBRE A IMAGEM DO AFRO-MARANHENSE NO CONTEXTO PUBLICITÁRIO CONTEMPORÂNEO 542

Rosangela Coêlho Costa

CAPÍTULO 6

FILOSOFIA AFRICANA

EPISTEMOLOGIA DO NTU: UBUNTU, BISOIDADE, MACUMBA, BATUQUE E "X" AFRICANA 561

Bas´Ilele Malomalo

A RACIONALIDADE QUE ALIMENTA A ÉTICA DE KWASI WIREDU 575

Francisco Antonio de Vasconcelos

AS ENCRUZILHADAS DA ANCESTRALIDADE EM EXU E A ABERTURA DE POSSIBILIDADES A UMA FILOSOFIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA 592

Francisco Vítor Macêdo Pereira

Emílio Fernandes Junior

LA CONCIENCIA NEGRA Y LA LUCHA CONTRA EL RACISMO. UNA APROXIMACIÓN DESDE FRANTZ FANON Y STEVE BIKO 614

Jean Bosco Kakozi Kashinde

CAPÍTULO 7
RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA

PATRIMÔNIO CULTURAL, INTOLERÂNCIA E RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS NO PIAUÍ 622

Francisca Verônica Cavalcante

UMA ANÁLISE ANTROPOLÓGICA DO TERECÔ: SUJEITOS E NARRATIVAS DOS TERECOZEIROS DE SANTO ANTÔNIO DOS PRETOS (CODÓ-MA)..... 635

Davi Benvindo de Oliveira
Márcio Douglas de Carvalho e Silva

ESPAÇO DE ATUAÇÃO DAS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA NO ESTADO DO CEARÁ 651

Ivan Costa Lima
Nico Augusto Có

PROBLEMATIZANDO AS RELAÇÕES ENTRE INSTITUIÇÕES ESCOLARES E RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS A PARTIR DE CURURUPU-MA 668

Jêibel Márcio Pires Carvalho

ENTIDADES DA UMBANDA EM TERESINA: MARCO INICIAL 683

Sebastião Alves da Rocha
Iraneide Soares da Silva

"EU SOU PORQUE NÓS SOMOS": EXPERIÊNCIAS DO EMOCIONAR NAS APRENDIZAGENS UMBANDISTAS..... 692

Wagner dos Santos Chagas

O PODER DAS IMAGENS PARA A REVERBERAÇÃO DE IDEIAS SOCIAIS. O CASO DO CURSO DE EXTENSÃO DE FOTOGRAFIA, MOVIMENTO NEGRO E POVO DE TERREIRO..... 707

Sandra Jêniffer da Silva Tôrres de Sousa
Orlando Maurício de Carvalho Berti

CAPÍTULO 1

O PROTAGONISMO INDÍGENA: História, literatura e cultura brasileira

MARIA DAS GRAÇAS FERREIRA GRAÚNA

HELANE KAROLINE TAVARES GOMES

JOÃO PAULO PEIXOTO COSTA

BERNARD ARTHUR SILVA DA SILVA

MARIA LUAND BEZERRA CAMPELO

RAMON QUEIROZ SOUZA

RELATO DE MEMÓRIA INDÍGENA: RESISTIR É PRECISO

Graça Graúna [1]

Este relato é fruto dos momentos de reflexão no I Encontro Internacional de Culturas Afrodescendentes e Indígenas da América e Caribe, realizado no Auditório Geratec, Campus Poeta Torquato Neto, da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), no dia 23 de novembro de 2017.

O grande homenageado desse Encontro foi Mandu Ladino: um indígena de origem Tupi, que liderou a revolta contra os fazendeiros no período de 1712 a 1719, na então capitania do Piauí; sua história de luta e resistência se transformou no tema da mesa composta por um grupo de indígenas nordestinos: Dona Francisca (cacica do povo Cariri/PI), Cacique Henrique (povo Tabajara/PI), Graça Graúna (povo Potiguara/RN) e Alíria Wiuíra (povo Guajajara/MA). Esse grupo de convidados pelo "África Brasil 2017" problematizou a invasão dos colonizadores e de tantos outros malfeitores responsáveis pelo retrocesso, pela exclusão, pelo desmantelamento e outras formas de violência que praticam, há séculos, contra os povos indígenas.

Na abertura do Encontro, os palestrantes convidaram o público presente para formar um círculo e, de mãos dadas, saudaram Mandu Ladino; entoaram e dançaram o toré como sinal de resistência também aos discursos infundados sobre a invisibilização de indígenas no Estado do Piauí e contra toda forma de preconceito que atinge os povos originários em nosso país.

Em meio ao acolhimento provocado pelo toré, a mesa redonda se transformou em roda de conversa. A interação entre o público e os palestrantes indígenas propiciou de forma espontânea uma sucessão de trocas de ideias acerca de cultura, história, literatura, memória e resistência dos povos indígenas do Nordeste e de outras regiões do Brasil. Nesse ritmo, os

[1] Potiguara/RN; Professora Dourora Adjunta/UPE.

jovens estudantes indígenas – acompanhados pelo Cacique Henrique, por Dona Francisca e pela Professora Mariazinha – mostraram nesse evento que estão desde cedo se preparando para enfrentar a luta de cada dia. Quer seja em tempo de paz ou de conflito, os jovens indígenas aprendem com os mais velhos e na escola a assumir as responsabilidades na aldeia, pois sabem desde cedo que resistir é preciso; que é necessário se expor, lutar para manter as tradições, a consciência e não se envergonharem de ser o que são: filhos e filhas da terra.

Entre os jovens indígenas, a estudante Vitória Tabajara (da Comunidade Nazaré, Lagoa de São Francisco, PI) falou com entusiasmo da sua participação no evento. Ela observou que a cultura indígena e a cultura de raiz africana têm muito em comum na dança, na comida e em muitos outros aspectos. Para Vitória Tabajara, o evento foi muito enriquecedor, pois teve a oportunidade conhecer a cultura, a história dos afrodescendentes e de se identificar com o outro, no sofrimento causado pelo preconceito.

Em depoimento pessoal (por e-mail, em 16/03/2018) para este relato, a Professora Mariazinha ressaltou que esse tipo de encontro fortalece "a luta, por uma educação diferenciada e de qualidade". Nessa perspectiva, ela manifesta o que sente no dia a dia com os estudantes jovens e adultos Tabajara, na escola da Comunidade Nazaré, localizada em Lagoa de São Francisco, a 225km da capital Teresina/PI:

> Sou indígena Tabajara com muito orgulho, acredito na educação diferenciada para nos povos indígenas. Na nossa aldeia temos uma única escola, a mesma não é indígena. [A escola] atende 80 alunos indígenas e 121 não indígenas; contamos com 16 professores e destes, 6 são indígenas. Na aldeia contamos com duas turmas de EJA, na qual os alunos são senhores e senhoras da aldeia que não tiveram acesso à escola, na idade certa. As professoras indígenas adotam uma metodologia para realidade dos mesmos; [elas] trabalham o resgate dos antepassados, através da contação de história, entrevistas e rodas de conversa com os moradores mais velhos da comunidade.
> [...] sabemos que a formação do ser humano não se dá apenas na infância, mas em todas as faixas etárias, porque não há idade para aprendermos. [...] estamos em constante aprendizagem e através da nossa cultura indígena [mantemos] viva a cultura do nosso povo, para que nossa identidade não se apague.
> Temos tido o apoio da universidade federal UFIPI e UESPI. Ano passado o professor antropólogo Raimundo Nonato ministrou um curso de

> Extensão sobre "Educação e Relações Étnicos Raciais" a todos os professores e funcionários da escola. Sua contribuição foi muito importante; pois conhecemos as leis, diretrizes, currículo e avaliação. [O curso] deu visibilidade a novas práticas pedagógicas. Ainda não conseguimos implantar uma disciplina especifica voltada aos indígenas na escola. [Então] trabalhamos nossa história, [nossas] danças [...] através dos projetos interdisciplinares e por meio de temas transversais. Nosso desejo seria o estudo da língua materna que aos poucos se perdeu [e], que por medo [os mais velhos] não deram continuidade [as] gerações mais novas.
>
> Nós indígenas não somos mais sujeitos ocultos na sociedade, precisamos saber de onde viemos, através dos nossos antepassados, para entendermos para onde vamos e quem hoje somos. Como diz o grande Cacique Zé Guilherme: "antes para sobreviver, tínhamos que nos esconder, hoje para sobreviver, precisamos aparecer".

No I Encontro Internacional de Culturas Afrodescendentes e Indígenas da América e Caribe, uma das vozes que ecoou veio de Dona Francisca: cacica do povo Cariri, em Queimada Nova/PI. Ao longo da roda de conversa, ela não cansou de afirmar: "o Piauí tem índio, sim". Essa frase não é apenas uma constatação da presença indígena no sertão piauiense; essa frase pode significar também uma resposta de autoafirmação do ser indígena aos que duvidam da sua existência na região que foi palco de luta de Mandu Ladino. Ao enfatizar essa existência, Dona Francisca ressaltou também sobre o direito à educação para os jovens Cariri e cobrou mais assistência das políticas públicas aos povos indígenas do Piauí.

Um aliado das lutas africanas, também estendeu sua voz na roda de conversa. Trata-se do Cacique Henrique (Tabajara de Nazaré, em Lagoa do São Francisco/PI). Para ele, foi uma experiência nova participar do evento "África Brasil 2017". Ele afirma que ficou feliz também por ver a forma de vida dos irmãos africanos que vivem no Piauí; feliz pela troca de experiência que teve em ver a realidade de cada um; tanto do povo africano quanto o povo indígena, "porque a nossa realidade não é muito diferente da realidade do povo quilombola".

Quando solicitado a falar sobre os problemas indígenas, no Piauí; sem pestanejar, ele recitou um poema em homenagem ao seu povo e em protesto também contra aqueles que teimam em desrespeitar a existência dos povos indígenas no Piauí e em outras regiões. Em depoimento pessoal (via WhatsApp, em 23/03/18), o Cacique Henrique enviou para este relato um texto

poético (sem título) em viva voz, e que tomei a liberdade de transcrever e intitular de "Nossa terra". Com autorização do Cacique poeta, apresento alguns trechos do poema em que a memória da infância nos aproxima das brincadeiras da aldeia; brincar de correr na mata, de tomar banho nas cachoeiras, de contar e ouvir histórias de alegria e luta vindas dos ancestrais.

Ao ouvir e ver de pertinho a maneira como os jovens indígenas e o público na roda de conversa acolheu a poesia recitada pelo Cacique Henrique, ficou muito claro que o fazer poético tecido, ao mesmo tempo, por um olhar amoroso e crítico vem fortalecer o movimento indígena no Brasil. Nesse poema, uma voz Tabajara reivindica a demarcação de Curralinho, Riachão, Nazaré, Capivara e outras comunidades indígenas do interior do Piaui. Nesta perspectiva, a poesia também convoca a leitura crítico-afetiva da identidade indígena, da realidade que é preciso expor aqui:

Há muito tempo nosso povo, aqui vivia.
Era feliz e tinha tudo que a Mãe Terra oferecia:
a fruta, a caça, a pescaria.
Dos formigueiros sempre vinham tanajuras,
as brincadeira no terreiro à noite escura
(...)
correr nas matas era nossa brincadeira
[mas] tudo acabou
quando o branco, aqui, chegou
matando a nossa gente.
(...)
O que escapou, fugiu ou virou escravo.
(...)
Cortaram o nosso tronco, mas a raiz aqui ficou
e hoje está brotando pra resgatar o que restou:
a cultura e o nosso chão
(...)
E hoje estamos pedindo
a demarcação de Cedro Taipu,
de Curralinho à Riachão,
de Nazaré à Capivara e também ao Cercadão;
terra que era nossa
e [nos] tomaram sem a nossa permissão.

Não é uma tarefa fácil o ato de enveredar pelos caminhos em prol de uma Educação que respeite o direito às diferenças. No meio acadêmico já é notória a presença do pensamento indígena; isto vem quebrando barreiras e contribuindo para o surgimento de intelectuais indígenas que não deixam de ser o que são pelo fato de se deslocarem de aldeia para estudar e trabalhar na cidade grande. Esse movimento é tão importante quanto necessário ao pensamento indígena na área de História, Direito, Comunicação, Letras, Antropologia e outros saberes; considerando que o indígena, desde cedo, tem consciência do direito de ser protagonista da própria história junto aos parentes em suas aldeias e aos demais parentes de diferentes etnias; mas para a sociedade dominante, nesse processo não cabem as chamadas minorias.

A propósito do protagonismo indígena, a universitária Alíria Wuiuira (povo Guajajara/MA), doutoranda na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), tornou público (na roda de conversa) a boa repercussão da sua pesquisa junto aos parentes. Alíria estuda e vivencia a cultura e a história do seu povo. Desse modo, vem compartilhando os saberes ancestrais junto as instituições de ensino no Maranhão. Do ponto de vista antropológico e também literário, Wiuíra dá ênfase as cantigas e as narrativas como forma de resistência do povo Guajajara.

Parece não ter fim o preconceito contra a presença indígena no Brasil.

A quem interessa a nossa invisibilidade?

Infelizmente ainda é galopante a desinformação que circula em uma gama de "livros didáticos" que corroem – feito cupim – as bibliotecas de muitas escolas ou até mesmo das "feiras de livros" nos shoppings, onde caberia a propagação de livros que comprometidos com os saberes indígenas.

Quem está lucrando em perpetuar que nós indígenas estamos condenados ao desaparecimento, que não temos direito de expor a nossa opinião e o nosso jeito de ser e estar no mundo?

Não é à toa que ao escrever este relato tomei como referência o ensinamento dos antigos; as lições de seguir e manter viva a memória: quer seja na feitura coletiva de um colar, de uma esteira; de fazer um pote de barro; no catar o milho e o feijão; de ouvir e cotar histórias às novas gerações, de combater os preconceitos, de lutar pelo nosso fortalecimento e manter viva a

chama de que haverá sempre o que aprender; pois durante a vida toda se aprende, como diria Aracy Lopes da Silva: antropóloga, professora que aprofundou seus estudos à luz da convivência com os povos indígenas no Brasil.

Aos flashes de depoimentos apresentados neste relato, reitero a necessidade de lutarmos contra a invisibilização dos povos indígenas e os de raiz africana. Refletir essa questão no "Encontro Internacional África Brasil 2017" contribuiu também para desmitificar a ideia de que existe separatismo entre negros e índios. Como haver separatismo se temos muito em comum? A nossa luta, a nossa resistência diz que estamos juntos. Esse Encontro abriu espaço para aprofundarmos o trabalho de resistência dos povos originários; justamente no Piauí, onde existem 2.944 indígenas e Rio no Grande do Norte, onde é confirmada a presença de aproximadamente 3 mil indígenas, conforme o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2010. Como se pode ver, no Piauí e no Rio Grande no Norte nós existimos. E é por existir e resistir, que incomodamos.

Escrever, escreviver, resistir. Nesse ritmo, faço da poesia a canoa que me leva aos "mares nunca dantes navegados"; faço da poesia o arco e a flecha como sinal de resistência contra os discursos infundados de que não existimos. Assim, por meio do fazer poético, tomo a liberdade de deixar em aberto este relato, no intuito de manter viva a memória como querem os nossos ancestrais. Segue, então, o poema "**Canção peregrina**" que escrevi há muitos anos, e o declamei no encerramento do I Encontro Internacional de Culturas Afrodescendentes e Indígenas da América e Caribe:

I
Eu canto a dor
desde o exílio
tecendo um colar
de muitas histórias
e diferentes etnias

II
Em cada parto
e canção de partida,
à Mãe Terra peço refúgio
ao Irmão Sol, mais energia

e à Irmã Lua peço licença poética
para esquentar tambores
e tecer um colar
de muitas histórias
e diferentes etnias.

III
As pedras do meu colar
são história e memória
são fluxos do espírito
de montanhas e riachos
de lagos e cordilheiras
de irmãos e irmãs
nos desertos da cidade
ou no seio da floresta.

IV
São as contas do meu colar
e as cores dos meus guias:
amarela
vermelha
branco
negro
de Norte a Sul
de Leste a Oeste
de Ameríndia ou de LatinoAmérica
povos excluídos.

V
Eu tenho um colar
de muitas histórias
e diferentes etnias.
Se não me reconhecem, paciência.
Haveremos de continuar gritando
a angústia acumulada
há mais de 500 anos.

VI
E se nos largarem ao vento?
Eu não temerei,
não temeremos,
pois antes do exílio

nosso irmão Vento
conduz nossas asas
ao círculo sagrado
onde o amálgama do saber
de velhos e crianças
faz eco nos sonhos
dos excluídos.

VII
Eu tenho um colar
de muitas histórias
e diferentes etnias.

OS INDÍGENAS NA AMAZÔNIA ORIENTAL: REPRESENTAÇÕES SOBRE OS POVOS INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO E ORALIDADES DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL EM XINGUARA-PA (2017-2018)

Bernard Arthur Silva da Silva

Os Povos Indígenas e o Livro Didático de História: Visão Teórico-Metodológica.

O presente trabalho vem problematizar quais são, de que forma e por quê as imagens dos povos das mais diversas etnias indígenas na Amazônia (em especial, sul e sudeste do Pará), são passadas pelos livros didáticos de História (livro didático "Ser Protagonista: História (1º, 2º e 3º Anos – Ensino Médio)"), utilizados pela Rede Pública Estadual de educação, nas Turmas de Ensino Médio das escolas do Município de Xinguara-PA (Amazônia Oriental, Sul e Sudeste do Pará), de determinadas maneiras, a moldar um "imaginário", uma "representação do real" equivalente à própria realidade amazônica no espaço e tempo? (PESAVENTO, 1995, p.15). E, somada a essa dúvida, por quê os povos indígenas do Pará (Sul e Sudeste) e Amazônia não são, na verdade, nem contemplados em tais materiais didáticos (PEIXOTO, 2011, p.496; CUNHA, 1992, p.9; BITTENCOURT, 2013, pp. 101-105), tendo seu "protagonismo indígena" (MONTEIRO, 2001, p.4), relegado ao "esquecimento" por conta de uma "memória manipulada"?

As representações dos discursos sobre a Amazônia e os povos indígenas no livro didático e os aspectos de sua política de produção mais distribuição, são os objetos desse estudo (FONSECA, 2012, pp.91-93). O recorte temporal 2017 até 2018 (2 anos) corresponde à duração de vigência do cronograma previsto para a execução das tarefas inerentes à pesquisa.

Para responder à problemática apresentada, se recorrerá aos documentos legais ligados ao currículo de História na Educação Básica (LDBEN, PCN's, OCNEM, DCNEM, BNCC, Matriz Curricular do ENEM), entrevistas com as pessoas membros das comunidades escolares, o livro didático (PNLD, 2015, 2016, 2017), planejamentos anuais dos professores, listas de frequências dos alunos, filmagens do andamento das aulas de História sobre os assuntos ligados às Histórias da Amazônia no séc. XX (Ocupação do Sul do Pará, Conflitos Agrários, Migrações, Grandes Projetos, Guerrilha do Araguaia) (ALVES FILHO, 2000, pp.45-99) e, bibliografia pertinente à pesquisa, fontes desta análise histórica.

Apesar do Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apontar para a presença de 896, 9 mil índigenas vivendo no Brasil, com 305 etnias e a fala de 274 idiomas, demonstrando um significativo aumento em comparação com os Censos 1991 e 2000 (saindo do total de 734.127), o Anuário Brasileiro da Educação Básica 2017 ter acusado 262, 1 mil matrículas na Educação Indígena em 2015, o Relatório 2012 Violência Contra os Povos Indígenas organizado pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI), revelou serem 18.865 os casos de Desassistência Na Área da Educação Escolar Indígena. Casos esses, são tidos como violência contra os indígenas por omissão do poder público.

Diante desse quadro ainda bastante atual, os objetivos das conclusões parciais desse trabalho tornam-se mais urgente. Já que, o livro didático, o currículo definidor dos seus assuntos a serem abordados nele e a prática docente em sala de aula, contribuem para moldar na mente de crianças e jovens imagens preconceituosas, estereotipadas, discriminatórias e excludentes dos povos indígenas.

Por isso, devemos buscar atestar as reais situações dos Ensinos de Histórias Contemporânea da Amazônia e Indígena na Rede Pública Estadual de Ensino a partir de um estudo de caso, sugerir e realizar ações propositivas (oficinas, mesas-redondas, seminários, palestras) com o intuito de criar condições mínimas para a prática da Educação das Relações Étnico-Raciais baseada nas Leis N°10.639/2003 e N° 11645/2008 (SILVA, 2011, pp.11-12), dentro do Ensino de História Contemporânea da Amazônia no Ensino Médio local e assim, fortalecer o exercício da cidadania, o fomento da criticidade, a convivência com a diversidade cultural e o fortalecimento da educação

progressista e democrática no Sul e Sudeste do Pará, no município de Xinguara.

Currículo e Livro Didático No Sul do Pará

Todos os documentos legais referentes ao currículo do Ensino Médio[2], estão atrelados ao paradigma tecnicista/aplicacionista.

Eles partem do princípio de que a "capacidade de pensar com a História", precisa se articular "o conhecimento de história a um raciocínio aplicado, que permite refletir e debater os desafios do Brasil e do mundo contemporâneo" (BRASIL/MEC/BNCC, 2016, p.632). Viabilizando aos estudantes "se posicionar na escolha das profissões que melhor se coadunem com suas possibilidades e habilidades", tendo em vista "o desenvolvimento de competências cognitivas, socioafetivas, psicomotoras e das que incentivam uma intervenção consciente e ativa na realidade social em que vive o aluno" e abrindo o caminho com vistas à um "domínio dos princípios e dos fundamentos científico-tecnológicos para a produção de bens, serviços e conhecimentos" (BRASIL/MEC/OCNEM, 2006, pp.66-68).

Sem levar em consideração o fato de que, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a própria LDBEN colocam a obrigatoriedade do currículo em atender a "uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos" (BRASIL/MEC/PCN, 2000, p. 16; BRASIL/MEC/LDBEN, 2017, p.12), a grade curricular do Ensino Médio ainda se mantêm fiel às listas de assuntos das escalas nacionais e globais. E, no âmbito nacional, o Brasil é representado pela região Centro-Sul, excluindo as demais.

A 2ª versão da BNCC de abril de 2016 (BRASIL/MEC/BNCC, 2016, pp.631-632) propunha a retirada do caráter europeu do currículo de História do Ensino Médio, ao centrar os olhares para as Américas, África e Ásia, apontando para

[2] No Brasil, Entre 2000 e 2016, uma série de documentos legais referentes ao currículo do Ensino Médio, foram criados oficializados pelo Governo Federal via Ministério da Educação (MEC). Dentre eles podemos citar: os Parâmetros Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio (PCNEM, 2000), as Orientações Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio (OCNEM, 2006), as Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio (DCNEM, 2012), a Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2016) e a Lei Nº 13.415/2017 (Reforma do Ensino Médio, 2017).

suas relações na construção histórica do Brasil. Todavia, a própria BNCC e a Matriz Curricular de Referência ENEM são deslocadas, confusas e, praticamente, inexistentes, quando se trata de Histórias Regional e Local (BRASIL/MEC/BNCC, 2016, pp.631-632; BRASIL/MEC/INEP, 2012, p.11 e p.23). Portanto, atualmente, a História ensinada nas escolas de Ensino Médio do país ficou concentrada nas realidades históricas das grandes capitais do Sul e Sudeste, revelando a homogeneização e a setorização do currículo de História.[3]

Essas visões curriculares vigentes irão impregnar os livros didáticos de História voltados para o Ensino Médio no Brasil, trazendo à tona a "força de uma concepção tendencialmente conservadora de História", estabelecida pela História Tradicional, de critério temporal, linear, com base na História Européia Branca Ocidental. Seus diálogos com as realidades históricas da África, América e Brasil são extremamente pontuais (FONSECA, 2012, p.105).

Fonseca (2012, p.105) definiu a concepção didática dos livros pelo termo "História Integrada". Essa caracterização, exposta anteriormente, esteve presente no intervalo 2015-2017, em livros didáticos de História usados por escolas públicas de Ensino Médio de municípios das regiões Sul e Sudeste do Pará, membros da chamada Amazônia Oriental. Esse foi o caso de Xinguara-PA.

[3] Na 2ª versão da BNCC, lançada em abril de 2016, pelo MEC, ainda na gestão da Presidenta Dilma Roussef (2011-2016), a disciplina História tem 3 Unidades Curriculares. Em nenhuma delas, as Histórias Regional e Local são contempladas. Por consequência, a História da Amazônia não faz parte dela. Na Matriz Curricular de Referência do ENEM, na parte da Matriz de Referência das Ciências Humanas e Suas Tecnologias, em suas Competências, na Competência 2, para ser mais exato está escrito ser necessário comparar "o significado histórico-geográfico das organizações políticas e socioeconômicas em escala local, regional ou mundial". Em Anexo da Matriz que trata dos Objetos de Conhecimento Associados às Matrizes de Referência das Ciências Humanas e Suas Tecnologias, consta no item "Características e Transformações das Estruturas Produtivas", o título "A Borracha na Amazônia". Além disso, não existem mais referências sobre a Amazônia. Para saber mais sobre a Matriz de Referência do ENEM, ver: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf

Avaliação do MEC e a Coleção Ser Protagonista: História – Ensino Médio: O Livro Didático de História e o Ensino Médio Público de Xinguara-PA

A respeito da Coleção Ser Protagonista: História – Ensino Médio, o livro didático de História usado na Rede Pública estadual de ensino do município de Xinguara-PA, entre os anos de 2015 e 2017, o Guia de Livros Didáticos PNLD 2015: História – Ensino Médio[4], afirmou ter sua Organização Curricular, um enfoque numa História Geral das Civilizações, permeada ou intercalada por capítulos de História do Brasil, da América, da África e da Ásia. Seus conteúdos estão dispostos de forma cronológica linear, predominando as abordagens favorecedoras da História Política. Por sua vez, elas aproximam-se das múltiplas organizações das sociedades ao longo do tempo (FONSECA, 2012, p. 106; GUIA, 2015, p.112).[5]

A distribuição dos conteúdos, sobretudo as seções, é dominada pela irregularidade com que aparecem nos capítulos. As instruções dadas pela própria coleção ao professor, para trabalha-la em sala de aula, mostram a limitação do trabalho colaborativo com os professores de outras disciplinas, restrição na discussão sobre as perspectivas historiográficas contemporâneas mais os referenciais teórico-metodológicos da proposta pedagógica e a irregularidade nas seções que tratam dos povos da África, afrodescendentes e povos indígenas atrelada à tópicos resumidos (GUIA, 2015, p.114).

---

[4] De acordo com Fonseca (2012, pp.100-101), em "1985, a nova política foi definida pelo decreto federal 91.542, de 19 de agosto de 1985, que instituiu o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e as regras para sua execução. De acordo com essa política, o MEC se comprometeu a distribuir gratuitamente livros didáticos aos alunos de escola pública de ensino fundamental, sendo a indicação dos livros feita pelas escolas. Os professores passaram a avaliar, selecionar os títulos e solicitá-los ao governo federal, que, por sua vez, comprava-os das editoras e os distribuía para todo o Brasil". A autora continua e afirma que de "modo particular, ressalta-se o processo permanente de avaliação dos livros didáticos, organizado e sistematizado pelo MEC, a partir de 1995. Em 1996, foi lançado o primeiro Guia dos Livros Didáticos, e ocorreu nova mudança no gerenciamento do programa, sendo extinta a FAE. As responsabilidades de execução passaram ao FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação)".

[5] Para se ter acesso e conhecer os aspectos dos Guias de Livros Didáticos, de todos os Níveis de Ensino (Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e, saber sobre a escolha e uso dos livros didáticos nas Escolas Públicas, ver: http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro didatico/item/11148-guia-pnld-2018, acessado no dia 22 de Janeiro de 2018, às 13:18 da tarde.

A proposta pedagógica da coleção peca ao sugerir um trabalho conjunto com outras disciplinas, sem manter a relação dele com a História (GUIA, 2015, p.115).

A coleção ao tratar da História Local e Regional, confirma a pouca exploração dos seus temas históricos, dando orientações de estudo restritas a determinadas áreas do país. Desconsiderando, portanto, nuances de situações específicas (GUIA, 2015, p.115 e p.117)

Para exemplificar, podemos citar a História da Amazônia. E, indo um pouco mais além, uma das suas partes, a Oriental, representada pelos Estados do Pará, Amapá, Mato Grosso, Maranhão e Tocantins, sendo as mesorregiões do Sul e Sudeste do Pará as que englobam Xinguara-PA.

Muito se produz sobre a História da Amazônia Ocidental. Sobretudo pesquisas referenciando a História do Pará, com foco em Belém, sua capital. Desde o período colonial até os séculos XX e XXI.[6] E, isso já vem sendo massificado no Ensino Fundamental via Estudos Amazônicos, disciplina que foi implantada no currículo desse nível de ensino ao final dos anos 90, nas redes pública e privada (ALVES, 2016, pp.5-6).[7] Porém, no Ensino Médio, em função

[6] A editora paraense Paka-Tatu apresenta um total de 53 títulos já publicados nas áreas da História, Filosofia, Sociologia e Geografia que focam a Amazônia. A editora da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) contempla 297 títulos publicados sobre a mesma região, incluindo uma quantidade considerável na área da História. Para saber mais, ver: http://editorapakatatu.com.br/index.php?route=product/category&path=59_93 e http://www.edua.ufam.edu.br/publicacoes, acessados no dia 24 de janeiro de 2018, às 12:05 da tarde.

[7] Segundo Davison Hugo Rocha Alves (2016, p.2 e pp.5-6), durante o final dos anos 90, logo após as aprovações e autorizações do Governo Federal acerca da LDBEN (1996) e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Séries Finais do Ensino Fundamental (1997), no Pará, passou a existir, por parte da Secretaria Estadual de Educação a preocupação de "em evidenciar a Amazônia no currículo escolar". Logo, uma série de documentos legais e livros sobre a Amazônia foram criados e levados em consideração, tais como "a Resolução nº 630/1997, dispõe da parte diversificada do currículo escolar da SEDUC; Resolução nº 231/1998, estabelece normas que disciplinem a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental e Médio do Estado do Pará; a Orientação para a implantação e estruturação do modelo curricular para o ensino fundamental, a partir de 1999, com base nas novas diretrizes para o ensino fundamental (MEC/CNE). Belém: Diretoria de Ensino/SEDUC, dezembro de 1998; e os dois livros regionais lançados nos anos 1990 no Governo do Estado do Pará para uso da disciplina Estudos Amazônicos: História do Pará: das primeiras populações à cabanagem (vol.1), de Gerard Prost; História do Pará: do período da borracha aos dias atuais (vol.2), de Gerard Prost; Amazônia: meio ambiente (vol.1), de Violeta Refkalefsky Loureiro; Amazônia:

de vários fatores já citados, a História Regional e Local não é contemplada. Se a História da Amazônia enfrenta esses percalços, os assuntos sobre a História da Amazônia Oriental, praticamente, inexistem no currículo.

Apesar dos avanços no campo da História da Amazônia Oriental e História do Sul do Pará[8], tal conhecimento produzido tanto por cientistas sociais de outros Estados, quanto por Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)[9], ainda não se estendeu para a sociedade dessas regiões, nem para as searas das escolas.

Retomando outros pontos relevantes do Guia 2015, a Ser Protagonista: História – Ensino Médio possui deficiências significativas, no que diz respeito a abordagem de temas da História da África, História Afro-Brasileira e Indígena. Segundo o Guia existem irregularidade nas seções que tratam dos povos da África, afrodescendentes e povos indígenas, tópicos resumidos, abordagens bem específicas em capítulos e seções e assuntos desconectados. Todos esses fatores conjugados, resultam em uma abordagem padronizadora e invisibilidade social (GUIA, 2015, pp. 115-116).

História e análise de problemas – do período da borracha aos dias atuais (vol.2), de Violeta Refkalefsky Loureiro".

[8] A construção da História do Sul e Sudeste do Pará (parte da Amazônia Oriental), iniciou-se com os trabalhos pioneiros de Marianne Schmink e Charles H. Wood (1992, 2012), realizados entre 1976 e 1989 no sul do Pará, que enfrentaram a "pouca atenção dada a diversidade das histórias locais, desvelando as características específicas de cada lugar e como suas influências alteraram o curso das mudanças na fronteira", Marília Emmi (1985, 1988)), Octávio Ianni (1978) e Jean Hébette (1979), passando pela produção do final dos anos 90 e início dos anos 2000, com Pereira (1999), Marques (2000), Santana (2005) e Pañarrocha (1995, 1998), chegando aos dias de hoje com Durães (2016), Silva (2017), Almeida(2004, 2006), Alves (2007), Possas (2017), Anjos (1992, 2017), Ribeiro(2017), Pessoa(2006, 2013) e Escorsi (2007,2012).

[9] É bom lembrar da produção do Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade Na Amazônia (PDTSA) do Instituto de Ciências Humanas (ICH) da UNIFESSPA/Campus Marabá, que contempla um total de 45 Dissertações de Mestrado defendidas. Todas elas focaram em realidades sociais e históricas do Sul e Sudeste do Pará. Na Linha I - Estado, Território e Dinâmicas Socioambientais na Amazônia foram defendidas 27. E, na Linha II - Produção Discursiva e Dinâmicas Socioterritoriais na Amazônia foram produzidas 18. Para saber mais, ver: https://pdtsa.unifesspa.edu.br/index.php/dissertacoes, acessado no dia 24 de janeiro de 2018, às 18:38 da noite.

Mercado Editorial, Livro Didático, Povos Indígenas e Ensino de História da Amazônia

Em entrevistas realizadas ao longo do 1º Semestre de 2017, os professores e professoras de História que atendem as turmas de Ensino Médio das escolas atreladas à Rede Pública Estadual de Ensino de Xinguara-PA, mais detidamente a E.E.E.M. Raimundo Henrique de Miranda, pontuaram diversos aspectos sobre a Coleção Ser Protagonista: História – Ensino Médio. Essa coleção é representada por três volumes. Um para cada série desse nível de ensino. Sua disposição, escolha, conteúdo, manuseio em sala de aula e a relação com o ENEM são alguns deles.

Devido aos nossos questionamentos, todos esses elementos estão alinhados com a discussão sobre a História da Amazônia (regional) e a História do Pará (local).

Desde 2013, Renato Souza é professor de História da Rede Pública Estadual de Xinguara-PA (E.E.E.M. Raimundo Henrique de Miranda, E.E.E.M. Pedro Mota e E.E.E.M. Dom Luiz Palha) e da Rede Privada de Ensino de Rio Maria-PA. Ao ser indagado sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNLEM) de 2015, o que apresentou tal coleção para a Educação Básica do país por um triênio (2015, 2016 e 2017) e o atendimento da demanda por História Regional e Local, confirmou que:

> No que eu percebi do livro que, tanto História, quanto Geografia, eles parecem que não atendem não. Deixa muito a desejar. Principalmente, porque eu acho que esses livros, eu acho que eles não atendem a realidade, muitas vezes local. Mesmo tendo sido aprovado pelo programa. Parece que, é só feito pelo Sudeste e Sul, ali, que participa dessa aprovação. Porque você pode pegar o livro de História, Geografia, qualquer área, não têm o regionalismo. Não traz o regional.[10]

A partir de 2012, um pouco antes de Renato, Liliane Borba passou a exercer o trabalho de professora de História da E.E.E.M. Raimundo Henrique de Miranda e Rede Privada da cidade. Ela falou abertamente sobre a situação do livro didático de História e o que o seu conteúdo oferece em termos de

[10] Entrevista concedida por Renato Souza a SILVA, Bernard Arthur Silva da, no dia 30 de janeiro de 2017.

História da Amazônia. Sua fala foi um pouco mais ampla que a do seu colega sobre a questão:

> Olha, os meninos ainda estudam História da Amazônia em Estudos Amazônicos, no Ensino Fundamental. Agora, entrou no Ensino Médio, eles vão estudar ali, sobre a Cabanagem, Adesão do Pará e, ainda estudam um pouquinho dessa História aí, desse contexto. Mas, pra mim ter no livro, a oferta ali no livro, falando da História da Amazônia, principalmente, aqui da nossa região, você não vai ter isso não. A, não ser que você trabalhe com os alunos, de forma, um conteúdo extra, né? Um conteúdo complementar. E, que você pegue alguns escritores regionais e trabalhe com eles.[11]

A partir das falas dos docentes Renato Souza e Liliane Borba mais a consulta aos três volumes da Coleção Ser Protagonista, percebemos que, pelo menos, a História da Amazônia não está ausente por completo. Ela se faz presente no Ensino Fundamental (6° ao 9° Ano), pela disciplina Estudos Amazônicos.

Embora as observações críticas dos entrevistados sobre o livro didático de História utilizado no Ensino Médio e, a presença nele do Regional e Local sejam pertinentes, Amazônia e Pará são abordados.

Suas presenças são sentidas (SER PROTAGONISTA/1° ANO/ENSINO MÉDIO, 2013, pp. 42-43; SER PROTAGONISTA/2° ANO/ENSINO MÉDIO, 2013, p.23 e p.226; SER PROTAGONISTA/3° ANO/ENSINO MÉDIO, 2013, p. 17) em um tópico do capítulo 2 do volume 1 (1° Ano), composto por 6 subtópicos (Capítulo 2 – "Os Seres Humanos Povoam a América", Tópico 4 – "Os Povos Agrícolas da Amazônia", Sub – Tópico 1 – "A Cultura Marajoara", Sub – Tópico 2 – "Cacicados e Tesos", Sub – Tópico 3 – "Uma Rede de Trocas", Sub – Tópico 4 – "A Cultura de Santarém", Sub – Tópico 5 – "Uma Sociedade Complexa" e Sub – Tópico 6 – "Uma Sociedade Urbana do Xingu"), dois tópicos dos capítulo 2 e 18 do volume 2 (2° Ano), sendo o tópico 3 e sub – tópico 1 do capítulo 2 e, tópico 5 mais o sub – tópico 2 do 18 (Capítulo 2 – "Povos Indígenas No Brasil", Tópico 3 – "Nem Tudo Era Tupi", Sub – tópico 1 – "Aruaque e Caribe"; Capítulo 18 – "Primeiro Reinado e Regência no Brasil", Tópico 5 – "As Revoltas Regenciais",

[11] Entrevista concedida por Liliane Borba a SILVA, Bernard Arthur Silva da, no dia 25 de janeiro de 2017.

Sub - Tópico 2 – "Cabanagem") e um tópico do capítulo 1 do volume 3 (3° Ano) composto por um sub – tópico (Capítulo 1 – "A Primeira República No Brasil", Tópico 4 – "A Aventura da Borracha na Amazônia" e Sub – Tópico 1 – "Uma Riqueza Concentrada").

Contudo, os assuntos sobre a Amazônia e o Pará apresentados, evocam imagens que formam representações de realidades históricas, deficientes e ultrapassadas. Isso constata um descompasso entre o saber histórico escolar e o saber histórico acadêmico, sobre os temas que norteiam o regional e o local.

No livro do 1° Ano do Ensino Médio (SER PROTAGONISTA/1° ANO/ENSINO MÉDIO, 2013, pp.42-43), a abordagem dada aos povos indígenas que viviam na Ilha do Marajó, extremo Norte do Estado do Pará, na região amazônica, antes do contato com os portugueses, é repleta de incompletude, falta de clareza, homogeneização e uniformização. A alimentação e a diversidade étnica desses povos foram tratadas com esses parâmetros.

Na página 42, está escrito que os "marajoaras certamente obtinham grande quantidade de alimento, seja pela caça e pesca abundantes na região, seja pela agricultura, baseada na mandioca e no arroz selvagem" (SER PROTAGONISTA/1° ANO/ENSINO MÉDIO, 2013). Em pesquisas até anteriores ao ano da coleção, Lopes (2006, p.29) afirmou que, além dos gêneros citados, feijão, bacuri, óleo, carangueijo, milho, café, grude e mangabas, eram também consumidos e comercializados com outras vilas da Ilha do Marajó e Belém (principal cidade da capitania, a época da colonização). Variedade alimentar e comercial foram destaques entre esses povos.

O autor continua (LOPES, 2006, p. 30) e cita os Nheengaíbas, Aruãs, Sacacas, Marauanazes, Maracanus, Abaiatezes, Gujaras, Muacaras, Aroaris, Joatãs e Tupinambás como importantes moradores do leste da Ilha do Marajó e da foz do Rio Xingu. Porro (1995, pp.25-28), Neto (2001, p.12) e Guzmán (2012, pp.16-22) ainda mencionam os Tupinambás, Pacajás, Tobojaras, Jurunas, Tembé, Munduruku, Guajajára, Kayapó, Gorotíre e Gaviões, que integravam as demais regiões dos Estados do Pará e Maranhão, antes da chegada dos europeus. Todas essas pesquisas também foram feitas bem antes da Ser Protagonista ser lançada no mercado editorial.

Sobre a Cabanagem (1835-1840, séc. XIX) – um tema clássico para os Historiadores amazônicos e, sobretudo, paraenses -, no livro do 2° Ano do

Ensino Médio (SER PROTAGONISTA/2° ANO/ENSINO MÉDIO, 2013, p.226), a explicação resumida, homogeneização dos participantes, o termo "cabano" anterior à própria Cabanagem, reducionismo na explicação sobre a origem da Cabanagem e circunscrição da Cabanagem ao Estado do Pará foram a tônica do assunto abordado.

Na página 226 (SER PROTAGONISTA/2° ANO/ENSINO MÉDIO, 2013), a autora do volume 2 da Ser Protagonista, Valéria Vaz, escreve que a população pobre da província do Grão-Pará (atual Estado do Pará) tinha, no geral, "ascendência indígena ou africana e viviam em cabanas simples à beira dos rios da região" e, portanto, "eram chamados de cabanos".

Consultando Patrícia Sampaio (2009, pp.26-29), Flávio Gomes (2006, pp.281-287) e Neto (2001, pp.55-103), fica claro nos censos populacionais, jornais, relatórios policiais e obras do Setecentos (Séc. XVIII) e Oitocentos (Séc. XIX), o quanto existia, nas áreas urbana e rural da província paraense, uma enorme quantidade de negros, índios, mestiços que não eram escravos, além de homens livres pobres brancos inserido nesse mundo do trabalho livre. Apontando, desse jeito, camadas populares com diferenciações significativas. A denominação "cabano" é posterior à Cabanagem e, não, antes dela, como dá a entender a autora no começo desse seu texto sobre tal movimento.

Em outra passagem, consta que em 1833, "o presidente de província nomeado pelo governo imperial, Lobo de Souza, resolveu perseguir violentamente os cabanos", mas essa "repressão" acabou tendo o "efeito contrário e os opositores ao governo acabaram se fortalecendo". E, uma "revolta iniciada em Belém espalhou-se rapidamente por toda a província". No desenrolar dos eventos, "destacaram-se nesse movimento os lavradores irmãos Vinagre, o proprietário de terra Félix Malcher e o seringueiro Eduardo Angelim". Nessa narrativa apresentada pelo livro didático, as lideranças de outros estratos sociais da Cabanagem, simplesmente, "desaparecem". Como se nunca tivessem existido. Esse mesmo trecho, cristaliza também, a visão de um único fator (no caso, a nomeação do presidente da província, um fator político), enquanto causa principal da eclosão da Cabanagem.

Nesse instante não podemos deixar de citar os trabalhos pioneiros de Salles (1992, pp. 122-142; 2004, pp.37-49), Ferreira (2006, pp.197-226) e Moreira Neto (1988), nos quais os nomes de negros (escravos e libertos) como Patriota, Cristóvão, Félix, Manuel Maria, Coco, Belisário, Joaquim Antônio e Joaquim

"Diamante" do Espírito Santo figuram como nomes importantes da Cabanagem. Mulheres que pegaram em armas para defenderem suas famílias e propriedades na ausência de seus maridos e aquelas que também lutaram lado a lado dos "cabanos". Os vários povos indígenas foram marcantes durante os anos cabanos, seja em Belém, ou nos interiores da província. Daí que, vários interesses e maneiras de conduzir a Cabanagem foram se construindo, levando ao entendimento que existiram, de fato, "Cabanagens" (NETO, 2001, p.83).

Já Magda Ricci (2002, pp. 225-263) e Luís Balkar (1998) são enfáticos em eleger a propagação de epidemias como a de bexigas, responsável por dizimar boa parte da população negra e indígena, a imprensa local e a propagação de ideias liberais, o processo de independência do Grão-Pará, a lusofobia (ódio aos portugueses) e a xenofobia (ódio aos estrangeiros), crise de autoridade e as redes de sociabilidade junto à troca de ideias entre negros, índios, mestiços e homens livre pobres, como as causas que, em conjunto, levaram à Cabanagem. Balkar (1998) alerta para o quanto a Cabanagem alastrou-se para Amazonas e Amapá.

O volume 3 da Ser Protagonista (SER PROTAGONISTA/3º ANO/ENSINO MÉDIO, 2013), na sua página 17, ao falar da economia da borracha na Amazônia, sobretudo nas cidades de Belém e Manaus, durante o final do século XIX e início do XX, deixou claro serem os trabalhadores dos seringais (o nome da área, na qual se produzia a borracha), "na maior parte nordestinos que fugiam das secas -, conhecidos como seringueiros, viviam em condições bem precárias". Os seringueiros moravam em "acampamentos isolados" e "dependiam totalmente do armazém do seringalista para comprar alimentos, remédios, armas, munição, faca".

A historiografia sobre a economia da borracha na Amazônia avançou nesse ponto. Lacerda (2002, pp. 295-318), Cancela (2011, pp.23-143), Sarges (2002, pp. 75-89) e Oliveira Filho (1979), demonstraram claramente, com o manuseio de jornais, literatura de cordel, censos, testamentos e registros de casamentos, que cearenses, maranhenses, baianos, alagoanos, pernambucanos, cearenses e potiguares, atuaram nos seringais do Pará e Amazonas.

Essa observação (LACERDA, 2002, p. 304) quebra com a afirmação generalista e imprecisa do livro didático. Junta-se a esse fato, a presença de

negros, indígenas, mestiços e homens livres pobres, oriundos da própria região amazônica, trabalhando nos seringais (OLIVEIRA FILHO, 1979). Sendo mais claro ainda, o predomínio maior do dito "seringal do apogeu", no qual a presença nordestina foi grande, se deu no momento 1870-1910 (OLIVEIRA FILHO, 1979).

Até então, os diversos sujeitos citados a pouco, eram os principais elementos dessa atividade econômica. Com destaque para os índios, profundos conhecedores das matas, rios, furos e igarapés. Instrução muito relevante para a adentrar as florestas, encontrar a seringueira para extrair o látex, matéria-prima principal na produção da borracha. Essa transição demorou para se definir. Todos esses sujeitos acabavam convivendo nos mesmos espaços, compartilhando culturas e histórias diferentes (LACERDA, 2002, 309-315; OLIVEIRA FILHO, 1979).

Conclui-se, portanto que, o urbano e o rural estavam entrelaçados no cotidiano dos seringais e produção da borracha. Descartando, a idéia de "acampamentos isolados" (SER PROTAGONISTA/3° ANO/ENSINO MÉDIO, 2013, p.17). Muitos seringueiros iam às capitais se divertir, conhecer os espaços, pessoas, cuidar da saúde, fazer negócios e dentre outras situações (LACERDA, 2010, pp.235-370).

Não obstante, tais discursos sobre a Amazônia e Pará presentes no livro didático serem muito aquém do que se espera conhecer sobre a região e, impregnados de generalizações, reducionismos, homogeneizações, imprecisões e incompletudes, Bárbara Freitag (1993, p. 128) pondera alertando com veemência o quanto, ao lado do livro didático, o "ensino no Brasil é sofrível, sem ele será incontestavelmente pior". Ela amplia a visão e, estabelece que, "tudo se calca no livro didático". Com sua falta, "o ensino brasileiro poderia facilmente desmoronar" (FREITAG, 1993, p.128).

Nosso prisma, acerca dessas colocações inerentes ao ensino de História na Rede Estadual de Educação (Ensino Médio) em Xinguara-PA (Sul do Pará) e livro didático de História, parte do olhar de Raimundo, o professor de História com mais tempo de atividade no município. Um pouco mais de 30 anos, atuando nas esferas municipal e estadual. No momento, trabalha nas três únicas escolas estaduais da cidade: E.E.E.M. Raimundo Henrique de Miranda, E.E.E.M. Pedro Mota e E.E.E.M. Dom Luiz Palha. Sua fala é lúcida ao dizer que

"o livro didático não é regionalizado".[12] Suas palavras não param e, ele sentencia o assunto mantendo sua linha de raciocínio quando diz: "eles não preparam o livro pra nós".[13]

Essas avaliações do professor Raimundo, encontram eco nos dizeres de Liliane Borba e Renato Souza, os demais docentes que atuaram na Raimundo Henrique de Miranda, no período em que vigorou a Ser Protagonista.

Em conjunto, toada as fontes analisadas até aqui apontam os problemas do currículo de História do Ensino Médio e a defasagem de vários manuais didáticos. Problemas esses, materializados no trato das temáticas regionais e locais em sala de aula.

Dessa maneira, os aspectos de temas relativos à História da Amazônia e História do Pará, citados na Ser Protagonista e seus três volumes, contribuem, nas palavras de Vilma de Lurdes Barbosa (2006, p.64), para um ensino de Histórias Regional e Local que não leva em consideração "qualquer outra propriedade intelectiva do aluno e do próprio professor, apresentando-se de maneira fragmentada, decorativa, repetitiva, memorativa, enaltecedora de personalidades e vultos históricos, na qual os fatos são apresentados como axiomas, dogmaticamente".

Representações dos Povos Indígenas na Amazônia Oriental: Diálogos Possíveis na Educação Básica em Xinguara no Sul do Pará.

Em pesquisa inédita, Rafael Rogério Nascimento dos Santos, professor do curso de História da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)/Campus Xinguara, conseguiu apontar via coleta de 1113 materiais, entre textos e imagens, as representações dos estudantes das redes municipal e estadual de Xinguara-PA (sul do Pará) sobre os povos indígenas. Afirmamos que a pesquisa é inédita, porque até então, não se havia analisado o alcance dos pensamentos de alunos (as) acerca de tais sujeitos, na mesorregião do sudeste paraense, mais especificamente, no extremo sul. E, isso faz ela superar a ausência de dados referentes à Sapucaia, Rio Maria, Pau D'Arco e Redenção.

[12] Entrevista concedida por Raimundo a SILVA, Bernard Arthur Silva da, no dia 11 de junho de 2017.

[13] Idem.

Isso já seria um segundo momento de uma provável nova pesquisa, com maior abrangência, bolsistas e financiamento (SANTOS, 2017, pp.674-678).

Usando como lócus da pesquisa, as Escola Municipal de Ensino Fundamental Henrique Francisco Ramos e Escola Estadual de Ensino Médio Dom Luiz Palha, Rafael dos Santos pode abranger os estudantes do 6° Ano do Ensino Fundamental ao 3° Ano do Ensino Médio. Logo, foi possível identificar, entre as representações, 5 tipos de enquadramentos dos povos indígenas: o indígena atrelado ao espaço da floresta, os índios como "aculturados", os índios como sujeitos pertencentes única e exclusivamente ao passado, os índios sem protagonismo na História e os povos indígenas de acordo com sua contemporaneidade (SANTOS, 2017, 674-678).

No primeiro enquadramento (634 textos e imagens), os índios "devem" viver isolados, caçar e pescar. Se ficarem fora disso, deixam de ser os "índios genuínos", por estarem se "integrando ao ambiente da cidade", do mundo não índio. O segundo (73 textos e imagens) entende os povos indígenas como "índios ecológicos", os "pais da natureza" e "protetores da floresta". Já, o terceiro enquadramento, constatou que muitos alunos enxergaram os índios como sujeitos pertencentes ao passado, mais detidamente, o período colonial no momento do "descobrimento" do Brasil (132 textos e imagens) e, não, enquanto personagens atuantes no presente. Oriundo dessa percepção, vem o quarto enquadramento. Nele, foi afirmado em vários registros conseguidos junto aos alunos, a falta de protagonismo na História e o retrato pejorativo dos povos indígenas recheados de denominações como "inferiores" e "aproveitadores" (48 textos e imagens). Por fim, o enquadramento final (95 textos e imagens) já apontou algumas mudanças pequenas, porém significativas sobre as maneiras de compreender os indígenas. Alguns alunos conseguiram elaborar textos nos quais apontavam para a importância atual dos povos indígenas e seu desenvolvimento histórico no Brasil (SANTOS, 2017, pp.674-678).

As considerações feitas por Rafael Santos referentes às visões de estudantes acerca da temática indígena nos espaços escolares, dialogam com algumas observações inerentes à relação livro didático de História usado pelos estudantes da E.E.E.M. Raimundo Henrique de Miranda ("Ser Protagonista: História (1°, 2° e 3° Anos – Ensino Médio)") e presença da História dos povos indígenas. E, mais as pesquisas gestadas nas capitais e localidades dos Estados

de Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul e Minas Gerais (LIGÓRIO, 2012, pp. 162-168; PEREIRA, 2011, pp. 163-165; SILVA, 2015, pp.27-35).

Geovani José da Silva (2015, p.28 e pp.31-32), ao relatar sua experiência como docente de História do município de Porto Murtinho (Mato Grosso do Sul, região do Patanal), na Escola Municipal Indígena "Ejiwajegi" - Polo ("os verdadeiros índios", em língua Kadiwéu) localizada na aldeia Bodoquena, entre 1997 e 2004, que se caracterizou pelo trabalho com a etnia Kadiwéu, pontuou acontecer, desde 1940 até metade dos 1990, nos espaços escolares desse arredores, os estudos irem até a 4ª série do ensino fundamental, interrompendo as formações de muitos Kadiwéu sedentos pelo estudo, já que teriam que se deslocar para a cidade a fim de continuar estudando, o aprendizado se concentrava em um currículo eurocêntrico e branco, desmerecendo a cultura Kadiwéu e seu lugar na História do Brasil, método positivista e linear valorizador da memorização de datas, acontecimentos e nomes desconectados da História dos Kadiwéu, ocorrência de castigos físicos (palmatórias e ajoelhar no milho), psicológicos e culturais (era proibido usar o idioma Kadiwéu dentro da escola) e altos índices de repetência e evasão.

Por outro lado, nesse caso específico, houveram pontos positivos. Silva relata que, depois do começo do seu trabalho e a extensão até o Ensino Médio provocada por Lei Municipal e negociações com o Estado, modificou-se o currículo. Passou-se a dar atenção para a origem dos Kadiwéu, as relações sociais, a moradia, vestuário, alimentação, guerras, brinquedos e luto. Assim, um pouco da autoestima dos Kadiwéu foi sendo soerguida e um professor de História não índio foi aceito entre os seus membros (SILVA, 2015, pp.32-34).

Ludmila M. Ligório (2012, p.162) fez uma incursão em uma escola pública municipal de Porto Alegre-RS para verificar as imagens que os alunos de 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental tem sobre os povos indígenas.

Concluiu e encontrou a presença da "visão do índio selvagem que cultiva a cultura de seus antepassados, vive em ocas, pinta o corpo, vive da caça e da pesca", nas falas dos estudantes. A dicotomia entre "índio selvagem e índio civilizado" é muito cristalizada nos livros didáticos de História e mídia em geral. Os índios atrelados ao passado remoto apenas, tidos como "canibais" e exercendo inclusive a escravidão (LIGÓRIO, 2012, pp.160-162).

Mesmo tendo feito algumas intervenções metodológicas com os alunos da escola através do uso de diferentes fontes como músicas, fotos e cartas e,

angariado algumas modificações nos jeitos de pensar, tais como a consideração da diversidade linguística e formas de trabalho, a crença na prática do trabalho escravo, morar em ocas e o não uso de roupas. Algumas dessas estruturas de pensamento ficaram nas mentes de crianças e jovens alunos e alunas (LIGÓRIO, 2012, pp.162-168).

Finalmente, na Região Metropolitana de Belo Horizonte-MG, Júnia Sales Pereira (2011, pp. 163-165) atestou o entendimento de uma parcela de professores que atuam na rede pública de ensino (municipal e estadual) sobre não existir nenhuma necessidade do ensino de História Indígenas nas escolas. Atribuem isso, ao simples e rasteiro fato de estarem em um no Estado de Minas Gerais e, que por isso, não viam a importância dessa demanda. Além disso, agregam-se a ele a falta de materiais didáticos disponíveis nas bibliotecas das escolas sobre História Indígena, cursos escassos sobre o tema, a concentração da responsabilidade sobre o ensino de História Indígena no professor de História e a continuidade da idealização do índio, ocasionada pele essencialização dele. Isso deu ares de um "ser mitológico", extraterrestre para os docentes e até estudantes.

Considerações Finais

Passados dez anos da sanção da Lei N° 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História Indígena e culturas dos povos indígenas no Brasil, na Educação Básica e Ensino Superior, percebem-se fragilidades e lacunas que contribuem para uma atribuição das responsabilidades apenas para os professores de Artes, Literatura e, pelo o que vimos nos casos citados à pouco, sobretudo de História. A responsabilidade sobre a presença da temática indígena é de todos, não pode ser horizontalizada e, sim, deve ser verticalizada, integrando toda comunidade escolar.

Nesse sentido, os docentes devem ter ciência de que atualmente, de acordo com Silva (2015) e Ligório (2012), existem propostas de atividades específicas para se ensinar a História Indígena nas salas de aula, como os vídeos disponíveis no endereço eletrônico http://goo.gl/ungYnG, conhecidos pelo projeto Vídeo nas Aldeias. Esses vídeos de 18 minutos, que em conjunto era chamado "Índios No Brasil: Quem São Eles?". Em cada episódio, são mostradas as relações da população indígena brasileira com a natureza, o sobrenatural e os não índios. Existem também músicas nacionais com temáticas indígenas

que podem ser trabalhadas na sala de aula, como "Todo Dia Era Dia de Índio" de Jorge Benjor e "Um Índio" de Caetano Veloso. Além da própria Literatura Infanto-Juvenil produzida pelos próprios indígenas, voltada para a cultura indígena. Obras como "Meu Avô Apolinário" (2001) de Daniel Munduruku.

Essas opções viáveis, pintam assim, um horizonte mais prospero para o ensino de História Indígena e a desconstrução nas mentes dos alunos das representações negativas atreladas aos povos indígenas.

Pelas constatações referentes ao currículo, livro didático, entrevistas e pesquisas atrelados à presença da temática indígena na escola, devemos, de acordo com Mancini e Troquez (2009, pp.181-206), buscar considera-las objetivando uma prática de ensino comprometida com a pluralidade e diversidade dos povos indígenas, mais a temática indígena, em articulação constante pela aplicação de uma educação das relações étnico-raciais democrática, respeitadora e tolerante (SILVA, 2011, pp.11-12).

Referências

Documentos Legais

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais : história / Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília : MEC / SEMT, 2000.

BRASIL. Ciências humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 133 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 3)

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. RES No 2, 30/01/2012, Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio.

BRASIL. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico]. – 8. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

BRASIL. BNCC (2ª Versão): Base Nacional Curricular Comum (Ensino Médio). Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. Matriz Curricular Nacional do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Brasília: MEC/INEP, 2012.

BRASIL. Lei Nº 10.639/2003. Estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Educação Básica. Brasília: MEC/SEPPIR, 2003.

BRASIL. Lei Nº 11.645/2008. Estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena na Educação Básica. Brasília: MEC/SEPPIR, 2008.

BRASIL. Decreto Nº 4.886/20/11/2003. Estabelece o Plano Nacional de Políticas de Promoção de Igualdade Racial. Brasília: MEC/SEPPIR, 2003.

BRASIL. Parecer N° 3(CNE/CP) de 10/03/2004. Brasília: MEC/CNE, 2004.

BRASIL. Res.(CNE/CP) N°1 de 17/06/2004 e as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/CNE, 2004.

BRASIL. Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12 288/2010). Brasília: MEC/SEPPIR, 2010.

BRASIL. Lei Nº 12.711/2012 que versa sobre as cotas (50% das vagas nas Universidades públicas e privadas e, Institutos Federais) para alunos que estudaram a vida inteira em escola pública e, que, sejam negros, pardos e indígenas

BRASIL. Lei nº 12.990/2014 que fala sobre as cotas para concursos públicos. Brasília: MEC/SEPPIR, 2014.

BRASIL. Guia de Livros Didáticos: PNLD 2015: História : Ensino Médio. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. PNLD 2018: história – guia de livros didáticos – Ensino Médio/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017.

BRASIL. A Democratização e Expansão da Educação Superior No País (2003-2014). Brasília: MEC/SESU, 2015.

Fontes Escritas e Orais

BRASIL. IBGE. Censo Populacional 2010 (A População Indígena). 2010.

CIMI. Relatório Violência Contra os Povos Indígenas No Brasil – Dados de 2012. Brasília, DF: CIMI, 2012.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano (Orgs.). Anuário da Educação Básica 2017. São Paulo: Moderna, 2017.

Coleção Ser Protagonista: História (1º, 2º e 3º Anos – Ensino Médio). São Paulo: Edições SM, 2013.

Entrevista concedida por Renato Souza a SILVA, Bernard Arthur Silva da, no dia 30 de janeiro de 2017.

Entrevista concedida por Liliane Borba a SILVA, Bernard Arthur Silva da, no dia 25 de janeiro de 2017.

Entrevista concedida por Raimundo a SILVA, Bernard Arthur Silva da, no dia 11 de junho de 2017.

Bibliografia Consultada

ALVES, Davison Hugo Rocha. A disciplina 'Estudos Amazônicos': História, Memória de Professores e os Livros Didáticos (1990-2000). In: ____. Anais do V Congresso Internacional de História da UFG/Campos Jataí: Novas Epistemes Narrativas Contemporâneas. Jataí: Editora da UFG, 2016.

ALVES FILHO, Armando; JÚNIOR, José Alves de Souza; NETO, José Maia Bezerra (Orgs.). Pontos de História da Amazônia. Belém: Paka-Tatu, 2001. Vol. 1.

BARBOSA, Vilma de Lurdes. O Ensino De História Local: Redescobrindo Sentidos. In: _____. Revista Saeculum de História [15]; João Pessoa, jul./dez. 2006. pp. 57-85.

BITTENCOURT, Circe (Org.). O Saber Histórico Na Sala de Aula. São Paulo: Contexto, 2013. (Coleção Repensando o Ensino).

CANCELA, Cristina Donza. Casamento e Família em Uma Capital Amazônica (Belém 1870-1920). Belém: Editora Açaí, 2011.

CUNHA, Manuela Carneiro da. (Org). História dos Índios no Brasil. São Paulo: Fapesp/Cia das Letras, 1992.

FERREIRA. Eliana Ramos. As Viúvas da Cabanagem. In: _____. FERREIRA, Eliana Ramos. Guerra Sem Fim: Mulheres Na Trilha do Direito à Terra e ao Destino dos Filhos (Pará – 1835-1860). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo. 2010.

FILHO, João Pacheco de Oliveira. O Caboclo e o Brabo: Notas Sobre Duas Modalidades de Força-de-Trabalho Na Expansão da Fronteira Amazônica No Século XIX. In: _____. Encontros Com a Civilização Brasileira, Nº 11, Maio, 1979.

FONSECA, Selva Guimarães. Didática e Prática de Ensino de História. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FREITAG, Bárbara et al. O Livro Didático em Questão. São Paulo: Cortez, 1993,

GOMES, Flávio dos Santos. "No Labirinto dos Rios, Furos e Igarapés": Camponeses Negros, Memória e Pós-Emancipação na Amazônia, c. XIX-XX. In: ____. Revista História Unisinos, Vol. 10 Nº 3 - setembro/dezembro de 2006, pp. 281-292.

GUZMÁN, Décio de Alencar. Guerras Na Amazônia Do Século XVII: Resistência Indígena à Colonização. Belém: Estudos Amazônicos, 2012.

LACERDA, Franciane Gama. Migrantes Cearenses No Pará: Faces da Sobrevivência (1889/1916). Belém: Paka-Tatu, 2010.

LIGÓRIO, Ludmila Martins. Problematizando Representações Acerca dos Povos Indígenas: Uma Experiência Fundamental. In: _____. BERGAMASHI, Maria Aparecida; XAVIER, Maria Luisa M. de Freitas; ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla (Orgs.). Povos Indígenas e Educação. Porto Alegre: Mediação, 2012. pp. 159-170.

LOPES, Paulo Roberto do Canto. Aldeias, Missões Religiosas e Diretório: Intercâmbios Políticos, Econômicos, Culturais e Ambientais. In: _____. LIMA, Maria Roseane Pinto; NEVES, Fernando Arthur de Freitas (Orgs.). Faces da História da Amazônia. Belém: Paka-Tatu, 2006. pp. 21-41.

MONTEIRO, John Manuel. Tupis, Tapuias e Historiadores: Estudos de História Indígena e do Indigenismo. Campinas, 2001. Tese (Livre Docência em Etnologia). Universidade Estadual de Campinas, 2001.

NETO, Carlos Araújo de Moreira. Índios da Amazônia: De Maioria à Minoria (1750-1850). Petrópolis: Vozes, 1988.

NETO, José Maia Bezerra. Ousados e insubordinados: protesto e fugas de escravos na província do Grão-Pará — 1840/1860. In: ____. Revista Topoi, Rio de Janeiro, mar. 2001, pp. 73-112.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Em Busca de Uma Outra História: Imaginando o Imaginário. In: Revista Brasileira de História, Vol. 15, N°29, São Paulo, 1995, pp. 9-27.

PEREIRA, Júnia Sales. Diálogos Sobre o Exercício da Docência: Recepção das Leis 10.639/03 e 11.645/08. In:_____. Revista Educação & Realidade, Vol. 36, Núm. 1, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, Brasil. Enero-Abril, 2011, pp. 147-172.

PORRO, Antônio. O Povo das Águas: Ensaios de Etno-História Amazônica. São Paulo: Edusp, 1995.

RICCI, Magda. Do Patriotismo à Revolução: História da Cabanagem Na Amazônia. In: _____. FONTES, Edilza (Org.). Contando a História do Pará: Da Conquista à Sociedade da Borracha (Secs. XVI-XIX). Belém: E. Motion, 2002. pp.225-263.

SANTOS, Rafael. R. N. dos; GALVÃO JUNIOR, Heraldo M. ; MENDES, Iolanda A. . 'Caçar, pescar e viver nas florestas': representações de alunos da rede básica em Xinguara-Pa acerca dos povos indígenas. In: BUENO, André; CREMA, Everton; ESTACHESKI, Dulceli; NETO, José Maria.. (Org.). Jardim de Histórias: discussões e experiências em aprendizagem histórica. 1ed.Rio de Janeiro: Sobre ontens: edição especial, Ebook., 2017, v. 1, p. 674-678.

SALLES, Vicente. Memorial da Cabanagem: Esboço do Pensamento Político-Revolucionário No Grão-Pará. Belém: CEJUP, 1992. (Coleção Amazoniana).

SARGES, Maria de Nazaré. Belém: Riquezas Produzindo a Belle-Époque (1870-1912). Belém: Paka-Tatu, 2002.

SILVA, Geovani José da. Ensino de História Indígena. In: _____. WITTMANN, Luisa Tombini (Org.). Ensino (d)e História Indígena. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. pp. 21-46.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, Ensinar e Relações Étnico-Raciais No Brasil. In: FERNANDES, Alexsandra Borges (Orgs.). Relações Étnico-Raciais e Educação No Brasil. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

REFLEXÕES SOBRE HISTÓRIA E A HISTORIOGRAFIA INDÍGENA DO PIAUÍ

Helane Karoline Tavares Gomes [14]
Cristiana Costa da Rocha [15]

Considerações Iniciais

O Sudeste do Piauí é reconhecido por abrigar o maior acervo de sítios arqueológicos das Américas. O Parque Nacional Serra da Capivara[16], situado no Sudeste do Estado do Piauí abriga uma riqueza arqueológica ímpar, testemunho inconteste da presença humana em períodos recuados, evidenciado pela presença de marcadores identitários gravados e pintados nos suportes rochosos e pelo material lítico e cerâmico em sítios e ocorrências arqueológicas. As evidências de ocupações pré-históricas são observáveis através de objetos produzidos e utilizados no cotidiano, fruto de interações socioculturais dos indivíduos que compuseram esses grupos, demonstrando a

[14] Graduanda em História pela Universidade Estadual do Piauí – Campus Poeta Torquato Neto; Mestre em Antropologia e Arqueologia pela Universidade Federal do Piauí; Bacharel em Arqueologia e Conservação de Arte Rupestre pela Universidade Federal do Piauí; e-mail: helanetvares@hotmail.com.

[15] Professora Adjunta da Universidade Estadual do Piauí – Campus Poeta Torquato Neto. Doutora em História pela Universidade Federal Fluminense; Mestre em História pela Universidade Federal do Ceará; Licenciada em História pela Universidade Estadual do Piauí; e-mail: cristinacosta06@hotmail.com.

[16] As pesquisas arqueológicas iniciadas na década de 1970 e atualmente desempenhadas pela equipe da Fundação Museu do Homem Americano (FUMDHAM), contribuem na comprovação de datações recuadas em ocupações pré-históricas nas Américas. O estudo dos artefatos líticos associados à presença de estruturas de combustão fornece dados sobre a presença humana há aproximadamente 60.000 anos (GUIDON, 1992). Suas pesquisas atualmente corroboram com a renovação de paradigmas e teorias consideradas inquestionáveis.

complexidade das relações sociais desempenhadas pelos autores desses registros.

No entanto, as premissas antropológicas difusionistas presentes no imaginário popular que repercutem nos discursos acerca do legado dos povos autóctones são perceptíveis à menção da própria cultura material. Entre as narrativas destituídas de caráter científico destacam-se os relatos do austríaco naturalista Ludwig Schwenhagen (1976), que infere a autoria de registros rupestres e formações geológicas, situadas na região Norte do Estado, atual área do Parque Nacional de Sete Cidades à civilização pré-histórica fenícia. Schwenhagen arroga duas perspectivas à autoria dos vestígios arqueológicos, ora como produto de culturas externas ao continente americano, ora permeado pelo caráter sobrenatural. Ambas as abordagens possuem em comum a atribuição de um valor externo a cultura material, corroborando com a manutenção de uma visão desvirtuada em relação às populações indígenas.

As informações acerca dos povos indígenas presentes no atual território do Piauí, nos períodos históricos mais recentes, são marcadas por hiatos significativos e a historiografia repercute diretamente nas percepções da sociedade piauiense em relação a sua história e identidade. O discurso de extermínio dos povos autóctones, reproduzido nos registros oficiais (correspondências entre as autoridades administrativas coloniais, ofícios, cartas régias), corrobora com a relutância na abordagem de uma história indígena, associado ao não reconhecimento do processo de etnogênese no território piauiense, evidenciado, sobretudo, desde a primeira metade dos anos 2000. O presente artigo tem por objetivo abordar os diferentes discursos acerca da história indígena no território piauiense, bem como a necessidade de uma revisão sobre a produção historiográfica.

A metodologia utilizada consiste fundamentalmente em levantamento bibliográfico das fontes primárias (manuscritas e impressas exemplificada pela literatura dos cronistas) e secundárias (sobretudo as produções acadêmicas, relatórios oficiais e ensaios críticos), seguida pela análise das narrativas, presentes na produção historiográfica relacionadas aos povos indígenas habitantes do território piauiense. A análise das narrativas é fundamentada nas obras de Foucault (2008) e Certeau (1982). A discussão sobre etnicidade repousa nas produções de Hobsbawm e Ranger (1984) e Barth (1969). A identidade cultural é compreendida a partir das leituras de Hall (2005), Bauman

(2005) e os processos de emergência étnica dos povos indígenas Kariri e Tabajara no território piauiense são apreendidos com o auxilio de Khós (2015) e Baptista (2016).

Breve Leitura Sobre a Historiografia Indígena no Piauí

A história das primeiras ocupações em solo piauiense, conforme ressalta Borges (2004), não pode ser delimitada por uma região geográfica, a partir dos parâmetros atuais de demarcação, tampouco pelos limites atuais do Estado, considerando-os enquanto construções inseridas em um processo histórico posterior[17]. Acerca dessa temática a autora destaca que as narrativas sobre o povoamento deveriam, impreterivelmente, contemplar a chegada dos primeiros imigrantes e suas ocupações no vasto território. Contudo, iniciam-se "pela intrusão e pela invasão estrangeira, quando não, faz-se o trabalho das origens e, então, uma força centrífuga expele os gentios da narrativa, pois o foco direciona-se para a colonização, ou seja, para a história europeia que é escrita na *América*" (BORGES, 2004, p. 16). Desse modo o processo de ocupação do sertão é retratado pela inserção e expansão da atividade pecuarista no século XVII, provocando uma série de conflitos entre os novos e os antigos habitantes. Nesse contexto os povos indígenas do sertão nordestino envolveram-se em um processo de alianças, guerras e paz, que caracterizam a conquista dessa região no período colonial (MEDEIROS, 2002).

A história oficial assinala o inicio da colonização do que se intitula atualmente como território piauiense a partir do século XVIII com o desenvolvimento da pecuária. Com a intensa conquista territorial relacionada à concessão de sesmarias para a formação de fazendas de gado, o quadro fundiário do Piauí delineia-se com o predomínio dos grandes latifúndios (SILVA, 2006). A produção historiográfica sobre o processo de ocupação e os povos habitantes do atual território piauiense é conduzida, especialmente por pensadores, homens de letras e, sobretudo, historiadores. As análises das

[17] O que resultaria no anacronismo ao compreendermos o Piauí antes de 1758, ano de criação da capitania.

obras de missionários, cronistas, viajantes, desbravadores[18], os relatos de testemunhas e administradores coloniais dos séculos XVI ao XIX constituem fontes indispensáveis na compreensão do processo de povoamento, possibilitando a apreensão de um panorama etnohistórico do Piauí Colonial, apesar de fragmentário.

O ideal difusionista perpassa o discurso oficial nas primeiras produções do século XX associado ao caráter de uniformização das narrativas e a cultura indígena é retratada com ar de inferioridade (BAPTISTA, 2016). O caráter etnocêntrico acompanha a produção de autores que constituem referência para a produção histórica piauiense. Sobre essa perspectiva Nunes (1975) preconiza um paradigma indelével, no qual buscamos resistir, que compreende os povos indígenas como um empecilho, a principal causa responsável pelo atravancamento do progresso no território. Em "Pesquisas para a História do Piauí" (NUNES, 1975) evidencia-se a concepção acerca do território piauiense, a princípio como um ponto de passagem de rotas migratórias dos grupos provindos da seca em busca das terras férteis do território maranhense.

As análises de Chaves (2011) em "O índio no solo piauiense", pautadas nos registros oficiais (a partir de relatórios e produções associadas ao primeiro governador da Província do Piauí, João pereira Caldas e do tenente-coronel João do Rêgo Castelo Branco) inserem uma perspectiva que contempla a história dos vencidos. A obra destaca a violência nas relações entre colonos e indígenas, denunciando o trabalho escravo e as crueldades cometidas pelas autoridades locais, conforme destacado na citação abaixo:

> [...] as pobres vítimas de um choque de culturas. Amando em extremo a sua liberdade, reagiram violentamente quando perceberam a intenção do branco de escravizá-los. Para desagravarem aquilo que supunham ser a sua honra ofendida pelo injusto agressor, agrediram e cometeram inúmeras atrocidades. Mas, porventura, teriam sido maiores e mais requintadas do que as que sofreram por parte do seu contendor, o branco civilizado? A história diz que não. Sem terem uma noção do direito de propriedade, tal como a entendiam os brancos, matavam para comer

[18] Merece destaque, ainda, os relatos do Padre Miguel de Carvalho (século XVIII), do ouvidor Antonio José de Moraes Durão (século XIX), as publicações de Von Spix e Von Martius, George Gardner e Alcide d'Orbigny, relacionadas à capitania do Maranhão.

> algumas reses que apanhavam no mato. [...] Por isso eram caçados como ladrões para os quais não havia cadeia, porque havia coisa muito mais prática e sumária: o espingardeamento, pura e simplesmente (CHAVES, 2005:138).

A principal contribuição dessa obra reside na denúncia do genocídio indígena. Apesar de contemplar o caráter evolucionista, presente na obra de Nunes (1975), Chaves (2011) desloca o eixo da narrativa, inserindo a problemática indígena no processo amplo de assimilação cultural. Castello Branco (2011), por conseguinte, almeja traçar uma narrativa de forma imparcial, reproduzindo a noção de extermínio, associado aos discursos de integração dos remanescentes indígenas à sociedade piauiense.

A partir da segunda metade da década de 1980 evidencia-se uma mudança de perspectiva. Sob essa ótica, os povos indígenas encontram-se ligados à organização e colonização do território piauiense. Essa nuance é evidenciada nas obras de Baptista (1994) e Carvalho (2005). Apesar de elucidar o processo de extermínio desses povos, Baptista (1994) reconhece a existência de uma cultura indígena, diferenciada da normatividade eurocêntrica. Em "Etnohistória Indígena Piauiense" o autor busca compor um quadro amplo narrativo acerca da temática indígena, contemplando as perspectivas relacionadas à suas origens, processos de resistências à imposição cultural europeia, o genocídio indígena e a influência cultural destes, destacando, ainda, os estudos desenvolvidos no contexto presente de sua produção.

As pesquisas de Baptista (1994) visam localizar e identificar os grupos habitantes do território piauiense, bem como os conflitos que dizimaram a população nativa e a partir das referencias de Alfred Metraux (1927) e Estêvão Pinto (1935). Baptista (1994) enumera, ainda, quatro etnias presentes no território da capitania do Piauí (Tupi, Jê, Caraíba ou Caribe e Cariri), descreve a ligação com a etnia, cronologia e localização de determinados povos e identifica quatro nações no Piauí, quatro Jês (Acroá, Gueguê, Jaicó e Timbira); uma nação Tupi (Tabajara); uma nação Cariri (Tremembé) e uma Caraíba (Pimenteira).

Os registros oficiais apontam para um grande número de tribos e nações localizadas, sobretudo nos vales, nas cabeceiras, nas margens e afluentes dos

principais rios, nas serras e nas fronteiras do atual Estado do Piauí[19]. Baptista faz menção a existência de 211 tribos somente no território do atual estado do Piauí, estimando em "369.000 o número de índios existentes no Piauí, quando da chegada do branco" (BAPTISTA, 1994, p. 109), registrando, ainda, a passagem de uma invasão da nação Timbira na capital da capitania do Piauí, Oeiras, em 1728.

Em sua obra "Resistência Indígena no Piauí Colonial: 1718 - 1774", Carvalho (2005), com base em dados etnohistóricos, discorre sobre as origens e trajetória de resistência das nações indígenas durante o período colonial diante das guerras empreendidas pelos colonizadores. O historiador João Renôr Ferreira de Carvalho traça um quadro histórico de aproximadamente cinquenta anos de resistências dos povos que habitaram os vales dos rios Parnaíba, Poti e Tocantins, contemplando ainda as incursões ao litoral e as extensões habitáveis dos rios São Francisco e Canindé. Sua obra destaca o papel do capitão-general do estado Maranhão, João da Maya da Gama[20], como pacificador da região que compreende as fazendas de gado e os moradores das circunvizinhanças da Freguesia de Nossa Senhora da Vitória do Piauí, vinculada ao governo do Estado do Maranhão, por Carta Régia de 13 de março de 1702.

Contudo, é válido ressaltar que os dados etno-históricos sobre esses grupos são raros e, em alguns casos, contraditórios. Observa-se, ainda, um grande número de grupos autóctones, com denominações semelhantes e denominações diversas atribuídas a um mesmo grupo étnico. Parte da ambiguidade pode estar relacionada à grande quantidade e diversidade étnica desses índios, com diferentes línguas e origens (SILVA, 2006). Soares (2011) assinala, ainda, que entre a dificuldade em estabelecer uma história indígena

[19] Mott (1985) assinala, ainda, o avanço a partir da costa leste, da presença de povos Tupis no litoral que em virtude do contato com os colonizadores e conflitos com outros povos indígenas, habitantes do litoral teriam se deslocado para o interior da capitania. Perseguidos por senhores de engenho e bandeirantes, tanto no sul dos Estados da Bahia e de Pernambuco, como no norte (Maranhão), muitos desses grupos indígenas teriam se reencontrado no Estado do Piauí, às margens dos rios piauienses onde permaneceram até a chegada dos colonizadores (MOTT, 1985, p. 71).

[20] Destaca o caráter pacificador deste, no processo de conciliação comunidades indígenas, homem branco e agentes do governo entre 1728 a 1732.

piauiense, destaca-se a inexistência de uma padronização acerca das informações processadas, em um primeiro momento pelos cronistas e viajantes, coletadas sem obedecer a uma padronização na grafia dos etnônimos, tornando-se um empecilho no reconhecimento das populações indígenas.

Em "As trilhas da Morte – Extermínio e Espoliação das Nações Indígenas na Bacia Hidrográfica Parnaibana Piauiense", obra de autoria de Paulo Machado (2002) o eixo condutor da narrativa desloca-se da perspectiva que compreende estes enquanto meros atravancadores do progresso, contemplando esses sujeitos enquanto sofredores genocídio e etnocídio fruto de uma política expansionista da colônia portuguesa em parceria lucrativa com a Companhia de Jesus[21].

Em síntese, o processo de extermínio da população indígena no interior do sertão tornou-se intenso, a partir do século XVII, com o avanço dos colonizadores, interessados principalmente na liberação das terras e obtenção da mão de obra indígena para a lavoura, pecuária e serviços de guias ou com o objetivo de combater outros grupos indígenas "não pacificados". Esta fase é marcada, ainda, pela presença de padres jesuítas que, com o objetivo de catequese, fundaram as missões ou reduções destinadas a reunir as populações indígenas. Essa política molda e direciona o processo de ocupação do território pelo homem branco e consequente extermínio das nações indígenas, que seria direcionado da região Norte - primeiro centro inicial de implantação das fazendas e da economia pecuarista - para o Centro-leste, desta para as regiões Sul e Sudeste e por último para o Sudoeste do Estado. O autor realiza, ainda, uma distribuição espacial dos grupos com percentual do espaço físico ocupado por cada nação, número de tribos, habitantes e aldeamentos, enumerando sete nações indígenas, habitantes do atual território piauiense: Acroá, Tremembé, Gueguê, Timbira, Jaicó, Tabajara e Pimenteira.

Machado (2002) identifica três fases no extermínio indígena. A primeira fase, das primeiras décadas do século XVII, marcada pelos conflitos entre os grupos indígenas e os primeiros possuidores das datas de terras; a segunda

[21] O Padre Cláudio Melo (1991) apresenta em sua obra "Os jesuítas no Piauí" um resumo sobre a obra da Companhia de Jesus na região.

fase compreende as últimas décadas do século XVII as primeiras do século XVIII, caracterizada pelos conflitos entre os indígenas e sesmeiros; e a terceira fase, que remonta desde as últimas décadas do século XVIII até as primeiras décadas do século XIX, marcada pelos confrontos entre os indígenas e os descendentes dos primeiros possuidores das datas de terra e dos primeiros sesmeiros (MACHADO, 2002, p.16).

Claudete Dias corrobora com a concepção de extermínio dos povos indígenas, cuja dizimação dará lugar ao surgimento da sociedade colonial escravista. Acerca dessa temática a autora assinala que "em meados do século XIX praticamente não havia mais nenhum: foram mortos, escravizados, aldeados ou expulsos" (Dias, 2010, p. 19). Como exemplo dessa produção é possível citar o trabalho de Oliveira (2007), que retrata em sua tese os processos de colonização do Sudeste do Piauí, dos séculos XVIII ao XIX a partir das relações entre os grupos indígenas, colonizadores e poder governamental, contemplando os conflitos entre colonizadores, religiosos e nativos.

Sob a ótica da dizimação e do extermínio a diversidade e complexidade cultural desses povos são desconsideradas, bem como as trocas culturais entre colonizador e colonizado e as diversas formas de resistência. A concepção de extermínio compreende estes povos como meros agentes passivos da história. Ademais, torna-se necessário não cometermos anacronismos ao analisarmos as fontes que versam sobre o "extermínio indígena", uma vez que o termo supracitado teria, também, significado análogo a "transferir" ou "mandar para". Na documentação oficial, não raro, são os relatos em que padres e religiosos sugeriam o "extermínio" de grupos indígenas, de um lugar para outro. Alguns desses foram reunidos em aldeamentos oficiais que posteriormente transformaram-se em cidades.

Mas Não Estavam Todos Mortos? Por Uma História Indígena do Tempo Presente.

A premissa que assegurava a inexistência de índios no Piauí, ocasionada pela dizimação e extermínio foram suficientes ao tratarmos da temática indígena. A escrita da História do Piauí no Período Colonial ignora a presença indígena, difundindo uma premissa fundamentada na inexistência desses povos no território piauiense. Entretanto, as discussões sobre identidade, etnia e a quebra de paradigmas nas ciências humanas, garantiram um retorno

à temática indígena, para além do extermínio, abrindo espaço para uma escrita da história do Piauí que contemple questões como aldeamentos, catequização, conflitos territoriais e trabalho (BORGES, 2007).

Baptista (2015) divide a historiografia indígena piauiense em três momentos: o primeiro abrange as décadas de 1950 a 1970 (a partir de pesquisadores como Odilon Nunes, Monsenhor Chaves e Moysés Castello Branco), no qual o indígena é retratado a partir da concepção difusionista e evolucionista. O segundo momento compreende o final da década de 1980 aos anos 2000 (com a produção de pesquisadores como João Gabriel Baptista, Paulo Machado) e contempla as discussões em torno do genocídio perpetuado contra os indígenas, sua consequente dizimiação e extermínio.

O terceiro momento, que se estende dos anos 2000 até a década de 2010 (tendo como expoente os trabalhos de Jóina Freitas Borges) reflete uma transformação na perspectiva adotada acerca da temática indígena, corroborando com o revisionismo historiográfico[22]. A produção desse período é marcada pela discussão que contempla o indígena enquanto agente de sua história. Corroboramos com a perspectiva de Borges (2004) ao assinalar que:

> [...] a história é a ciência "dos homens no tempo" (Bloch, s/d, p. 29) e não a dos homens que tem escrita, é extremamente legítima a construção de uma *outra* história, não uma *pré*-história, nem uma história vinculada à lógica da colonização; uma que vislumbre relações entre homens e não entre homens e *índios*, que busque o entendimento não só da exploração, que foi real e degradante, mas também da interação, das alianças, das permissões. O espaço não foi apenas invadido, ele também foi concedido, e talvez isso tenha contribuído mais para o extermínio dos seus primeiros habitantes que propriamente sua resistência. Não foi somente na resistência que o *índio* se fez sujeito, ele foi sujeito no comércio das madeiras, nos conchavos e na política de eliminação dos inimigos (BORGES, 2004, p. 14).

Nesse contexto são evidenciados os processos de emergência étnica de grupos, que reivindicam suas identidades indígenas. Borges (2004) destaca a

[22] Entre as iniciativas que impulsionam os pesquisadores a desenvolverem pesquisas voltadas á temática indígena destaca-se o projeto intitulado "Repertório Indígena de Documentos para a História Indígena no Piauí" coordenado por Síria Emerenciana Borges reuniu um conjunto de fontes documentais, com o intuito de divulgar e facilitar a pesquisa no acervo documental do Arquivo Público do Estado do Piauí.

ampliação do debate que contemple não apenas a escrita de uma história do tempo passado, como também a luta desses povos indígenas no contexto presente. A emergência de diferentes grupos étnicos impõe aos historiadores a revisão de conceitos, reinterpretação e ampliação das fontes na escrita de outras histórias. Para Almeida "[...] Não são poucos os grupos indígenas que constroem histórias próprias com base em memórias coletivas repensadas a partir dos desafios do presente" (ALMEIDA, 2007, p. 205). Acerca dessa temática a autora assinala que:

> Nas últimas décadas multiplicam-se estudos que, em perspectiva interdisciplinar, têm valorizado a atuação desses povos em suas relações de alteridade com os agentes colonizadores de forma a enfatizar sua capacidade de encontrar diferentes estratégias para fazer frente à violência com que se depara. Muitas dessas estratégias passam pela reconstrução de mitos, tradições, memórias, histórias e identidades de forma a responder aos novos desafios que lhes são interpostos (ALMEIDA, 2007, p. 193).

De acordo com os resultados do Censo Demográfico 2010, no estado do Piauí 2.944 pessoas se declararam indígenas. É válido ressaltar que esses indivíduos se dividem em duas categorias, os autodeclarados (indivíduos que em sua memória possuem um pertencimento indígena) e os que se encontram organizados em grupos étnicos (grupos que afirmam uma identidade coletiva e reivindicam direitos e um tratamento diferenciado perante o Estado Brasileiro, por meio da implementação e acesso a políticas públicas). O crescimento demográfico indígena, constatado nas últimas décadas, entretanto, contrasta com a concepção de desaparecimento desses grupos.

O Estado do Piauí presenciou em 2009 o processo de emergência étnica[23] de três povos indígenas, os Cariri, Tabajara e Codó Cabeludo, situados respectivamente nos municípios de Queimada Nova, Piripiri e Pedro Segundo. Processos semelhantes aos analisados nas últimas décadas pela antropologia no Nordeste, por apresentarem uma estrutura histórica similar (Pankararu,

[23] Oliveira define etnogênese como um processo de emergência histórica de um povo que se autodefine em relação a uma herança sociocultural, a partir da reelaboração de símbolos e reinvenção de tradições culturais indígena. Em se tratando do atual Nordeste do Brasil, esse processo abrange tanto a emergência de novas identidades como a reinvenção de etnias já conhecidas (OLIVEIRA, 2004).

Potiguaras, Tremembés, Tabajaras, Pankará, Kariris). Destacam-se, ainda, a utilização da memória coletiva que lhes fornecem identidades históricas, no intuito de legitimar demandas territoriais e o protagonismo indígena.

A luta pela preservação de traços culturais, a reivindicação de direitos perante os órgãos públicos, o diálogo com a comunidade acadêmica, a mobilização desses grupos e surgimento de espaços de debates em busca pelo apoio da sociedade constituem exemplos de práticas que corroboram com a revisão historiográfica, que contemple os povos indígenas enquanto agentes sociais ativos. Sobre essa perspectiva, é válido ressaltar o diálogo entre instituições internacionais e as populações indígenas da América Latina, a exemplo da aproximação da Organização Internacional do Trabalho, com a inserção destes em uma categoria mais ampla, e a utilização de legislações específicas pelos povos indígenas (FERRERAS, 2010). Desse modo destacamos a Carta Aberta dos Povos Indígenas Kariri e Tabajara do Piauí, produzida durante a XIV Semana dos Povos Indígenas – realizada de 17 a 19 de abril de 2016, em Teresina (PI), enquanto um instrumento de reivindicação e identificação perante as autoridades estatais, conforme o fragmento abaixo:

> [...] viemos tornar pública a situação de abandono em que se encontram nossas comunidades e o descumprimento dos direitos indígenas estabelecidos na Constituição brasileira e legislação internacional. Além do preconceito e discriminação que nos aflige diariamente, somos afetados pela negação do direito territorial e do direito à saúde e à educação (CARTA ABERTA DOS POVOS INDÍGENAS KARIRI E TABAJARA DO PIAUÍ, Teresina, 2016, p. 1).

A carta aberta dos povos indígenas, produzida pelas lideranças desses povos foi destinada ao Governo do Estado do Piauí, Ministério Público Federal, Fundação Nacional do Índio, Secretaria de Saúde Indígena, Secretaria de Estado da Saúde do Piauí, Universidade Federal do Piauí e Universidade Estadual do Piauí e apresenta uma série de demandas pautadas, particularmente, no reconhecimento dos direitos dos povos indígenas, previstos na Constituição Federal de 1988. Destacam-se os seguintes pontos: prosseguimento nos estudos de identificação e delimitação das terras indígenas; resolução de conflitos fundiários; presença e fortalecimento da FUNAI no estado, através da reestruturação da Coordenação Técnica, por meio da ampliação do quadro de funcionários, estruturação do escritório e

viaturas; a implementação de escolas indígenas nos municípios de Lagoa de São Francisco, Queimada Nova e Piripiri[24]. Quanto à saúde indígena foram destacadas as seguintes demandas:

> - Criação do Distrito Especial de Saúde Indígena do Piauí (DSEI – PI) e a inclusão imediata de representantes da Secretaria de Saúde Indígena (SESAI) na Comissão Técnica para Elaboração do Projeto e Implementação do DSEI PI – Portaria 249/2016;
> - Criação imediata de Posto de Saúde da Família (PSF) com transporte, que atendam exclusivamente os indígenas até que seja criado o DSEI-PI. Que o Governo do Estado do Piauí, através da Secretaria de Saúde do Estado do Piauí, negocie com as Secretarias Municipais de Saúde de Queimada Nova, Lagoa de São Francisco e Piripiri a criação destes PSFs. Isto não deverá ser entendido como a municipalização da saúde indígena, mas sim como uma resposta imediata e necessária diante da urgência dos casos de doenças que afligem as comunidades indígenas (CARTA ABERTA DOS POVOS INDÍGENAS KARIRI E TABAJARA DO PIAUÍ, XIV Semana dos Povos Indígenas, Teresina, 2016, p. 1-2).

É necessário compreendermos o processo de emergência étnica ocorrido no território piauiense como estratégia desses povos no contexto de efervescência de políticas públicas, associando o elemento de vinculação territorial nesse debate, uma vez que as exigências pautadas na Carta Aberta dos Povos Indígenas Kariri e Tabajara do Piauí corroboram com esse argumento. Como exemplo, é possível citar as demandas por orientação sobre o processo de Cadastramento Ambiental Rural - CAR, que, segundo o documento, estariam sendo preenchidos indevidamente, por não indígenas, na terra indígena Kariri.

A realização do principal encontro dos povos indígenas que protagonizam processos museológicos comunitários e participativos, o III Fórum Nacional de Museus Indígenas do Brasil, sediado pelo povo Tabajara da comunidade Nazaré, em Lagoa do São Francisco (PI) que ocorreu entre 19 a 21 de em outubro de 2017, constitui outro exemplo de agência, que contrasta o

[24] Destacam-se, também, as seguintes demandas em relação à educação indígena: a Criação do Magistério Indígena no Piauí pela Secretaria de Estado da Educação do Piauí, em parceria com a Universidade Federal do Piauí (UFPI) e a Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e o acesso a políticas de inclusão dos indígenas nas universidades federal e estadual do Estado, através de ações afirmativas.

discurso oficial[25]. O espaço consolidando como principal rede de organização de museus indígenas, possibilita o diálogo entre coletividades indígenas, que direcionam suas estratégias, a partir de suas políticas de memória, por meio de ações educativas com o patrimônio, inclusivas e horizontais.

Considerações Finais

A história construída sob a égide da diferença busca racionalizar os acontecimentos. A luz dos discursos do colonizador europeu, os acontecimentos anteriores a sua chegada inserem-se no campo da pré-história ou enquadram-se na categoria de pitoresco, diferente, quando muito enquanto contribuição dos elementos indígenas a cultura brasileira. Os discursos ressaltam uma resistência destituída de existência própria, de dinâmica social, se história (BORGES, 2004). As narrativas acerca dos povos indígenas no território piauiense influenciam a concepção da sociedade em relação a esses povos e sua própria identidade. As fontes oficiais escassas atribuem a estes o papel de meros atravancadores do progresso ou contemplam esses como sofredores de dizimação e extermínio, desconsiderando as trocas culturais e resistências.

A complexidade dos grupos indígenas é desconsiderada por esses registros e as narrativas históricas acerca do Piauí no período colonial atribuem pouca importância à existência das populações autóctones, exceto nos casos de ataques aos núcleos de povoamento. Nesse contexto, as narrativas acerca da colonização do território piauiense podem ser analisadas observando a existência de um projeto de apropriação e imposição de valores atribuídos a uma determinada vertente social, a elite letrada e dominante.

A historiografia piauiense no período colonial configura-se, portanto, enquanto produto de uma cultura política dominante. O principal fator responsável pela "deturpação" das estratégias e escolhas relacionadas à

[25] O Fórum teve a participação de aproximadamente 200 pessoas de 15 estados (RJ, SE, PE, AP, CE, MA, MT, RR, SP, RN, PE, PI, AM, AC, RO), representantes de museus indígenas, do presidente da Unión de Museos Comunitarios de Oaxaca (UMCO), pesquisadores e estudantes das áreas de história, antropologia, arqueologia. Contou, ainda, com o apoio de órgãos e associações, como Museu do Índio-FUNAI, FUNAI, Rede Cearense de Museus Comunitários, ADELCO-CE, Governo do Estado do Piauí, Prefeitura Municipal de Lagoa de São Francisco, Obra Kolping do Piauí, entre outros.

política indigenista em relação à historiografia tradicional encontra-se relacionado ao fato dos autores da história contada através das fontes oficiais não compreenderem a forma organizacional diferenciada dos grupos indígenas, bem como o não reconhecimento das diversas formas de resistência, acarretadas pelo contato entre povos tradicionais e a cultura ocidental. Saber compreender as formas de resistência desses grupos faz-se necessário para a melhor construção de um panorama histórico do Piauí.

Para Monteiro (1999) o grande desafio do historiador consiste em além de preencher os vazios, desconstruir as imagens e os pressupostos que se tornaram lugar comum nas representações do passado. O discurso de extermínio dos povos autóctones, reproduzido nos registros oficiais, corrobora com a relutância na abordagem de uma história indígena, associada ao não reconhecimento do processo de etnogênese no território piauiense. Tais discursos repercutem na concepção e imagem dos povos originários no atual território piauiense, refletindo nas narrativas acerca dos processos de emergência étnica e reconhecimento dos povos indígenas atuais, conforme destaca Khós:

> Os grupos que tem reivindicado recentemente o reconhecimento enquanto grupos indígenas passam por diferentes tipos de desconfiança, pelos diferentes setores da sociedade piauiense, que suspeitam, na maioria dos casos, de uma "repentina" autodeclaração, baseada em critérios que consideram "fictícios" visto não apresentarem, os indivíduos e grupos reivindicantes, uma distintividade cultural e fenotípica que os caracterizem como indígenas, baseadas numa representação da idealização do protótipo xinguano (KHÓS, 2015, p. 05).

Conclui-se, portanto, que a historiografia piauiense relacionada ao período colonial influencia a concepção da sociedade atual em relação aos povos indígenas. As narrativas repercutem ainda no processo de reconhecimento da sociedade em relação aos povos indígenas atuais, presentes no território piauiense. Torna-se premente a necessidade de uma revisão historiográfica da história indígena, repassada nos livros didáticos. A luta pela preservação de traços culturais, a reivindicação de direitos perante os órgãos públicos, o diálogo com a comunidade acadêmica, a mobilização desses grupos e surgimento de espaços de debates em busca pelo apoio da sociedade constituem exemplos de práticas que corroboram com a revisão historiográfica, que contemple o índio enquanto agente social ativo. A

afirmação da identidade indígena configura-se como um instrumento de reivindicação política.

O resgate dessa memória indígena, utilizada no intuito de legitimar as demandas territoriais e as políticas recentes em relação aos povos indígenas constituem exemplos da consequente retomada de voz pela população indígena. Evidencia-se, portanto, a existência de uma cultura política indígena enquanto instrumento de reivindicação e forma de identificação perante as autoridades (ALMEIDA, 2009). Enfatiza-se, portanto, o caráter bidirecional desse processo, tendo em vista que a memória, enquanto mecanismo de reconhecimento étnico é tanto utilizada pelos indígenas enquanto mecanismo de agência social, quanto apropriada pelo poder público e utilizada por determinados atores, movidos por interesses políticos.

Referências

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Comunidades indígenas e Estado nacional:* histórias, memórias e identidades em construção (Rio de Janeiro e México – séculos XVIII e XIX). In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel; GONTIJO, Rebeca (Org.). Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, p. 192-212.

BAPTISTA, João Gabriel. *Etnohistória indígena piauiense.* Teresina: EDUFPI / APL, 1994.

BORGES, Jóina Freitas. *Sob os areais:* Arqueologia, História e Memória. 333f. 2006. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal do Piauí. Teresina: UFPI, 2006.

BORGES, Jóina F. *A história negada:* em busca de novos caminhos. Teresina: FUNDAPI, 2004.

CASTELLO BRANCO, Moysés. O índio no povoamento do Piauí. In: DIAS, Claudete Maria Miranda; SANTOS, Patrícia de Sousa. (Orgs.). *História dos Índios do Piauí*. Teresina: EDUFPI, 2011.

CERTEAU, Michel de. *A Escrita da história*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária,

2011.

CHAVES, Joaquim Raimundo Ferreira (Pe). O índio no solo piauiense. In: DIAS, Claudete Maria Miranda; SANTOS, Patrícia de Sousa. (Orgs.). *História dos Índios do Piauí*. Teresina: EDUFPI, 2011. 549p.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela (org.) *História dos índios no Brasil***.** São Paulo, Ed. Cia das Letras, 1992.

Carta Aberta dos Povos Indígenas Kariri e Tabajara do Piauí, XIV Semana dos Povos Indígenas, Teresina, 2016.

CARVALHO, Miguel, Pe. *Descrição do Sertão do Piauí. [1697]*. Teresina: IHG Piauiense, 1993.

CARVALHO, João Renôr F. de. *Resistência indígena no Piauí Colonial - 1718-1774*. Imperatriz (MA): Ética, 2005.

CHAVES, Joaquim. O índio no solo piauiense. In: *Obra completa*. Teresina: Fundação Monsenhor Chaves, 1998.

CHESF – *Companhia Hidro-Elétrica do São Francisco;* FUMDHAM – Fundação Museu do Homem Americano. Relatório de Vistoria. São Raimundo Nonato (PI): FUMDHAM, 2005.

D'ALENCASTRE, José Martins Pereira. "Memoria chronologica, historica e corographica da Provincia do Piauhy". [1855]. *Revista do IHGB.* Rio de Janeiro: IHGB, tomo 20, p. 5-164, 1973

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber.* Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade.* Rio de Janeiro: Dp&A, 2005.

HEMMING, John. Os índios do Brasil em 1500. In: BETHELL, Leslie (Org.) *História da América Latina*: A América colonial I. São Paulo: Universidade de São Paulo; Brasília: Fundação Alexandre Gusmão, p. 101-128, 1997.

HOBSBAWM, Eric John Ernest. *Era dos Extremos*: o breve século XX: 1914 – 1991. 2. ed.

São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

MACHADO, Paulo. *As trilhas da morte.* Teresina: Editora Corisco, 2002.

MACHADO, Paulo Henrique Couto. *As trilhas da morte*: extermínio e espoliação das nações indígenas na região da bacia hidrográfica parnaibana piauiense. Teresina: Corisco, 2002.

MEDEIROS, Ricardo Pinto de. Povos Indígenas do Sertão Nordestino no Período Colonial: Descobrimentos, Alianças, Resistências e Encobrimentos. *Fumdhamentos* II. São Raimundo Nonato (PI): FUMDHAM, 2002. _____. *Bárbaras guerras: povos indígenas nos conflitos e alianças pela conquista do sertão nordestino colonial*. Disponível em: [http://www.ifch.unicamp.br/ihb/Textos/RPMedeiros.pdf]

MONTEIRO, John Manuel. Entre o etnocídio e a etnogênese: identidades indígenas coloniais.

In: FAUSTO, Carlos; MONTEIRO, John Manuel. (Orgs.). *Tempos índios*: histórias e narrativas do novo mundo. Lisboa: Museu Nacional de Etnologia, 2007.

NUNES, Odilon. *Pesquisas para a história do Piauí.* Vol 1. Rio de Janeiro: Artenova, 1974.

OLIVEIRA, Ana S. N. *O povoamento colonial do Sudeste do Piauí: indígenas e colonizadores, conflitos e resistência.* Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História. Recife, Universidade Federal de Pernambuco. 2007.

PEREIRA DA COSTA, F. A. *Cronologia histórica do Estado do Piauí*. vol. 1. Rio de Janeiro: Artenova, 1994.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro*: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo:Companhia das Letras, 2015.

SILVA, J. C**.** *Arqueologia no Médio São Francisco. Indígenas, vaqueiros e missionários.* Tese de Doutoramento. Recife: PPGH-UFPE, 2003, il. (Disponível no Portal da CAPES).

SOUSA, Gabriel Soares de. *Tratado Descritivo do Brasil* em 1587. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2000.

ANTES AS ARMAS QUE O JUGO: OS ÍNDIOS DO CEARÁ NA BALAIADA

João Paulo Peixoto Costa [26]

As insatisfações em torno das medidas centralizadoras de dom Pedro I foram comuns em seu reinado, e protestos se seguiram em várias regiões do país, especialmente na capital do império. Seu envolvimento na disputa pelo trono lusitano intensificou seu estigma de "português". Somadas às dificuldades diplomáticas e econômicas (MOREL, 2003, p. 10-13), sua fama de tirano vendido a Portugal avivou as críticas e conspirações contra seu governo, culminando em sua abdicação no dia 7 de abril de 1831 (Ibid., p. 18-19).

Enquanto o herdeiro, dom Pedro II, não atingia a maioridade, o país passou a ser comandado por uma sucessão de governos regenciais. Iniciava-se, segundo Marco Morel, um "grande laboratório de formulações e de práticas políticas e sociais, como ocorreu em poucos momentos na história do Brasil". Uma série de conflitos de origem ideológica, social e étnica veio à tona, por meio dos quais diversos setores da sociedade – entre eles, os índios – manifestaram suas múltiplas expectativas. Para o autor, o período regencial "foi momento-chave para a construção da nação brasileira, quando, ao custo de muitas vidas e despesas, garantiu-se a independência e o caminho de uma ordem nacional". Morel acredita que essa época, que possibilitou tamanha agitação e novas formas de expressão política, era caracterizada pela "ausência de poder centralizado na figura do monarca e pela emergência de atores históricos variados com suas demandas sociais" (Ibid., p. 9-10), ao ponto de que a grande preocupação da política da Corte ter sido "parar o carro revolucionário" (Ibid., p. 20).

[26] Doutorado em História Social pela UNICAMP. Instituto Federal do Piauí – campus Uruçuí. E-mail: joao.peixoto@ifpi.edu.br

Iniciava-se, simultaneamente, um período de intensas ações de recrutamento como forma de controle social. A própria necessidade em combater as revoltas regionais motivou, segundo Mathias Assunção, o aumento das conscrições da população pobre e livre (2008, p. 179), o que levava a um círculo vicioso: "o recrutamento intensivo provocava, em retorno, resistência armada, o que aumentava por sua vez a necessidade de recrutamento" (Ibid., p. 180). Tal processo provocou o início e a impressionante difusão da Balaiada.

A revolta, iniciada no Maranhão e com forte repercussão em território piauiense, durou entre os anos de 1838 e 1841 e teve um saldo de cerca de 15 mil rebeldes mortos nos conflitos (MOREL, 2003, p. 64-65). Mathias Assunção caracteriza o conflito como uma "guerra de resistência do campesinato contra o recrutamento arbitrário e os abusos de uma elite que se considerava branca e superior" (2008, p. 171). A revolta era social e etnicamente heterogênea, envolvendo amplamente a população cabocla do interior dessas duas províncias, além de índios, negros escravos e forros, brancos pobres, vaqueiros, camponeses e, em território piauiense, significativa participação de fazendeiros contrários ao barão de Parnaíba, que estava à frente do governo do Piauí desde a independência. Suas principais reivindicações giravam em torno da defesa da Constituição, da religião católica, da pátria e do imperador (Ibid., p. 172. ASSUNÇÃO, 2011, p. 305. OLIVEIRA, 1989, p. 16-19. DIAS, 1995, p. 79-82. DIAS, 2008, p. 205-209).

Por um lado, apesar de sua extensão geográfica, a revolta foi uma só, tendo em vista não apenas os contatos frequentes que lideranças de lugares distintos travavam entre si como também a semelhança dos motivos de insatisfação. Por outro, cada grupo – sejam vaqueiros, lavradores, escravos ou fazendeiros – possuía demandas distintas, tanto por suas condições de vida diferenciadas quanto por suas culturas políticas particulares.

Na historiografia há citações muito rápidas a respeito do Ceará como palco ou terra natal dos envolvidos no conflito (DIAS, 2008, p. 204. VIEIRA, 2010, p. 105-106. XAVIER, 2015, p. 156-161). Entretanto, as fontes pesquisadas apresentam diversas referências aos balaios cearenses, que eram, provavelmente em sua totalidade, índios da serra da Ibiapaba – ou Serra Grande –, na fronteira do Ceará com o Piauí, naturais de Vila Viçosa (atual Viçosa do Ceará), São Pedro de Ibiapina, São Benedito e outros povoados

próximos. Sua cultura política, aliada às demandas do contexto em que viviam, serviu de base para sua participação na rebelião, atuando também no território piauiense. Uma das localidades mais destacadas na documentação pesquisada foi Frexeiras: um reduto multiétnico, onde as experiências indígenas dialogaram e conviveram com grupos de origens étnicas e sociais distintas, produzindo novas culturas políticas.

"Raimundo Gomes, nosso irmão"

As primeiras notícias que encontrei sobre o envolvimento de índios do Ceará na Balaiada datam de julho de 1839. Escrevendo ao barão de Parnaíba no dia 4, o subprefeito de Piracuruca, no Piauí, José Rodrigues de Miranda, comunicava seu temor em relação à proximidade da povoação com a

> serra e Vila Viçosa, lugares estes que tem grande número de índios e outros de iguais sentimentos, e onde não há homens de qualidade que contenham os impulsos desses incautos, e onde já desobedeceram ao presidente quando os mandou reunir para vir socorrer a esta província, em cujo lugar já ousam chamar a Raimundo Gomes, nosso irmão, e com a maior satisfação dizem que o que se tem praticado no Brejo é justo[27]

Os piauienses, de fato, ainda não haviam esquecido a "traumática" – apesar de breve – presença indígena em seu território em 1823, cujo grande pecado havia sido a desobediência às autoridades. Ou seja, mesmo que governantes do Piauí e índios do Ceará tivessem lutado contra os mesmos inimigos, a postura destes era inadmissível para aqueles. Agindo por conta própria, revelaram sua obstinação em defender seus interesses e também as ameaças internas que os governantes do Brasil recém-independente teriam que enfrentar (COSTA, 2016, p. 259-276). Tais receios foram particularmente enfatizados durante a Balaiada: as autoridades que buscavam construir um Estado nacional unificado tiveram que lidar com uma massa popular que não aceitava ser submissa às arbitrariedades que sofriam. Este tipo de atitude "desobediente" estava presente na adesão irmanada dos índios da Ibiapaba a

[27] De José Rodrigues de Miranda a Manoel de Souza Martins. Piracuruca, 4 de julho de 1839. Arquivo Público do Estado do Piauí (APEPI), série Balaiada (SB), livro 6.

Raimundo Gomes e no apoio aos acontecimentos ocorridos na vila de índios do Brejo, Maranhão, tomada pelos balaios em abril de 1839 (ARAÚJO, 2016).

O citado Raimundo Gomes era o vaqueiro piauiense que, em dezembro de 1838, iniciara a revolta na Vila do Manga (atual Nina Rodrigues, Maranhão), motivada pelo recrutamento de seu irmão (OLIVEIRA, 1989, p. 20. DIAS, 2008, p. 186. ASSUNÇÃO, 2008, p. 186. ASSUNÇÃO, 2011, p. 298). Em apenas seis meses após o início da revolta os índios da Serra Grande já reverenciavam o líder Raimundo Gomes Vieira Jutahy, que reivindicava a igualdade das cores, ou, como se dizia à época, das diferentes "qualidades" de homens (ASSUNÇÃO, 2011, p. 311-313). Por isso, Mathias Assunção caracterizou a Balaiada como uma expressão de "liberalismo popular": a população subalterna se apropriou da linguagem do partido maranhense *bem-te-vi* (termo também adotado como autodesignação pelos rebeldes) de defensores das leis do império, opondo-se aos conservadores, os chamados *cabanos*. Para o autor, as classes populares adaptaram ideias divulgadas pela imprensa liberal e manifestaram seu "liberalismo" com características próprias, a exemplo da defesa da igualdade racial (Ibid., p. 300-304).

As ideias dos revoltosos do Maranhão foram bem recebidas pelos índios da Ibiapaba em 1839 porque os conflitos étnico-sociais já faziam parte de sua memória e cultura política. O "liberalismo popular" maranhense pode ter tido uma releitura por parte da população indígena da Serra Grande. Por mais que em muitos momentos tenham combatido "patriotas",[28] os verdadeiros alvos da gana dos índios era a elite branca e proprietária. Os que antes eram "liberais" passaram a ser, neste contexto, conservadores, associados muitas vezes aos portugueses, mas, na prática, ambiciosos em usurpar o trono do rei e privar os indígenas do exercício da cidadania.

Outra questão evidente no ofício de Miranda é que, em meados de 1839, o contato dos rebeldes maranhenses com os habitantes da Ibiapaba já era frequente e, pela maneira com que se manifestavam, a região onde viviam era muito mais que um local de fuga. No dia 8 de setembro um destacamento de 20 homens estacionado no povoado de Matões (atual Pedro II, Piauí), próximo à fronteira com o Ceará, foi atacado por 56 rebeldes, que mataram alguns

[28] Como, por exemplo, na Revolução de 1817, no Piauí em 1823, nos conflitos de Granja em 1825. Cf. COSTA, João Paulo Peixoto. *Na lei e na guerra*, p. 277-313.

soldados, roubaram munições e queimaram casas. Desses, alguns que eram de Vila Viçosa seguiram para Piracuruca e, com a chegada de numerosas tropas de linha e Guardas Nacionais nos dias 16 e 17, "se abarracaram mui bem entrincheirados, armados e municiados na fazenda Bebedor", a 38 quilômetros da vila. Em 20 de setembro os rebeldes foram sitiados, travando fogo de 5 da manhã até as 18 horas, entregando-se no dia seguinte – com um saldo de 15 mortos – e sendo remetidos presos em número de 48 a Parnaíba no dia 25. Segundo o prefeito de Piracuruca, Albino Borges Leal, muitos rebeldes que vinham da Serra Grande, ao saberem da derrota ocorrida na vila, "voltaram às carreiras".[29]

No segundo semestre de 1839, a Ibiapaba já era claramente um foco de rebeldes e de onde partiam operações armadas de ataque. Escrevendo ao barão de Parnaíba, Leal relatou que, dentre os mortos, estavam o inspetor Pedro Celestino, "comandante de tal club [sic] do Ceará", e Pedro da Costa, que dizia governar "as forças bem-te-vis dos Matões e seus arredores". Os dois, segundo o prefeito, "eram legitimamente cabras,[30] e até desprezíveis".[31] Maico Xavier argumenta que o aparecimento de categorias como cabras, caboclos ou "descendentes de índios" na documentação referente à Balaiada "denota certa relutância em reconhecer as identidades indígenas" (2015, p. 158). Entretanto, grupos identificados como "índios de Viçosa" não deixam de aparecer nos registros, mostrando que, na verdade, havia grande diversidade étnica na região e, provavelmente, interesses distintos. Cabras e índios não necessariamente se identificavam como pertencentes ao mesmo grupo étnico,[32] mas a matriz indígena comum possibilitava a convivência e a partilha de alguns objetivos.

---

[29] De Albino Borges Leal a Manoel de Souza Martins. Piracuruca, 26 de setembro de 1839. APEPI, SB, livro 6.

[30] O termo "cabra" costumava se referir aos mestiços e mestiças entre índios e negros. Sua utilização, no entanto, pode ter sofrido variações ao longo do tempo e em regiões diferentes.

[31] De Albino Borges Leal a Manoel de Souza Martins. Piracuruca, 26 de setembro de 1839. APEPI, SB, livro 6 [ofício produzido na mesma data do supracitado].

[32] "difícil distinguir os índios [da Ibiapaba] do mais povo, principalmente estando aquela raça já tão misturada que pela maior parte só são tratados por índios os que querem ser". Da câmara de Granja a José Maria da Silva Bittencourt. Granja, 23 de setembro de 1843. Arquivo

Sabendo do potencial bélico dos insurrectos da serra, os governantes do Piauí e do Ceará passaram a tomar uma série providências de defesa. Em 4 de outubro, um destacamento foi montado pelo prefeito de Piracuruca em Columinquara, na estrada que seguia para Vila Viçosa, porque soubera que lá haviam passado rebeldes em 17 de setembro.[33] Enquanto isso, o governador do Ceará João Antônio de Miranda informava ao ministro da Guerra, o conde de Lajes, a respeito dos cerca de 50 cearenses que haviam se reunido aos "sediciosos de Matões". Teriam sido "seduzidos" por um tal de José Paulino e seriam "quase todos índios". Miranda afirmou ainda que, durante o cerco de Piracuruca, os líderes do grupo afirmavam ser "chefes da religião católica de Jesus Cristo".[34]

Para os governantes desse período, as ações indígenas, por mais enérgicas que fossem, não poderiam ter suas próprias prioridades como iniciativa. Entretanto, as falas do chefe em Matões referentes ao catolicismo podem nos fornecem outra pista acerca do posicionamento político dos índios que quiseram se agregar às lutas dos rebeldes. Nesse contexto, o governo central afastava-se da Igreja (MOREL, 2003, p. 29) e, durante o processo de extinção das vilas de índios na década de 1830, suas antigas freguesias também não eram mais consideradas patrimônio comunitário indígena.[35] Além disso, como demonstra a preocupação do prefeito de Piracuruca e de outras autoridades da fronteira entre o Piauí e o Ceará, a movimentação bélica indígena seguia por caminhos que eles escolhiam, mesmo que fosse pelos convites de outros revoltosos.

Público do Estado do Ceará (APEC), fundo Câmaras Municipais (CM), câmara de Granja, pacotilha 1843-1845.

[33] De Albino Borges Leal a Manoel de Souza Martins. Piracuruca, 4 de outubro de 1839. APEPI, SB, livro 6.

[34] De João Antônio de Miranda a João Vieira de Carvalho. Fortaleza, 8 de outubro de 1840. APEC, fundo Governo da Província (GP), série Correspondências Expedidas (CO EX), livro 41, p. 12V-14.

[35] As freguesias de Soure, Arronches e Monte-mor Velho foram extintas por meio das leis n. 16, de 2 de junho de 1835, e n. 32, de 27 de agosto de 1836. Cf. OLIVEIRA, Almir Leal de. BARBOSA, Ivone Cordeiro (Org.). Leis provinciais, p. 57 e 83. A de Viçosa não foi abolida porque a vila continuou existindo, mas deixou de ser de índios na década de 1830.

Frexeiras: um reduto multiétnico

Em janeiro de 1840 já circulavam notícias de que rebeldes da Ibiapaba tencionavam atacar Buriti dos Lopes, no Piauí, e sitiar Parnaíba,[36] e em março ameaçavam marchar para Viçosa.[37] No mesmo mês apareceram rebeldes na vila a mando de Domingos Ferreira, "pedindo pólvora e munição e juntamente notificando os índios para se lhe reunirem".[38]

A partir de abril, tropas cearenses contrarrevolucionárias passaram a se organizar em defesa da vila.[39] Enquanto isso, provavelmente em decorrência da ocupação da Ibiapaba pelas forças repressoras, o litoral piauiense se tornava o novo reduto dos rebeldes do Ceará. Para deter esta movimentação, o major Joaquim da Rocha Moreira mandou colocar no fim deste mês "vários piquetes [...] em cima da serra a pôr obstáculos aos índios que estão fugindo a reunirem-se nas Frexeiras, por convite de sedutores que vivem por ali os seduzindo".[40] Enquanto isso, cerca de 600 homens de Pernambuco e do Ceará seguiam para a costa do Piauí, "procurando bater na marcha os rebeldes da Vila Viçosa e Frexeiras".[41] O lugarejo, propriedade do já citado Domingos

[36] De José Francisco de Miranda Osório a Manoel de Souza Martins. Parnaíba, 10 de janeiro de 1840. APEPI, SB, livro 12.

[37] De José Euzébio de Carvalho a Joaquim da Rocha Moreira. Granja, 20 de março de 1840. APEPI, SB, livro 12. De Manoel da Costa Sampaio a Joaquim da Rocha Moreira. Granja, 30 de março de 1840. APEPI, SB, livro 12.

[38] De Joaquim da Rocha Moreira a José Feliciano de Moraes Cid. Ubatuba, 31 de março de 1840. APEPI, SB, livro sem número.

[39] De Joaquim da Rocha Moreira a José Francisco de Miranda Ozório. Ubatuba, 1º de abril de 1840. APEPI, SB, livro 12.

[40] De Joaquim da Rocha Moreira a José Feliciano de Moraes Cid. Porteiras, 28 de abril de 1840. APEPI, SB, livro 11.

[41] De Luís Alves de Lima e Silva a Alexandre Manuel Vieira de Carvalho, o conde de Lajes. São Luís, 16 de maio de 1840. Arquivo Nacional (NA), série Ministério da Guerra (OG), cód. 927, vol. 1, p. 31-32.

Ferreira Veras,[42] localizava-se próximo a Parnaíba[43] e, apesar das barreiras impostas pelos militares, passou a receber continuamente, ao longo de maio, pessoas que desciam a Ibiapaba. Um dissidente dos insurrectos das Frexeiras relatou às lideranças contrarrevolucionárias que "da Serra Grande tem ido uma porção de índios para os mesmos rebeldes, porém uns desarmados, e outros com armas finas, e todos sem munição – que eles cometem, porém, que o terror é muito".[44]

Vinha dos próprios índios, portanto, a motivação pelo combate, advinda de insatisfações particulares e que deitavam raízes em situações muito antigas. Reunidos em Frexeiras com combatentes de lugares diferentes e de outras origens étnicas, puderam trocar experiências e compartilhar expectativas. Unidos por situações igualmente opressoras, índios e outros segmentos não-brancos e pobres fundiam suas particularidades históricas em um mesmo movimento de revolta. Segundo Mathias Assunção, a violência dos rebeldes se dirigia "antes de tudo contra escravocratas ou autoridades que se tinham destacado por suas crueldades e maus-tratos [...]. Nesse sentido não é uma violência primeira, mas uma reação contra violências anteriores". Aliando-se a outros grupos e prometendo botar o terror, os índios de Viçosa faziam "um autêntico movimento de inversão, em que o perseguido de ontem virou perseguidor, e vice-versa" (ASSUNÇÃO, 2008, p. 192).

As pendengas indígenas em 1840 não eram exclusivas deste período, e seus inimigos foram se delineando com características étnico-sociais que culminaram com sua adesão aos bem-te-vis. Ainda que não fossem escravos, reclamavam havia muito que eram tratados como tais, o que possibilitava que sua revolta se coadunasse com aqueles que enfrentavam escravocratas ou quaisquer outros exploradores da população pobre. Rebelavam-se com o fato

---

[42] Cf. De José Martiniano de Alencar a Francisco de Paula Cavalcanti de Albuquerque. Fortaleza, 7 de fevereiro de 1841. APEC, GP, CO EX, livro 41, p. 40-40V.

[43] A documentação é pouco precisa sobre a localização exata do lugarejo. Atualmente, há um distrito chamado Frecheiras no município de Cocal da Estação, distante 67 km de Parnaíba.

[44] Relato sem data, local ou autoria, anexo ao ofício a José Feliciano de Moraes Cid. Ponto da Conceição, 5 de maio de 1840. APEPI, SB, livro 12. Também anexo ao ofício de José Feliciano de Moraes Cid a Manoel de Souza Martins. Capela do Livramento, 13 de maio de 1840. APEPI, SB, livro 11.

de que o país que ajudaram a formar privilegiava exclusivamente uma pequena elite branca, proprietária e usurpadora.

Antes viver sob as armas do que o jugo das autoridades

Até então, a documentação nos forneceu elementos para refletir sobre quem eram os alvos do terror prometido pelos índios. Mas o que de fato pretendiam? O presidente do Ceará Francisco de Souza Martins esteve próximo a Frexeiras e conseguiu obter informações com alguns indivíduos presos que lá tinham estado. Em junho de 1840, Martins escreveu ao ministro Francisco Ramiro de Assis Coelho sobre a vida e as "doutrinas" dos insurrectos. Segundo ele, os rebeldes eram,

> pela maior parte, descendentes de indígenas, outros são de cor mista, a que chamam *cabras*, e alguns negros fugidos dos seus senhores: todos de supina ignorância, e apenas algum se encontra que saiba ler. [...] Seus hábitos são muito semelhantes aos dos índios, de que quase todos descendem, e parecem que amam a mesma independência selvagem[45]

A descrição do presidente se assemelha bastante ao que sempre se disse dos índios desde o início do século XIX, como já vimos em outros momentos desta tese. Mais do que a convivência com os outros rebeldes, percebemos que a cultura indígena fazia parte da origem de parcela considerável dos amotinados das Frexeiras. Entretanto, a união entre mestiços, negros escravos e índios extrapolava a semelhança de hábitos: ainda que esta pudesse facilitar suas relações, o que os agregava eram os objetivos em comum e a mesma situação de subalternidade.

Além disso, as necessidades bélicas no enfrentamento das tropas governamentais faziam com que adaptassem táticas de guerrilha semelhantes às dos índios, somando-as a outros recursos mais efetivos. Segundo Martins, os rebeldes faziam "exercícios de armas que têm aprendido de alguns soldados desertores ou prisioneiros, mas quase nenhuma disciplina e

---

[45] De Francisco de Souza Martins a Francisco Ramiro de Assis Coelho. Vila Viçosa, 20 de junho de 1840. Apud: NOGUEIRA, Paulino. Presidentes do Ceará: período regencial. 10° presidente, bacharel Francisco de Souza Martins. *Revista do Instituto do Ceará.* Fortaleza: Tipografia Studart, tomo XV, 1901, p. 31-33. Salvo indicação em contrário, as citações nos próximos parágrafos pertencem a esse documento.

subordinação conservam dos chefes". Sua guerra era de emboscada, utilizando-se de trilhas nas matas ao lado das estradas, trincheiras de pedra e "numerosos espias pelas estradas e lugares, onde existem destacamentos de nossas tropas, o que lhes é fácil conseguir por meio de outros pobres moradores desses sítios, os quais todos têm com eles relações mais ou menos simpáticas". Nunca faziam enfrentamento em campo raso, atacando as tropas em caminhos cobertos de mato. Quando descarregavam sua munição, "somem-se de corrida pelo interior das matas, e raras vezes acontecem que alguns sejam apanhados".

A descrição reforça o argumento de que o grupo de Frexeiras, assim como outros focos de atuação dos revoltosos, era multiétnico, como bem observou Jofre Vieira (2010, p. 106). Os índios de Viçosa, portanto, eram percebidos pelos observadores dos governos provinciais como elementos importantes da atuação rebelde. A Balaiada agregou elementos diferentes, vindos de uma sociedade diversificada e igualmente insatisfeitos, desde soldados desertores até espiões facilmente aliciáveis. Os recrutamentos, estopim do movimento, atingiam a todos, mas compunham um contexto de exploração e controle social muito mais complexo.

Martins também tomou conhecimento de que os rebeldes rezavam o terço todas as noites, fato que o induziu a supor que o envio de missionários poderia "sem custo conseguir que eles largassem as armas e se submetessem à autoridade. Lembra-me que n'outro tempo assim se praticava com os indígenas, de quem os atuais inimigos pouco diferem". Os insurrectos declaravam ainda

> obedecer à S. M. o Imperador, e fazer guerra aos cabanos, que querem governar em nome do mesmo Augusto Senhor. Mostram-se muito pertinazes em não se sujeitarem, preferindo antes viver sob as armas, foragidos pelas brenhas [...] do que se submeterem ao jugo da autoridade legal.

Aqui as demandas dos rebeldes são mais evidentes. O movimento não somente lutava "contra algo", mas também *a favor* de reivindicações que transformassem a realidade que viviam, contradizendo parte da historiografia. Maria Amélia de Oliveira, por exemplo, classificou a Balaiada como um movimento pré-político, "pois, mesmo que tenha alcançado graus inusitados de violência e de mobilização popular, foi incapaz de articular um projeto

político como uma alternativa às formas vigentes de dominação" (1989, p. 15). Para Claudete Dias, "a massa popular analfabeta e rude está apta para lutar e escolher seus líderes, mas não para governar". Por isso que, na Balaiada, "os índios, os escravos, os sertanejos pobres não souberam formular suas ideias, mas, na prática, agiram em sua defesa" (DIAS, 1995, p. 82-83. DIAS, 2008, p. 211).[46] Comprando o ponto de vista dos contrarrevolucionários, presente na maior parte da documentação, as autoras duvidaram da capacidade das pessoas que estudavam. Como se fossem limitados mental e politicamente, os pobres só poderiam, para elas, agir pelo uso da força.

Talvez por conta do período e contexto acadêmico em que escreveram, Oliveira e Dias não questionaram as fontes a partir da origem social de seus autores. Estes nem sempre entendiam – ou não procuravam entender – as culturas e reivindicações políticas dessa população, como mostra a caracterização de "indisciplina" a respeito da maneira como lidavam com seus chefes. Para avançar na investigação, não é possível afirmar a *não existência* de ideias e projetos: ao contrário, é necessário examinar "a contrapelo" os documentos produzidos pelos governantes acerca dos revoltosos. No caso aqui analisado, diferente de outros grupos envolvidos na Balaiada (OLIVEIRA, 1989, p. 21. ASSUNÇÃO, 2011, p. 306), não encontrei registros escritos dos índios de Viçosa. Entretanto, é possível entrever suas ambições a partir das alianças que faziam e de seus referenciais na luta. Bem mais do que agir exclusivamente motivados por suas insatisfações – que não eram poucas e nem banais – os índios também compactuavam com exigências relativas ao fim das diferenças sociais. O Brasil ainda guardava uma série de características da sociedade do Antigo Regime, mas as garantias indígenas de quando eram vassalos portugueses passaram a ser usurpadas com muito mais violência por uma elite que, além de dona da terra, ocupara os cargos da administração pública. Como vimos ao longo deste trabalho, a "cidadania" – condição jurídica, mas nem sempre efetiva – lhes trouxera muito mais prejuízos do que benefícios.

Ressaltando sua fé católica e sua fidelidade ao rei, os amotinados de Frexeiras tinham pautas muito semelhantes ao que Mathias Assunção

[46] Contraditoriamente, a autora diz se amparar na história social para analisar o movimento. Cf. DIAS, Claudete Maria Miranda. Balaiada, p. 77. DIAS, Claudete Maria Miranda. Movimentos sociais do século XIX, p. 201.

encontrou em escritos rebeldes apreendidos no Maranhão. Estes davam vivas à religião católica, ao imperador, à carta magna do país e às tropas bem-te-vis, opondo-se aos cabanos que estariam "se aproveitando da tenra idade de dom Pedro para infringir a Constituição e oprimir 'os povos'". Segundo Assunção, a "ênfase na religião católica era complementada pela acusação de que os cabanos formavam sociedades secretas", expressando a desconfiança da maçonaria (ASSUNÇÃO, 2011, p. 306-309). Apesar do presidente Martins não fazer referência a direitos constitucionais sobre as reivindicações dos de Frexeiras, estes também lutavam para fosse respeitada sua cidadania.

Há nos anseios dos rebeldes muitos elementos da cultura política dos índios que sempre se portaram como devotos católicos e fieis vassalos. Apesar do curto período de adesão aos liberais do Ceará, os indígenas de Viçosa terminaram a Confederação do Equador perseguindo os chamados "patriotas", vindos de uma elite proprietária e exploradora. Dom Pedro I voltara a proteger os índios da ambição dos poderes locais, mas as pressões para sua abdicação criaram uma conjuntura política de crescente privação do exercício da cidadania por parte da população pobre e, principalmente, não-branca. No que dizia respeito aos índios, o retorno da centralização do poder na figura de um rei – que estaria submetido a aproveitadores – poderia fazer com que recuperassem o que haviam pedido com a partida do imperador. Ou seja, ao contrário do que argumentou Maria Amélia Oliveira, havia demandas políticas efetivas por parte dos rebeldes que pretendiam transformar a situação de dominação em que viviam a partir do respeito à sua condição de cidadãos, que só seria possível por meio da defesa do rei. Diferente do que afirma Claudete Dias, os índios de Viçosa amotinados em Frexeiras formularam ideias e lutaram por elas, buscando a melhoria de sua realidade e baseados nas memórias de quando governavam sua vila.

Considerações finais

Com o fim da Balaiada, a posterior repressão aos últimos insurgentes e a continuação das políticas de recrutamento, tornar-se um cidadão que usufruísse plenamente de sua liberdade, para os índios, transfigurou-se em "utopia" ou mera categoria jurídica. Como afirma Marco Morel:

> A engrenagem nacional centralizadora, modernizante e defensora da ordem social, urdida por agentes históricos, incorpora e homogeneíza os multifacetados rebeldes, não somente eliminando-os, mas também digerindo-os e assimilando os pedaços partidos, na busca de uma nação próspera e desigual (MOREL, 2003, p. 65-66).

Em pleno período regencial, lutavam com afinco pelo rei porque sua cultura política, com raízes plantadas no Antigo Regime, ainda remetia à sociedade dividida em corpos equilibrados por uma cabeça real. Conheciam também o novo momento constitucional que, com seus arcos e flechas, ajudaram a construir, e por isso percebiam a si mesmos como merecedores das prerrogativas de cidadãos livres que a Constituição lhes garantia. Mas as elites proprietárias se sobrepuseram, triunfando sobre a antiga ambição colonial do mando quase ilimitado e a exclusão dos pobres da política ou do exercício da cidadania.

Referências

ARAÚJO, João Mauro. Insurreição Balaiada. *Repórter Brasil,* agosto de 2006. Disponível em: <http://reporterbrasil.org.br/2006/08/insurreicao-balaia/>. Acesso em: 7 de setembro de 2016.

ASSUNÇÃO, Matthias Röhring. Balaiada e resistência camponesa no Maranhão (1838-1841). In: ZARTH, Márcio. MOTTA, Márcia. (Org.). *Formas de resistência camponesa:* visibilidade e diversidade de conflitos ao longo da história. Concepções de justiça e resistência nos Brasis. Volume 1. São Paulo: Editora UNESP, 2008

_____. "Sustentar a Constituição e a Santa Religião Católica, amar a Pátria e o Imperador". Liberalismo popular e o ideário da Balaiada no Maranhão. In: DANTAS, Mônica Duarte (Org.). *Revoltas, motins e revoluções:* homens livres e libertos no Brasil do século XIX. São Paulo: Alameda, 2011.

COSTA, João Paulo Peixoto. *Na lei e na guerra:* políticas indígenas e indigenistas no Ceará (1798-1845). Tese (doutorado) – Universidade de Campinas, 2016.

DIAS, Claudete Maria Miranda. Balaiada: a guerrilha sertaneja. *Estudos Sociedade e Agricultura*, n. 05, 1995.

_____. Movimentos sociais do século XIX: resistência e luta dos balaios no Piauí. In: ZARTH, Márcio. MOTTA, Márcia. (Org.). *Formas de resistência camponesa:* visibilidade e diversidade de conflitos ao longo da história. Concepções de justiça e resistência nos Brasis. Volume 1. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

MOREL, Marco. *O período das Regências (1831-1840*). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

OLIVEIRA, Maria Amélia. A balaiada no Piauí. In: ANDRADE, Manuel Correia de. *Movimentos populares no Nordeste no período regencial*. Recife: FUNDAJ, Editora Massananga, 1989, pp. 15-26.

VIEIRA, Jofre Teófilo. *Uma tragédia em três partes*: o motim dos pretos da Laura em 1839. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, 2010.

XAVIER, Maico Oliveira. *Extintos no discurso oficial, vivos no cenário social*: os índios do Ceará no período do império do Brasil – trabalho, terras e identidades indígenas em questão. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, 2015.

"NOVO MUNDO": ENTRE A CARICATURA E A VEROSSIMILHANÇA

Maria Luand Bezerra Campelo [47]
Vanessa de Carvalho Santos [48]

Considerações Iniciais

O pouco conhecimento generalizado sobre os povos indígenas está associado basicamente à imagem do índio que é tradicionalmente veiculada pela mídia: um índio genérico, com biótipo formado por características correspondentes aos indivíduos de povos habitantes da região amazônica e no Xingu, com cabelos lisos, pinturas corporais e abundantes adereços de penas, nus, moradores das florestas, exóticos por natureza. Partindo do pressuposto que a caricatura é a ação associada ao cômico, mesmo que nem sempre provoque risadas, é um recurso midiático que, dependendo da forma como é utilizada, pode até mesmo despertar horror.

Este recurso é normalmente explorado nas artes visuais, tal como em charges, mas também pode ser encontrado em elementos que associem o verbal e o visual, como cinema, teatro ou telenovelas. Já a verossimilhança pode ser compreendida como a construção do pensamento humano, na busca de descrever e entender qualquer acontecimento que os cerca. Esta se aproxima do real, porém não é, é uma meia verdade compartilhada por dois ou mais indivíduos. Sabemos que ao longo dos anos, construções fictícias foram criadas ao redor da imagem do índio, mesmo com a variedade de tribos existentes no Brasil, a mesma identidade estava relacionada a todos.

[47] Graduada em Letras- Língua Inglesa e Literatura Inglesa pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina – Piauí. E-mail: luandbezerra@hotmail.com.

[48] Mestranda em Letras-Estudos Literários pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina- Piauí. E-mail: vanessadecarvalhosantos@outlook.com

Posto isto, o trabalho aqui em destaque tem como objetivo perscrutar as nuances que compõe a representação da história indígena no período colonial Brasileiro na telenovela "Novo Mundo", da Rede Globo. Tendo em vista a construção das personagens que representam a tribo da aldeia Tucaré e o alcance que tal ferramenta midiática dispõe na propagação de ideias, buscamos analisar a verossimilhança presente na obra televisiva, e em que momento a arte se confunde com a caricatura estereotipada da cultura indígena, resultando em uma possível desvalorização a imagem do índio hodiernamente. É extremamente importante o estudo deste avanço dado pela mídia, pois podemos ver que esta falta de representação afeta não só os índios, mas toda uma comunidade indígena que assiste e se sente mal representada.

Verossimilhança: A Verdade Para Quem Vê

Iniciamos esta sessão com a ideia de que a compreensão que temos de uma mensagem depende da contextualização por relação a um universo referencial que será sempre um mundo social. Tudo o que sabemos sobre o que nos cerca e sobre o que nos faz indivíduos é uma compilação de fatos e atos prévios, que acabam por construir uma base solidificada de sentidos, dos quais utilizamos diariamente na nossa compreensão de mundo. Isso pode ser entendido como verossimilhança, e usamos desta ferramenta para nos equilibrar em uma verdade que acreditamos existir.

Um exemplo importante para tal discussão é a ideia de Descartes (1953) para a verdade e a ilusão, onde o mesmo explana sobre a existência de Deus a partir de uma verdade coletiva, que se justifica por ser igual para todos:

> A realidade objetiva de cada uma de nossas ideias requer uma causa na qual esta mesma realidade esteja contida, não objetiva, mas formal ou eminentemente. Ora, é certo que temos em nós a ideia de Deus, e que a realidade objetiva dessa ideia não está contida em nós, nem formal nem eminentemente, e que ela não pode estar contida em ninguém mais exceto em Deus mesmo. Logo, a ideia de Deus, que há em nós, exige Deus como causa: por conseguinte, Deus existe. (DESCARTES, 1953, p. 183).

Esta condição acontece para que exista a comunicação, portanto, precisa-se de um emissor e receptor, para que haja um compartilhamento de verdades, ou seja, dois sujeitos que aceitem que são semelhantes, para

dividirem um contexto de semelhança. Se ocorre qualquer comunicação entre seres humanos é porque existe um pano de fundo de semelhança entre o emissor e o receptor que a permite.

Isso é um fenômeno, que segundo Peirce (1905), conforme citado por Sanginetto (2004), é o resultado da experiência e da construção do pensamento humano, pois buscamos sempre descrever todo e qualquer acontecimento que nos cerca, e isto está nos livros de história, na literatura, numa fórmula matemática e afins. Muitas vezes representamos como real aquilo que não é, mas nos justificamos na premissa de que aquilo se assemelha ao que existe, e assim, tornamos fatos passíveis de reconhecimento, porque ele se torna social e coletivo. Peirce (1905, *apud* SANGINETTO, 2004, n.p.) afirma que "o objeto da fenomenologia é o fenômeno universal, o phaneron, que é o todo coletivo do que de qualquer modo ou em qualquer sentido está presente na mente, independentemente de representar uma coisa real ou não"[49].

A verossimilhança se aproxima da realidade, porém, não possui um compromisso com a criação de verdades, pois é preciso ter em mente que os entendimentos que temos sobre o mundo não nos garantem verdades absolutas, como Bunge (1974, p. 243) afirma, ao dizer que "a verdade é feita e não encontrada, e diagnosticar a verdade é tão difícil quanto diagnosticar a virtude". Portanto, a verossimilhança existe para construir probabilidade de existências.

Procurando uma maior semelhança de uma teoria com a verdade, tem-se a verossimilhança. É pela assimilação entre ideias similares que se constrói a plausibilidade, e o receptor é persuadido a acreditar no que recebe. Assim, nas margens da plausibilidade, o receptor compreende o insumo que recebe e compara com o conhecimento prévio que já tem, mantendo uma relação de semelhança, que dá possibilidade para uma falsa/meia verdade, assim como explana Lopes (2005):

> Nos tempos que correm, o verossímil, isto é, aquilo que parece ser verdadeiro, é a tônica do exercício midiático. Não há uma oposição entre

[49] Texto original: El objeto de la fenomenología es el fenómeno universal, o phaneron, que es "el todo colectivo de lo que en cualquier modo o en cualquier sentido está presente a la mente, independientemente de que represente una cosa real o no" (CP 1.284, año 1905).

> o verdadeiro - pode haver mais de uma verdade - e o que parece ser. A verossimilhança é uma construção argumentativa que não é compreensível no diálogo pobre entre as noções de verdades e mentiras. Estas dependem dos interesses e das posições dos sujeitos que as proferem. (LOPES, 2005, n.p.).

Em contrapartida, é importante frisar que a não referência direta com o mundo exterior não anula uma possibilidade de constituição com algo que é real, principalmente se for baseado em fatos históricos (como é o caso da novela "Novo Mundo", que abraça a história do Brasil na construção da sua narrativa) e por fazer parte de tradições tão próximas ao imaginário do povo e ao senso comum, acaba-se que a verossimilhança é mil vezes mais discutida, porque a tradição regula a verdade.

Caricatura: Semelhança na Dessemelhança

De acordo com o dicionário Michaelis a palavra caricatura é definida como "s. f. 1. Representação grotesca, com intenção satírica, dos traços característicos, físicos, de uma pessoa. 2. Reprodução deformada. 3. Pessoa ridícula pelo aspecto ou pelos modos"[50]. Já no dicionário Aurélio: "1. Desenho que, pelo traço, pela escolha dos detalhes, acentua ou revela certos aspectos caricatos (ridículos, burlescos, grotescos) de pessoa ou fato. 2. Representação burlesca em que se arremedam comicamente pessoas e fatos; arremeto, farsa, sátira. 3. reprodução deformada de algo"[51]. Ambas as definições se referem à caricatura como uma forma de arte que posiciona o seu sujeito a uma atribuição inferior.

Dentro da história da arte, a caricatura artística aparecera tardiamente e Gombrich e Eribon (1998) resumem que esta nasceu apenas quando a magia desapareceu, *i.e.*, a caricatura, então, surgiu para substituir o uso da imagem dentro desse encantamento. Kris utilizou a metapsicologia de Freud na descrição evolutiva da caricatura, no qual o processo mais primitivo, ainda mágico, transforma-se num processo racional:

[50] Disponível em: http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=caricatura

[51] Disponível em: https://dicionariodoaurelio.com/caricatura

> Em vez de desfigurar o rosto de um oponente na realidade, o efeito desse ato é simplesmente imaginado e é realizado em relação à sua efigie. Enquanto esse processo continuar dominado pelo pensamento mágico, não se pode dizer que tivesse atingido o nível da caricatura. Se, por um lado, é verdade que o método de ação mudara, a intenção permanecia a mesma: a ação era efetuada em relação a uma imagem vista como idêntica à pessoa que ela representava. Mas, no que diz respeito à caricatura, essa crença não é mais válida, seja para o consciente ou para o pré-consciente (KRIS, 1968, p. 183).

Esse processo teria sido acompanhado por mudanças decisivas na própria imagem. No primeiro estágio, a similaridade entre os traços da imagem e os do retratado são menos importantes. No estágio que já corresponde a caricatura, essa semelhança é pré-requisito da função social da imagem. Kris (1968) esclarece que o que singulariza a caricatura é o fato de realizar a reprodução distorcida de uma semelhança reconhecível.

Acredita-se, assim, que, de modo geral, as definições giram em torno da crença de que todo o exagero aplicado propositadamente na imagem evidencia "semelhança na dessemelhança", está sendo a responsável pelo efeito cômico a partir da comparação, portanto, necessita da participação do receptor (KRIS, 1968, p. 190). Um traço típico da caricatura é a aparência casual do desenho, que coloca uma importante capacidade da caricatura: a simplificação, esta que permite uma redução do retrato distorcido a uma fórmula, deixando fácil de ser lembrada. Leite observa que

> A caricatura parte de um desenlace (o desvio, a descontinuidade, a disjunção), que desnuda a insuficiência, descontruindo a imagem do caricaturado ao mesmo tempo que reconstrói um "outro", revelador das incongruências do original; por isso é reprodução negativa [...] humilha porque amplia os desvios [...] e faz dele a norma (LEITE, 1996, p. 20-21).

A partir dos estudos supramencionados, nota-se que a caricatura objetiva deslocar uma imagem existente para alcançar o efeito desejado. Todavia, essa ação constrói uma outra identidade ao que foi retratado, transformando esta em uma verdade para os que consumem esta forma de arte.

Índios do Brasil: "No Brasil, Todo Mundo é Índio, Exceto Quem Não É"

Dados da FUNAI e de diversos órgãos indígenas afirmam que existem 225 povos indígenas, falantes de mais de 188 línguas diferentes. Ao todo, são cerca de um milhão de indígenas, na qual mais da metade ainda vivem em aldeias e os outros abitando em cidades. Esses números, ao comparamos ao que se sabe do início da colonização, mostram os idiomas que foram se perdendo desde então. Eram mais de 1300 línguas.[52]

Mesmo com a diversificação das tribos, a imagem dos Guarani, Tapeba e Xacriabá foram reduzidos a uma única categoria de "índio", dissipando as diferenças, especificidades, multilingualismo, e a identidade de cada uma das tribos. Sobre o termo "índio", Gersem Baniwa afirma que por um longo tempo tratou-se de um termo pejorativo, até mesmo algumas tribos não permitem serem nomeadas assim, mas a grande maioria aceita ser chamado assim somente se acompanhados da etnia, por exemplo, índios Kaingangue, índios Terena, etc. Além disso, as línguas faladas por tais povos são diversificadas, ou seja, se um Guarani tentar falar com um Baniwa, será o mesmo que um Brasileiro falar com um Russo em português (BANIWA, 2006).

O que existe é um equívoco vindo das afirmações dos colonos que qualificaram as línguas, religiões e organizações indígenas inferiores à europeia, criando um estereótipo a todos as tribos que encontraram. Tal pensamento, ainda presente, não aceita (re)conhecer a interculturalidade vivida pelos povos indígenas. Todavia, costumes indígenas foram adotados pelos Portugueses que aqui vieram e encontrados até hoje, tal como tomar banho e a utilização da rede.

Hoje, tais habitantes nativos também se apropriaram de hábitos "Brasileiros", mostrando a diversificação indígena, que podem tanto viver nas tribos ou nas cidades, possuindo traços variados. Mas essa imagem enraizada na mente dos Brasileiros, ainda impede a aceitação daquilo que é diferente do que é "aceito". A frase escolhida como subtítulo deste tópico, "No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é!", foi dita pelo antropólogo brasileiro Eduardo Viveiros de Castro, quando os arrozeiros que ocupavam a terra

[52] Disponível em: http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/a-populacao-indigena-no-brasil.htm

indígena Raposa Serra do Sol quiseram que os índios Macuxi, Wapixana, Taurepang e Ingarikó provassem que eram índios (FREIRE, 2009, p. 104). São relatos como este, que fazem parte da vivência dessas comunidades, que nos impulsionam a pesquisar mais sobre o tema, pois em um país multicultural como nosso, é imprescindível edificar pontes de pensamentos que fortaleçam a igualdade e o entendimento sobre os mais diversos povos que constituem nossa nação.

"Novo Mundo" Ou Mesmice de Sempre?

A grande questão que permeia este trabalho é a representatividade da cultura indígena na telenovela "Novo Mundo", produzida pela Rede Globo entre 22 de março e 25 de setembro de 2017. Na trama, que se ambienta no Brasil do início do século XIX, entre 1817 e 1822 traz a estória de uma personagem branca, Ana, (interpretada pela atriz Isabella Drummond), que vem da Europa para o Brasil com o intuito de ensinar português para Leopoldina (interpretada por Letícia Colin) que vem para as Américas com o intuito de se casar com Dom Pedro (Caio Castro), o futuro imperador do Brasil.

Os índios se entrelaçam na estória quando o irmão de Ana, Piatã (Rodrigo Simas) acompanha a mesma para sua viagem pelos mares. Piatã não é irmão de sangue de Ana, ele foi levado para a Europa quando criança, e foi criado com as influências e costumes daquele lugar. Na sua volta para o Brasil, o personagem procura se reintegrar ao seu passado esquecido, explorar suas raízes e se redescobrir como índio. Durante a narrativa é interessante perceber como a telenovela impõe para o telespectador uma visão igual do ser índio. No início, o personagem Piatã se apresenta para o público completamente vestido, como se o mesmo carregasse um pudor que veio das influências do povo branco que o criou. Paulatinamente, o personagem vai se aproximando de sua ancestralidade e se aventura nas matas do Rio de Janeiro, buscando sua identidade.

Nesse processo, o mesmo vai se despindo, como se as roupas que cobrem seu corpo fossem um fardo, e em certo ponto, ele é acolhido pela tribo Tucaré, que de uma forma bem explicita na telenovela faz com que o mesmo sofra a desconstrução de si mesmo para se entender como índio. Na trama, Piatã se envolve com a índia Jacira (interpretada pela atriz Giullia Buscacio) que

diferente das outras índias, que seguem seu papel tradicional na aldeia e na comunidade, prefere seguir seu sonho de ser guerreira.

Mas então chegamos aos pontos controversos dessa representatividade indígena na telenovela da Globo, pois os personagens principais não são indígenas, ou descendentes. Além do mais, todos da tribo falam na terceira pessoa, e quando se comunicam na língua materna, utilizam o Tupi-guarani, que não pode ser entendido com a única língua falada por tribos indígenas daquela época, principalmente se considerarmos um país que acolhiam uma população gigantesca de tribos diversas, com uma pluralidade de línguas autóctones.

A questão da nudez também chama atenção, pois todos estão seminus e pintados, sendo que cada tribo tem suas características e não necessariamente se portam da mesma forma. Dessa maneira, percebe-se uma possível caricatura do ser indígena na telenovela, que por buscar uma verossimilhança, se perde no fabuloso e surreal. A atriz indígena Silvia Nobre Waiãpi, numa entrevista para o site Portal do Holanda criticou a interpretação do núcleo indígena de "Novo Mundo", novela das 18h da emissora, pois a mesma afirma que era tanta informação junta, que como consequência perdeu-se o sentido do que estava sendo representado:

> Acho demais fantasioso. Cria um estereótipo pernicioso para a cultura indígena. Mesmo sendo uma obra de ficção, os personagens são muito exagerados. Cada vez que eu vejo não consigo definir a linha de interpretação dada, se é mais naturalista, moderna, humorística [...] (Portal do Holanda, 2017).

Como há pouca representação cultural dos indígenas na mídia em geral, resta a eles aproveitarem as possibilidades de apresentar uma reflexão equilibrada, mais íntima e mais humana acerca do estilo de vida desse grupo. Trata-se do que Canclini (2006, p. 288) nomeia como "democracia audiovisual", pela qual a mídia exerce o papel de mediadora das interações coletivas e amplia o ângulo de representação dos grupos e costumes existentes na cultura urbana. E é exatamente o que o núcleo da Rede Globo faz com os indígenas representados na telenovela.

Em pleno século XXI, com um acesso maior aos recursos midiáticos, várias comunidades indígenas estão se vendo representadas na trama. Como

defende Canclini (2006), recursos audiovisuais, como o cinema, podem contribuir com a organização dos relatos da identidade nas sociedades nacionais. Grupos de diversas regiões de um mesmo país, antes distantes e desconectados, podem se reconhecer como parte de uma totalidade a partir da expressão, nos veículos de comunicação, de seus gostos, hábitos, modos de falar e vestir, etc.

A atriz indígena Kapai Kalapalo, que fez uma pequena participação na novela como figurante, afirma que os povos indígenas em parte aprovam e em outra, criticam a trama:

> A maioria das tribos está assistindo. A principal crítica é sobre a fala dos personagens. Eles usam muito a terceira pessoa: Jacira vai fazer isso, Jacira vai fazer aquilo. Na tribo não tem isso. Dizemos 'eu vou fazer'. Outra coisa é a mistura de culturas. A pintura corporal, por exemplo, é Xavante. Mas eles falam tupi. Existe uma mania de generalizar os índios, de achar que é tudo igual, mas entre nós percebemos a diferença. (Portal do Holanda, 2017, n.p.).

A utilização dos meios de comunicação para exporem desejos, a memória e a fantasia de um grupo étnico, é uma importante ferramenta para criar espaços comunitários de reflexão entre camadas multiculturais. Nesse sentido, na medida em que defende a valorização de qualquer sistema cultural, é preciso ter o reconhecimento de que todas as culturas possuem limitações tanto no âmbito social, quanto cultural. E com a cultura indígena não é diferente.

O Homem modifica, transforma e cria novos procedimentos culturais à todos os instantes, mas é preciso tomar cuidado para que a verossimilhança não se torne uma caricatura distorcida do que é real. Outra crítica abordada em relação a novela foi o fato de não escalarem atores índios para os papéis de destaque, e isso nos faz questionar a representatividade, pois quem seria melhor para representar um índio do que o próprio índio? O Xavante Miguelito Acosta tentou o teste para viver o Cacique Ubirajara, mas foi substituído pelo ator Allan Sousa Lima, que não é indígena.

> Creio que, quando se trata da história de um povo, a forma mais fidedigna é com esse povo sendo protagonista. Conheci outros parentes no teste, atores com registro, que também não foram contemplados. Temos um grupo no whatsapp com mais de 30 atores, nenhum deles foi chamado.

> Não foi por falta de atores. Começa aí o primeiro pecado. (Portal do Holanda, 2017, n.p.).

Segundo Needham (1985) algo nos protege do fato de que nunca conseguiremos representar uma cultura como ela realmente é devido à extrema dificuldade de criar uma sociedade. De fato, trata-se de conceber "um relato tão plausível que possa persuadir os telespectadores de que estão perante um verídico trabalho de descrição etnográfica". A obra de arte, por não ser relacionada diretamente com um referente do mundo exterior, não é verdadeira, mas possui a equivalência da verdade, a verossimilhança, que é característica indicadora do poder ser, do poder acontecer (D'ONOFRIO, 1995). Na Novela "Novo Mundo", o plausível é que faz possível os índios serem representados como são.

Os conceitos-chave são, portanto, "plausível" e "verídico". Por outras palavras, para além do bom nome e inserção científica do etnógrafo, todo relato tem que apresentar uma verossimilhança mínima. Entretanto, no mundo em que vivemos hoje, com tantos recursos e meios de se chegar a uma maior verdade, questiona-se o porquê de o verossímil ser tão caricaturados. Atualmente, comunidades indígenas estão se "assistindo" nessas produções e assim como elas se comparam, os outros, não indígenas, se comparam também, e o que tememos é a continuidade de estereótipos que deveriam ser derrubados, mas que pelo contrário, são propagados, como cita Martin-Barbero (2004):

> O processo de globalização que agora vivemos, no entanto, é ao mesmo tempo um movimento de potencialização da diferença e de exposição constante de cada cultura às outras, de minha identidade àquela do outro. [...] misturar o plano coletivo das culturas com aquele dos indivíduos, que se movem em planos claramente diversos, permite sem dúvida constatar que aquilo que acontece em um produz efeitos no outro: o reconhecimento das diferenças culturais tradicionais – étnicas e raciais – tanto quanto o das modernas – de gênero ou dos homossexuais – passa sem dúvida pelo plano dos direitos e das leis, porém eles só se realizam no reconhecimento cotidiano dos direitos e no respeito dos indivíduos que encarnam essas culturas. (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 60- 61)

O que percebemos, porém, foi um plano de fuga bem articulado pela emissora Rede Globo em relação a representatividade e autenticidade não só do ser indígena abordado na novela, mas de todo e qualquer tema cultural que

possa ser utilizado em futuros projetos da mesma. No final de cada novela e de cada minissérie da Globo tem-se a seguinte frase nos créditos: Esta é uma obra de ficção colaborativa baseada na livre criação artística, e sem compromisso com a realidade. Então nos questionamos: Que realidade?

Considerações Finais

Após uma conjunta discussão no que concerne ao processo de representação indígena na telenovela "Novo Mundo", da rede Globo, em particular a representação indígena da Aldeia Tucaré e a valorização por parte da trama dos personagens Piatã e Jacira, verificamos que esse processo está ocupando um espaço no meio social não – indígena e indígena. Os personagens, então, foram representados de forma caricaturada, surreal, beirando ao fabuloso, abraçando uma ideologia de que na ficção tudo é possível, tudo faz sentido, tendo como base uma verossimilhança. Porém, é importante destacar a importância e o valor que este meio de comunicação possui em nossa sociedade, pois a mídia carrega valores que serão propagados continuamente.

Nossa intenção não é denigrir a novela em si, pois respeitamos os olhares diferenciados de cada produção cineasta, seja ele índio ou não. O que percebemos é que em boa parte da novela, a comunidade indígena se perdeu em meio ao fantástico, ao senso comum e o mito do ser igual, que por muitas vezes é estruturalista e dogmática. Ao ver esta novela e acompanhar a trama desses personagens não estamos, portanto, diante de um olhar externo, cuja percepção é filtrada por outra cultura e outra ideologia da "verdadeira realidade" dos índios, mas de uma interpretação constituída de olhares que muitas vezes não correspondem com os anseios dos grupos étnicos. Por fim, aquilo que poderia ser verossímil, se torna caricato, acabando por perpetuar ideias baseadas em fantasias distantes da realidade.

Referências

BANIWA, Gersem. *O índio brasileiro*: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/SECAD/LACED/Museu Nacional, 2006.

BUNGE, Mário. *Teoria e Realidade*. Trad.: Gita K. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1974.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas Hibrídas*: Estratégias para entrar e sair da modernidade. Trad.: Ana Regina Lessa. São Paulo: EDUSP, 2006.

D'ONOFRIO, Salvatore. *Teoria do texto* (vol. 1). São Paulo: Ática, 1995.

DESCARTES, René. *Descartes- Obras Escolhidas*. Trad.: Bento Prado Junior. São Paulo: Perspectiva, 2000.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Cinco idéias equivocadas sobre os índios. In**:** SISS, A. MONTEIRO, A. J. J. (org.). *Educação, cultura e relações interétnicas*. Rio de Janeiro: Quartet: EDUR, 2009.

GOMBRICH, E. ERIBON, E. *Ce que l'image nous dit*: entretiens sur l'art et la science. Paris: Diderot multimédia, 1998.

KRIS, E. Psicanálise da arte. São Paulo: Brasiliense, 1968.

LEITE, S. H. T. A. *Chapéus de palha, panamás, plumas, cartolas*: A caricatura na literatura paulista (1900- 1920). São Paulo: UNESP, 1996.

LOPES, Luís Carlos. *Verossimilhança e poder*. Disponível em: http://www.lainsignia.org/2005/junio/soc_020.htm – Acesso em: 12/11/2017.

MARTIN-BARBERO, Jesus. Globalização comunicacional e transformação cultural. In: MORAES, Dênis (org). *Por uma outra comunicação: mídia, mundialização cultural e poder*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

NEEDHAM, Rodney. *Exemplars*. Berkeley: University of California Press, 1985.

SANGINETTO, Diego Mariano. *La semiótica como ciencia de la terceridad*. Disponível em: http://www.unav.es/gep/JornadaArgentinaSanginetto.html

PORTAL DO HOLANDA. *Atriz da Globo critica interpretação de colegas em novela 'Novo Mundo'*. Disponível em: http://www.portaldoholanda.com.br/jacira/atriz-da-globo-critica-interpretacao-de-colegas-em-novela-novo-mundo. Acesso em 12/11/2017.

UM REINO DISTANTE, O MAR E UMA COLÔNIA: A IMPLANTAÇÃO DO DIRETÓRIO DOS ÍNDIOS NA VILA DE SANTARÉM (1758-1808)

Ramon Queiroz Souza [53]

No despertar da segunda metade do século XVIII, a Europa já não era a mesma, em Portugal, bem como em suas possessões no além-mar, sobretudo no Brasil, o velho e o novo se entrelaçavam e ao mesmo tempo se chocavam. Estariam lançadas em Portugal e em seu vasto Império Ultramarino, a partir do reinado de D. José, um conjunto de medidas reformistas, que sem sombra de dúvidas tinha o seu ponto se não mais importante, o mais contraditório presente no Diretório dos Índios.

O Diretório dos Índios pode ser compreendido como parte de uma política indigenista. Composto por um conjunto de três leis: a Lei de liberdade, de 6 de junho de 1755; a Lei de 7 de junho do referido ano; e a Lei do Diretório dos Índios de 1757. A primeira lei concedia a liberdade aos índios, sendo proibida a escravização dos mesmos, os quais estariam a partir de agora sujeitos às leis do Reino. A segunda colocava fim a autoridade temporal que os missionários, sobretudo os da Companhia de Jesus possuíam com relação às populações indígenas, bem como, na administração das aldeias e nos proventos obtidos sob o trabalho realizado pelos indígenas. A terceira lei, que complementava as anteriores, regulamentava a liberdade dos indígenas, bem como a administração temporal e religiosa das populações gentílicas, entretanto, restringia a liberdade concedida às mesmas (COELHO, 2007), ao

[53] Graduado em história pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), possui Especialização em História, política e sociedade, pela UESB e é mestrando pelo programa de História da Universidade Estadual de Feira de Feira de Santana (UEFS). Jequié-Ba/ email: mom.queiroz@hotmail.com

"estabelecer um regimento de tutela através da nomeação de um diretor para cada povoação ou vila indígena" (SANTOS, 2014, p. 234).

No Brasil, principal colônia portuguesa, as ações voltadas para o estabelecimento dessa nova política mereceram atenção especial. Uma vez que a falta de uma legislação coesa e específica para regulamentar as relações sociais entre colonos, jesuítas e indígenas era uma realidade os seus efeitos se faziam sentir de maneira cada vez mais desastrosa nos quatro cantos da colônia, sobretudo nas povoações do Norte[54], onde a dependência que os colonos e religiosos tinham sobre a mão de obra indígena era muito grande, dada as formas de exploração dos recursos naturais que a vasta e rica floresta lhes proporcionavam.

Implantado primeiramente nas povoações de índios do Estado do Grão-Pará e Maranhão, no ano de 1758, após alguns meses, o Diretório tornou-se público para todo o Brasil. Estavam lançados os desafios para as autoridades régias: 1ª a implantação desse novo projeto nas localidades mais remotas do vasto território colonial; 2ª fazer com que depois de implantada, se faça cumprir "jurídica e politicamente as estratégias para a regulamentação das relações entre a sociedade colonial e os povos indígenas", (CANCELA, 2013, p. 45) determinadas pelo Diretório.

É importante sinalizar que a implantação do Diretório dos Índios nas diversas regiões da colônia, só foi possível, graças às inúmeras adaptações que o texto original sofreu, visando, principalmente, a atender as especificidades locais, uma vez que o projeto foi pensando primeiramente para atender as demandas das povoações do Estado do Grão-Pará e Maranhão.

Na Bahia não foi diferente, instalou-se o Conselho Ultramarino[55], que, além de ter como objetivo o de se fazer cumprir as imposições estabelecidas

---

[54] Em 13 de julho de 1621, por meio de uma carata régia, houve uma divisão administrativa do Brasil colonial, criou-se o Estado do Maranhão, independentemente do Estado do Brasil e também diretamente subordinado à Metrópole. Esse novo Estado compreendia as capitanias do Ceará, Maranhão e Pará. Sobre o assunto ver Graça Salgado. Fiscais e Meirinhos, A administração no Brasil Colonial. Rio de Janeiro. Nova Fronteira (2ed.) p. 55.

[55] É a prof. Dr. Terezinha Marcis quem analisa e discute a instalação e as ações desenvolvidas pelo Conselho Ultramarino na Bahia, em sua tese de doutorado intitulada: A Integração dos Índios como Súditos do Rei de Portugal: Uma Análise do Projeto, dos Autores e da Implantação na Capitania de Ilhéus, 1758-1822.

pelo Diretório dos Índios, teve um papel importante no sentido de fazendo as devidas adaptações, para que o mesmo correspondesse, na medida do possível, a realidade da Bahia, bem como, das aldeias indígenas presentes na Comarca.

Atentaremos os nossos olhares para a Vila de Santarém, fundada da antiga aldeia indígena de mesmo nome no ano de 1758 pelo então ouvidor Freire de Veras, a fim de compreender de que maneira as populações indígenas da Vila de Santarém perceberam as imposições do Diretório dos Índios, bem como, os possíveis efeitos que essa nova política de integração das populações indígenas do Brasil Colonial teria gerado na vida cotidiana das populações indígenas aldeadas em Santarém. Teria o Diretório conseguido "civilizar" os indígenas da Vila?

A Vila de Nova Santarém uma das três vilas fundadas pelo ouvidor Veras, localizava-se na Capitania e depois Comarca de Ilhéus[56], atualmente o seu território corresponde a cidade Ituberá-Ba. No passado, a região chamava à atenção dos viajantes pela grande quantidade de recursos naturais. Era grande quantidade de rios que cortavam as terras, como o rio Serinhaem, que dava nome ao Aldeamento e depois Vila de Santarém, o Rio do Campo, o Rio Nanaz e o Mutu, todos com bons trechos navegáveis, formando quedas d'água em algumas áreas ao longo dos seus cursos (ABN, vol. 36, p.115).

Eram esses mesmos rios, os principais responsáveis pelo transporte de pessoas e dos mais diversos tipos de produtos que eram transportados nas canoas para as regiões mais distantes da Comarca de Ilhéus ou até mesmo para a da Bahia. Navegando, pela barra do rio Serinhaem, tínhamos os primeiros contatos com uma natureza que se mostrava e se impunha aos nossos olhos; nas águas uma diversidade de peixes, nas regiões mais enlameadas os mariscos cavavam a lama, enchendo-a de vida, os mesmos, também eram muitos e divers. Atracando a canoa na Vila de Santarém, e adentrando pela mata é possível perceber uma grande diversidade de madeiras de leis. Em algumas áreas, contudo, na costa ou mais adentro um vazio se fazia presente na floresta, o que afugentava os animais. Que juntamente com os peixes,

[56] A Capitania de Ilhéus, após passar por uma série de problemas administrativos foi a anexada à da Bahia, no ano de 1761. A respeito, ver; PARAÍSO, Maria Hilda Baqueiro. Ilhéus e a construção de um novo mundo. In _____*Um lugar na história: a capitania e comarca de Ilhéus antes do cacau*/ Marcelo Henrique Dias e Ângelo Carrara (orgs) Ilhéus: Editus, 2007.

mariscos e alguns produtos retirados das pequenas lavouras, são as principais fontes de alimento dos moradores da Vila de Santarém. (ABN, vol. 37, p.10-17-18).

Localizada numa região privilegiada, de natureza rica e exuberante, a Vila tinha como vizinhos, a aproximadamente 6 léguas ao sul a Vila de Ilhéus, a mais antiga da Capitania, navegando-se ao norte chegava-se a Boipeba, situada a uma distância de 4 léguas, e Salvador, a cerca de 27 a 28 léguas, que se tornara a cabeça de toda a Comarca no ano de 1761, quando a Capitania de Ilhéus foi anexada à da Bahia (MARCIS, 2013, p. 199).

Os primeiros registros sobre Santarém foram feitos pelo ouvidor Veras, que no ano de 1758, ao cumprir as decisões tomadas pelo Conselho Ultramarino na Bahia, foi o encarregado legal de fundar vilas onde antes se tinha as antigas aldeias indígenas de; Nossa Senhora da Escada, que passou a se chamar Vila de Nova Olivença; a Aldeia de Nossa Senhora das Candeias, que se tornou Vila Nova de Barcelos, e a aldeia de Santo André e São Miguel do Sirinhaém, que se torou Nova Vila de Santarém (ABN, vol. 36, p. 109-113-115).

Ao visitar estas povoações e recolher informações que versavam sobre os mais variados temas, como; a civilidade dos indígenas, o tratamento que os mesmos recebiam dos jesuítas, dentre outras, Veras estava cumprindo e respondendo ao "inquérito aprovado pelos conselheiros do Tribunal Especial do Conselho Ultramarino" (MARCIS, 2013, p.163), que tinha como objetivo recolher o maior número possível de informações para verificar em quais condições se encontravam as povoações, para que se pudessem "fundamentar as ações políticas e a intervenção estatal sobre o mundo colonial" (MARCIS, 2013, p.164).

De acordo com o ouvidor Freire de Veras a povoação teria sido fundada em 17-12 -1672, pelos jesuítas, sendo os seus primeiros povoadores os indígenas da nação paiaiá.

Assim como as demais vilas da comarca de Ilhéus, de modo geral, e principalmente as de Olivença e Barcelos, que estavam sobre responsabilidade de serem fundadas por Veras, Santarém é apontada como um lugar pobre, habitada por indígenas de várias etnias[57], os quais, ao longo dos anos, teriam

[57] Constituía-se como uma estratégia colonial aldear as diferentes populações indígenas em um único grupo, afim de facilitar o processo de catequização. A respeito consultar; MOISÉS-

sido incentivados de todas as maneiras pelas autoridades locais a melhor aproveitar as terras férteis para o desenvolvimento da atividade agrícola na região, a se converterem a religião católica, e a abandonar as suas antigas práticas culturais, como o uso da língua nativa, e a nudez. Enfim, que adotassem os padrões culturais europeus.

Com a implantação do Diretório dos Índios em Santarém, todos esses elementos foram reafirmados do ponto de vista legal pelas autoridades colonial, já que o documento estabelecia as diretrizes para lidar com as populações indígenas do Brasil colonial. Assim, se tinha agora, um direcionamento de um conjunto de ações práticas que deveriam ser seguidas com relação as populações indígenas de toda a colônia. Situação diferente da observada nos primeiros anos da colonização, quando a grande preocupação da Coroa para com os indígenas estava calcada em torno do processo de catequização (SANTOS, 2014), ou seja, de converter as comunidades gentílicas à fé católica. O que teria contribuído apenas para a criação de leis avulsas nos diferentes lugares da colônia, a partir das necessidades geradas através do estabelecimento de conflitos locais, envolvendo os colonos e as ordens religiosas, sobretudo a dos jesuítas na disputa do controle da mão de obra indígena (MOISÉS-Perrone, 1992).

Com a implantação do Diretório, entra em cena uma nova lógica, a da *"civilização"*, que, de maneira geral, visava a difusão e cumprimento de 95 ações práticas para resolver o problema das populações indígenas no Brasil colonial, os quais deveriam ser "civilizados", tornando-se definitivamente súditos do rei de Portugal.

Dentre essas ações, destituía as ordens religiosas, sobretudo a dos jesuítas do controle das populações indígenas do Brasil, expulsando-os do reino definitivamente no ano de 1759. Proibia o uso da língua nativa entre os indígenas, os quais deveriam aprender a língua portuguesa. Determinava que os próprios indígenas ocupassem os cargos e funções nas vilas fundadas, além de proibir que os gentios andassem nuns, "que sendo efeito não da virtude, mas da rusticidade, tem reduzido a toda esta Corporação de gente à mais

Perrone, Beatriz. *Índios livres e índios escravos: Os princípios da legislação indigenista do período colonial (século XVI a XVIII)*. In: *CUNHA, Manuela Carneiro* da (org.). 1992. *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, Secretaria Municipal de Cultura, FAPESP. p.116-119.

lamentável miséria"[58]. Além de chamar a atenção para a questão dos vícios, sobretudo o da cachaça, que é descrito na documentação, de maneira generalista, como sendo o grande mal que parecia assolar todas as povoações indígenas do Brasil colonial. Para combater tal vício, os diretores, deveriam empregar todos os esforços "em se fazer evidente aos mesmos índios a deformidade desde vício" (Diretório. Artigos 12ª e 13ª).

É válido ressaltar a importância que a figura do diretor possuía nas Vilas, uma vez que o mesmo deveria "ser dotado de bons costumes, zelo, prudência, verdade, ciência da língua, de todos os mais requisitos necessários para poder dirigir com acerto os referidos índios debaixo das ordens [...]" (Diretório. Artigo 1ª). O cargo deveria ser ocupado pelos próprios indígenas, o que na prática, na maioria das vezes não ocorria, ocupando-se do cargo algum colono, já que em muitas vilas os gentios eram apontados como sendo incapazes de se autogovernarem.

Em Santarém, assim como em Olivença e Barcelos, Vera chama a atenção para o fato de que, quando implantado o Diretório, eram os indígenas responsáveis pelo os cargos de missionários da igreja e de ouvidor, contudo, os indígenas responsáveis pelo cargo de ouvidor não cumpriam as suas funções legais de julgar e nem sentenciar os processos, assim, ficava a cargo dos missionários jesuítas exercer o controle sobre os indígenas, sendo os religiosos, os responsáveis por castigar os índios com açoites, palmatórias, troncos e até mesmo com a morte, a depender dos crimes cometidos, "e q' os mesmos revolvião as duvidas e questoens q' haviam entre os Indios verbalmte, tanto no crime, como no cível"[59], devido a falta de cartório na localidade.

---

[58] A passagem faz referência ao artigo 15ª do Diretório dos Índios. Texto digitado a partir das cópias dos originais publicadas no livro *O diretório dos índios: um projeto de "civilização" no Brasil do século XVIII*, de Rita Heloísa de Almeida. Editora UnB, 1997. Para as próximas citações do mesmo documento, utilizarei a indicação; Diretório, seguido do artigo a que se refere a passagem.

[59] BN (RJ). MS512, (28),33f. Datação antiga: I- 4, 3, 22. Respostas aos quesitos retro respectivos à Aldeia de N. S. da Escada, hoje V. de Nova Olivença, Bahia e mais: a) respostas aos quesitos retro respectivos à aldeia de N. S. das Candeias; b) respostas aos quesitos retro à aldeia de Sant André e São Miguel de Serinhaem. S I. 1768[1759]. Nas próximas citações desse mesmo documento utilizaremos como referência: Resposta... quesito, e a vila a qual a mesma se refere. Assim, temos para a citação acima. Respostas...quesito 10, Santarém.

Abaixo dos inacianos havia ainda o capitão Mor, o sargento, e dois capitães da ordenança.

Como aponta o documento, as informações que o ouvidor Veras forneceria a respeito das povoações deveriam ser as mais verídicas possíveis, para tanto, os quesitos seriam aplicados individualmente em cada povoação. As respostas obtidas, em cada uma das três povoações sobre responsabilidade do ouvidor; Nova Olivença, Barcelos e Santarém, formariam um conjunto de informações que pudessem na prática contribuir para a criação de um diagnóstico sob as povoações, bem como, estabelecer medidas que, em última instância, visavam o controle social dos indivíduos das vilas, sobretudo, dos indígenas.

Contudo, a descrição individualizada das respostas obtidas junto aos moradores, indígenas e jesuítas, das três vilas criadas por Veras, não ocorreu. Em sua jornada, o ouvidor reuniu o maior número de informações detalhadas a respeito da Vila de Nova Olivença, preenchendo a todos os quesitos. Para as Vilas de Nova Barcelos e Santarém, Veras repete algumas informações, afirmando que as respostas dadas pelos moradores dessas Vilas teriam sido as mesmas já sinalizadas pelos moradores da Vila de Nova Olivença.

Não podemos negar que os relatos do ouvidor a respeito das três vilas fundadas por ele são de grande importância, uma vez que nos aponta para uma série de elementos sociais: economia, política e cultura, daquelas localidades. Contudo, uma análise mais atenta da fonte nos leva a uma série de questionamentos e dúvidas: 1ª Por que ao percorrer as povoações para o estabelecimento das vilas, Veras não registrou os detalhes de suas ações em cada uma das localidades? 2ª Seria de fato, possível a obtenção das mesmas respostas por parte dos indígenas, para questões tão específicas em povoações distintas?

É possível que Veras tenha tipo a pretensão de demonstrar um comportamento homogêneo para as populações indígenas que compunham os antigos aldeamentos, e agora as vilas. Esse comportamento resumia-se em apresentar os indígenas enquanto selvagens e incapazes de se autogovernarem, o que na prática poderia justificar a aplicação do Diretório, bem como o estabelecimento de diretores não indígenas para administrar as novas vilas.

Viver na vila de Santarém, bem como no Brasil colonial, significava, para as populações indígenas, resistir e se adaptar. Adaptar-se não no sentido de mudar todas as suas práticas culturais, mas, aprender, a partir das experiências[60] diárias, com a floresta, com os rios, com as instituições religiosas, e jurídicas a ressignificar muitas das práticas ancestrais tipicamente presentes nas sociedades gentílicas. Esse processo era como os cursos navegáveis dos rios que cortavam a Vila de Santarém conduzindo a sua gente rio abaixo e rio acima, estabelecendo fluxos constantes, tanto de ido, quanto de volta. Para sermos mais claros, tantos os indígenas da Vila foram obrigados a aprender com os portugueses, assim, como estes se viram por inúmeras vezes igualmente obrigados a mergulhar no universo das comunidades indígenas, não apenas para dominá-las, mas sobretudo, para sobreviver no Novo Mudo.

É preciso deixar claro que esse movimento não exclui, nem muito menos minimiza toda a violência empregada pelos colonizadores nas ações pra o estabelecimento das aldeias, e das próprias vilas, mas nos permite deslocar os nossos olhares e compreender as relações de contato sob outro ângulo, a partir do qual as populações indígenas não são mais vistas como vítimas constantes dos colonizadores, nem muito menos como os heróis que lutaram bravamente contra os mesmos. Mas também como sujeitos que faziam parte do Brasil colonial, que ora se aliavam aos portugueses, ora estavam em conflitos com eles. Assim, resistir não significa necessariamente pegar em armas, mas também compreender o funcionamento das instituições coloniais para poder adentrá-las (ALMEIDA, 2013, p. 34-38).

Os indígenas que moravam em Santarém, assim como a grande parte dos que habitavam as várias aldeias e vilas espalhadas pela colônia, sofreram inúmeras vezes com as tentativas de silenciamento de suas ações, morte de suas culturas e identidade. O Diretório dos Índios, na prática era possuidor desse propósito, pois "civilizar" os indígenas de Santarém, era "moldá-los" aos padrões culturais europeus, incorporando-os definitivamente ao mundo colonial, agora como súditos da Cora, e como tal teriam as mesmas obrigações e diretos que os demais. Esse desejo da Coroa fica claro ao incentivar os

[60] O conceito é desenvolvido por THOMPSON, 1981, p.15. O mesmo afirma que é por meio da experiência que homens e mulheres definem e redefinem práticas e pensamentos.

casamentos entre portugueses e indígenas, assim, pretendia-se por meio do matrimônio dizimar ao longo das gerações qualquer referência a forma de vida das sociedades gentílicas[61].

Ao descrever as aldeias e vilas de índios da Comarca de Ilhéus no ano de 1794, o capitão Muniz Barreto chama a atenção para a grande quantidade de indígenas que compunham a Vila de Santarém, 300, sendo a mesma, composta por "muitas famílias de espécie degenerada com brancos portugueses" (BARRETO, 1794, p. 28). Estaria se concretizando os planos da Coroa de por meio da união entre portugueses e indígenas estabelecer uma população colonial miscigenada, que ao longo das gerações se afastaria de qualquer referencial gentílico?

A própria composição dos aldeamentos e mais tarde das vilas que foram formadas, seguiam essa lógica, uma vez que reunia populações indígenas de etnias diferentes, ou seja, com práticas culturais distintas. Na vila em questão, por exemplo, estavam reunidos os paiaiás e tupis, como nos afirmou Caldas (MOTT, 2010, p. 215 apud CALDAS, 1759, n.91) Muitos dos quais, falavam a língua portuguesa quando do estabelecimento da vila, contudo, tinham pouca habilidades com a mesma, havia apenas 3 que conseguiam ler alguma coisa e escrever os seus nomes.

O incentivo aos casamentos entre portugueses e indígenas a partir da lei do ano de 1755, apenas dava validade legal a uma situação que já ocorria na prática; a união entre o gentio e o europeu. Agora estabelecida com o consentimento do rei e da igreja, já que os colonos que se casassem com as índias "não ficam com infamia alguma, antes se farão dignos da Minha Real attenção" (LEI de 1755).

Os últimos relatos encontrados até o momento a respeito da Vila de Santarém datam do ano de 1817, e informa-nos que a Vila ainda é pequena e encontra-se povoada por índios (CASAL, 1817, p. 231).

[61] Uma lei publicada pela Coroa no ano de 1755 permitia e incentivava legalmente o casamento entre portugueses e indígenas, não sofrendo infâmia alguma as famílias constituídas a partir dessas uniões. O Diretório dos Índios que se tornou público para todo Brasil no ano de 1758 reafirma a legalidade desses casamentos, haja visto, que seria uma forma de "salvar" os indígenas da "selvageria", introduzindo-os no contato direto e diário com os portugueses.

Os relatos de Casal datam do ano de 1817, momento em que o Diretório já havia sido legalmente abolido da colônia, além do mais, já havia se passado quase uma década da estadia da família real portuguesa no Brasil. Fatos que deveriam nortear de maneira mais concreta as ações da Coroa para se pensar uma política efetiva para as populações indígenas do Brasil, uma vez que antigos problemas, como as disputas entre colonos pelo controle da mão de obra indígena ainda era uma realidade latente.

O ano de 1808 é o embrião para os primeiros passos de uma série de mudanças significativas para o Brasil colonial. A chegada e estabelecimento da família real portuguesa na colônia proporcionaria um momento oportuno para a adoção de um conjunto de medidas político- administrativas para o Brasil. Contudo, no que se refere as políticas indigenistas, não ocorreu a promulgação de uma nova diretriz que substituísse a anterior.

A presença da Coroa na própria colônia fazia com que a "distância ideológica entre o poder central e o local encurta-se na proporção da distância física" (CUNHA, 1992, p. 133). Entretanto, esse fato, não foi suficiente para causar mudanças na política para as populações indígenas do Brasil. Do ponto de vista legal, o Diretório dos Índios não tinha nenhuma validade, pois já havia sido abolido desde o ano de 1798. Mas, na prática eram os seus 95 artigos que continuavam, agora não mais tão somente orquestrando as relações entre os indígenas e colonos, mas, servindo como um grande balizador, onde se percebe que, assim como outrora, as populações indígenas do Brasil colonial ainda permaneciam muitas vezes, a mercê das vontades dos grupos dominantes, que legislavam sobre estas a partir dos seus próprios interesses. Tudo alicerçado no antigo Diretório.

Em ofício enviado para o governador da Bahia, no ano de 1803, o ouvidor Domingos Ferreira Maciel aponta para os progressos que se tinham obtido no processo de "civilizar" os índios da Comarca de Ilhéus. Suas considerações evidenciam a existência, ainda, do cargo de diretor dos índios "que são os mesmos escrivães das vilas" (ABN, vol.37, p. 23). Segundo Maciel, a função era ocupada por pessoas pouco hábeis, o que tinha como consequência direta, de acordo com o ouvidor, na falta de desenvolvimento da agricultura entre os índios das vilas da Comarca, uma vez que, cabia ao diretor incentivar a atividade agrícola entre os gentios (idem, p. 23).

Maciel afirma ainda que, os índios da Comarca, "se achão inteiramente livres das supertiçoes do Paganismo, e reduzidos ao grêmio da Igreja" (idem, p. 23). Assim, todos já estariam convertidos ao catolicismo e também já haviam abolido a língua nativa, estando, portanto, "civilizados".

As considerações do ouvidor Maciel nos levaram a uma questão: o que significava possuir habilidades para ocupar o cargo de "Escrivaes Directores"? Certamente seria possuir o domínio das letras, ou seja, da leitura e, sobretudo da escrita. Logo, uma coisa era os indígenas das vilas fundadas a partir do Diretório saberem falar o português, assim, como apontou Caldas (1759), ou terem abolido o uso da língua antiga, e serem fluentes no português, como chamou à atenção Maciel, outra, completamente diferente, era conseguir decodificar os símbolos para formar palavras e frases. Atividades muito mais complexas que exigiam antes de tudo, o letramento. Experiência que ao que nos parece, não despertou muito a atenção dos indígenas de Santarém.

Era uma realidade nas vilas do Brasil colonial a escassez de escolas para as primeiras letras, somada ao desinteresse dos próprios gentios em frequentar essas escolas em suas povoações, como denuncia o próprio ouvidor Maciel, ao chamar à atenção para o fato de que, o pouco conhecimento das primeiras letras pelos indígenas da Comarca se dava devido a falta de interesse pelo letramento. Os meninos faltavam sempre a escola, "porque seus paes, quando vão para o trabalho não os deixão nas villas e os conduzem comsigo e com a mais famílias para qualquer parte que vão" (idem, p. 23).

Certamente, que, em seu ofício, o ouvidor Maciel não poupou palavras para pintar uma Comarca para o governador da Bahia, onde não havia mais graves problemas com relação a "civilização" das populações indígenas, o que, a nosso ver, o leva a cometer certos exageros ao afirmar que todos os indígenas já estavam convertidos ao catolicismo, ou que todos já haviam abolido as línguas gentílicas, ou ainda ao afirmar que "São em toda a parte tratados como os homens brancos" (idem, p. 23). Vimos acima que ter o domínio da língua não se resumia apenas ao saber falar, mas ter o domínio da leitura e da escrita.

Mais cuidadoso, talvez foi o ouvidor Luiz de Thomaz Navarro de Campos, ao escrever para o governador da Bahia no ano de 1804 informando-o sobre o estado de "civilização" em que se encontrava os índios da Comarca

da Bahia. Ao tentar recolher o maior número de informações possíveis junto aos administradores das povoações, Campos chama à atenção, assim como o Padre Manuel da Nóbrega havia alertado, desde os primeiros anos da colonização, para as dificuldades encontradas no processo de converter os indígenas, já que,

> Pelo que pertence a Religião he certo que não tem o mesmo ardor e zêlo por ella, que nós temos, ou porque sendo mal educados e preguiçosos aborrecem tudo o que os faz mover, ou porque não são susceptíveis de ser igualmente doutrinados, mas cumprem entretanto com os deveres catholicos e este seu cumprimento he devido á força das exortações parachiaes (ABN, vol. 37,p.178).

Os cuidados do ouvidor se mostram quando o mesmo procura evidenciar os problemas enfrentados com relação a civilidade dos gentios, apontando em seu oficio algumas das regiões onde se haviam tido algum tipo de sucesso e onde na maioria das vezes se preservavam os antigos costumes. Dessa maneira apresenta um quadro mais heterogêneo para as povoações da Bahia, diferentemente do demostrado por Maciel para as da Comarca de Ilhéus, o qual traça um perfil homogêneo para as populações indígenas da região, como se as mesmas tivessem experimentado, ao mesmo tempo e com a mesma intensidade as experiências civilizatórias de contato, sobretudo as vividas a partir da implantação do Diretório e do estabelecimento das Vilas.

Em sua Corografia Brasílica, datada do ano de 1817, Aires de Casal, mesmo que de maneira sucinta e mais preocupado em nos relatar os aspectos econômicos da Comarca de Ilhéus, bem como das 11vilas presentes nela, aponta que as mesmas, em sua grande maioria, ainda eram locais pequenos do ponto de visto do território, e ocupadas por índios. Ao destacar os principais produtos cultivados nas vilas, de modo geral, Casal descontrói a ideia, de que todas as vilas eram lugares pobres e que tudo o que se produzia era para a própria subsistência dos moradores. Havia uma considerável produção e circulação de produtos diversos; o café, farinha, arroz, aguardente, madeira e cacau, por exemplo, eram facilmente encontrados na Vila de Ilhéus. Na Vila de Santarém, por exemplo, as principais atividades desenvolvidas eram a pesca, a agricultura, e a retirada de madeira da floresta, esta, era comercializada para outras regiões, sobretudo da capital.

É o historiador Marcelo Henrique Dias, quem analise a fundo a economia e a sociedade da Comarca de Ilhéus do período colonial. Chamando à atenção para elementos importantes da composição das paisagens, e dos produtos que eram produzidos nos aldeamentos e depois vilas da região. Dias evidencia que os aldeamentos não eram simplesmente espaços que funcionavam como reservatórios de mão-de-obra, mas que desenvolveram "atividades produtivas agrícolas, extrativistas e artesanais que os colocaram em sintonia com o mercado interno regional e, possivelmente até com o reino" (DIAS, 2007, p. 192-193).

Nessa perspectiva é provável que a própria natureza tenha se configurado como um elemento limitador para o estabelecimento de uma determinada forma de desenvolvimento, e potencializado o emprego de outras atividades produtivas, em grande parte do território da Comarca. Assim, a própria configuração natural contribuiu para o estabelecimento de atividades voltadas para a extração de produtos da floresta, como as madeiras de construção, dos rios, como os peixes, os mariscos. Isso, contudo, não inibiu o estabelecimento de outras atividades, que além de promover a subsistência dos indígenas das vilas, abasteciam também o comércio externo. Sobretudo, as voltadas para as práticas agrícolas, que se desenvolveram de maneira efetiva em algumas áreas da Comarca, produzindo gêneros como; café, farinha, abacaxi, cacau, feijão[62], etc.

Mesmo nas povoações formadas em sua grande parte por portugueses, tudo, ou ao menos, boa parte do que se produzia na Comarca, o era pelas mãos dos indígenas. Estes, antes aldeados, e sobre a responsabilidade dos jesuítas, agora estabelecidos nas vilas e sob a tutela dos diretores, com a implantação do Diretório, eram os responsáveis por derrubar as florestas, preparar e cultivar o solo, por colher, e transportar uma diversidade de produtos pelos rios que cortavam a Comarca de Ilhéus. Contudo, mesmo com a presença de uma agricultura diversificada, o desenvolvimento de lavouras agrícolas efetivas e, sobretudo, extensivas, que fossem capazes de prover grandes rendimentos para a Coroa, era uma prática que não condizia com o uso que os

[62] O secretário da Mesa da Inspeção da Bahia, José da Silva Lisboa, faz uma descrição em 4 de janeiro de 1798, dos principais produtos produzidos e comercializados na Bahia, bem como na Comarca de Ilhéus, que era parte da mesma.

nativos faziam do solo, e foi talvez um dos grandes problemas que os diretores das vilas e ouvidores da Comarca enfrentaram.

O ouvidor Lisboa, sinaliza, no ano de 1799 para a grande quantidade de terras férteis que existiam na Vila de Santarém, mas que eram pouco aproveitadas pelos indígenas. Em 1802, as mesmas terras ainda são apresentadas por Lisboa como sendo utilizadas apenas para o plantio de mandioca, destinada somente para o sustento dos indígenas e de suas famílias. Lisboa segue em seus relatos denunciando o estado de "decadência" em que se encontrava a Vila e os indígenas que ali viviam. Destaca o vício da cachaça e a prostituição, que segundo ele, era um mal comum que assolava todas as povoações habitadas por índios, "os pays dormem juntamente com os filhos e filhas cazadas, solteiras e todos são testemunhos da sua corropida brutalidade, e muitas vezes são os proprios Pays, e parentes que abrem as suas filhas o caminho da prostituição" (ABN, vol. 37, p.18).

Considerações finais

A pesquisa ainda se encontra em andamento, mas a partir das fontes até o momento analisadas, é possível percebermos que, a implantação do Diretório dos Índios na Vila de Santarém em pouco teria modificado a vida das populações indígenas que compunham aquela povoação. Na pouca documentação encontrada com referência à Vila, bem como, a inexistência, até o momento da pesquisa, de documentos que tenham sido escritos pelos próprios indígenas, pode ser um indicador de uma tentativa frustrada de letramento dos indígenas, os quais, não tiveram nenhum interesse de ter um domínio mais erudito da escrita.

A descrição que aparece na documentação a respeito dos moradores que habitavam a Vila, chama à atenção para a forte presença de povoações de portugueses nas proximidades de Santarém, o que teoricamente contribuiria para o estabelecimento de uniões entre os indígenas e os colonos. Situação legalmente possível desde o ano de 1755 e reafirmada no Diretório.

O fruto essas uniões seria indivíduos mestiços[63], assim, estaria a colônia, ao longo das gerações livre de qualquer referência étnica das comunidades gentílicas. Contudo, do ponto de vista prático, as uniões estabelecidas, não sabemos se por meio do sacramento matrimonial, ou pelo concubinato, apesar de gerar, em Santarém, "Famílias de espécie degeneradas com brancos portugueses" (BARRETO, 1794, p. 28), não fizeram com que esses descendentes abolissem definitivamente muitos dos costumes indígenas. Os mesmos ainda preservaram os seus antigos hábitos, apontados como bárbaros; "Fazem uso de seus antigos arcos para a caça das feras e das aves com destreza" (BARRETO, 1794, p. 29), praticavam a agricultura de subsistência, tinham um vasto conhecimento sobre a manipulação das ervas medicinais, moravam em habitações simples. Continuaram tendo "aversão" ao trabalho diário, este era praticado, pelos indígenas, na maioria das vezes, quando tinham a necessidade de comprar algum alimento que não pudesse ser encontrado na vasta floresta.

Além do mais, em toda a documentação, os moradores de Santarém, ainda aparecem sendo chamados genericamente de "índios", situação que nos leva a um questionamento: 1ª- até que ponto essa mestiçagem, na composição de uma população apontada como "degenerada" se processou e se fez presente em Santarém, uma vez que houve ao que tudo indica a preservação de traços fenotípicos característicos das comunidades gentílicas?

Muitas ainda são as lacunas em nossa pesquisa, as quais esperamos preencher no desenvolvimento da mesma, a fim de tentarmos traçarmos de maneira mais aproximada a configuração da Vila de Santarém, a partir da implantação do Diretório dos Índios.

[63] Grunzinsk (2001) desenvolve o conceito de mestiçagem, chamando à atenção para algumas problemáticas entorno do mesmo.

Referências

AIRES DE CASAL, Pe. Manuel. *Corografia brasílica.* São Paulo. Livraria Itatiaia/USP, 1796.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Metamorfoses indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro. 2ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

CANCELA, Francisco. Recepção do diretório dos Índios na antiga capitania de Porto Seguro: uma análise das instruções para o governo dos índios. Artigo publicado em: História Social, n. 25, segundo semestre de 2013.

COELHO. Mouro Cezar. A construção de uma lei: o Diretório dos Índios. R. IHGB.

Rio de Janeiro, a 168(437): 29-48, out./dez.2007.

CUNHA, Manuela Carneiro. Política Indigenista no século XIX. In ____CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). 1992. História dos índios no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, Secretaria Municipal de Cultura, FAPESP.

DIAS, Marcelo Henrique. *Economia, sociedade e paisagens da Capitania e Comarca de Ilhéus no período colonial.* Niterói. Programa de Pós-Graduação em História-UFF. Junho de 2007.

FALCON, Francisco José Calazans. *A época pombalina:* política econômica e monarquia ilustrada. São Paulo. Ática, 1982.

GRUZINSKI, Serge. *O pensamento mestiço*. Companhia das Letras, 2001.

MARCIS, Teresinha. A integração dos índios como súditos do rei de Portugal: uma análise do projeto, dos autores e da implementação na Capitania de Ilhéus, 1758-1822. Salvador, Ba, 2013.

MOISÉS-Perrone, Beatriz. Índios livres e índios escravos: Os princípios da legislação indigenista do período colonial (século XVI a XVIII). In: ____CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). 1992. História dos índios no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, Secretaria Municipal de Cultura, FAPESP.

MOTT, Luiz. Bahia: *Os índios do Sul da Bahia: população, economia e sociedade (1740-1854).* [online]. Salvador: EDUFBA, 2010. 294p. ISBN 978-85-232-0580-5. Available from Scielo books http:/books.sielo.org.

PARAÍSO, Maria Hilda Baqueiro. Ilhéus e a construção de um novo mundo. In _____*Um lugar na história: a capitania e comarca de Ilhéus antes do cacau*/ Marcelo Henrique Dias e Ângelo Carrara (orgs) Ilhéus: Editus, 2007.

SANTOS, Fabrício Lyrio. Da catequese à civilização: colonização e povos indígenas na Bahia. Cruz das Almas/Ba: UFRB,2014.

SALGADO, Graça. *Fiscais e meirinhos: a administração no Brasil colonial*/ coordenação de Graça Salgado.- Rio de Janeiro. Nova Fronteira.

Texto digitado a partir das cópias dos originais publicadas no livro *O diretório dos índios: um projeto de "civilização" no Brasil do século XVIII*, de Rita Heloísa de Almeida. Editora UnB, 1997.

THOMPSON, Edward P. *A formação da classe operária.* Rio de janeiro. Paz e Terra, 1987.

Fontes Documentais

Alvará Régio de 4 de abril de 1755. Em que em que D. José I, incentiva os casamentos entre portugueses e indígenas e proíbe o emprego do termo "Caboucolos" a seus filhos mestiços. Disponível em: http://nacaomestica.org/blog4/?p=14259

Anais BN, volume 36. Ofício do ouvidor da Comarca de Ilhéos Balthasar da Silva Lisboa para D. Rodrigo de Sousa Coutinho, no qual lhe comunica uma interessante informação sobre a comarca de Ilhéos, a sua origem, a sua agricultura, comércio, população e preciosas matas. Cairú, 20 de março de 1799.

Cartas de lei alvarás decretos e cartas régias. Carta Régia de 13 de maio de 1080, p. 37. Disponível em: file:///C:/Users/STI/Downloads/colleccao_leis_1808_parte1.pdf

Anais BN, volume 37. Ofício do Ouvidor da comarca dos Ihéos Domingos Ferreira Maciel para o Governador da Bahia, sobre os índios da sua comarca, Cairú, 16 de outubro de 1803.

Anais BN, volume 36. Descrição da cultura da Capitania da Bahia, em cumprimento da ordem regia de 4 de janeiro de 1798. Pelo Secretário da Mesa da Inspecção da Bahia José da Silva Lisboa.

Anais BN, Volume 32. Ofício do ex-governador da Bahia Manuel da Cunha Menezes para Martinho de Mello e Castro, sobre a capitania de Ilhéus. Lisboa, 12 de agosto de1780.

Anais, BN, volume 37. Memória da comarca de ilhéus, por Balthasar da Silva Lisboa.

Anais BN, vol. 37. Officio do Ouvidor Luiz Thomaz Navarro de Campos para o Governador da Bahia em que o informa sobre o estado de civilização em que se encontravam os Indios da Comarca. Bahia, 23 de janeiro de 1804.

Notícia da viagem e jornadas que fez o Capitão Domingos Alves Branco Moniz Barreto entre os índios sublevados nas vilas e aldeias da Comarca de Ilhéos e Norte da Capitania da Bahia, 179?.Mss. Biblioteca Nacional, RJ, 3,1,18.

CAPÍTULO 2

TERRITÓRIOS QUILOMBOLAS: *Memória e resistência*

ADELMIR FIABANI

ADELAIDE FERREIRA COUTINHO

ARIOSTO MOURA DA SILVA

FRANCISCA DAS CHAGAS DA SILVA ALVES

IVAN COSTA LIMA

JOSÉ FELIPE DE LIMA ALVES

LUCINEIDE BARROS MEDEIROS

MIKEIAS CARDOSO DOS SANTOS

VIDA E MORTE QUILOMBOLA

Adelmir Fiabani [64]

Introdução

A Constituição Federal de 1988 trouxe novidades para a população brasileira, especial para os negros: a prática do racismo passou a ser crime sujeito a pena de prisão, inafiançável e imprescritível; a proteção pelo Estado das manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional; o Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, que assegura às comunidades remanescentes de quilombos a propriedade das terras.

Nossa atenção estará focada na história do Artigo 68 do ADCT, desde sua aprovação, às decisões do Supremo Tribunal Federal. Em quase três décadas de existência, ainda pairam dúvidas entre os congressistas sobre sua constitucionalidade ou não. Na verdade, está em questão a terra da população negra, que interessa ao agronegócio, latifundiários e espertalhões. A titulação das propriedades quilombolas retira do mercado significativa parcela terras comerciáveis. Também impede o avanço do capital em terras de uso comum.

As comunidades negras rurais brasileiras encontraram na Carta Magna de 1988, solução para o problema fundiário que as acompanha desde que surgiram os primeiros quilombos no Brasil. No entanto, encontraram resistências em todas as esferas do Estado (federal, estadual e municipal), nos Três Poderes (Legislativo, Executivo e Judiciário) e em setores da sociedade civil. A luta pela titulação das suas terras pode ser considerada uma batalha

[64] FIABANI, Adelmir. Doutor em História. Professor Associado na Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Passo Fundo/RS. adelmirfiabani@hotmail.com

étnica de sobrevivência, pois as referidas comunidades tendem a desaparecer com o não cumprimento da Lei.

O Estado ficou incumbido pela emissão dos títulos. Nos trinta anos de existência do Artigo 68 do ADCT, vários presidentes comandaram a nação, no entanto, todos deixaram a desejar no que se refere à titulação das terras quilombolas. Menos de 10% das terras quilombolas receberam o título, resultado ínfimo diante do número de comunidades reconhecidas. Sabemos que muitas comunidades negras não recorreram ao Estado para obter a legalização das suas terras.

Quem são os remanescentes das comunidades dos quilombos?

O Artigo 68 do ADCT refere-se "aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos" (BRASIL, 1988). No entanto, não havia consenso entre os parlamentares e setores do Executivo sobre quem os remanescentes das comunidades dos quilombos? Seriam os descendentes dos cativos fingidos no período da escravidão? Seriam as comunidades negras rurais?

Em 1986, durante a I Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, surgiu a proposta "garantido o título de propriedade da terra às comunidades negras remanescentes de quilombos, quer no meio urbano rural e urbano" (*Folha de São Paulo*, 1986). O documento foi encaminhado à deputada federal Benedita da Silva, que apresentou à Assembleia Constituinte. Em 20 de agosto de 1987, o deputado Carlos Alberto Caó apresentou o texto "fica declarada a propriedade definitiva das terras ocupadas pelas comunidades negras de quilombos, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos" (SILVA, 1997, p. 14-15). Em 22 de junho de 1988, foi submetido o texto "aos remanescentes das comunidades dos quilombos, que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos. Ficam tombados os sítios detentores de reminiscências históricas, bem como todos os documentos dos antigos quilombos" (BRASIL, 1998, p. 499).

O texto final aprovado pelos deputados foi o mesmo, exceto a última frase, que reporta ao contexto histórico. Conforme documentos encontrados

na Agência Estado, há referências de que alguns parlamentares votaram o dispositivo transitório como "população remanescente de antigos quilombos". Também, "era citado, entre os deputados um estudo do sociólogo e historiador Clóvis Moura, que mencionava 55 remanescentes de quilombo com existência documentalmente comprovado no Brasil" (*Agência Estado*, 2007).

Na época, é provável que alguns parlamentares sabiam da existência das comunidades negras rurais, mas votaram o dispositivo constitucional acreditando que seriam somente as comunidades descendentes de quilombos formados pelos cativos fugidos. Este fato deu margem para que se questionasse a constitucionalidade da Lei. Coincidência ou não, o mesmo grupo de deputados que duvida da legalidade do Artigo 68 do ADCT, defende os interesses do latifúndio e agronegócio.

Vale ressaltar, que se aplicada a Lei, com o termo quilombo no sentido histórico, poucas comunidades seriam beneficiadas pela Lei. Ou seja, são poucos os quilombos que se formaram de cativos fugidos seriam titulados. Prontamente, as comunidades se mobilizaram, com apoio do movimento negro e parte da comunidade acadêmica, que passaram a ressignificar o termo 'quilombo'. Mobilização que deu margem à críticas dos 'adversários' das comunidades. Optou-se pela ressignificação do fenômeno histórico/sociológico do passado, do que lutar pela mudança da Lei. Partimos do princípio que todas as comunidades negras têm direito à terra e também direito à própria história.

A discussão "quem é quilombola?" e "quem não seria quilombola?" serviu de pretexto para muitas discussões e pano de fundo para não legalizar as terras conforme determina a Lei. A primeira comunidade que logrou êxito foi a Comunidade Quilombo Frechal, do Maranhão, transformada em Reserva Extativista, em 20 de maio de 1992, durante o mandato presidencial de Fernando Collor de Mello (BRASIL, 1992). A segunda comunidade foi titulada em 1995, no Pará. A comunidade Boa Vista, pertencente ao município de Oriximiná, macrorregião do rio Trombetas (FIABANI, 2015, p. 127).

Regulamentação do Artigo 68 do ADCT

A primeira vez que o Artigo 68 do ADCT foi citado no Congresso Nacional ocorreu em 1991. O deputado federal Alcides Modesto (PT-BA) denunciou o conflito fundiário na região do Rio das Rãs, pertencente ao estado da Bahia. Em 1995, a senadora Benedita da Silva encaminhou o projeto de Lei nº 129/95, com propósito de regulamentar "o procedimento de titulação de propriedade imobiliária aos remanescentes das comunidades dos quilombos". Em 13 de junho de 1995, novamente o deputado federal Alcides Modesto, desta vez, acompanhado de outros parlamentares, apresentou Projeto de Lei 627/95, objetivando regulamentar o referido artigo (FIABANI, 2015, p. 93-94). Em 1995, sete anos após à promulgação da Constituição Federal de 1988, ainda se discutia a regulamentação do Artigo 68 do ADCT.

Em 15 de agosto de 1995, Joel Rufino dos Santos, na época presidente da Fundação Cultural Palmares, por meio da Portaria nº 25, estabeleceu normas que iriam reger a identificação e delimitação das terras ocupadas por comunidades remanescentes que quilombo ou Terras de Pretos (FIABANI, 2015, p. 98). Em 22 de novembro de 1995, por meio da Portaria nº 307, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária recebeu incumbência de titular as terras quilombolas. Em três anos (1995-1998), o INCRA emitiu seis títulos, todos no estado do Pará. A Fundação Cultural Palmares e o INCRA abriram disputa pelas atribuições de titular as comunidades quilombolas.

Percebe-se que as comunidades remanescentes de quilombos ficaram a mercê da vontade dos parlamentares. A exigência da regulamentação não passou de estratégia para adiar a titulação das terras. No entanto, o pior estava por vir. Em 1999, o Presidente Fernando Henrique Cardoso editou a Medida Provisória 1.911-11/99, que atribuiu ao Ministério da Cultura a competência pela titulação das terras quilombolas. Dessa forma, o INCRA deixou de emitir títulos. Em 10 de setembro de 2001, o Presidente FHC assinou o Decreto nº 3.912/01 sacramentando a transferência dos trabalhos para a Fundação Cultural Palmares e definiu que comunidades quilombolas seriam aquelas terras "ocupadas por quilombos em 1888". Também exigiu que as terras estivessem "ocupadas por remanescentes de comunidades dos quilombos em 5 de outubro de 1988" (FIABANI, 2015, p. 105).

A decisão de Fernando Henrique Cardoso prejudicou imensamente as comunidades quilombolas. Ao transferir para a Fundação Cultural Palmares, o sociólogo Presidente da República, alijou do processo a grande maioria das comunidades negras, visto que estas, não se originaram de quilombos formados por cativos fugidos.

Em 2003, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva anulou os atos de FHC. Pelo Decreto nº 4.887/03, Lula regulamentou o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos. Ou seja, "os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida" (BRASIL, 2003) são os sujeitos com direito a invocar o Artigo 68 do ADCT. Esta decisão atendeu todas as comunidades negras, independente da sua matriz formadora. Para ser remanescente de comunidade dos quilombos basta auto-declarar-se.

O Decreto nº 4.887/03 devolveu ao INCRA a incumbência pela titulação das terras quilombolas. A Fundação Cultural Palmares ficou responsável pelo recebimento dos pedidos das comunidades e reconhecê-las como remanescentes de quilombos. Este Decreto fol alvo de críticas, sobretudo, dos parlamentares defensores do agronegócio e latifúndio. A grande mídia pinçou casos de comunidades negras em conflito interno para descaracterizar a pauta das comunidades negras. Na verdade, o Decreto nº 4.887/03 atendeu, embora tardiamente, o anseio do movimento quilombola.

Em 2004, o Partido da Frente Liberal (PFL), atual Democratas (DEM), ajuizou a Ação Direta de Inconstitucionalidade - ADI 3239 - em face do Decreto nº 4.887/03, o qual "regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias". Em resumo, segundo o DEM,

> a) o art. 68 do ADCT não abre hipótese para a desapropriação de terras alheias, para serem transferidas aos remanescentes de quilombos, mas apenas de emissão do respectivo título de propriedade, quando estes já estiverem na posse; b) seria indispensável comprovar a remanescência – e não a descendência – das comunidades dos quilombos, para que fossem emitidos os títulos, em sentido contrário à auto identificação prelecionada pelo dispositivo combatido; c) sujeitar a demarcação das terras aos

> indicativos dos interessados não constitui procedimento idôneo, moral e legítimo de definição, visto que, inclusive, não seria necessária a apresentação de prova técnica e histórica, para o reconhecimento da propriedade (https://www.anajure.org.br/15704-2/, 2017).

Em 2008, o deputado federal Valdir Colatto (PMDB-SC) propôs o Projeto de Lei 3.654/08, com objetivo regulamentar o Artigo 68 de modo a restringir os direitos das comunidades quilombolas (BRASIL, 2008) Colatto pretendia mudar o sentido da Lei, na mesma direção do partido DEM. Em suma, retroceder aos moldes do Decreto 3.912/01, emitido pelo Presidente FHC.

Supremo Tribunal Federal

Em 2012, iniciou o julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 3239/04 de autoria do DEM questionando os critérios estabelecidos pelo Decreto nº 4.887/03 como a autoidentificação, que permite a uma comunidade se declarar como quilombola. Para os parlamentares do DEM, isso levaria à "provável hipótese de se atribuir a titularidade dessas terras a pessoas que efetivamente não têm relação com os habitantes das comunidades formadas por escravos fugidos" (*Carta Capital*, 2017). Conforme citado anteriormente, a proposta do DEM representa a volta do decreto do Presidente Fernando Henrique Cardoso.

Em 18 de abril de 2012, votou o Ministro Cezar Peluso, que não pertence mais ao STF, e foi contrário às pretensões das comunidades negras. Segundo Peluso, o Decreto nº 4.887/03 "ofende os princípios da legalidade e da reserva da lei" (PELUSO, 2012). O referido jurista alegou que o Executivo (Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva) não tinha competência para regulamentar o Artigo 68 do ADCT. Também insistiu na inconstitucionalidade.

Em 23 de março de 2015, a Ministra Rosa Weber votou como "improcedente o pedido de declaração de inconstitucionalidade do Decreto 4.887/2003". Refutou a tese de que "Presidência da República teria invadido esfera reservada ao Poder Legislativo". Segundo a Ministra,

> O art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias elenca de modo completo e abrangente os elementos delineadores do direito que consagra, ainda que sem esmiuçar os detalhes procedimentais ligados ao respectivo exercício. Nele definidos, como destaca a melhor doutrina, o

> **titular** (os remanescentes das comunidades dos quilombos), o **objeto** (as terras por eles ocupadas), o **conteúdo** (o direito de propriedade), a **condição** (ocupação tradicional), o **sujeito passivo** (o Estado) e a **obrigação específica** (emissão de títulos) (WEBER, 2015).

Em seu discurso, Rosa Weber também argumentou,

> É a própria Constituição, portanto, o nascedouro do título, ao outorgar, aos remanescentes de quilombos, a propriedade das terras por eles ocupadas. Constatada a situação de fato – ocupação tradicional das terras por remanescentes dos quilombos –, a Lei Maior do país confere-lhes o título de propriedade. E o faz não só em proteção ao direito fundamental à moradia, mas à própria dignidade humana, em face da íntima relação entre a identidade coletiva das populações tradicionais e o território por elas ocupado. A injustiça que o art. 68 do ADCT visa a coibir não se restringe à "terra que se perde, pois a identidade coletiva também periga sucumbir" (WEBER, 2015).

A Ministra Rosa Weber determinou empate na votação. No entanto, deixou aberta a condicionante do "marco temporal" para comprovação da posse das terras. Este fato assusta os moradores das comunidades negras, pois poderão ter que provar que residem naquele lugar a mais de cem anos.

Logo após a Ministra Rosa Weber proferir seu voto, o Ministro Dias Toffoli pediu vistas do processo. Em 16 de agosto de 2017, foi retomada a Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 3239/04 de autoria do DEM. A votação foi novamente adiada porque o ministro Dias Toffoli, que pediu vistas do processo, teve que fazer uma cirurgia de emergência para tratar um descolamento de retina e não compareceu ao tribunal. Este fato prejudicou a mobilização pró-comunidades quilombolas e manteve o embaraço jurídico, que interessa aos defensores do latifúndio e do agronegócio.

Poucas terras tituladas

A quantidade de terras tituladas não atende à expectativa das comunidades. Em oito anos de governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foram tituladas 12 áreas, somando quase 40 mil hectares. Também editou 43 decretos de desapropriação, somando 465 mil hectares. Nos quase cinco anos e meio do governo de Dilma Rousseff, foram titulados 16 territórios,

equivalente a 11,7 mil hectares. Presidenta assinou 40 decretos e desapropriou 115,3 mil hectares.

Estima-se que existam 4.500 comunidades negras em todo Brasil. A Coordenação Nacional de Comunidades Quilombolas (Conaq) estima cinco mil comunidades, ou seja, aproximadamente 16 milhões de pessoas. A Fundação Cultural Palmares certificou 2.849 em todo país. Também estão tramitando 238 pedidos de comunidades que solicitaram reconhecimento pela FCP como remanescente de quilombo. Algumas comunidades foram tituladas, mas não estavam certificadas (SOUZA, 2017). Na página oficial do INCRA constam 168 comunidades tituladas.

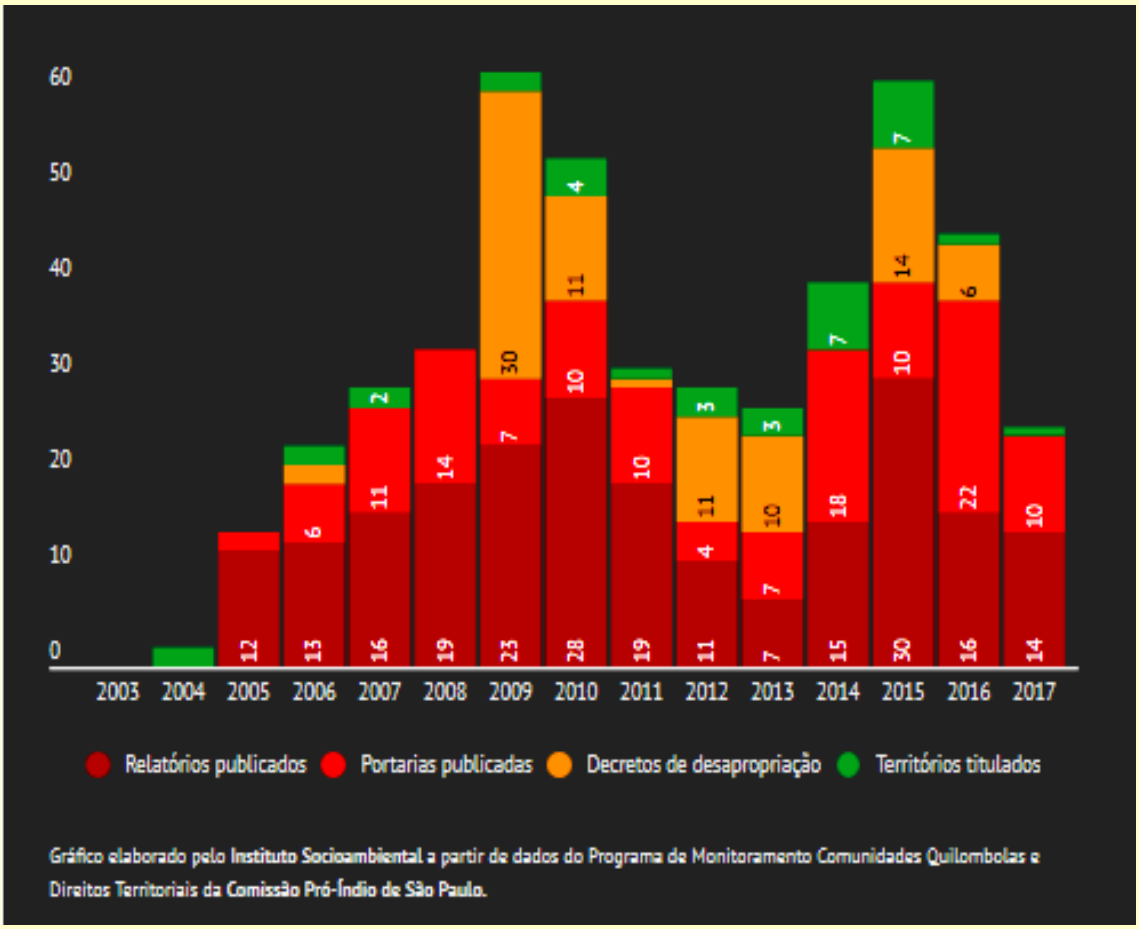


Figura 1: Quadro com relatórios publicados, portarias publicadas, decretos de desapropriação e territórios titulados (2003-2017). FONTE: Instituto Socioambiental. Acesso em 06 de novembro de 2017.

Sem dinheiro não há titulações

O processo de titulação é moroso e passa por várias instâncias. A maioria das comunidades ocupava no passado uma área maior de terras. Com o tempo, a área foi sendo reduzida por vários fatores: ação de grileiros, apropriação indevida por fazendeiros, ações do agronegócio, projetos estatais, ocupação por mineradoras, projetos de florestamento. A comunidade ou famílias também utilizaram suas terras como pagamento de dívidas contraídas junto a bancos e particulares (fazendeiros), vendas para terceiros a fim de migrar para outras regiões supostamente mais promissoras. Algumas fugiram do local devido às ameaças e atos violentos.

Para titular a terra, as comunidades não dependem somente da vontade delas. Faz-se necessário passar por várias etapas, ou seja:

a) Autodeclaração étnica da comunidade;

b) Certificação de autodeclaração pela Fundação Cultural Palmares;

c) Abertura de processo administrativo no INCRA;

d) Trabalhos de Campo I: identificação e delimitação;

e) Pesquisa e Relatório Antropológico, proposta de delimitação do território; Levantamento fundiário; Planta e Memorial Descritivo; Cadastramento das famílias quilombolas e das não quilombolas com perfil de reassentamento;

f) Produção do Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID);

g) Contestação e Julgamento pelo Comitê de Decisão Regional e Conselho Diretor;

h) Portaria de Reconhecimento do Território; Desintrusão dos não quilombolas;

i) Trabalhos de Campo 2: Desintrusão de não quilombolas;

j) Reassentamento de não quilombolas com perfil de Reforma Agrária

l) Terras públicas: certificação; titulação; registro. Terras particulares (Decretação por Interesse Social): desapropriação de imóveis; certificação; titulação (Cf. BRASIL, s/d).

A titulação das terras quilombolas exige recursos do Estado, pois muitos profissionais/técnicos são requisitados do início ao fim do processo. Quando se faz necessária a desintrusão das famílias não quilombolas, o volume financeiro é maior, visto que, há casos de aquisição legal em tempos pretéritos. Em algumas situações, a grilagem ocorreu antes da venda a terceiros. Estes, sabedores ou não do ato ilícito, compraram terras e exigem indenização. Neste caso, os 'intrusos' recorrem à justiça, pois se sentem lesados, foto que adia a titulação.

Além dos recursos financeiros, a titulação das terras quilombolas depende da vontade política do governo federal. No governo de Fernando Henrique Cardoso, não havia interesse na solução fundiária das comunidades, visto que assinou o Decreto nº 3.912/01, prejudicando a maioria das comunidades negras brasileiras. Luiz Inácio da Silva, quando presidente da República, deu prioridade as questões quilombolas, tanto na estrutura de pessoal, quanto orçamentária. No governo de Dilma Rousseff, houve uma queda acentuada. Segundo Fernando Prioste, da organização Terra de Direitos, a Presidenta Dilma ficará conhecida "como um governo que recuou e cedeu à pressão do agronegócio. Este recuo se materializou num andamento muito mais lento dos procedimentos administrativos por falta de apoio político" (PRIOSTE, 2017).

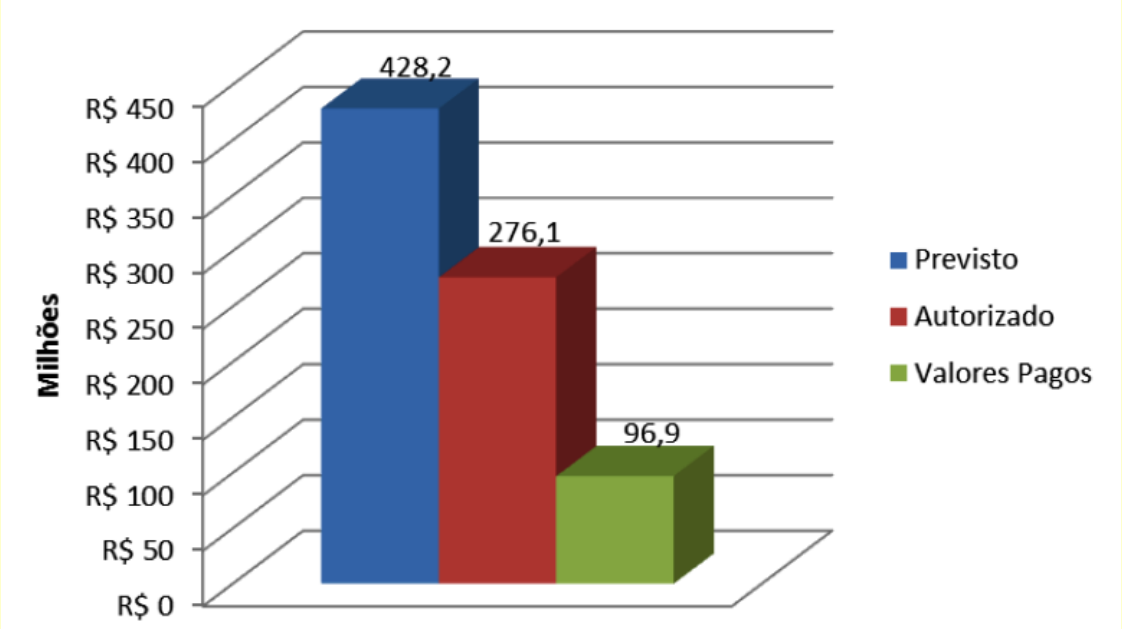


Gráfico 1: INCRA: Recursos Previstos, Autorizados e Pagos nas ações de titulações de terras quilombolas: 2004 a 2015. FONTE: SILVA, Marcelo Gonçalves da. A titulação das terras das comunidades tradicionais quilombolas do Brasil: análise da atuação do Estado. USP - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2017. [Tese de doutoramento]. p. 180.

Percebemos que os valores pagos ficaram bem abaixo dos que foram previstos. Aliás, a previsão foi de 428,2 milhões, mas somente 276,1 milhões autorizados. Os valores pagos ficaram em 96,9 milhões, ou seja, 35% do montante autorizado, este fato nos faz concluir, que a morosidade dos processos impede o uso total dos recursos.

Questão quilombola na Casa Civil

Se Dilma governo pouco fez pelos remanescentes das comunidades dos quilombos, o que dizer do Presidente Michel Temer. Temer assumiu após o processo de impeachment de Dilma Rousseff, encerrado em 31 de agosto de 2016. Neste interim, a administração federal não manteve o mesmo ritmo de trabalho, devido às sucessivas trocas de ministros e mudanças de projetos políticos. A população que dependia do Estado sofreu as maiores consequências, sobretudo, indígenas, quilombolas e outros.

No comando do Executivo, Michel Temer colocou em prática o projeto conservador, ou seja, pauta dos partidos que lhe deram sustentação. Iniciou com a Medida Provisória nº 726, que reorganizou os ministérios, extinguiu o Ministério do Desenvolvimento Agrário e apontou claramente para o sucateamento do INCRA. Aglutinou as pastas da Educação e da Cultura, descontentando boa parte da população. Quanto aos remanescentes das comunidades dos quilombos, ao fim do Ministério do Desenvolvimento Agrário e desmantelamento do INCRA, soma-se a alteração contida no artigo 27, IV, j, da Medida Provisória nº 726, que tornou competente o Ministério da Educação e Cultura para realizar "a delimitação das terras dos remanescentes das comunidades dos quilombos, bem como determinação de suas demarcações, que serão homologadas mediante decreto" (BRASIL, 2016).

Em um único ato, o Presidente Temer fez a política quilombola recuar 15 anos, idêntica ao que foi no governo de Fernando Henrique Cardoso. Retirar do Ministério do Desenvolvimento Agrário e do INCRA a função de titular terras quilombolas, representa paralisar todo trabalhos desenvolvido até aquele momento. O Ministério da Educação e Cultura não têm nenhuma relação com a questão fundiária, seja ela, quilombola, indígena, pequenos agricultores e outros. Temer associou a causa quilombola como algo ligado à cultura. Basta lembrar que o Artigo 68 do ADCT refere-se à titulação das terras, sendo o Estado responsável pela emissão dos títulos.

O ato do Presidente Temer repercutiu negativamente. No dia 20 de maio, na tentativa de concertar o erro anterior, o Presidente transferiu a pauta quilombola para o INCRA, que ficou vinculado ao novo Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário. No dia 27 de maio de 2016, através do Decreto 8.780, o Presidente subordinou o INCRA à Casa Civil, ou seja, a titulação das terras quilombolas passou a ser uma questão política de balcão.

Em abril de 2017, Temer deu o golpe de misericórdia nas comunidades negras rurais. Suspendeu as titulações até que o Supremo Tribunal Federal conclua a votação inciada em 2012. Ficou nítida a intenção do Presidente Temer em paralisar definitivamente a regularização fundiária dos remanescentes das comunidades de quilombos.

Vida e morte quilombola

A demora na titulação das terras quilombolas causa grandes prejuízos a este segmento social. As famílias tendem a abandonar as comunidades em busca de novas oportunidades de trabalhos nas cidades. Este fenômeno verificou-se em todas as regiões brasileiras, tendo aumentado com a crise econômica nos anos 2016 e 2017. Também corroborou para este fato, a redução/fim das políticas públicas para este setor. Segundo Raquel Pasinato, coordenadora do Programa Vale do Ribeira do Instituto Socioambiental, "a falta de acesso a terra tem levado as famílias a abandonarem o campo em busca de alternativas de renda na cidade" (PASINATO, 2017).

As comunidades negras precisam da terra titulada para acessar as políticas públicas e viver dignamente, produzindo alimento e renda. A grande maioria das comunidades viu seu território 'encolher' e não consegue sobreviver com a produção atual. Basta lembrar que há comunidades com seis famílias ocupando três hectares. A titulação devolve às comunidades à terra que lhes é de direito. A não titulação determina o êxodo rural.

Os conflitos tornam-se inevitáveis, pois a falta de documento determina a vulnerabilidade das comunidades. Os latifundiários, os grileiros, espertalhões e mineradoras aproveitam-se dos momentos frágeis e agem desonestamente. Conforme Lícia Andrade,

> Sem a titulação, essa população fica ainda mais vulnerável. Na medida em que a terra está regularizada, você tem um diálogo com o outro, que está

> disputando e ameaçado o seu território, de outra forma. [Sem a titulação] Você deixa uma população muito frágil e que já vive uma situação de desigualdade muito grande ainda mais frágil. Não é a terra que vai resolver todos os problemas, mas, sem dúvida, ela dá condições de enfrentar melhor essas situações (ANDRADE, 2017).

A violência também chegou aos quilombos. Fato verificado constantemente nos acampamentos de trabalhadores sem-terra, nos últimos anos tornou-se recorrente nas comunidades negras. Na noite do dia 24 de março de 2017, Maria Rosa e Jurandir foram espancados por três homens armados e encapuzados. Os dois são moradores da comunidade Marobá dos Teixeira, Vale do Jequitinhonha, Minas Gerais, lutam pela titulação do quilombo. "No ano passado, fomos ao fórum de Almenara 16 vezes. Cada decisão favorável (ao reconhecimento do território quilombola) que conseguimos na Justiça gera uma reação de violência e ameaças", alertou Maria Rosa. Em tom de desabafo, Rosa perguntou: "Quantos anos teremos que esperar para vermos regularizadas nossas terras?" (ROSA, 2017).

Assassinatos também aconteceram em comunidades quilombolas. Em 2017, foram assassinados 14 moradores de comunidades negras. Destes, dez ocorreram na Bahia. Nos últimos tempos, este ano tem sido o ano mais violento, o que comprova a urgência das titulações. Conforme dados fornecidos pelo Departamento de Ouvidoria Nacional dos Direitos Humanos, entre 2011 e 2015, dois quilombolas foram assassinados. Em 2016, o número subiu para oito. Segundo Givânia Silva, "podemos ter uma piora significativa no campo. O êxodo rural e a violência aumentando no campo e na cidade. É um cenário de desolação caso isso [a inconstitucionalidade do Decreto 4.887/2003] venha a se concretizar" (SANTOS, 2017).

A violência verificada na Bahia também ocorreu na Região Amazônica. Os assassinatos de Chico Mendes (1988) e Irmã Dorothy (2005) repercutiram no mundo todo e, este fato, somado a centenas de outras mortes, desnudou a grave situação fundiária brasileira. Marcelo Gonçalves da Silva, em sua tese de doutoramento, analisou os registros feitos pela Comissão Pastoral da Terra (CPT) de 2011 a 2015 e concluiu que a Região Amazônica concentra 69% dos conflitos por terra, 79% dos assassinatos, 85% das ameaças de morte. O autor revelou que "72% das pessoas estão sendo ameaçadas de morte por questões ligadas aos territórios quilombolas, indígenas ou de outras comunidades tradicionais" (SILVA, 2017, p. 225).

Conclusão

A morte quilombola é uma morte anunciada. Desde que entrou em vigor o Artigo 68 do ADCT, surgiram resistências em todas as esferas de poder - Legislativo, Executivo e Judiciário. As comunidades negras vislumbraram a possibilidade de titular as terras e contavam com apoio do Estado, visto que, pela primeira vez na história agrária do Brasil, temos uma Lei neste sentido. No entanto, passadas três décadas de vigência da Lei, poucas comunidades receberam os títulos. A maioria aguarda o Estado decidir-se pelo cumprimento do dispositivo constitucional e sofre as consequências deste 'abandono'.

Em três décadas, as comunidades negras emergiram do lago dos esquecidos, tornaram-se sujeitos de direitos, despertaram interesse da academia e estão em processo de aniquilamento vítimas das ações orquestradas por setores retrógrados, representantes do latifúndio, agronegócio e mineradoras. As comunidades negras rurais têm existência centenária, mas eram ignoradas pelo Estado, que considerava tratar-se de redutos negros, atrasados, sem importância para o desenvolvimento do país.

Para os latifundiários, representantes do agronegócio, mineradoras, empresas madeireiras e, mesmo, o próprio Estado, as comunidades não passavam de 'estoque' de mão de obra, fronteiras para expansão do capital, reserva de terras, matas e minerais. Ao materializar-se a regularização fundiária, os remanescentes das comunidades de quilombos despertaram a irá destes setores, que fez ressonância no Congresso, Supremo Tribunal Federal e Executivo. Formou-se uma frente anti-quilombola, com resistência bem articulada, que nega o direito à terra para este segmento social.

O Presidente Temer impôs condição para titular as terras quilombolas - o STF encerrar o julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 3239/04. A agonia quilombola acentuou-se quando o STF decidiu votar em tempos diferentes - um voto a cada dois anos. As comunidades não podem esperar mais, visto que, é a parte mais frágil neste embate político. Movimentos sociais estimam que, neste ritmo, serão necessários 970 anos para titular todas as comunidades.

A morte quilombola está acontecendo aos poucos. As famílias migram para locais onde há emprego e renda, consequentemente, as comunidades

negras vão diminuindo e tendem a desaparecer. O Estado é o grande culpado por este processo de aniquilamento.

Referências

ANDRADE, Lúcia. A falta de vontade política para reconhecer territórios quilombolas. In: https://jornalggn.com.br/noticia/a-falta-de-vontade-politica-para-reconhecer-territorios-quilombolas. Acesso em 13-11-2017.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *PL 3654/2008.* Brasília. 2008. In: http://www.camara.gov.br/proposicoes. Acesso em 04-11-2017.

BRASIL. Casa Civil. Constituição Federal de 1988. Artigo 68 ADCT. Brasília. 1988.

BRASIL. Casa Civil. Decreto 4.887/03, em 20 de novembro de 2003. Brasília. 2003.

BRASIL. Casa Civil. Decreto Presidencial n. 536 de 20 de maio de 1992. Brasília. !992.

BRASIL. Casa Civil. MP nº 726. Brasília. 2016.

BRASIL. Diário da Assembleia Nacional Constituinte. Brasília: Gráfica do Senado, 1998.

BRASIL. INCRA. Fluxograma do Processo de Titulação das Terras Quilombolas. Brasília. s/d.

FIABANI, Adelmir. *Os Novos Quilombos*: Luta pela terra e afirmação étnica no Brasil [1988-2008]. Palmas: Nagô Editora, 2015.

Movimento Negro faz proposta à Constituinte. Folha de São Paulo, em 8 de novembro de 1986.

NOTA PÚBLICA sobre o julgamento da ADI 3239 pelo STF, que trata sobre a demarcação de terras quilombolas. In: https://www.anajure.org.br/15704-2/. Acesso em 04-11-2017.

PASINATO, Raquel. Morosidade da regularização fundiária impacta quilombos no Vale do Ribeira. In: https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/o-que-o-governo-dilma-fez-e-nao-fez-pelos-territorios-quilombolas. Acesso em 06-11-2017.

PELUSO, Cezar. *Voto. Ação Direta De Inconstitucionalidade* 3.239 Distrito Federal. Brasília. 2012.

PRIOSTE, Fernando. A falta de vontade política para reconhecer territórios quilombolas. In: https://jornalggn.com.br/noticia/a-falta-de-vontade-politica-para-reconhecer-territorios-quilombolas. Acesso em 13-11-2017.

Quilombolas querem terras equivalentes à área de São Paulo. Agência Estado. <http://jc.uol.com.br/tvjornal>. Acesso em: 12-08-2007.

ROSA, Maria. *Quilombolas reclamam de demora na titulação de terras.* In: https://www.almg.gov.br/acompanhe/noticias/arquivos/2017/05/17_comissao_participacao_popular_quilombolas.html. Acesso em 08-11-2017.

SANTOS, Givânia. *Violência contra quilombolas dispara em 2017*. Instituto Socioambiental. https://www.google.com.br/search?q=violencia+contra+quilombolas+dispara+em+2017&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b&gws_rd=cr&dcr=0&ei=N0oEWuTWDYKtwATklJLgBA. Acesso em 09-11-2017.

SILVA, Dimas Salustiano da. Apontamentos para compreender a criação do Artigo 68 das Disposições Constitucionais Transitórias de 1988. In: *Boletim Informativo NUER*. Fundação Cultural Palmares. v. 1. n. 1. 2. ed. Florianópolis: UFSC, 1997.

SILVA, Marcelo Gonçalves da. *A titulação das terras das comunidades tradicionais quilombolas do Brasil:* análise da atuação do Estado. USP - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2017. [Tese de doutoramento].

SOUZA, Osvaldo Braga de. *O que o governo Dilma fez (e não fez) pelos territórios quilombolas?* Instituto Socioambiental. In: https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/o-que-o-governo-dilma-fez-e-nao-fez-pelos-territorios-quilombolas. Acesso em 06-11-2017.

STF julga amanhã ação do DEM contra quilombolas. In: http://justificando.cartacapital.com.br/2017/08/15/stf-julga-amanha-acao-do-dem-contra-quilombolas/. Acesso em 05-11-2017.

WEBER, Rosa. Voto. Ação Direta De Inconstitucionalidade 3.239 Distrito Federal. Brasília. 2015.

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA: O PRONERA E A EDUCAÇÃO EM ASSENTAMENTOS E ÁREAS TRADICIONAIS QUILOMBOLAS – PARA ALÉM DO CAPITAL

Adelaide Ferreira Coutinho
Rita de Cássia Gomes Nascimento

Introdução

Na aridez do mundo a única terra fértil é o coração humano
(Dom Ivo Lorscheider)

O Sociólogo-Militante Florestan Fernandes (1994), quando do exercício de seu mandato na Câmara Federal, proferiu um discurso em defesa da educação brasileira, em que afirmara

> Não há futuro para o Brasil se a educação não for um valor social compartilhado por todos. Devemos ter mesmo a convicção básica: que a educação é a alavanca do crescimento econômico, de expansão da democracia e da universalização da cidadania. Por isso, lutar pela educação, e não contra ela, criar conceitos positivos, e não negativos, vem a ser a tarefa de todos nós [...] Não adianta afirmar que temos progenitores que foram dedicados à educação. O que temos é de realizar o salto qualitativo exigido pela educação de hoje, que está em grande atraso, não só em relação ao que fizemos no passado, mas, principalmente com o que deveríamos fazer segundo o exemplo de outros povos contemporâneos, ainda mais pobres do que o Brasil [...], entendemos que a educação é um valor básico na sociedade brasileira.

Dez anos depois, István Mészáros (2004), na conferência de abertura do Fórum Mundial de Educação, realizado em Porto Alegre, em 2004, destacara, entre outras coisas, que a educação não é um negócio, é criação. Que educação não deve qualificar para o mercado, mas para a vida. Enfatizou o

sentido mais enraizado da tese "a educação não é uma mercadoria". Chamou a atenção para algo extremamente pertinente nos dias atuais: "Como pensar a sociedade tendo como parâmetro o ser humano?" o que, segundo ele, "exige a superação da lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição os seus fundamentos".

Mészáros (2004) sustentou que "a educação deve ser sempre continuada, permanente, ou não é educação". Defendeu a existência de práticas educacionais que permitam aos educadores e alunos trabalharem as mudanças necessárias para a construção de uma sociedade na qual o capital não explore mais o tempo de lazer, pois o que as classes dominantes impõem é uma educação para o trabalho alienante, com o objetivo de manter o homem (*e a mulher*) dominado. Já "a educação libertadora teria como função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, age e usa a palavra como arma para transformar a realidade". (grifos da autora)

Nos dias atuais, décadas depois, esses discursos se atualizam e, infelizmente, nos fazem acreditar que retrocedemos na história ao início do século XX, em que a educação para as elites era propedêutica e aos pobres, negros e deserdados do poder bastavam as primeiras letras ou um treino profissional para trabalhos simples.

A educação democrática, expressa na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96, nos planos, diretrizes, programas e projetos, ao se delinear como uma conquista da sociedade brasileira (da luta de educadores, estudantes, militantes dos movimentos sociais e sindicais, igreja, organizações e partidos políticos) ao defender uma escola pública, laica, gratuita e referenciada socialmente, aos poucos foi tomando um formato adequado aos moldes do mercado.

A educação, até então considerada um investimento, passa a ser tratada por sucessivos governos como custo-benefício, um notório retrocesso. Hoje, o governo brasileiro ao acenar para a sociedade com programas e projetos sedutores dos pais e mentes juvenis, afirmando que o "o aluno escolhe o que quer estudar" apenas nega às crianças, jovens e adultos a Educação Básica, entendida como o suporte fundamental para a formação humana e propiciadora de escolhas mais amplas quando se refere ao estudo e ao trabalho.

Ao promover reformas curriculares para enxugar o currículo (Base Nacional Comum Curricular) e retomar a velha dualidade no âmbito do ensino médio (formação profissional e formação propedêutica) nega a educação de qualidade. Quando corta recursos públicos de programas e projetos voltados aos trabalhadores do campo em áreas tradicionais (quilombolas, indígenas, ribeirinhos, extrativistas, pequenos agricultores etc), impede que, após quase quinhentos anos, esses sujeitos possam ter direito a educação. Ao estimular a busca de empréstimos (financiamento) e financiar o ensino superior privado, reforça a visão de educação como mercadoria e descaracteriza o ensino superior e de pós-graduação das instituições públicas, vistas como o vilão da educação básica, por necessitarem de financiamento para o ensino (graduação e pós-graduação), a pesquisa e a extensão como decisivos para o desenvolvimento da inteligência (educadores, cientistas, pesquisadores etc) do país. Quando o governo brasileiro populariza a educação, o faz na contramão do que a sociedade almejou (como um direito social e sob a responsabilidade do Estado) e massifica a Educação à Distância, mais um grande negócio para a iniciativa privada (subsidiadas pelo governo) e a possibilidade estatística de afirmar a expansão desse nível de ensino.

Mas, a história do embate entre projetos de educação na sociedade brasileira não é recente e os mais importantes datam do século XX em diante, esse século profícuo em legislações que não saíram do papel ou aquelas que pretendiam ser pioneiras de uma educação pública democrática (As Leis Orgânicas do Ensino a partir do governo de Getúlio Vargas; O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), que anunciara à sociedade brasileira a possibilidade de formular uma Lei de Diretrizes e Bases e um Plano Nacional de Educação Lei 4.024/61), mas que consolidaram o ideário liberal e, posteriormente, a correlação de forças da sociedade levaria ao autoritarismo no plano do Estado e no trato da educação, pelos governos militares (1964-1985). A redemocratização trouxe a educação para o debate nacional, no entanto, o Estado brasileiro nos anos de 1990 já seguia à risca as diretrizes políticas do Banco Mundial, o maior indutor de políticas educacionais para a América Latina e Caribe, sob a orientação neoliberal.

Um *Detour* Pelas Bases Fundantes da Educação Rural e Educação do Campo

São muitos os exemplos negativos de como a sociedade de classes, a sociedade capitalista, as suas formas de produção da existência e a divisão da riqueza são perversas para com a classe que trabalha e vive desse trabalho, em particular destaca-se o campo brasileiro (suas terras, os rios, a natureza, com as reservas extrativistas, os povos indígenas, os assentamentos da reforma agrária, os povos de terras remanescentes de quilombos, os pequenos produtores, os ribeirinhos, artesãos, os sem-terra, homens e mulheres do campo) e o processo degradante a que homens e mulheres foram submetidos, apesar das lutas de resistência.

Quando se toma como categoria de análise a Educação Pública não se pode separá-la dessa história de luta e conquista da terra no sentido mais amplo a que se pode entendê-la. Segundo Emilia Viotti (1998), em seu livro Da Senzala à Colônia, o Brasil é uma nação diretamente relacionada com o sistema colonial, característico da fase de acumulação primitiva e mercantil (sec. XV ao séc. XIX), portanto, sob o tripé: colonização, escravidão, latifúndio. Tal sociedade entrou em decadência quando ocorreram as transformações econômico-sociais e essa forma de sociabilidade foi questionada. Mas, o que destruiu as bases teóricas e morais do antigo regime e tornou o braço cativo livre, gerou o mercado de trabalho nas regiões capitalistas, sustentou e até acirrou a escravidão nas regiões menos desenvolvidas (VIOTTI, 1998). Assim, a questão camponesa no Brasil, só pode ser entendida se for apanhada em suas múltiplas dimensões (economia, ideologia, política, relações sociais, poder, cultura).

Portanto, Viotti (1998) vai nos dizer que a abolição não significou uma ruptura com o passado, no sentido de romper com as raízes fundantes daquela sociabilidade, uma vez que as estruturas arcaicas de produção, a economia monocultora e de exportação, sempre vulnerável à oscilação do mercado internacional, o monopólio da terra e do poder por uma elite, a miséria e a marginalização política e econômica da grande maioria da população, as formas disfarçadas de trabalho forçado e as precárias condições de vida do trabalhador rural sobreviveram à abolição, tomando formas mais elaboradas de exploração.

A educação rural, portanto, é produto dessas relações e a Educação do Campo nasce como um novo devir histórico. Ela tem suas raízes na sociedade Senhorial/Escravista e, na contramão das tendências ruralistas, continua como desejo de realização por parte dos povos do campo, uma vez que na sociedade empresarial/latifundiária e financeirizada desta Republica chamada Brasil, ela representa controle, fiscalização, supressão e descaracterização por outros programas afeitos ao capitalismo no campo, conforme se ilustrou anteriormente, à guisa de introdução.

Relativa à problematização da Educação Rural e sua historicidade como projeto político que compõe a ideologia de classe das frações dominantes agrárias, Mendonça (2007) destaca a relação Saber e Poder como parte instituinte e instituída do próprio Estado Ampliado. Nesse terreno, observa-se que a intencionalidade desta conforme o tempo e o espaço sofre alterações, porém circunscritas às determinações do projeto hegemônico, como fora o caso da conjuntura da Guerra Fria, onde a Educação Rural assumira o triplo papel, a saber: "imobilizador" da força de trabalho no campo; 2) "neutralizador" de conflitos sociais rurais; 3) qualificador de mão de obra para o mercado segundo retórica do capital (MENDONÇA, 2007).

A educação rural no contexto maranhense também resguarda intencionalidades que dialogam com estas determinações históricas nacionais. Nesse sentido, pode-se ilustrar sobre essa realidade neste Estado na sua forma mais perversa, onde até os nossos dias a ideologia de oferta da educação continua a ser a "Educação para os pés descalços", defendida na segunda metade do século XX pelos seus governantes, visando a formação de mão-de-obra barata e artesanal. Às populações rurais maranhenses, apenas uma alfabetização ou uma profissionalização que os condicionava a meras ferramentas da máquina perversa de triturar humanidades que é o sistema do capital. Tornar o trabalhador da zona rural mais produtivo significava potencializar a acumulação do excedente fruto de seu trabalho. A educação, nesta perspectiva, a concepção de Educação Rural age como instrumento ideológico a serviço desta lógica, atuando na produção de coerção e consentimento em torno de um projeto de classe hegemônico (NASCIMENTO, 2012), hoje, o agronegócio de exportação.

Os estudos sobre a escola rural no Brasil, seja primária ou média, via de regra, pouco têm explorado o binômio educação rural e desenvolvimento do

capitalismo, bem como articulado elementos que se interpenetram fundamentalmente no âmbito da histórica luta de classes, a saber: terra, movimento camponês e educação rural (RIBEIRO, 2010). É por sobre esta base material e simbólica que a educação rural se constitui enquanto objeto de disputa, assentado na relação trabalho *versus* capital.

Quando se considera a educação rural como categoria historicamente determinada, deve-se ter em mente que as intenções político-formativas que determinaram o seu caráter sofreram modificações com o tempo, em decorrência das alterações sofridas pelas relações de produção no seio da sociedade sob regime capitalista. Não é possível, portanto, falar de uma educação rural *in abstracto, em geral* e a-histórica (MARX, 1998). Não há, portanto, uma unidade ao se abordar tal conceito, que é fundamentalmente histórico e perpassado pela política e conflitualidade no âmbito das lutas de classes.

Portanto, para se fazer reflexões sobre a educação e o ser-humano, para além do capital há que se perguntar: "[...] que pensamentos, sonhos, aspirações e interesses impelem os homens *(e mulheres)* em suas opções de vida? (CIAVATTA, 2009, p. 4, grifos da autora).

A memória da educação brasileira é rica de registros negativos e a Educação do Campo, destacadamente o PRONERA, formulam novos registros, que nos lembram do quanto é difícil assegurar o direito constitucional à educação de qualidade aos camponeses, mas pela luta política têm conquistado batalhas importantes no campo das ideias e no campo das políticas aprovadas.

Educação e Formação Humana: O Pronera e a defesa da educação pública *do* e *no* campo

Ao abordar-se a questão da *educação e formação humana pela ótica da luta por educação pública se justifica porque como parte dessa* história está a luta pela educação *do* e *no* campo, um contraponto ao Ruralismo Pedagógico, da primeira metade do século XX, que orientava políticas à zona rural sob o viés de uma ideologia colonialista, escravagista, cimentada no latifúndio e no trato das políticas públicas como controle social sobre os povos campesinos.

As reflexões que se seguem sobre essa questão trazem como ilustração de conquista da escola pública no campo, O PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, aprovado pelo, então, Ministério de Política Fundiária, hoje, Ministério do Desenvolvimento Agrário e executado pelo INCRA em parceria com as universidades federais e estaduais, institutos federais e movimentos sociais e sindicais rurais. Esse programa nasceu da luta dos movimentos sociais e sindicais camponeses e, há 19 anos, promove educação nos assentamentos e áreas tradicionais do e *no* Campo, tornou-se o precursor da aprovação das Diretrizes Nacionais para importante da defesa e mobilização por uma Educação Básica do Campo, o que se ampliou para os demais níveis de ensino.

Quando em 1998 realizou-se o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, essa política já contemplava o povo negro, sem que se destinassem cotas, mas como um direito de todos os povos assentados e tradicionais contemplados, inclusive, pelos Territórios da Cidadania.

A educação do campo adotou como princípio os interesses e a cultura do trabalhador do campo, portanto buscou reverter aquela realidade historicamente excludente, conforme reitera Kolling:

> Nos documentos oficiais sobre educação no Brasil, a população rural aparece apenas como dado. São números citados de uma população esquecida. São apenas quantidades ou, no máximo, referências marginais e pejorativas. É como se a diferenciação entre o rural e o urbano não fizesse mais sentido, uma vez que a morte do primeiro já estaria anunciada. É preciso entender em que contexto essa compreensão vem sendo formulada e quais as possibilidades que existem de se reverter essa lógica (KOLLING, 1999, p. 30)

Somente a partir da Educação do Campo, passou-se a pensar essa política, tendo nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002) a materialização de uma fundamentação legal:

> Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem

> as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.
> (Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo BRASIL/MEC, 2002, p. 22).

Ainda que o PRONERA seja um exemplo de política pública de educação aos povos do campo, ele sofreu e sofre o processo intenso de luta entre projetos de educação/escola no interior das instituições representativas do Estado e nos movimentos e organizações sociais camponesas.

Há um controle sobre as políticas e programas de educação cuja filosofia, processos educativos, propostas curriculares e ação docente e discente correspondem aos interesses dos camponeses e no PRONERA são inúmeros os exemplos. No controle desse Programa os órgãos de controle financeiro, controle político, controle social, cultural e ideológico estão atentos a quaisquer movimentos contrários a lógica que funda a educação na sociedade capitalista.

Assim, de negação histórica da educação pública, durante quase cinco séculos, o Estado brasileiro passou a oferta-la em doses homeopáticas, por meio de políticas assistencialistas, políticas "reparadoras", políticas de cotas, políticas privatista por meio de programas de crédito, à distância do aluno e da escola, como bem querem as elites; dividida entre aqueles que receberão formação integral e àqueles que receberão formação técnica para o precoce ingresso no "mercado de trabalho", este, último, uma falácia; entre aqueles que serão apenas alfabetizados, aos que concluirão apenas o ensino Fundamental; aqueles que serão excluídos dos sistemas educacionais antes que concluam a educação básica ou possam vislumbrar ter acesso ao ensino superior.

Ilustra-se com a realidade do Curso de Pedagogia da Terra e seus Projetos de gestão e pedagógico**.** O curso foi criado a partir das experiências com Educação do Campo (Alfabetização/EJA; Ensino Fundamental; Ensino Médio/Magistério; Formação Pedagógica de Educadores e Educadoras), cujo Projeto e Proposta Pedagógica e Curricular formam construídos em conjunto com os movimentos sociais, destacadamente o MST e a ASSEMA, posteriormente representantes de movimentos negros (Centro de Cultura Negra do Maranhão - CCN e Associação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas do Maranhão – ACONERUQ).

O curso foi aprovado pelo Conselho Universitário da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, em 2007, mesmo ano de aprovação na Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA e no INCRA/DR/MA. No processo de aprovação dos Planos de Trabalho e de Desembolso Financeiro e a Aprovação do Termo de Cooperação/Convênio o projeto do curso foi da Procuradoria Jurídica do INCRA ao Tribunal de Contas da União, à Procuradoria Federal da UFMA. O projeto foi acusado de fazer apologia aos movimentos sociais, por conta das disciplinas curriculares tratarem da história e cultura do povo negro, indígena, camponês e suas formas de luta e organização. Decreta-se a reformulação geral do projeto, sob pena de não se receber os recursos e não se poder realizar o Vestibular Especial, para esse último, quando foi verificado que havia uma parceria do INCRA/PRONERA com a UFMA, o MST, a ASSEMA, o CCN e a ACONERUQ, foi exigido o documento de posse da terra, sendo que a maioria das terras quilombolas não tinham sido objeto titulação e muitos trabalhadores rurais eram acampados há mais de dez anos sem que recebessem o título da terra ainda que esta fosse denominada para a reforma agrária. Após dois anos de lutas e reformulações realizou-se o vestibular e a matrícula de 200 alunos, divididos em quatro turmas.

Mas, o governo achou outro mecanismo para evitar esse acesso a educação superior pelos povos do campo e criou os Territórios da Cidadania e dividiu o Projeto do Curso em dois Projetos de Financiamento e Gestão: o Projeto Pedagogia da Terra Tradicional e o Projeto Pedagogia da Terra Territórios da Cidadania O Curso de Pedagogia da Terra, a ser oferecido para

os quatro Territórios da Cidadania[65]- TC, no Maranhão[66]. Ao primeiro projeto liberou-se o recurso para um ano e, ao segundo, cujos alunos eram, predominantemente, residentes em áreas quilombolas e extrativistas, aproximadamente 90%, recursos financeiros para um semestre e, em seguida, dois anos sem dotação de recursos. Em síntese, depois de oito anos de luta e resistência, os discentes do primeiro projeto colaram grau, e, em julho de 2017, após dez anos, os alunos do segundo projeto colaram grau.

Não obstante o controle ideológico e financeiro o governo, por meio de seus agentes públicos, na tentativa de desconstruir a proposta inicial de gestão do Programa/Projeto, outras exigências vieram à tona: proibição da Ciranda Infantil (atendimento dos filhos menores de sete anos que acompanhavam as suas mães no período de escolarização), de aparecer nas propostas curriculares qualquer referência aos Movimentos Sociais; supressão de disciplinas e atividades cujo conteúdo tratasse da história, luta e organização do povo camponês nos movimentos; a realização de Convênio com as Fundações de Apoio às universidades e Institutos, a compra de livros didáticos e materiais permanentes, o pagamento de recursos para deslocamento apenas para boletos de passagem emitidos por empresas, licitação nacional para os serviços de alimentação e hospedagem, proibição de pagamento de bolsas aos professores do curso, entre outros, ou seja, o recurso financeiro era liberado mas era inviabilizado o seu uso. Assim, algumas vezes "optou-se por devolver todo o recurso", inclusive porque chegava até trinta dias antes

[65] Ao todo, são 60 Territórios para o ano de 2008. A ação política do Estado nos chamados Territórios da Cidadania envolve vários setores, entre ministérios e secretarias especiais do governo federal: Casa Civil, Agricultura, Pecuária e Abastecimento, Cidades, Cultura, Desenvolvimento Agrário, Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Educação, Integração Nacional, Justiça, Meio Ambiente, Minas e Energia, Planejamento, Orçamento e Gestão, Saúde, Trabalho e Emprego, Secretaria Especial de Aquicultura e Pesca, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, Secretaria Geral da Presidência da República e Secretaria de relações Institucionais. Nesses Territórios as ações do governo federal abrangem as áreas do direito e desenvolvimento social; organização sustentável da produção; saúde, saneamento e acesso à água; educação e cultura, além de parcerias com os diversos entes federados, as universidades e organizações da comunidade.

[66] No Maranhão são quatro territórios: Baixo Parnaíba, Cocais, Lençóis Maranhenses/Munin e Vale do Itapecuru.

de encerrar o exercício financeiro e as atividades estavam previstas para doze meses (etapa).

Creio que esse panorama mostra a lógica elitista, clientelista e discriminadora das políticas sociais do Estado Capitalista, ainda que os governos se dissessem democráticos e comprometidos com a causa da Reforma Agrária, do Reconhecimento das Terras Quilombolas, das Áreas Indígenas etc., não aceitavam que os Sem-Terra tivessem uma educação na contramão da legitimação do poder vigente e do projeto de território do campo sem o camponês sem-terra e os povos tradicionais.

Destaca-se que historicamente esses povos tiveram que fazer alianças/parcerias importantes para assegurar que o direito a educação fosse uma realidade. No caso do PRONERA salienta-se a importância da parceria entre os Asseguradores do INCRA, a Coordenação Nacional do PRONERA, os Professores e Técnicos das Coordenações de Programas/Projetos das Universidades e Institutos, os Movimentos Sociais, as Fundações e até Procuradores Federais e Reitores, conseguindo-se em âmbito Nacional executar os projetos aprovados. Contudo ressalta-se, que essa não é uma realidade nacional, mas pontual, pois em algumas instituições sequer se conseguiu fazer parceria para execução do PRONERA.

Ressalva-se que, nos últimos anos, são mais de duzentos projetos aprovados, mas sem recursos financeiros para a sua execução. Isso faz com que as demandas por Educação no PRONERA sejam desestimuladas e a política de educação do campo fragilize-se. Essa que, seguramente, foi a mais longa e fecunda política de acesso a educação aos povos camponeses desde o descobrimento.

Considerações Finais

Entende-se que vivemos um momento singular de crises e impasses na política, nas relações sociais e de descrença nos valores e políticas/direitos primordiais ao ser humano: liberdade, ética, participação política, trabalho, cultura e direitos: civis (direitos fundamentais: à vida, à liberdade de expressão e pensamento, à propriedade privada e à igualdade perante a lei); políticos (participação do cidadão no governo, realizar manifestações políticas e mesmo fundar partidos políticos e organizar movimentos), direitos sociais (o direito à

educação, à saúde, esporte, lazer, patrimônio cultural, trabalho, segurança, moradia, terra, salário justo, previdência) e ao patrimônio (riqueza produzida, o patrimônio público). Esses direitos são conquistas históricas e não uma dádiva do Estado. Nós criamos o Estado e a Sociedade Civil e somos produtos e produtores de nossa existência – História.

O mais grave é que a violência no campo está se banalizando: são mortos sem-terra, quilombolas, indígenas...são crianças, mulheres, jovens, adultos, idosos, principalmente as lideranças e os intelectuais a serviço das causas populares. Em 2016, segundo dados do Relatório da Comissão Pastoral da Terra (CPT), foram 1.079 ocorrências de conflito por terra, o número mais elevado desde que a Pastoral iniciou o levantamento, em 1985. Houve um aumento de 40% em relação a 2015, ano com 771 ocorrências. Entre os registros de 2016 estão 61 assassinatos, crescimento de 22% no comparativo com o ano anterior. Nos últimos 25 anos, o número de assassinatos só foi maior em 2003, quando 73 homicídios foram registrados. No primeiro semestre de 2017[67], já há registros de casos de violência que podem ser classificados como atos de barbárie. Em abril, 09 trabalhadores rurais foram mortos em Mato Grosso. Em maio, os índios Gamela, no Maranhão, foram atacados deixando duas vítimas com mãos cortadas, cinco feridos por bala e outros quinze machucados. No Pará, no mesmo mês, a Polícia realizara ação que resultara em dez trabalhadores sem-terra assassinados. Na Bahia, entre julho e início de agosto já totalizaram 08 quilombolas assassinados. O ano de 2017 já apresenta dados de violência, que segundo a ONG repórter Brasil, poder ser denominada de "campo em guerra".

O que isto tem de relação com a Educação? Tudo! Porque a educação é a própria vida. A educação é expressão da cultura de uma sociedade. A educação é a expressão das relações sociais de produção da existência material e imaterial e, ambas, não se separam. Assim, Dermeval Saviani (2006), numa palestra na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa e Educação (ANPED) nos lembra que o ser homem (humanidade) é histórico e, portanto, o Ser do trabalho é histórico, logo o ser da educação é histórico-social (ontologia/natureza/existir). Essa indissolubilidade da referida relação,

67 Fonte: http://contraosagrotoxicos.org/aumento-da-violencia-no-campo-anuncia-cenario-de-guerra-em-2017/

se manifestou na história brasileira (e mundial) pelo fenômeno da separação entre trabalho (*Homo faber* - quem faz) e educação (*Homo sapiens* - quem pensa), ocorre, portanto, nas sociedades de classe.

Marx e Engels (1974, p. 19) em A Ideologia Alemã, afirmaram que:

> Podemos distinguir o homem dos animais pela consciência, pela religião ou por qualquer coisa que se queira. Porém, o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a *produzir* seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material.

Se a sociedade é autoritária a educação o é e, somente pela luta organizada, e você ou se submete aos seus princípios ou a transforma e, nesse sentido, ela pode contribuir para a transformação da sociabilidade existente. Mario Alighiero Manacorda (apud NOSELLA, 1992), pensador marxista italiano, afirmara que:

> [...] nenhuma batalha pedagógica pode ser separada da batalha política e social". Para ele, segundo prefácio de Paollo Nosella (1992) ao seu livro História da educação, "Os homens (e as mulheres) travam uma luta secular para superar a divisão entre os que falam, são cultos, possuem bens materiais e detêm o poder e aqueles outros que apenas fazem, produzem e nada possuem.

Somente no renascimento a ciência moderna e a didática revolucionária, pela primeira vez, tentam relacionar a instrução e o trabalho. Mas, para Manacorda (1992, isso foi efêmero, passageiro. a instrução e o trabalho, mais precisamente o trabalho agrícola ficou alheio à reflexão de filósofos e pedagogos. Em 1822, na Europa, ele registra quem homens "ilustres" diziam:

> Uma das manias que podemos considerar dominante, em nossos dias (século XIX), na Europa é aquela de querer difundir as luzes sobre todas as classes da sociedade. Quem pode conter as risadas perante a louca idéia de fazer participar do benefício dessas luzes o simples e morigerado morador dos campos?

Ao que acresce: mas o gosto por essa fusão do homem-do-dizer com o homem-do-fazer é um sabor revolucionário que alentará as lutas dos séculos

vindouros. Assim, no século passado (séc. XX), viu-se ser lançada a carta de intenções da "Educação para Todos", mundialmente. A Conferência de Jomtien, na Taylândia, em 1990, fez os países assinarem a Declaração e o Pacto Mundial de Educação para Todos em atendimento às Necessidades Básicas de Aprendizagem.

Mas, as fórmulas da oferta de educação longe estão de sua democratização do acesso e da permanência.

A educação é direito! Direito Social presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); na Constituição Federal do Brasil (1988); na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2005). Mas, grande parte da legislação brasileira e, também, mundial são letra morta. Existe como garantia de direitos na ótica liberal da Lei, mas uma frustração ou um engodo no ato mesmo de aplicação da Lei.

Pablo Gentili (2009), diz que esse direito, queremos inteiro e não pela metade ou não é direito. "Inclusão pela metade" não existe! É privilégio de alguns e inclusão excludente para outros. Porque no cerne da questão, segundo Gentili (2009), está a pobreza e a desigualdade; a segmentação e a diferenciação dos sistemas escolares que se dizem atender a todos e, finalmente, a Promoção de uma Cultura Política sobre os Direitos Humanos – e particularmente sobre o direito à educação – marcada por uma concepção privatista e economicista que, longe de ampliar, restringe as fronteiras desse direito às oportunidades de acesso e permanência no mercado de trabalho. Quando não é desse modo, vira questão de voluntariado, assistencialismo, campanhas que em nada mudam a realidade da escola, constituem-se programas e projetos que de acordo com o sabor da política são fadados ao fracasso.

> A EXCLUSÃO é uma relação social, e não um estado ou posição ocupada na estrutura institucional de uma determinada sociedade. Dessa forma, os que estão excluídos do direito à educação não estão excluídos somente por permanecerem fora da escola, mas também por formarem parte de um conjunto de relações e circunstâncias que os afastam desse direito, negando ou atribuindo-lhes esse direito de forma restrita, condicionada ou subalternizada. Historicamente, negou-se aos pobres o

> direito à educação impedindo seu acesso à escola. Hoje, esse direito é negado quando não lhes é oferecida outra alternativa a não ser a de permanecer em um sistema educacional que não garante nem cria condições para o acesso efetivo a uma educação de qualidade, quando se limitam as condições efetivas de exercício desse direito pela manutenção das condições de exclusão e desigualdade que se transferiram para o interior do próprio sistema escolar. Estas condições bloqueiam, travam e limitam a eficácia democrática do processo de expansão educacional, conduzindo os pobres para o interior de uma instituição que, em um passado próximo, dispunha de um conjunto de barreiras que limitavam suas oportunidades de acesso e permanência (GENTILI, 2009, p. 1062)

Para Gentili na contramão da Exclusão está a INCLUSÃO, entendida como:

> Um processo democrático integral, que envolve a superação efetiva das condições políticas, econômicas, sociais e culturais que historicamente produzem a exclusão. Por esse motivo, indicadores de melhorias nas condições de acesso a um direito, assim como todo avanço na luta contra a alienação, segregação ou negação de oportunidades, embora sempre suponham grandes conquistas populares, podem não ser suficientes para consagrar o fim dos processos de exclusão historicamente produzidos e que condicionam ou negam esse direito. É apressado, portanto, considerar que um direito está consagrado simplesmente pela superação parcial das condições que o negavam no passado. Em outras palavras, a inclusão educacional é um processo que se constrói em oposição às forças e tendências que produziram, e historicamente produzem a negação do direito à educação dos mais pobres e excluídos. Afirmar que na América Latina houve um processo de inclusão educacional efetivo, sem analisar as particularidades que caracterizaram seu desenvolvimento, pode ser enganoso. A rigor, o que se observa durante a segunda metade do século XX é um importante processo de universalização do acesso à escola, associado a uma ampliação progressiva do reconhecimento legal sobre a obrigatoriedade escolar, cujo potencial democrático ainda depende de dotar estas experiências e oportunidades de certas condições políticas, revertendo tendências que, como as que indicaremos a seguir, limitam ou negam as possibilidades efetivas de afirmação desse direito (GENTILI, 2009, pp. 1062-1063).

De acordo com Vazquez (1968) as atividades humanas, teórica e prática, são as que transformam a natureza e a Sociedade. Ela é prática e tem na teoria um guia dessa ação, de toda a atividade humana. Ela é teórica, porque esta ação é consciente, é refletida, tem uma finalidade, ainda que essa reflexão seja

carente de um viés critico-transformador. Assim, a essência da atividade (teórico-prática) do educador é o ensino-aprendizagem através de uma práxis, comprometida com a superação da ordem do capital. Envolve, a intervenção na realidade, este ponto de partida e chegada, de toda a sua ação – DO EDUCADOR/EDUCANDO - tendo em vista a transformação da realidade social.

> Apesar de o homem lhe parecer, por natureza e de fato, unilateral, eduque-o com todo empenho, em qualquer parte do mundo, para que se torne omnilateral (Manacorda)

Referências

ANTUNES, Ricardo (Org.) *A Dialética do Trabalho:* escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. Alfabetização e Diversidade. *Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo* - Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Brasília: MEC/SECAD, 2004.

_____Secretaria Especial de Política de Promoção da Igualdade Racial. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC, 2005.

CIAVATTA, Maria. *Mediações históricas de trabalho e educação:* gênese e disputas na formação dos trabalhadores. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

COSTA, Emília Viotti da. *Da Senzala à Colonia.* São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Gramsci:* um estudo sobre seu pensamento político, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1999.

CPT. *Relatório Conflitos no Campo 2016* – Brasil, CPT Nacional – Brasil, 2016.

GENTILI, Pablo. *O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina.* Educação & Sociedade, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere. v.2; edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho; coedição: Luís Sérgio Henriqiues; Marco Aurélio Nogueira; 3ª edição. Rio de Janeiro: Editora civilização Brasileira, 2004.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação:* da Antigüidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*.

___. Prefácio. In: MARX, Karl. Contribuição à Crítica da Economia Política. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MENDONÇA, Sônia Regina de. *Estado e Educação Rural:* alguns escritos. Niterói/ Rio de Janeiro: Vício de Leitura, FAPERJ, 2007.

MÉSZÁROS, I. *A Educação para Além do Capital.* São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

NASCIMENTO, Rita de Cássia Gomes; COUTINHO, Adelaide Ferreira. Capital, Ruralização e o ensino dos "Pés Descalços": o Curso de Especialização Rural nas escolas municipais de São Luís no Estado Novo. In: *Anais do V Congresso Brasileiro de História da Educação.* V Congresso Brasileiro de História da Educação (V CBHE). Sergipe: Aracaju, 2008.

RIBEIRO, Marlene. *Movimento Camponês, Trabalho e Educação:* liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SAVIANI, Dermeval. *Trabalho e educação:* fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação. v. 12 n. 34 jan./abr, 2007.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da Praxis*. São Paulo: Paz e Terra, 1977.

PRÁTICAS EDUCATIVAS DE RESISTÊNCIA NO QUILOMBO SÍTIO VELHO

Ariosto Moura da Silva [68]

Introdução

As comunidades afrodescendentes rurais, historicamente, travam uma batalha pela regularização das terras que historicamente ocupam. A inserção do Art. 68 - Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), da Constituição Federal de 1988 regulamentado pelo Decreto 4.887/2003 diz 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" (BRASIL, 1988). Posterior a esse imperativo constitucional, a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), sobre povos indígenas e tribais, adotada em Genebra, em 1989 e ratificada pelo Brasil, pelo Decreto nº 5051 de 2004, reconhece os direitos de propriedade e de posse sobre as terras que essas populações historicamente ocupam. Além da luta pela posse de terra agora as comunidades afrodescendentes rurais incorporam novas demandas sociais, como por exemplo, o direito a uma educação específica, dentre outras.

Em 2003, com a vigência da lei 10.639, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei Federal nº 9394/96, nos seus artigos 26-a e 79-b, tornou obrigatório o ensino da história e da cultura afrobrasileira e africana nas escolas em todo o país, como eco da Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância

[68] SILVA, Ariosto Moura da. Licenciado em Filosofia (UFPI) e bacharel em Direito (CESVALE). Especialista em Politicas Publicas, Mestre e Doutor em educação pelo PPGED/UFPI. Professor efetivo da Licenciatura em Educação do Campo (UFPI) e membro do Núcleo de Pesquisa Roda Griô em Teresina – PI. E-mail: ariosto.moura@hotmail.com

(Declaração de Durban, 2001). Essa ressonância foi reconhecida pela Conferência Nacional de Educação (CONAE) que oem 2010 passou a entender a educação voltada para os quilombolas como expressões da diversidade, mais do que isso, entendeu essa educação como uma modalidade própria de educação.

Nesse artigo problematizamos se, de fato, é possível, no contexto da escola real que temos, concretizar uma proposta de educação escolar quilombola. Como construir uma educação que articule práticas educativas das comunidades afrodescendentes rurais, sem, contudo, deixar de lado o currículo oficial? Ou seja, como ensinar as universalidades do currículo tradicionais articuladas às singularidades dos sujeitos afrodescendentes rurais? O parecer Nº. 16/2012 do Conselho Nacional de Educação que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica aponta um caminho. Essas diretrizes são um avanço, tanto com relação a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena, como em relação a organização e oferta da educação escolar quilombola, como modalidade de ensino, seja no âmbito da rede pública como privada, ou seja, é um parâmetro que pode nos ajudar a reconhecer a escola quilombola como aquela localizado nas comunidades reconhecidamente quilombolas, mas também, aquelas existentes nos estabelecimentos de ensino próximos aos territórios quilombolas e que recebem parte significativa de estudantes oriundos desses grupos.

Palavras ligam os mundos e guardam o passado

Com os avanços estabelecidos no arcabouço jurídico das legislações afirmativas no Brasil se faz necessário voltar a ouvir as palavras dos mais velhos. Essas palavras dão sequência ao que herdamos dos nosso ancestrais. Elas representam "[...] fonte de onde jorra a essência da cultura, ponto onde o passado se conserva e o presente se prepara [...], os velhos são guardiões do passado" (CHAUÍ, 2008, p. 18). Segundo a citada autora, o sistema capitalista oprime, isola, não valoriza as pessoas na sua velhice e, principalmente, investe na destruição da memória e no bloqueio dos caminhos das lembranças. A história oficial, segundo a referenciada autora, na maioria das vezes nos é imposta com um sequestro do sentido, da transparência e das versões que mais se aproximam da verdade dos fatos.

As palavras dos mais velhos, no entanto, não ecoam no vazio. Elas estão inseridas em contextos mais amplos que as explicam a si próprios e encontram ressonâncias nas práticas educativas e culturais de muitas comunidades remanescente de quilombos. No entanto, não podemos ignorar a persistência do silenciamento na maioria das escolas públicas e privadas sobre as tradições africanas e afrodescendentes. Este silenciamento não vai desaparecer por força de lei. Entretanto, as práticas educativas, como expressão de resistência, possibilitam recriar e ressignificar o cotidiano, fortalecer o imaginário e alimentar a memória das dos mais velhos que se mantem firme, ligam os mundos e demarcam o momento da nossa história. Memória e esquecimento andam juntos, ora a lembrança é valorosa, ora o esquecimento e os lapsos de memória podem nos dizer coisas que ainda não compreendemos plenamente.

Frente a essas considerações preliminares, estabelecemos como objetivo da nossa reflexão compreender as práticas educativas, no contexto da educação escolar quilombola no quilombo Sítio Velho, em Assunção do Piauí, como expressões de resistência. Para isso, tivemos que acessar as memorias dos mais velhos, no contexto das expressões culturais afro-brasileira e afrodiaspórica, recorrendo a uma epistemologia centrada na experiência da memória ancestral e da tradição oral (OLIVEIRA, 2004). Todavia, essa forma de acesso nem sempre revela totalmente o sentido exato dessas memórias, algumas vezes, trechos ou pedaços delas, geram lacunas na nossa própria compreensão.

De acordo com Chauí: "a memória é uma evocação do passado. É a capacidade humana para reter e guardar o tempo que se foi, salvando-o da perda total. A lembrança conserva aquilo que se foi e não retornará jamais. É nossa primeira e mais fundamental experiência do tempo[...] (CHAUÍ, 2003, p.158). Na pesquisa realizada no quilombo do Sítio Velho, no municipio de Assunção do Piauí, localizado a 279 km de Teresina, capital do Estado do Piauí, acessamos algumas dessas memórias dos mais velho através das tradições culturais e religiosas.

Identificamos algumas práticas educativas que acontecem no interior das casas e resistem ao modelo hegemônico centrado no ensino que vem do ambiente escolar tradicional, da instituição forjada sob o estatuto da dominação colonial. Essas práticas educativas são formas de resistência à dominação colonial. Nessas ações educativas as palavras dos mais velhos

deixam de ser simples signos dos objetos e das significações para habitar as coisas e veicular novas significações. Leite (1996) explica que:

> A palavra é, sem dúvida, instrumento do saber, mas sua condição vital lhe garante estatuto de manifestação do poder criador, como um todo, transmitindo vitalidade e desvelando interdependência. Sua capacidade de comunicação possui essência diversa daquela proposta pela escrita, elemento cultural e estrangeiro à natureza e à dimensão mais profunda do homem (LEITE, 1996, p. 106).

Na comunidade afrodescendente rural do Sitio velho alguns costumes e hábitos influenciam comportamento (instituições, afazeres etc.) e a cultura (valores, ideias ou crenças) ancorados na tradição oral. Consideremos isso uma forma de resistência que permeia a vida das pessoas, sedimenta a memória coletiva e articula saberes e símbolos que orientam a vida da comunidade. São narrativas e metáforas sobre aprendizagens que acontecem de maneira paralelas às práticas da educação escolar, porém, não podem ser vistas como respostas prontas e acabadas, mas como criações e ressignificações que o quilombo do Sítio Velho construiu ao longo de sua história. Essas práticas educativas funcionam como insights que trazem à tona a memória rebelde da comunidade e revelam antigos e novos saberes operando a partir de uma visão de mundo.

Nas práticas educativas a palavra é criadora. No contexto do Sítio Velho a tradição oral é percebida, não só nas palavras, mas também, nos gestos, emoções e silêncios impregnados de experiências de vida, em uma tentativa sabia de ajustar os lampejos de memória à ordem do mundo vivido. Sendo assim, falamos de duas expressões nas quais a resistência quilombola se manifesta por meio da educação que acontece como forma de transmissão e de expressão de conhecimentos: as festas e o benzimento.

As festas como práticas educativas no quilombo

Uma das formas de resistência quilombola ocorre através da expressão da tradição oral da comunidade quilombola do Sitio Velho que se manifesta por meio das festas, desde a preparação, na qual se cria uma teia de significados, de tramas e de urdiduras entrelaçadas na construção do tecido cultural até a consumação da festa, em que se junta o passado ao presente e

se reelabora a herança cultural dos ancestrais (MOURA, 2005, p. 73). As festas ressignificam as identidades culturais, as tradições locais, sem, contudo, ficarem congeladas no passado. Ao tempo que as festas preservando algo do pretérito, elas também reinventam coisas novas.

O conceito de festa é construído dependendo da forma como estamos inseridos nela. Para um devoto, a procissão ou a romaria pode significar um ato litúrgico ou religioso. Para quem dela apenas participa, pode ser um momento festivo. Para alguns, os bailes podem significar confusão, encrencas, mas, para outros, podem significar danças, dentre outros aspectos. Segundo Guarinello (2001, p. 970), a festa não é outra coisa senão um acontecimento que não é neutro ou simples, mas algo político e complexo, pois sua definição mexe conosco, com nossos valores, com nossa visão de mundo. Diz o autor que:

> [...] o que é uma festa? A que nos referimos quando empregamos esta palavra? Não existe, na verdade, uma conceituação minimamente adequada do que seja uma festa. Festa é um termo vago, derivado do senso comum, que pode ser aplicado a uma gama de situações sociais concretas. Sabemos todos, aparentemente, o que é uma festa, usamos a palavra em nosso dia a dia e sentimo-nos capazes de definir se um determinado evento é, ou não, uma festa. Contudo, essa concepção quase intuitiva de festa choca-se, frequentemente, com a diversidade de interpretações de um mesmo ato coletivo: o que é festa para uns pode não ser para outros. Pode ser descrito como baderna, bagunça, manipulação, como a morte da própria festa. Um baile funk é uma festa? Um comício eleitoral? Um show de rock? Uma procissão religiosa? Os sentidos que o próprio senso comum atribui a festa são, dessa forma, bastante fluidos, negociáveis, contestáveis (GUARINELLO, 2001, p. 969).

Retirando as particularidades de cunho histórico e cultural, encontramos nas festas características comuns de um evento social, com demandas de preparo, de custo, de corpo participante, de suspensão temporal, de objetivo (material ou imaginário), de fator de produção social, seja na ordem material, na comunicativa ou na significativa, e de mobilização de pessoas. Trata-se, segundo Guarinello (2001), de:

> [...] uma produção do cotidiano, uma ação coletiva que se dá num tempo e lugar definidos e especiais, implicando a concentração de afetos e emoções em torno de um objetivo que é celebrado e comemorado e cujo produto principal é a simbolização da unidade dos participantes de uma determinada identidade. Festa é a confluência das ações sociais cujo fim

> é a própria reunião ativa de seus participantes. Festa, portanto, afirma identidade (GUARINELLO, 2001, p. 973).

As festas no Sítio Velho não são somente mecanismos que estabelecem, mantêm e revitalizam vínculos afetivos. As festas são expressões de resistência e de demarcação de um território identitário. Nesse sentido, a trama cultural que permeia as festividades confere a essa comunidade um espaço no qual ela se apropria do corpo em uma dimensão lúdica. Sendo assim, as festas são ocasiões de aproximação entre gerações que, por motivos diversos, vivem distantes e retornam à comunidade para reencontrar os parentes e estreitar contato com as raízes culturais. Ademais, são momentos efervescência das memórias nas quais e pelas quais são feitas as (re) leituras do mundo que cerca os indivíduos e a comunidade, em um tempo-espaço expresso na e pela oralidade. As festas são práticas educativas difusas em todos os espaços da comunidade quilombola SítioVelho.

De acordo com a historiadora Priore (1994), as festividades simbolizam espaços privilegiados de participação de diferentes setores das camadas sociais. Elas denotam locais onde os mais diversos significados se expressam, como solidariedade, alegria, tradição, luta. São, portanto, meios utilizados para reestabelecer vínculos afetivos, resistir e ajudar a demarcar o território identitário.

Para Da Matta (1987), os eventos festivos, não só unem o sagrado e o profano como, também, reinventam os fatos do cotidiano sob novas feições. Dessa forma, a festa se constitui em um ritual que caracteriza a sociedade que a promove. Sendo assim, o ritual da festa é uma maneira que os diferentes grupos encontram para expressarem ideais consideradas fundamentais. Segundo o citado autor, o ritual é o domínio de uma região privilegiada para se penetrar no coração cultural de uma sociedade, na sua ideologia dominante e no seu sistema de valores. Assim, o ritual nos permite tomar consciência de certas cristalizações sociais mais profundas, que a própria sociedade deseja situar como parte de seus ideais "eternos", imutáveis.

No quilombo Sitio Velho há uma variedade de festas: festas da Santa, festa das crianças, festa da Consciência Negra e festas como empreendimentos lucrativos. Nesse artigo damos ênfase à festa em homenagem à santa católica

A festa de Nossa Senhora da Imaculada Conceição

A principal festa do Sítio Velho ocorre no âmbito religioso, nos meses de maio e de dezembro, em devoção a santa católica denominada de Nossa Senhora da Imaculada Conceição, representada por uma pequena imagem, esculpida em madeira, com altura de aproximadamente 20cm e que se encontra, a maior parte do tempo, no oratório construído especialmente para ela, na casa da matriarca da comunidade. Trata-se de uma festa com traços familiares, cuja realização alimenta a fé dos moradores e dos frequentadores do festejo, além de revitalizar os laços de amizade e de parentesco entre os comunitários, projetando assim, no campo do simbólico, a existência de uma cultura religiosa que demarca aspectos identitários do agrupamento.

A festa de Nossa Senhora da Imaculada Conceição no quilombo Sítio Velho é considerada pela comunidade uma tradição. Trata-se de uma religiosidade de rito católico, de origem incerta, herdade dos antepassados por uma moradora de nome Ana a 105 anos atrás aproximadamente (INCRA, 2006).

Em outros tempos, de acordo com registros do RTDI (INCRA, 2006), essa festa implicava em fazer sacrifícios, mesmo para aqueles que não eram da comunidade. Muitos participantes faziam longas caminhadas, às vezes, com crianças de várias idades, para participarem do festejo. Até hoje, em função dessa festa, se organiza uma impressionante rede de entreajuda, uma teia que se entrelaça em torno dessa celebração. Na entrevista com a matriarca da comunidade, ela falou sobre a organização e a realização do festejo da santa:

> Desde o começo, quando eu passei a conhecer mesmo as rezas, que a "veinha" (D. Ana Nazário) achava que eu tinha vocação para cantar com ela. Ela sempre dizia que quando morresse entregaria a santa "pra" mim. Eu dizia que não, que não sabia de nada. Mas ela insistia. Às vezes, quando ela errava (esquecia), devido à idade, eu completava. Mas ela tinha vocação, eu não. Foi quando ela adoeceu e deu uma rouquice tão grande que não podia falar de jeito nenhum (perdeu a voz), só veio a falar de novo no dia que morreu (1985). Nesse dia ela mandou me chamar "pra" eu rezar os benditos de sua devoção: "Maria, valei-me", "divina pastora" e "Virgem Maria". Eu disse "pra" ela que não sabia. Mas ela insistiu. Enquanto isso, ela me disse que a santa era "pra" mim, eu ia festejar a santa e as festas eram para o Luís. Enquanto ele quiser, as festas seriam dele. Ela própria já não fazia mais festas. Repetiu de novo que a novena e

> o leilão eram "pra" mim. Enquanto eu exaltava as rezas de devoção dela, ela morreu. Aí, eu trouce a santa "pra" minha casa. O velho Luiz fazia a festa lá. As comidas eram feitas aqui (na minha casa), mas o leilão era lá, no terreiro da santa. O "veio" Luís fez uma quadra, mas logo desistiu. Foi embora para São Miguel e nem me disse nada. Vendeu a quadra para Juvenal e foi-se embora sem me falar nada. Os encarregados eram nós dois. Então, eu soube que ele vendeu a quadra. Em 1992, tomei a decisão de inventar um "chiqueiro" "pro" povo dançar. Comecei com um pedaço pequeninho, e a depois já estava pequeno. Aí, eu aumentei de novo [...]. Mas tenho receio de que, com minha partida, o festejo acabe. Comprei até várias novenas para deixar aí... quem sabe com a morte minha apareça um que pelo menos fique lendo nos catecismos, pois tudo que aprendi foi ouvindo a "veinha" exaltar. (Fragmento da entrevista com D. Peta, em 11/11/2016).

A matriarca é reconhecida como "protetora" da santa. Esse fato tem um entrelaçamento com os tempos difíceis pelos quais a comunidade enfrentou em razão da persistência da seca. Nesse sentido, utilizamos a palavra "matriarca" para nos referir a liderança, seja no campo cultural ou no religioso. Sendo assim, a história do festejo da santa revela muito mais do que uma celebração, ele traz consigo a história da comunidade. A entrevistada diz que:

> Quando eu tomei de conta da santa, ela não tinha mesa, era num jirau, um jirauzinho feito num buraco cavado no pé da parede com quatro forquilhas e algumas raspas. O altar da santa era isto aí. Quando eu recebi a santa, o altarzinho era de vara. Eu comprei uma mesa pra botar à santa, e, durante um tempo, ela ficou lá (na mesa). Foi quando, no ano passado, mandei fazer um local de tijolo pra ela. Construí um altar e coloquei cerâmica no quarto dela todo. Hoje, o local onde ela fica tem uma grande diferença com relação à quando eu recebi, não porque eu seja rica, mas porque tenho um cuidadozinho. A "veinha" passava fome demais e não tinha nada "pra" santa. Nem toalha a santa tinha, porque no inverno, quando os recém-nascidos morriam, os anjinhos, ela dava as tolhas. Aqui morria anjinho demais. De um tempo "pra" cá foi que diminuiu muito. (D. PETA, FRAGMENTO ENTREVISTA em 11/11/2016).

Nesse relato, Dona Peta demonstra o cuidado que tem com o festejo. Sua religiosidade se expressa na devoção e na realização do festejo em homenagem a santa católica, organizado conjuntamente com outras práticas religiosas tais como rezas nos velórios, reza do terço, rezas de cura, dente outras. Essa devoção é tradicionalmente seguida pelas mulheres mais velhas da comunidade. O cuidado de Dona Peta para com o festejo refle a evolução

dos aspectos sociais e econômicos da comunidade. Segundo Boakari (2005), as terras do Sítio Velho foram compradas pelo bispo de Campo Maior, Dom Abel Alonso Nunez, de um dos fazendeiros das redondezas por meio de negociação com o Instituto de Terras do Piauí (INTERPI). Na descrição que o autor fez da comunidade, na década de 1990, Sitio Velho era um local sem eletricidade, que utilizava lamparinas a óleo diesel, com precárias condições para o consumo de água, tendo os moradores de andar, obrigatoriamente, um quilômetro para encontrar água potável, retirada de uma cacimba identificada como olho d'água, sem falar dos altos índices de mortalidade infantil (mortes dos "anjinhos") devido à falta de assistência à saúde das crianças e das mulheres gestantes da comunidade.

No contexto da festa em homenagem à santa católica encontramos aspectos educativos que se manifesta por meio da linguagem, no discurso utilizado para unir o sagrado e o profano; do saber, pelo domínio que tem das rezas e louvações utilizadas na liturgia do festejo e do fazer, na organização e condução de uma rede de apoio e cooperação que se materializa a demarcação do território identitário. Essas práticas educativas são vivências construídas por relações sociais estabelecidas através de uma dinâmica daquilo que está "dentro" (ensinamentos da família e da comunidade) e daquilo que vem de "fora" (negociações, tensões e relações de poder).

Além das festas na comunidade do Sítio Velho, encontramos também a prática de cura realizada por meio das rezadeiras, em geral mulheres, que cultivam, mantém e repassam pela oralidade o conhecimento sobre a cura por meio de ervas e orações.

As rezadeiras: mulheres curadoras e cultivadoras das ervas e das rezas

No quilombo Sitio Velho a prática do benzimento, práticas que remontam, supostamente, aos saberes ancestrais africanos, indígenas e à religiosidade popular católica e que existem antes mesmo do período colonial, herança das senzalas, dos quilombos e da religiosidade popular. Nesse sentido, Anjos (2006) afirma que:

> A prática terapêutica de benzedeiras e rezadeiras, mulheres que curam usando ervas e orações das mais diversas, é muito antiga e se liga no caso das comunidades quilombolas, a dois fenômenos: o primeiro, à

> transmissão oral dos conhecimentos, saberes particulares transmitidos de geração em geração. O segundo, à força da matriarcalidade. São as mulheres curadoras as cultivadoras ancestrais das ervas e das rezas que restituem a saúde. Uma resistência fundada na religiosidade e na fé em divindades das mais diversas (ANJOS, 2006, p. 89).

Consideramos as práticas das rezadeiras ou benzedeiras não só como práticas culturais, mas também como praticas educativas de resistência, construídas com base em um conhecimento familiar, por meio da empiria cotidiana e da sabedoria popular, criadas e recriadas ao longo do tempo, sem nenhuma homogeneidade, variando de lugar para lugar e sendo ressemantizada de acordo com o tempo e o espaço. Segundo o entendimento de Vilhena (2005):

> [...] essas práticas são ensinadas e aprendidas no contexto familiar ou em relações primárias, quando mães passam seus conhecimentos para as filhas mais velhas, pais para seus primogênitos, mestres sem escolas para seus discípulos. Não sendo de domínio público, entretanto, referem-se a uma dimensão da vida social, posto que rezadores e rezadoras são conhecidos pela comunidade e aglutinam à sua volta pessoas que necessitam de seus serviços e reconhecem seus poderes (VILHENA, 2005, p. 92).

Em geral, as práticas de benzimento estão mais concentradas no meio rural, mas isso não significa que elas não ocorram no espaço urbano. Para Priore (1997), essas atividades refletem a realidade histórica e social e as condições de vida das pessoas que aprendem a lidar com a sabedoria das plantas e delas extraem saberes para a produção de remédios que curam, mas, também, que podem matar. Em geral, os conhecimentos necessários para essa atividade são transmitidos por meio da oralidade, especialmente entre as pessoas empobrecidas e oriundas do meio rural.

Segundo Oliveira (1985), em sua maioria, a prática do benzimento é liderada por mulheres devotas ao catolicismo, em um contexto de relações marcado pela afetividade familiar e comunitária. Em decorrência de suas condições de vida, essas mulheres se tornam especialistas do sagrado e utilizam suas rezas como forma de rogar por uma intervenção divina para curar ou minimizar o sofrimento de alguém. As benzedeiras recriam um universo de experiências marcado por símbolos sagrados e, paralelamente, estabelecem uma relação muito forte com a natureza, extraindo dela um saber prático de

classificação e de seleção de plantas, de ervas e de raízes para uso terapêutico. Uma parte desse conhecimento é socializado com a comunidade, enquanto que, uma outra fica reservada ao segredo do ofício, transmitido aos iniciados em condições muito especiais.

No Sítio Velho, a prática de benzimento se concentra na matriarca da comunidade, Dona Peta. Ela é considerada uma mulher que cura por meio de suas orações. Para a comunidade ela é uma guardiã dos saberes tradicionais, das orações e dos usos das ervas medicinais. Mesmo sem o domínio da leitura e da escrita, Dona Peta aprendeu os conhecimentos relacionados ao manuseio de plantas e de ervas e às orações necessárias para curar por meio da oralidade e da experiência com a mãe e os mais velhos. Ela relata:

> Eu mesma não rezava em ninguém, mas a minha mãe sim. Eu aprendi sozinha, vendo e ouvindo ela rezar. Aí, num dia, adoeceu a menina de uma sobrinha minha. Primeira pessoa em quem rezei foi na Dora da Sinézia. A coitada "estava" quase morta. Subi "pra" sentinela da menina quando, bem acolá em "riba", encontrei o compadre Mané, que me chamou para amarrar Sinézia, porque a menina dela já ficou com a vela na mão. Ela não podia ficar só senão ela ficaria louca. Quando cheguei lá, estavam com a vela na mão da Dora. Mas, aí, a Dora voltou, ela não morreu. Foi aí que me entregaram a menina. Pedi uma tesoura e comecei a rezar. A menina agarrou no sono. Quando ela acordou, lá pelas tantas da madrugada, falou e pediu água. Pensei, então, que ela ia morrer mesmo. Ela estava tão doente e já "tá" falando. Bebeu água e pediu comida, tomou um chá. Rezei de novo. Quando amanheceu o dia, a menina já estava espertinha, já comendo bem. Aí, eu rezei ainda três vezes neste dia. Pedi "pra" mãe dela não falar "pra" ninguém. Desde então, passei um tempo sem rezar, mantendo este segredo. Mas depois apareceu gente do Cajueiro lá em casa pedindo "pra" eu rezar sobre os quebrantes nas casas delá. Decidi, então, rezar. Deste tempo "pra" cá, todo mundo que vem aqui eu rezo (D. PETA,2016, FRAGMENTO ENTREVISTA).

O ritual de benzimento é uma cerimônia cheia de gestos simbólicos (ritos) portadores de intencionalidades religiosas com origem na mistura de vários elementos de tradições africanas, indígenas e europeias. No início, a rezadeira utiliza o sinal da cruz na fronte da pessoa; na sequência, pronuncia orações como o Pai-Nosso e Ave-Maria; e, logo depois, coloca as mãos abertas sobre a cabeça do doente para distribuir as bênçãos que, por meio de súplica a Deus e aos santos, espera afastar os espíritos ruins. Entre uma oração e outra,

a benzedeira pronuncia algumas palavras que nos parecem enigmáticas. Ao final do ritual, ela aplica novamente o sinal da cruz na fronte do doente.

A prática do benzimento na comunidade Sítio Velho é tradição matrilinear, ou seja, segue uma linha sucessória demarcada pelo matriarcado, mulheres curadoras e cultivadoras das ervas e das rezas. Esse ofício é aprendido vendo e ouvindo os mais velhos. Portanto, é uma prática educativa de resistência aos conhecimentos hegemônicos, monoculturais da ciência colonizadora.

Segundo Verger (2004, p. 35), no ritual de benzimento, a rezadeira utiliza plantas para preparar remédios e pronunciam palavras que, segundo a cultura dos iorubás, um dos maiores grupos étnico da África Ocidental, são palavras de encantações (ofó). Sem pronunciar essas palavras, os remédios e os trabalhos não funcionam. Ou seja, a palavra dita pela benzedeira no contexto dessa liturgia tem uma espécie de poder de encantamento, uma capacidade de trazer os deuses e as forças cósmicas para o meio do mundo e de levar os humanos até o interior do sagrado (CHAUÍ, 2003). No final do ritual, a benzedeira recomenda a utilização de chás. Dessa forma, é comum o cultivo de ervas medicinais no próprio quintal da casa da rezadeira ou a colheita de ervas nas matas nativas para a produção do chá, da garrafada ou do banho.

O ato de rezar ou benzer é, sem dúvida, uma prática educativa. Ela é uma espécie de súplica que o ser humano aprende a invocar desde o dia em que sentiu sua fragilidade diante da natureza, passando, então, a rogar aos céus por sua proteção (GOMES; PEREIRA, 2004). Nesta prática educativa aprende-se a religação entre realidades aparentemente díspares. Nesse sentido, a palavra pronunciada no ritual tende a produzir uma eficácia na reconstrução da unidade ameaçada, no sentido de retirar a doença e colocar a saúde, restaurando o equilíbrio, a harmonia entre o corpo e o espírito. Esse aprendizado permeia a vida da comunidade.

A escola no e do quilombo.

Qual a mensagem que a festa em homenagem à santa católica e a prática do benzimento enviam para a educação escolar? Entendemos que essas e outras práticas educativas na comunidade ensinam que as pessoas e os seus contextos de vida estão ligados entre si por histórias comuns; de que

essas histórias estão impregnadas de ensinamentos e de aprendizagens; de que o cotidiano está permeado pela sabedoria dos mais velhos e de que todas as formas de viver e de fazer o cotidiano passam pelo *ethos* da comunidade. Neste sentido, a presença da escola em uma comunidade remanescente de quilombo pode criar a possibilidade de diálogo entre práticas educativas locais e o currículo ensinado na escola. Porém, é preciso que os processos educativos que acontece em casa, no espaço da comunidade atravessem a instituição de ensino, o currículo escolar e a formação inicial e continuada dos professores escola no Sítio Velho surgiu em 1989.

A escola recebeu o nome de Antônio Nazário da Silva em homenagem ao pai, avô e tio, ao parente de quase todos da comunidade. A escola tinha uma estrutura física rústica (2 salas de aula, cantina, banheiro e sala da direção). A partir de 2014 a Associação do quilombo da comunidade Sítio Velho conseguiu a construção de um novo prédio que seguiu o projeto de espaço educativo rural do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

No nosso entendimento, o espaço físico não é neutro. Ele está impregnado de signos, símbolos e marcas de quem o produz, organiza e nele convive, por isso, tem significações afetivas e culturais. O espaço tem um sistema de valores implícitos que podem contribuir, ou não, para que se transforme em lugar de laços afetivos, sentimento de identidade e de pertencimento.

Após analisar alguns planos de curso dos componentes curriculares de Língua Portuguesa, História e Geografia, constatamos a existência de um vácuo com relação as questões inerentes à cultura, aos conhecimentos, aos saberes, às lutas e à memória da comunidade, não expressas nos componentes curriculares, como no ambiente físico. A escola segue as orientações curriculares e administrativas da Secretaria Municipal de Educação de Assunção do Piauí. Pelo que nos foi relatado pelo coordenador da escola, a instituição escolar segue a mesma orientação adotada paras as demais escolas rurais, inclusive com o mesmo projeto político-pedagógico, currículo e o mesmo calendário letivo.

O currículo oficial da escola segue uma orientação muito próxima a proposta de trabalho pedagógico voltado para a educação do campo, como se nota, por exemplo, pelo uso frequente do material didático utilizado nas escolas rurais. Os livros didáticos, quase sempre, são os únicos recursos

disponíveis para a pesquisa e, em geral, a maioria dos professores torna esse instrumento a principal, se não a única, fonte de planejamento das aulas.

O quadro de professores, resguardadas as diferenças inerentes às pessoas, sobretudo as experiências de vida, é constituído, na sua maioria por pessoas que compartilham do mesmo campo linguístico e das mesmas lógicas simbólicas culturais. O quadro funcional da escola é constituído por sete educadores, um coordenador pedagógico, dois diretores, dois auxiliares administrativos e seis auxiliares de serviços gerais.

Grande parte dos professores nasceram e moram no quilombo e se consideram parentes uns dos outros. Alguns docentes são de fora do quilombo. A Educação Escolar Quilombola (EEQ) como modalidade de ensino da Educação Básica requer do poder público e do movimento social quilombola discussões sobre questões que não podem ser deixadas de lado, como, por exemplo, a adequação do espaço físico, adequação curricular, formação continuada dos professores, material didático adequado e gestão escolar da comunidade. Essas discussões são incipientes na comunidade Sítio Velho. Da mesma forma como ela aparece de maneira tímida nas agendas dos gestores da educação local e é invisibilizada na maioria dos currículos das instituições responsáveis pela formação de professores. É preciso romper com esses silenciamento. Nesse sentido, a Escola Municipal Antônio Nazário, do quilombo Sítio Velho, precisa construir bases sólidas para que possa desenvolver uma educação emancipadora tanto para os seus alunos como para o conjunto da comunidade onde está inserida, como possibilidade real de que eles tenham chance de vencer na vida e de que a instituição não se torne uma escola que ao buscar incluir, na verdade exclui, devido não cumprir o que lhe é atribuído como instituição de ensino.

Considerações para continuar o diálogo

A educação escolar quilombola é algo imprescindível para melhorar as condições de vida das comunidades remanescentes de quilombo. A pergunta que se faz é: qualquer educação escolar serve para as comunidades quilombola? Não se trata de uma pergunta retórica, mas de percebermos qual é a finalidade desse ensino. Uma coisa é escolarizar para satisfazer as necessidades do mercado, outra coisa, é educar para a emancipação e a libertação do racismo, do sexismo, do machismo e da homofobia e, sobretudo,

para formar cidadãos. A educação escolar é um ato político e como tal pode conduzir a uma consciência crítica no exercício dos direitos e dos deveres de cidadão. No entanto, fazer esse tipo de educação escolar é bastante desafiador.

Para que a escola Antonio Nazário da Silva desenvolva uma Educação Escolar Quilombola adequada às suas necessidades, os professores precisam encontrar um outro fundamento epistemológico e didático que rompa com o silenciamento da instituição de ensino sobre o racismo, gênero, homossexualidade, sexualidade, drogas, violência, preconceito, diversidade cultural, morte, dentre outros assuntos. Esse tipo de prática educativa tem como base uma sensibilidade racial que possibilite aos docentes fazerem da sala de aula e da escola espaços de problematização.

A escola Antônio Nazário da Silva pode ir além do que expressa as leis de configurações afirmativas. Ela pode, inclusive, repensar o modelo de gestão e reformular seu currículo no sentido de proporcionar mais possibilidades de interação da escola com as raízes culturais da comunidade. Na visão de Sacristán (2000), o currículo é a situação ideal para estabelecer elo entre a cultura, a sociedade exterior e a educação; entre o conhecimento, a cultura herdada e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições.

Nesse sentido, o currículo é um jogo de forças, um "entre-lugar" (BHABHA, 1998) que consiste na relação de forças entre a tradição e o processo de negociação cultural. Nessa relação de forças o currículo, a cultura, a identidade e as relações de poder estão profundamente entrelaçadas, pois se espera que o currículo expresse diferentes e conflitantes concepções de vida social, aquilo pelo qual um grupo luta, um modo de ser, de ver e de dialogar com o mundo.

A presença da escola na comunidade quilombola não pode se reduzir às formalidades legais, ou seja, à criação das associações para responder à organização e à representação moldadas pelo Estado (ARRUTI, 2010). É necessário que a Associação dos quilombolas, os professores, os pais e os gestores criem condições reais para instaurar mudanças pedagógicas que reflitam no ambiente escolar e que façam da instituição Antônio Nazário da Silva não somente uma escola no quilombo, mas uma escola do quilombo.

Referências

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo. Quilombolas: Tradições e cultura da resistência. São Paulo: Aori Comunicação, 2006.

ARRUTI, J. M. Notas sobre as iniciativas federais em educação no contexto das políticas públicas para quilombos. In: *Paraná. Educação escolar quilombola:* pilões, peneiras e conhecimento escolar. – Curitiba: SEED – 2010.

BHABHA, H. K. *O local da cultura.* Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BOAKARI, Francis Musa; GOMES, Ana Beatriz Souza. *Comunidades negras rurais no Piauí:* mapeamento e caracterização sociocultural. Teresina: EDUFPI, 2006.

BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Relatório Técnico de identificação e delimitação, novembro de 2006. BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

LEITE, Fábio. *Valores civilizatórios em sociedades negro africanas.* África, n. 18-19, p. 103-118, 1996. Disponível < http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wpcontent/uploads/2012/11/Valores-civilizatorios-em-sociedadesnegro-africanas4.pdf.> Acessado em 04 de maio de 2016.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia.* - São Paulo, 13a. Ed. Ática, 2003.

_____. Os trabalhos da memória –Apresentação, 1979 In: BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade:* Lembranças dos velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2008Constituição Federal de 1988.

DA MATTA, Roberto. *Relativizando:* uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1987.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. In: *ANPED. Revista Brasileira de Educação*, n.23, 2003, p.75-85. GOMES; PEREIRA, 2004.

GUARINELLO, Norberto Luiz. Festa, trabalho e cotidiano. In JANCSÓ, István e KANTOR, Iris (org) *Festa:* cultura e sociabilidade na América Portuguesa. São Paulo, Imprensa Oficial, 2001, v. II, p. 969-975. (Coleção Estante USP – Brasil 500 anos, v. 3).

MOURA, Gloria. O Direito à Diferença. In: MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola.* SECAD/MEC, Brasília, 2005, p.69-82.

OLIVEIRA, Elda Rizzo. O que é Benzeção. São Paulo: Brasiliense, 1985. OLIVEIRA, Irene Dias de. Das culturas tradicionais africanas. In: SOUSA JÚNIOR, Vilson Caetano. *Nossas raízes africanas.* São Paulo: Centro Atabaque de Cultura Negra e Teologia, 2004.

PRIORE, Mary. *Festas e utopias no Brasil colonial.* São Paulo: Brasiliense, 1994.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, Pérez. *O currículo:* uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VERGER, Pierre Fatumbi. *EWE-Uso das plantas na sociedade IORUBÁ.* São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

VILHENA, Maria Ângela. *Ritos expressões e propriedades.* São Paulo: Paulinas, 2005.

COMUNIDADE QUILOMBOLA CONTENTE: TRAÇOS DA MEMÓRIA

Francisca das Chagas da Silva Alves [69]
Maria Jorge dos Santos Leite [70]

As comunidades quilombolas caracterizam-se por possuírem sua história pautada na fuga dos maus-tratos lançados pelos senhores. Os quilombos são espaços que serviam como refúgio dos escravos fugidios. No estado do Piauí, atualmente, existem 88 comunidades certificadas. Destas, 06 estão localizadas no município de Paulistana, dentre elas a Comunidade Contente. Este trabalho objetiva conhecer a história da comunidade Contente, através da análise dos relatos mnemônicos de seus habitantes. O método utilizado foi o da pesquisa etnográfica, a partir da observação participante e análise qualitativa de entrevistas realizadas com lideranças da comunidade. Conforme as narrativas dos entrevistados, o surgimento da comunidade deu-se através da doação de terras a um escravo chamado Elias. Este, ao receber a terra do seu senhor, casou-se com uma índia e foram morar no local. Uma casa foi construída à sombra de um umbuzeiro. Quanto ao nome da comunidade, relata-se que foi dado pelo próprio Elias que, ao ganhar a terra a denominou Contente, expressando, assim, seu sentimento. Atualmente a comunidade possui 166 habitantes distribuídos por 47 famílias. A subsistência dos moradores são agricultura e pecuária. As principais manifestações culturais são as festas religiosas, como a de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, celebrada no mês de junho. Trata-se de uma festa que vem sendo perpetuada

[69] ALVES, Francisca das Chagas da Silva, estudante do Programa de Mestrado em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares da Universidade de Pernambuco – UPE, Petrolina-PE; francisca_alves03@hotmail.com

[70] LEITE, Maria Jorge dos Santos, professora Doutora do Programa de Mestrado em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares da Universidade de Pernambuco – UPE, Petrolina-PE; mariajorge.santosleite@yahoo.com.br

ao longo da sua história. Após realização da pesquisa em Contente, concluiu-se que as fontes históricas escritas sobre a comunidade são escassas, existindo apenas o relatório sócio antropológico da comunidade. Não obstante, a oralidade revela que essa comunidade possui uma rica memória relacionada ao passado de homens e mulheres negros que hoje reivindicam uma identidade quilombola, por reconhecerem-se como descendentes dos negros africanos escravizados.

Introdução

O Brasil contava, no ano de 2017, de acordo com o relatório da Fundação Cultural Palmares, com 2.958 comunidades certificadas. Destas, 88 estão situadas no Estado do Piauí. Na região de Paulistana Piauí, encontram-se 6 comunidades remanescentes de quilombo sendo estas: Angical, Barro Vermelho, Chupeiro, São Martins, Contente e Sombrio. Além destas, todos os municípios dos arredores ou que fazem limites com Paulistana, possuem comunidades quilombolas. A exemplo do município de Acauã que conta com 2 comunidades (Tanque de Cima e Escondido), O município de Betânia possui três comunidades (Silvino, Laranjo e Baixão). O município de Conceição de Canindé, com duas comunidades (Carreira da Vaca e Fazenda Nova); Curral Novo com duas comunidades (Carapa e Caetitu); Jacobina (Campo Alegre, Chapada e Maria); Queimada Nova (Tapuio, Sumidouro, Pitombeira, Baixa da Onça, Volta do Riacho e Veredão). (Fundação Cultural Palmares, Portaria Nº 187/2017).

A comunidade quilombola Contente é uma das muitas existentes no Estado do Piauí com uma população que se reconhece quilombola. Faz parte do município de Paulistana, estando localizada a 30 km da sede deste município. Para se ter acesso à comunidade o tráfego é por estradas asfaltadas. Embora possuam asfalto, nota-se ruindo pela quantidade de buracos. O transporte é feito, pelos moradores através de motocicletas, e "por carros de aluguel improvisados chamados "paus de arara".

De acordo com um levantamento realizado pelo INCRA em 2014, sua população é de 166 moradores, em sua maioria com relações de algum grau de parentesco. A população de Paulistana apresenta-se como predominantemente negra. Apresentam um dado interessante, quase que a totalidade dos habitantes é de religião católica.

A comunidade possui poucos registros escritos de sua história, limitando-se ao relatório sócio antropológico do INCRA. O fato, porém, da quase inexistência de registros escritos, não significa dizer que a comunidade não guarda sua história. Os registros mnemônicos dão conta desta necessidade, pois existe uma memória coletiva acentuada. Desta forma, a história da comunidade é contada através da narrativa oral. (SANTOS & LIMA, 2013) destacam a importância da história oral quando se pesquisa as comunidades quilombolas. De acordo com os autores,

> O testemunho oral dos moradores aliado à documentação disponível nos laudos antropológicos permitem uma análise sistemática do surgimento dessas comunidades. O uso da história oral como metodologia reveladora da memória quilombola torna-se fundamental e legítima, uma vez que parte desses grupos de não letrados quase não deixou registro escrito e a tradição oral revela o lugar privilegiado para o conhecimento das trajetórias desses grupos sociais (SANTOS & LIMA, 2013, p.2).

O momento de escuta dos agentes são enriquecedores por se constituírem a oportunidade de sentirem-se valorizados. São vozes que outrora foram silenciadas, com seus valores e culturas postos em julgamentos e que, em suas narrativas, sentem-se como protagonistas. Uma outra relevância do registro mnemônico, consta da necessidade de se desfazer a ideia de que apenas os escritos oficiais são válidos. Observando a perspectiva da história oral, (FRANÇOIS 1998) observa na emancipadora, pois marca uma ruptura com a história acadêmica institucional.

> A história oral seria inovadora, primeiramente por seus objetos, pois dá atenção especial aos "dominados", aos silenciados e aos excluídos da história (mulheres, proletários, marginais etc.), á história do cotidiano e da vida privada (numa ótica que é o oposto da tradição francesa da vida cotidiana), à história local enraizada. (FRANÇOIS, 1998, p. 04)

Foi neste processo de escuta que se construiu paulatinamente a história da comunidade. Em um estudo etnográfico realizado através de visitas periódicas à comunidade em momentos festivos, nas reuniões de associação dos moradores, aos locais históricos da comunidade foi possível abstrair de suas narrativas, que expressam sentimentos de vida de um povo, elementos enriquecedores da sua própria história.

Quilombo Contente: traços históricos, reconhecimento e construção da comunidade

Segundo narrativas dos moradores, a comunidade Contente foi fundada por um homem de nome Elias, um escravo que vivia na senzala dos coronéis da região onde a comunidade está atualmente localizada. Narra a história que, certa vez, Elias, juntamente com um grupo de escravos, estavam a cavalgar pelas matas quando ouviram os cães latindo. Imaginaram ser uma "caça", metonimicamente se refere ao ato de caçar animais silvestres, prática comum entre moradores daquela época e imediatamente se dirigiram até o local. Entretanto, ao chegarem, se deparam com uma índia. Resolveram então pegá-la e trazer para a fazenda.

Descrevem-na como uma "uma moça branca dos cabelos grandes, quando ela sentava pisava encima dos cabelos". O escravo ficou fascinado pela jovem e pediu-lhe a mão em casamento. Tendo ela aceitado o pedido, Elias foi pedir ao coronel um pedaço de terra para morar com a jovem com quem pretendia casar-se.

Do pedaço de terra doado ao escravo, originou-se a comunidade de Contente. O nome faz relação à emoção de Elias naquele momento. Ficou contente por ter recebido esta terra para morar. Era um matagal àquela época e foi ao pé de um juazeiro, árvore comum da região, que Elias construiu sua morada.

Um dos moradores mais antigos da comunidade, o senhor Mariano, falecido em 2016 aos 97 anos, era neto de Elias. Mariano foi um dos principais propagadores da história do quilombo. Atualmente, os netos e vizinhos do seu Mariano conhecem e recontam as histórias da comunidade.

Alguns pontos da narrativa chamam a atenção. Um deles é a relação do escravo Elias com o senhor que parece ser de pouca subordinação e sofrimento e a forma como se construiu o quilombo. Diferentemente do processo comum de formação dos quilombos, quase sempre através de fugas, o caso da formação Contente não ocorreu a partir do conflito, ou da fuga, mas de uma doação feita pelo próprio escravizador. Diante desta constatação algumas questões se impõem: O que levaria um proprietário de escravos a fazer doação de um pedaço de terra a seu ex-escravo? Teria o proprietário uma dívida de gratidão com Elias?

Dado que os fatos históricos foram colhidos através da história oral, alguns elementos não são de conhecimento dos moradores. Estes que respondem às indagações são exemplo disso. Ainda em observância à narrativa, não se tem uma precisão de qual período ocorreram os fatos, o que nos custa determinar quanto tempo se tem desde a doação da terra a Elias até os dias atuais.

Ademais, cabe ressaltar ainda que, outra parte dos escravos buscaram a garantia de um pedaço de terra para ali constituir suas famílias e iniciar uma nova vida. Lima afirma que, no Piauí destacaram-se como predominante dois procedimentos para se obterem as terras,

> No caso dos escravizados, destacam-se como predominantes, na ordem: (1) a doação, por parte de membros da família senhorial, de uma pequena área, no geral na parte menos fértil, para um negro ou um casal, após anos de labuta destes nas propriedades; (2) a fuga do domínio senhorial, em regra, de um negro que passou a ocupar uma determinada área, pequena, isolada e de difícil acesso, onde, posteriormente, passou a constituir família. Considerando-se as características das áreas nos dois processos, ressalte-se que uma diferença é a relativa ausência de isolamento e dificuldade de acesso nos casos de doações. Salvo engano, tal procedimento resulta de uma estratégia dos doadores para manter disponível e próximo a força de trabalho (LIMA, 2015, p.7).

As "doações" de terras feitas aos escravos, como ressalta o autor, não fogem da intencionalidade dos senhores em manterem um canal de boas relações com eles. Vale ressaltar que a relação de submissão do contexto de escravidão, que fazia dos negros meros objetos manipulados pelos que lhes escravizavam, levam-nos a acreditar que, ao receberem qualquer bem, como terras e outros, não o viam como um direito, mas sim como um favor que ainda devia ser recompensado.

Na reflexão sobre o processo de escravidão no estado do Piauí, (SILVA ,2015) faz esta discussão, focando-se ao tratamento que fora dado aos negros neste período. Destaca a visão do historiador Odilon Nunes, que defende um sistema escravista brando dentro do Estado do Piauí. Ele não nega os horrores da escravidão, porém, afirma que no solo piauiense "o negro tinha vida de folgazão, especialmente os das Fazendas Nacionais".

Suas argumentações entram em discordância com a do Padre Chaves que apresenta a divisão escravista em duas fases, sendo que,

> [...] uma primeira em que imperou com certa ênfase o regime de ferro e fogo, com os castigos mais violentos e cruéis, com o abandono dos doentes e dos velhos, A segunda fase, para o clérigo, foi menos árdua e violenta, com tratamento mais cuidadoso aos escravizados. (SILVA, 2015, p. 20)

Quanto a historiografia da escravidão na capital do Piauí- Teresina-, (LIMA, 2005) evidencia a pouca quantidade de fontes que tragam a história da presença escrava. Apesar disso, os relatos que traz são de uma rica natureza, pois retratam detalhes de como era o dia a dia dos escravos em períodos de construção da cidade. A mão de obra destes indivíduos foi utilizada na construção da capital.

(SILVA, 2015) fazendo uma análise dialógica entre os autores que defendem uma "escravidão branda" no Piauí e aqueles que trazem uma perspectiva contrária a esta visão, o autor coloca a expressão "do céu ao inferno" como inerente à historiografia sobre o tema escravidão negra no estado.

Foi neste processo escravista denso que as comunidades se constituíram. Em relação à história de Contente, o que se tem atualmente é a sua luta como comunidade quilombola que ainda é recente. Até 2007, a comunidade não possuía associação de moradores e eram associados à Comunidade Barro Vermelho, que faz limite com Contente. Entretanto, observou-se que havia um sentimento de desentendimentos entre as duas comunidades. Como narra uma das lideranças quilombolas: "Tudo o que vinha para Barro Vermelho, nós não tocávamos. Contente ficava sempre de fora. Na época dessa energia elétrica mesmo, eu era presidente da Associação do Barro Vermelho e foi lutar pra trazermos pra cá para Contente" (XAVIER, 2017)[71].

Outra dificuldade narrada diz respeito a questão da identidade. Os moradores de Contente se reconhecem como quilombolas, entretanto os de Barro Vermelho apenas um pequenos percentual assumiam esta identidade.

[71] Entrevista concedida por Jucélia Xavier. Entrevista I. [mai. 2017]. Entrevistadora: Francisca das Chagas da Silva Alves. Paulistana, 2017. 2 arquivos .mp3 (40min.).

Observa-se nitidamente este fato na narrativa da moradora ao relatar que quando receberam a Coordenação das Comunidades Quilombolas do Piauí para iniciar o processo de reconhecimento e certificação das duas comunidades Contente e Barro Vermelho para o processo de formação de uma associação quilombola os moradores de Barro Vermelho não aceitaram.

Após este fato da não aceitação pela outra comunidade, ocorre o desmembramento de Contente passa a formar sua própria associação de moradores no ano de 2007. Faz-se necessário a compreensão de como ocorre o processo de reconhecimento de uma comunidade como quilombola. É um processo resultante de etapas que se fazem essenciais para se assegure àquela comunidade o título de quilombo. O reconhecimento de uma comunidade quilombola, de acordo com (SANTOS &LIMA, 2013) tem como primeira ação a criação de uma associação demoradores.

> As etapas que devem ser seguidas para a identificação, ou seja, abertura dos processos de reconhecimento enquanto comunidade quilombola, são: criar uma associação comunitária em sua comunidade, registrar em cartório, encaminhar para a Fundação Cultural dos Palmares (FCP) um documento em que se autodefinem como remanescentes de ex-escravizados e pedir o seu cadastramento para solicitar a regularização fundiária de suas terras (cf. BRASIL, 2007). Logo após a publicação no Diário Oficial da União e no Diário Oficial do Estado, a FCP encaminha a solicitação de regularização para o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), órgão responsável pela delimitação e titulação das terras. Para que o mesmo inicie os trabalhos nas comunidades, elas devem apresentar a certidão de registro no Cadastro Geral de Remanescentes de Comunidades de Quilombos, emitida pela FCP(BRASIL, 2009). (SANTOS &LIMA 2013, p. 4).

Observa-se que o passo seguinte é a expedição da Fundação Cultural Palmares da certidão para a comunidade. No caso específico da comunidade Contente, em 2010 a Fundação Cultural Palmares[72] expediu à comunidade Contente sua certidão - IBGE nº 2207801. Ainda analisando as etapas, observa-se que após a divulgação no diário oficial, os trabalhos passam a ser de reponsabilidade do Instituto Nacional de Colonização e reforma Agrária

[72] A Fundação Cultural Palmares trata-se de uma instituição pública vinculada ao Ministério da Cultura que tem por finalidade a promoção e preservação da cultura afro-brasileira, foi criada em 1988.

(INCRA). É este órgão que, a partir dessa certificação, inicia o processo de Relatório Técnico de Identificação e Delimitação –RTID.

> É o resultado dos trabalhos realizados para identificar e delimitar o território quilombola reivindicado pelos remanescentes das comunidades dos quilombos. O RTID aborda informações cartográficas, fundiárias, agronômicas, ecológicas, geográficas, socioeconômicas, históricas e antropológicas, obtidas em campo e junto a instituições públicas e privadas, sendo composto pelas seguintes peças: relatório antropológico; planta e memorial descritivo do perímetro do território, bem como mapeamento e indicação das áreas e ocupações lindeiras de todo o entorno da área; cadastramento das famílias quilombolas; levantamento fundiário com levantamento de documentos e de dados dos imóveis inseridos no perímetro do território quilombola reivindicado, assim como de seus proprietários ou posseiros; relatório agroambiental do território proposto, com o levantamento de suas características e possibilidades; detalhamento da situação fundiária e de sobreposição de outros interesses estatais no território pleiteado; pareceres conclusivos das áreas técnica e jurídica. (INCRA, 2017, p. 12)

Trazendo para o caso específico da comunidade Contente, não se buscou uma pesquisa documental junto ao órgão competente, INCRA, acerca de investigar em qual situação se encontra o processo de titulação da comunidade, entretanto, a partir de conversa com as lideranças da comunidade, detectou-se que a etapa atual deste processo de reconhecimento e elaboração do RTID está em fase de elaboração para parecer jurídico e posterior avaliação. Vale ressaltar que o processo de titulação de uma comunidade quilombola é moroso, tornando-se, por consequência, raro. No Estado do Piauí, são certificadas 88 comunidades, sendo que destas, apenas 05 são tituladas.

A Comunidade Contente, quase não possui atualmente artefatos materiais dos seus antepassados. Segundo relatos isto se dá em decorrência destes materiais terem sido levados por pesquisadores que por ali passaram. Entretanto, há na comunidade alguns vestígios históricos da escravidão como ruínas da fazenda, troncos e materiais que eram utilizados no processo escravista.

> Perto de Contente tem uma casa onde era os "cativeiros", fomos atrás, nesta época que nós fomos atrás lá era mata fechada. Conseguimos um monte de coisa ainda, aí os pesquisadores que vinham de Teresina, que

> vinham de Brasília, nós não sabíamos de nada levaram tudo. Hoje o que nós temos aqui é umas fechaduras velhas de porta da antiguidade e um pilão velho que nós colocamos na casa do seu Mariano com muita luta. Quando nós chegamos lá na casa achamos várias coisas. Tinha Caritó, tinha prensa onde eles imprensavam os negros para retalhar a bunda. Aí nós fomos correr atrás da história. (XAVIER, 2017)[73].

O local encontra-se em situação de abandono, pouco é visitado em decorrência do acesso. Além disso, certamente este acesso não é causa principal do abandono, mas leva-nos a compreender que as memórias ali revividas remetem ao sofrimento por aqueles trazidos pela escravidão aos antepassados dos moradores de Contente. Torna-se então, um lugar enternecedor.

Figura 2: Artefatos históricos de fechadura e louça. Fonte: Arquivo pessoal

Os artefatos apresentados na imagem foram encontrados no local onde existia a senzala. Eles foram trazidos pelos moradores e são guardados na residência de um deles. Os materiais que a comunidade guarda são poucos, segundo eles foram encontradas várias peças por pesquisadores que foram ao local e parte do que foi resgatado, encontra-se em um museu na cidade de Afrânio Pernambuco, que fica a 80 quilômetros da comunidade.

[73] Entrevista concedida por Jucélia Xavier. Entrevista I. [mai. 2017]. Entrevistadora: Francisca das Chagas da Silva Alves. Paulistana, 2017. 2 arquivos .mp3 (40min.)

A visita ao local onde se encontra as ruínas da senzala é feita através de um trecho de cerca de 03 quilômetros, sendo que cerca de 1 quilômetro é feito a pé em decorrência das cercas de arame farpado. Este, segundo relatos dos moradores, é onde vivia Elias, o fundador de Contente. Observa-se que dentro das ruínas existentes, ainda é perceptível a existência de pedaços de telhas e pedras que eram usadas na edificação da casa. O local fora uma mata fechada, ou seja, vegetação natural. Atualmente observa-se que fora feito uma queimada, pois encontra-se pedaços de tocos de madeiras que eram parte da estrutura existente da senzala. Existem plantas como o Juazeiro que se encontram em fase de broto. O espaço fica situado em cima de um pequeno morro em uma área do tamanho aproximado de um hectare.

Figura 3: Cruz demarcando o local onde foi celebrada a primeira missa na comunidade. Fonte: Arquivo pessoal

A religião predominante na comunidade é a católica. A cruz vista na imagem, é um ponto histórico preservado pelos moradores. Ela fica situada na área central, no terreiro da residência de um antigo morador. Esta cruz foi, segundo relatos, plantada no local logo no início da construção da comunidade. Relata-se que, por não haver igreja à época, as missas eram celebradas neste lugar. Sacramentos como batizados, casamentos eram festejados no local. Devido a isso, ela encontra-se preservada e ainda são celebradas missas no lugar.

Ideias Conclusivas

A comunidade Contente possui uma história rica, embora com uma comunidade pequena, apresenta riquezas peculiares que são manifestadas em cada ação realizada em seu dia a dia: as conversas nos terreiros de casas durantes as visitas à tardinha, a interação nos momentos de lazer, os festejos, as reuniões comunitárias, as convivências entre os produtores de mel, todos estes momentos retratam a sabedoria de um povo que faz questão de preservar o seu lugar, o seu povo. Entretanto, elementos apresentados pelos moradores nos levam a refletir sobre o processo de colonização ainda presente de diversos modos. A cruz encontrada é um aspecto marcante deste processo. Compreendemos que a inexistência de um registro escrito não é absurdo ou signifique que a comunidade não tenha uma história, ao contrário, ela traz nos seus processos educativo as vivas memórias de seu povo. O registro será somente mais um elemento de colonização, se não desenvolver a função social de propagar as memórias desta comunidade.

Referências

BRANDÃO, Tanya Maria Pires. *O escravo na formação social do Piauí*: perspectiva histórica do século XVII. Teresina: EDUFPI, 1999

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. *Decreto Lei n. 4.887, de 20 de novembro de 2003*. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

BRASIL. *Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária*. Terra Ambiental. Relatório antropológico de caracterização Histórico Econômico Ambiental e Sociocultural: lote 28: Comunidade Quilombola Contente. Paulistana: Incra, 2014. 63 p.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. História e Diversidade cultural: desafios e possibilidades. Cadernos Cedes.Campinas: vol. 25, nº 67, pp. 378-388, set./dez. 2005.

FRANÇOIS, Etienne. *A Fecundidade da História Oral*. in Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro: ed. Fundação Getúlio Vargas, 1998.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES FCP. *Certidões Expedidas às Comunidades Remanescentes de Quilombos* (CRQs) ATUALIZADAS ATÉ A PORTARIA Nº 187/2017, PUBLICADA NO DOU DE 12/06/2017. Disponível em:<http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2017/06/CERTID%C3%95ES-EXPEDIDAS-%C3%80S-COMUNIDADES-REMANESCENTES-DE-QUILOMBOS-12-06-2017.pdf >Acesso em: 09 jun. 2017.

GOMES, Nilma Lino. *A questão racial da escola*: Desafios colocados pela implementação da Lei 10. 639 de 2003 In: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio.

LIMA, Solimar Oliveira. *SERTÃO QUILOMBOLA*: Comunidades Negras Rurais no Piauí. África Brasil: Identidades e Diásporas, 2015.

LIMA, Solimar Oliveira. **Braço Forte:** trabalho escravo nas fazendas da nação no Piauí: 1822-1871. Passo Fundo: UPF, 2005.

MOTT, Luiz. *Piauí Colonial*: população, economia e sociedade. Teresina: APL; FUNDAC; DETRAN. 2010

NUNES, Odilon J. *Pesquisa para a história do Piauí*: Lutas partidárias e a situação da província. Teresina: FUNDAPI, 2007

PROGRAMA BRASIL QUILOMBOLA. Guia de Políticas Públicas para Comunidades Quilombolas. Brasília, 2013.

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. Uma História de Liberdade. In: Liberdade por um Fio: História dos Quilombos no Brasil. REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos (Org.) 1. Ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

Regularização de *TERRITÓRIO QUILOMBOLA PERGUNTAS & RESPOSTAS*. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, Diretoria de Ordenamento da Estrutura FundiáriaCoordenação Geral de Regularização de Territórios Quilombolas - DFQ*Atualizado em 13/04/2017*

SILVA . Rodrigo Caetano. *Historiografia piauiense acerca da escravidão no Brasil (Séculos XVIII-XIX)*. Universidade Federal do Piauí, Teresina – Piauí – Brasil, março de 2015.

TERRITÓRIOS QUILOMBOLAS NO CEARÁ: EDUCAÇÃO, CULTURA E LUTAS SOCIOAMBIENTAIS

Ivan Costa Lima [74]
David da Silva [75]

Introdução

Nos últimos anos no Brasil, a partir de direitos conquistados com o advento da Constituição de 1988, as comunidades quilombolas têm reivindicado o reconhecimento de sua forma tradicional de viver em seus territórios. Tais comunidades buscam o cumprimento do preceito legal, que determina que aquelas que estejam ocupando suas terras, cabe ao Estado a propriedade definitiva dos seus territórios.

No entanto, apenas no século XXI é que se tem evidenciado políticas públicas de efetivação, que tem levado a certificação propugnada pela legislação, no entanto, muito poucos processos de demarcação e titularização destas áreas tem acontecido pelo Brasil. Muito em função das dificuldades políticas e sociais que as comunidades quilombolas enfrentam na manutenção de sua identidade e defesa de seus modos de vida.

No estado do Ceará não é diferente, temos no decorrer dos últimos dois anos acompanhado as lutas destas comunidades na região, como integrantes do Conselho de Igualdade Racial do Ceará, e como apoiador de comunidades

[74] Doutor em Educação (UFC). Professor Adjunto da universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)/Ceará. Curso de pedagogia e bacharelado em Humanidades/Instituto de Humanidade e Letras (IHL). E-mail: dofonosc@gmail.com

[75] Estudante de sociologia Unilab. Bacharel em Humanidades/IHL. Bolsista PIBIC da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)/Ceará. E-mail: davsilva28@gmail.com.

na luta por reconhecimento social e cultural. O que se percebe é o pouco conhecimento dos processos históricos e sociais que levam ao reconhecimento destas comunidades quilombolas e, por conseguinte a falta de políticas públicas, como por exemplo a implementação da educação quilombola.

Assim, busca-se discutir no âmbito educacional elementos que ampliem a visibilidade destas comunidades, levando-se em conta suas formas de viver e agir como descendentes de africanos no Brasil, traduzidos pela legislação federal que vai da demarcação a educação diferenciada nas comunidades.

A pesquisa, em desenvolvimento, se situa no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica, Pibic-Unilab/CNPq (Edital PROPPG 03-2017), vinculado ao Grupo de pesquisa África-Brasil: Produção de Conhecimento, Sociedade Civil, Desenvolvimento e Cidadania Global, vinculado a linha de pesquisa "Pedagogias das Relações Étnico-Raciais: territórios, religiosidades e intelectualidades", credenciado junto ao CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

O estudo objetiva investigar os territórios quilombolas no Ceará que estão passando pelo processo de certificação, demarcação e titularização, tendo em vista as poucas pesquisas desenvolvidas na região. Assim, é necessário problematizar a situação da população negra na região, produzindo-se conhecimentos sobre os caminhos traçados pelas comunidades quilombolas na implementação de igualdade racial no estado, suas relações com a educação, a cultura e o desafio em suas afirmações como comunidades e povos tradicionais (NASCIMENTO, 2013).

A problemática gira em torno do questionamento de como se expressam a dinâmica social e cultural das comunidades quilombolas no Ceará, que passam por um processo de certificação, demarcação e titularização? Que elementos históricos, sociais e culturais reafirmam suas identidades quilombolas em seus territórios, as lutas socioambientais como uma contribuição a Educação brasileira?

O estudo busca empreender respostas as demandas de construção de conhecimentos sobre a participação destas comunidades negras na constituição das estruturas sociais, culturais e políticas no Brasil, desfazendo-se o processo de invisibilidade da população negra dentro do estado do Ceará. Como também problematizar o modelo de desenvolvimento dominante que

causa impactos sistemáticos nas comunidades e povos tradicionais, causando o que se tem chamado de racismo ambiental (ACSERALD; HERCULANO; PÁDUA, 2004), por recair sobre os territórios dos grupos étnicos e raciais. Isto significa, na atual conjuntura, que compete à educação contribuir em romper com esses resquícios de não se considerar os conhecimentos promovidos na forma de organização dos movimentos sociais, em especial aqueles ligados as culturas de base africana. Contudo, apesar de vivermos em um país excludente, a população negra não vivencia essa exclusão de maneira passiva.

Ao longo da nossa história, registraram-se vários eventos que delinearam a luta da população negra presente na construção de alternativas de resistência econômica, política e cultural, como é o caso das lutas quilombolas (CUNHA, 2011). Também se incluem iniciativas no campo da educação, como por exemplo, as proposições pedagógicas do movimento negro, como interétnicas ou multirraciais, cujo foco tem sido o combate ao racismo na educação (LIMA, 2017, 2009).

No mundo da política, tem-se assunção do estatuto da igualdade racial, cotas e a obrigatoriedade de estudos sobre história e cultura africana e afro-brasileira como políticas públicas destinadas a esta categoria, e da organização que se faz necessária à população negra como um todo.

Em 2008, com objetivo de se estabelecer metas e responsabilidades para a implementação das Diretrizes, aprovou-se o Plano de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para educação das relações étnico-raciais, resultado de fóruns regionais de discussão e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

Entre as ações principais definidas ao ensino superior, destaca-se a adoção de políticas de ação afirmativa, a inclusão de conteúdos referentes à educação das relações étnico-raciais nos instrumentos de avaliação institucional, docente e discente articuladas à pesquisa e à extensão de acordo com as características das Instituições de Ensino Superior (BRASIL, 2008, p. 54).

Em síntese, atribui-se às Universidades responsabilidades fundamentais para a construção do processo de educação das relações étnico-raciais previsto nas Diretrizes Nacionais que exigem mudanças profundas nas instituições de ensino superior. Assim, espera-se mudanças significativas nos processos de ensino-aprendizagem e nos conteúdos educacionais que dizem

respeito à população negra no Ceará, cuja cultura expressa uma dinâmica que tem como potencial a ação humana, esta por sua vez transformadora das relações coma a natureza, com sua própria comunidade e com outras.

A partir destas atuações e tendo como foco a população negra cearense, pretendem-se situar os diferentes sujeitos, considerando o contexto histórico, suas origens e as relações sociais que se estabeleceram em suas trajetórias. As fontes orais trazem importantes contribuições na produção acadêmica (ALBERTI, FERNANDES, FERREIRA, 2000). Pois as fontes da história não se resumem apenas documentos escritos, mas também ao estudo do cotidiano, na história contada, na história oral, que documentos escritos, mas também no estudo do cotidiano, na história contada, na história oral, que dá autenticidade à história do presente.

Articulado a esta matriz inicial pretende-se desenvolver outros referenciais metodológicos para apreender as formas organizativas da população negra na região, especialmente, a pesquisa participante, que tem sido teorizada como conhecimento coletivo produzido a partir das condições de vida de pessoas, grupos e classes populares, como tentativa de avançar a partir da ciência tal conhecimento, "de dentro para fora, formas concretas dessas gentes, grupos e classes participarem do direito e do poder de pensarem, produzirem e dirigirem os usos de seu saber a respeito de si próprios" (BRANDÃO, 1999, p. 10).

Desta forma, articula-se como método a realização de diferentes modalidades para a pesquisa científica, como entrevistas semiestruturadas, para compreender as formas como os quilombolas lidam com a história e a cultura negra, como se organizam diante as demonstrações de preconceito e com o desconhecimento da sociedade em torno deste tema.

Da mesma forma, proceder investigações nos lugares de participação desses sujeitos sociais, tendo como técnicas filmagem e registro fotográfico, ou seja, captar o momento presente, revelando a diversidade, que envolve as práticas culturais dos quilombos no Ceará.

Quilombos no Ceará: história e atualidade

A compreensão histórica dos quilombos no Ceará, no dizer de Dantas (2011) é algo que, além de compor uma parcela da dívida histórica com

africanos e afrodescendentes, também nos remete a conhecer melhor a história da formação e construção deste estado, reconhecendo identidades ainda subjugadas nos livros escolares. Compreende-se haver nas comunidades quilombolas uma afirmação suas identidades e ligação com as matrizes africanas no Brasil (CUNHA JUNIOR, et. Al, 2006), e é nesse sentido, que podemos entender que ao longo da história de formação da sociedade brasileira ocorreu a tentativa de submissão destas comunidades em relações de extrema desigualdade de poder/saber/dominação.

Estes sujeitos são submetidos a um processo de sociabilidade que destrói seus modos de pensar e se pensar no mundo, ou seja, uma relação onde há troca entre culturas na qual a sua acaba desprivilegiada. O não reconhecimento de suas sua cultura, identidade e memória, impulsionam ao não reconhecimento destes como detentores de história, de produção intelectual e, por consequência, destituídos de cultura. No entanto, as lutas travadas pelas comunidades quilombolas buscam afirmar seu pertencimento e identidade negra, afirmando a necessidade de afirmação de seu território como elemento fundamental a perpetuação de seus modos de vida.

É importante se ressaltar que discutimos como conceito significativo para as comunidades quilombolas o conceito de territorialidade, se contrapondo à dimensão de apenas do acesso à terra. Neste sentido, o território é visto como uma dimensão territorial, social, política e cultural como elementos necessários a sua reprodução como comunidades quilombolas. Para Malcher (2017, p. 60)

> A territorialidade quilombola transpõem a dimensão geométrica e constrói o direito das comunidades negras rurais de nela estar e nela permanecer, manifestada na luta pela permanência no território, que neste caso, é uma conformação territorial protagonizada por coletividades autônomas, mesmo que não usando essa nomenclatura, cultivam uma territorialidade específica em relação às demais territorialidade dos povos e populações tradicionais.

Conforme aponta Nascimento (2013,) nas comunidades quilombolas, além do questionamento das formas de desenvolvimento que chega, tem-se conflitos socioambientais. Assim os conflitos ambientais vêm se transformando em conflitos socioambientais, pois "[...] a dimensão ambiental não pode ser separada da dimensão social e cultural", esta consideração

contribui para afirmar toda uma relação de existência que se dá a partir dos elementos disponíveis no território, como aquele responsável pela manutenção da vida dos grupos sociais nas diferentes regiões do Brasil

No Ceará para compreender e conhecer os quilombos é necessário superar as ausências históricas, reconhecendo dinâmicas diferenciadas em suas formas de ocupação, que incluem: emigração da zona rural para urbana ou suburbana, as fugas com ocupação de terras geralmente isoladas e desocupadas, heranças, doações, recebimento de terras como formas de pagamentos de serviços prestados ao Estado (DANTAS,2011, p.264).

Como sugere Calaça (2011) as comunidades quilombolas fazem parte de lutas pelo direito à terra e ao patrimônio cultural, e se encontram fora dos processos educativos na constituição do Ceará. Neste sentido, a educação para as relações étnico-raciais propõe um espaço de práticas de cidadania e respeito ao outro, direcionando o desafio da superação da marcante desigualdade social que existe entre negros e brancos no caso brasileiro. Isto implica que a comunidade antes excluída tem o dever de se manifestar e lutar por seus direitos e deveres, em prol de uma educação de fato inclusiva e democrática.

Nesse sentido, 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. Se observarmos o passado recente podemos perceber várias denúncias relacionadas à precarização da escolarização da população negra brasileira.

Dentre estas poderíamos citar as inúmeras produções acadêmicas que versam sobre os problemas educacionais desta categoria, além dos relatórios resultantes dos encontros do movimento negro - principal interlocutor para a execução da política pública em questão - que dão ênfase especial aos problemas da educação, e sobre tudo os depoimentos de militantes que historicamente combatem a discriminação racial em nossa sociedade, falando do significado da educação para si e para a população negra em geral.

Dentro desta concepção que se começa a discutir a educação quilombola, como possibilidade de introduzir seus saberes e formas de viver, que se articulam com um legado africano. Portanto, as reflexões anteriores convidam os estudantes da Unilab a repensar a sua prática pedagógica, que coloca de frente o sistema de ensino brasileiro com o desafio de disseminar, para o conjunto de sua comunidade, num breve intervalo de tempo, a necessidade de uma gama de conhecimentos multidisciplinares sobre o universo africano, se aproximando dos conhecimentos produzidos pelas comunidades.

Desta forma, compreender a partir dos quilombos cearenses sua cosmovisão, aprofundar e divulgar o conhecimento sobre os povos e suas relações com o Continente africano. Ao mesmo tempo, do ponto de vista dos cursos de graduação revela-se cada vez mais urgente a necessidade da promoção de espaços articuladores para essas reflexões, que possibilitariam a elaboração de saberes, pesquisas e transformações na prática docente, em relação ao debate das relações raciais brasileiras. Isso significa, como bem nos lembra Fanon (1997), romper com o estatuto colonial herdado com a escravidão, o extermínio físico, psicológico, simbólico de povos indígenas, bem como dos negros africanos e de seus descendentes. Notadamente, esse modo de ver o mundo está impregnado no campo educacional, exatamente por se compartimentar a ciência em disciplinas isoladas em relação aos problemas da realidade. Neste sentido, a criação da UNILAB tem estreita relação com a História do Brasil, em especial a história afro-brasileira.

Cabe dizer que a UNILAB é uma Instituição que por ter nascido da luta social antirracista, portanto, está comprometida com os ideais de justiça social, tão caros à população negra de nosso país. Dentre as suas muitas atribuições políticas e educacionais da UNILAB para com a construção de uma sociedade não racista e plural, está o debate dentro dos Cursos de Graduação destes parâmetros, no sentido de formar profissionais pautados pelo compromisso de respeitar, valorizar e disseminar os valores e princípios de base africanos e afro-brasileiros.

Para dar conta de pautados pelo compromisso de respeitar, valorizar e disseminar os valores e princípios de base africanos e afro-brasileiros. Para dar conta de tão ousada e urgente proposta educacional, a UNILAB está amparada e compromissada por um lado, em legislações brasileiras educacionais de

caráter obrigatório, e por outro, por aportes legais que versam sobre as Finalidades da Educação e dos objetivos relativos à formação descolonizadora e não racista de professores/as.

No âmbito normativo, tem-se a modificação da LDB quando institui a história e a cultura africana e afro-brasileira nos sistemas de ensino público e privado. Assim como, é importante destacar algumas das orientações das Diretrizes Curriculares para a Educação das relações étnicorraciais, que indicam a necessidade de articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando a formação de professores para a diversidade étnico- racial (BRASIL, 2004, p. 23).

Indica-se, também, a inclusão da discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular de todos os cursos de licenciatura, como de processos de formação continuada de professores, inclusive docentes do ensino superior. Às universidades é atribuída a função de identificação de fontes de conhecimentos de origem africana, a fim de selecionarem-se conteúdos e procedimentos de ensino e aprendizagens e a disponibilização de materiais e acervos relacionados à temática étnico-racial.

Elementos iniciais das comunidades quilombolas cearenses

Em termos oficiais pode-se encontrar dados sobre as comunidades quilombolas no Ceará de um lado pela Secretaria do Desenvolvimento Agrário (SDA), que realiza, desde 2009, o mapeamento das comunidades quilombolas cearenses. De outro lado, há também o acompanhamento da Ceppir (Coordenadoria de Igualdade Racial do estado do Ceará), que abriu espaço para a constituição do Grupo de trabalho quilombola, como possibilidade de discutir políticas públicas para a efetivação dos processos de certificação e da educação quilombola no Ceará.

Em termos de movimento social tem-se a que parte das comunidades quilombolas estão organizadas em torno da Comissão Estadual de Comunidades Quilombolas Rurais do Ceará (CERQUICE) criada em 2005, que tem acompanhado as comunidades quilombolas pelo Estado. Na atualidade a CERQUICE reconhece a existência de 70 comunidades quilombolas, sendo que nem todas estão certificadas. Já a Fundação Cultural Palmares, órgão do

governo federal responsável pela emissão das certificações, tem nos seus registros 46 comunidades, destas, todas são certificadas. Por outro lado, temos 5 territórios com decreto presidencial e nenhuma comunidade titularizada pelo governo federal, ou seja, de posse de sua terra e território ancestral.

Abaixo o quadro com o nome das 46 Comunidades Quilombolas Rurais do Ceará, municípios e ano de certificação pela Fundação Cultural Palmares.

Quadro Geral das Comunidades Quilombolas do Ceará, com Certidões emitidas pela Fundação Cultural Palmares, até a Portaria Nº 84, de 8 de junho de 2015.		
MUNICÍPIO	**COMUNIDADE**	**ANO/CERTIFICAÇÃO**
Acaraú	Córrego dos Iús	10/12/2014
Aquiraz	Goiabeira	06/12/2005
Aquiraz	Lagoa do Ramo	06/12/2005
Aracati	Cumbe	10/12/2014
Aracati	Córrego de Ubaranas	04/11/2010
Araripe/Salitre	Sítio Arruda	05/05/2009
Baturité	Serra do Evaristo	24/03/2010
Catunda/Tamboril	Lagoa das Pedras	02/03/2007
Caucaia	Boqueirão das Araras	04/04/2012
Caucaia	Caetanos em Capuan	03/09/2012
Caucaia	Cercadão do Dicetas	04/04/2012
Caucaia	Porteiras	04/04/2012
Caucaia	Serra do Juá	04/04/2012
Coreaú/Moraújo	Timbaúba	13/12/2006
Crateús	Queimadas	30/09/2005
Croatá/Ipueiras	Três Irmãos	09/12/2008
Horizonte/Pacajus	Alto Alegre	08/06/2005
Horizonte/Pacajus	Base	07/06/2006
Ipueiras	Coité	04/11/2010
Ipueiras	Sítio Trombetas	24/03/2010
Itapipoca	Nazaré	22/12/2011
Monsenhor Tabosa	Boa Vista dos Rodrigues	03/09/2012
Monsenhor Tabosa	Buqueirão	03/09/2012
Novo Oriente	Barriguda	30/07/2013
Novo Oriente	Bom Sucesso	27/04/2010
Novo Oriente	Minador	19/11/2009
Ocara	Melâncias	08/11/2011
Pacujá	Batoque	10/12/2014
Porteiras	Souza	19/04/2005
Potengi	Sítio Carcará	30/07/2013
Quiterianópolis	Croatá	13/12/2006
Quiterianópolis	Fidelis	13/12/2006
Quiterianópolis	Furada	17/06/2011
Quiterianópolis	Gavião	13/12/2006

Quiterianópolis	São Jerônimo	17/06/2011
Quixadá	Sítio Veiga	19/11/2009
Salitre	Sítio Arapuca	30/07/2013
Salitre	Lagoa dos Crioulos	01/12/2011
Salitre	Serra dos Chagas	27/04/2010
São Benedito	Sítio Carnauba II	30/07/2013
Tamboril	Brutos	27/04/2010
Tamboril	Encantados do Bom Jardim	13/12/2006
Tamboril	Torres	16/05/2007
Tauá	Consciência Negra	13/12/2006
Tururu	Água Preta	10/12/2004
Tururu	Conceição dos Caetanos	10/12/2004

*Fonte: Fundação Cultural Palmares.

Observa-se no quadro acima que as 46 Comunidades Quilombolas Rurais do Ceará, com certidões emitidas pela Fundação Cultural Palmares, estão distribuídas em 28 municípios. Dando destaque para os municípios de Caucaia, região metropolitana de Fortaleza e Quiterianópolis nos Inhamuns, ambos com 5 comunidades certificadas.

Outra coisa que chama atenção, é que as comunidades passaram a se auto identificar e a receber as certidões da Fundação Cultural Palmares, como de maioria negra/quilombola, a partir de 2004, ou seja, no século XXI.

Temos apenas a Comunidade de Conceição dos Caetanos, em Tururu, que em 1998, deu entrada com o pedido junto a Palmares, ou seja, no século passado, sendo certificada em 2004. Isso demonstra a importância, do Movimento Quilombola do Ceará, com a criação da CEQUIRCE, para avançarmos no processo de reconhecimento das comunidades quilombolas cearenses, como demonstrado pelo registro da Palmares, até a criação da Comissão Estadual de Quilombos Rurais do Ceará, tínhamos apenas 2 comunidades com certidões. O que não quer dizer, que as comunidades não existissem e passassem a existir pós-criação do movimento. "Na história da formação socioeconômica do estado já encontramos a referência à existência de populações quilombolas em 1600 [...]" (CUNHA JR, 2011, p. 105).

A partir disto, como parte deste estudo buscamos acompanhar a mobilização das comunidades quilombolas, em especial a realização do 17º ENCONTRO DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DO CEARÁ, de 06 a 08 de

outubro de 2017, que aconteceu no Quilombo Sítio Veiga, no município de Quixadá, cujo a chamada principal foi "Caminhos para o quilombo: sujeitos de direitos, avanços e desafios. O encontro contou com a participação de 34 comunidades do Ceará.

Evidenciou-se, neste encontro uma grande preocupação girou em torno de consolidar a luta quilombola do estado, de forma a consolidar a identidade quilombola. Outro debate foi em torno da educação quilombola e da morosidade do Estado na implantação desta política pública garantida pela legislação federal. Em especial, o acesso ao ensino superior onde o acesso a Unilab foi evidenciado. Para tanto, demandou-se a organização do movimento de modo a reivindicar este espaço nesta universidade e em outras de nível federal e estadual com ação afirmativa específica para os quilombolas. Da mesma forma, a juventude quilombola trouxe como proposição a necessidade da criação de um coletivo de jovens dentro da Cerquice, de forma a discutir temas emergentes como gênero e diversidade, desembocando na realização de um encontro estadual que contribuam em ampliar esta participação.

Outro debate dentro do encontro foi o reforço de uma atuação política e organizativa das comunidades quilombolas, como um elemento fundamental para se fazer frente ao confronto contra os empreendimentos econômicos, que descaracterizam as comunidades tradicionais.

Como salienta Nascimento (2013, p.102) pode-se identificar dificuldades enfrentadas pelas Comunidades Quilombolas Rurais do Ceará:

> [...] são de diversas ordens, que vão desde a negação da identidade, entre as próprias famílias, falta de representação políticas nas estâncias governamentais municipal, estadual e federal, burocracia e morosidade nos processos de regularização fundiária, falta de vontade política dos estores/as públicos em desenvolver ações que assegure o direito dos quilombolas.

Com isso acarretando ineficiência operacional dos órgãos responsáveis para efetivação e fiscalização das políticas públicas voltadas para famílias quilombolas, e uma classe de operadores da justiça conservador, dificultando cumprir o que determina a Constituição Federal. Tudo isso irá desencadear na morosidade dos processos de regularização fundiária dos territórios de

maioria negra ou afrodescendentes, no acesso as políticas públicas voltadas para as famílias quilombolas

Por outro lado, os processos organizativos das comunidades quilombolas cearenses é a estratégia fundamental para se fazer frente as dificuldades apontadas. Pois, é necessário fazer valer, em seus próprios termos, a regularização fundiária, que passa pelo processo de auto definição e a certificação da Fundação Palmares. A partir disto, pressionar o INCRA, órgão responsável pela titulação do território quilombola. Após isso, a realização do Relatório Técnico de Identificação e Demarcação - RTID, que borda informações gerai sobre as comunidades. Passada essa etapa é realizado um inventário das benfeitorias existente em cada terra, para num futuro próximo, cada proprietário ser indenizado, a preço de mercado. O governo federal compra as terras, mesmo contra a vontade dos proprietários, e passando a Associação Quilombola para uso coletivo das famílias que se auto definem como quilombolas. A partir disto, se pode emitir a portaria de reconhecimento de território, que declara os limites definidos pelo RTID. Assim, se chegar ao processo mais complicado até este momento, o título de posse em nome das associações que legalmente representam as comunidades quilombolas de forma coletiva.

Verifica-se até este momento o grande desafio que se coloca as comunidades quilombolas locais, pois suas lutas ainda não estão presentes no processo educacional para seu reconhecimento e processo de garantia de suas dimensões cultural, social e histórico, mesmo existindo programas como da educação quilombola.

Considerações finais

O estudo já aponta algumas ações dadas pela mobilização quilombola, uma delas se refere a um conjunto de professores(as), que buscam fazer com que a UNILAB esteja compromissada por um lado, com as legislações brasileiras educacionais de caráter obrigatório. De outro, por aportes legais que versam sobre as Finalidades da Educação e dos objetivos relativos à formação descolonizadora e não racista na formação de educadores/as, bem como, por acesso de quilombolas e indígenas para o curso de graduação em pedagogia, edital lançado no final de 2017.

Por fim, indica-se, também, nas comunidades quilombolas existentes a necessidade de um acompanhamento e registro de suas várias formas culturais, que mesclam elementos de base africana e afro-brasileira, na elaboração de materiais didáticos próprios, que contribuam em subsidiar o debate em torno da educação quilombola do estado do Ceará, para que estas comunidades tenham seus direitos respeitados.

Referências

ACSERALD, H.; HERCULANO, S.; PÁDUA, J. *Justiça ambiental e cidadania*. RJ: Relume Dumará: Fundação Ford, 2004.

ALBERTI, V., FERNANDES, TM., FERREIRA, MM. (Orgs). *História oral*: desafios para o século XXI [online]. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000.

BRANDÃO, C. R. (Org.). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL. *Lei 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. DOU de 10/01/2003.

BRASIL, MEC/SECAD. Orientações e ações para a Educação das relações étnicorraciais. Brasília: Secad, 2006.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Resolução Nº 1, de 17 de junho 2004.

_____. Lei 12288/10. *Estatuto de Igualdade racial*. Brasília; câmara dos Deputados, 2010.

CARTILHA. *Caminhos*. Mapeamento das comunidades negras quilombolas do Cariri cearense. Cariri: Cáritas/GRUNEC, 2011.

CALAÇA, Maria C.; DOMINGOS, Reginaldo; CUNHA JR., Henrique. Conceição dos Caetanos: cultura quilombola no interior cearense. In: CUNHA JUNIOR, H., SILVA, Joselina da.; NUNES, Cícera. (Org.). *Artefatos da cultura negra no Ceará*. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

CUNHA, Ana Stela (Org.). *Construindo Quilombos, desconstruindo mitos*: a Educação Formal e a realidade quilombola no Brasil. São Luís, SETAGRAF, 2011.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Conceitos e conteúdos nas culturas africanas e afrodescendentes. In: COSTA, Sylvio G., PEREIRA, Sonia. *Movimentos Sociais, educação popular e escola*: a favor da diversidade. Fortaleza: Editora UFC, 2006.

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

DANTAS, Simone. Historiografar quilombos em regiões do Ceará. In: CUNHA JUNIOR, H. SILVA, Joselina da.; NUNES, Cícera. (Org.). *Artefatos da cultura negra no Ceará*. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

FANON, Franz. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

GOMES, Nilma L. (Org.). *Um olhar além das fronteiras*: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

LIMA, Ivan Costa. *História da educação do negro(a) no Brasil*: Pedagogia Interétnica, uma ação de combate ao racismo. Curitiba: Appris, 2017.

_____. As pedagogias do Movimento Negro no Rio de Janeiro e Santa Catarina (1970-2000): implicações teóricas e políticas para a educação brasileira. 2009.(Tese)

MAIA, Joseane. *Herança quilombola maranhense*: história e estórias. SP: Paulinas, 2012.

MALCHER, Maria A. Farias. Formação e territorialização quilombola no estado do Pará. In: *Revista da ABPN* • v. 9, n. 23 • jul – out 2017, p.57-81

MINISTÉRIO DA CULTURA. Fundação Cultural Palmares. *Certidões expedidas às comunidades remanescentes de quilombos (CRQS) atualizada até a portaria nº 268/2017*, publicada no dou de 02/10/2017. Disponível em: http://www.palmares.gov.br. Acesso em: dezembro de 2017.

NASCIMENTO, João L. J. *Processos educativos*: a luta das mulheres pescadores/as do mangue do Cumbe contra o racismo ambiental. Fortaleza: UFC: Faculdade de Educação, 2013. (Dissertação de mestrado)

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

SILVA, Geranilde, LIMA, Ivan, MEIJER, Rebeca Alcântara. *Abordagens políticas, históricas e pedagógicas de igualdade racial no ambiente escolar*. Redenção (CE): UNILAB, 2015.

RECONHECIMENTO DE COMUNIDADES QUILOMBOLAS: UMA REFLEXÃO SOBRE OS REMANESCENTES DO SÍTIO ARRUDA EM ARARIPE – CE

José Felipe de Lima Alves [76]
Cicera Tayane Soares da Silva [77]

Introdução

O presente trabalho apresenta uma reflexão da formação de uma comunidade quilombola situada na Região do Cariri localizada no interior Cearense a partir da leitura do Relatório Antropológico de Reconhecimento e Delimitação do Território da Comunidade Quilombola Sítio Arruda localizada na cidade de Araripe. O relatório foi elaborado por um Antropólogo e por uma equipe técnica formada por um Engenheiro Agrônomo e por um Geógrafo que são funcionários do Setor de Regularização de Territórios Quilombolas, que é vinculado à Divisão de Ordenamento da Estrutura Fundiária, da Superintendência Regional do INCRA no Ceará (SR-02/CE). A equipe técnica realizou a pesquisa em cumprimento à Ordem de Serviço INCRA/SR-02/G/Nº71/2009, de 20/07/2009.

Quilombo era o termo utilizado inicialmente para denominar os territórios ocupados por escravos que fugiam daqueles que mantinham sua posse e propriedade até o ano de 1888, data da promulgação da Lei Áurea que aboliu definitivamente a escravatura. Os negros fugitivos se organizavam e formavam comunidades rurais, onde trabalhavam para manter a sobrevivência

[76] Mestre em Antropologia pela UFPB, Graduado em Ciências Sociais pela URCA. Professor da Universidade Regional do Cariri – URCA. Campos Sales – Ceará. E-mail: felipe.alves.2@hotmail.com.

[77] Doutoranda em Antropologia Social pela UFRN. Mestre em Antropologia pela UFPB. Graduada em Ciências Sociais pela UFPB. Natal – RN. E-mail: tayane.soares@live.com.

do grupo. Mantinham suas produções agrícolas, a caça, a pesca, cultivavam suas lavouras e aumentavam a criação de animais.

Após a abolição da escravidão os negros continuaram a morar em quilombos, outros que tinham suas cartas de alforria conquistadas se juntavam a eles e integravam a comunidade. Os negros "livres" não tinham terras e posses, por isso uma grande maioria continuava trabalhando para seus antigos donos, em troca da moradia e do sustento da família. Dessa forma foram se constituindo as comunidades quilombolas, inicialmente formados por negros fugitivos e posteriormente por aqueles que tinham conquistado a liberdade.

Os quilombos situavam-se próximos as grandes fazendas e propriedades privadas nas quais os negros trabalharam grande parte da sua vida. Eles serviram de empregados em todas as atividades desenvolvidas no interior dessas propriedades, na plantação e colheita de cana e café, na agricultura e nas atividades domésticas. A pecuária como prática de criação de animais foi desenvolvida mais precisamente no interior do Estado do Ceará e contou também com o trabalho dos escravos para o seu desenvolvimento.

O "quilombo é uma realidade viva e dinâmica, onde a relação com as origens deve ser buscada no contexto situacional atualmente vivido pelo grupo" (ALMEIDA apud MARQUES, 2010, p. 9). Podemos falar de quilombo como uma reapresentação e ressignificação do passado, não sobre o que ele era, mas o que ele é hoje a partir de uma visão cíclica do tempo. Devem ser apresentados os critérios de auto definição dos agentes que formam essas comunidades, sendo eles culturais, étnicos e históricos, colocando em contexto a memória social do grupo. Deixemos de lado a visão construída no senso comum de que essas comunidades são formadas por fugitivos ou por seus descendentes que travaram conflitos com seus proprietários. Atualmente residem nos quilombos os descendentes dos escravos africanos que apresentam traços culturais específicos e organização social própria, sendo considerados remanescentes de quilombos.

Os acontecimentos do passado são reapresentados e compartilhados na comunidade, podendo ser observados a partir do presente etnográfico. Esses acontecimentos formam um patrimônio cultural "constituído pela memória de lutas, pela manutenção e sobrevivência das famílias nas terras herdadas, pelo conjunto de conhecimentos adquiridos sobre o lugar, pelas recordações e saudades do passado [...]". (LEITE, 2004, p. 289-290). No caso

da comunidade do Sítio Arruda, as terras não foram herdadas e sim adquiridas após um processo de expropriação e expulsão pelos donos. A afirmação de Ilka Boaventura Leite é resultado da sua perícia na comunidade de Casca no Rio Grande do Sul, e demonstra sua importância para nossa reflexão a partir do relatório em questão, onde diversas práticas do passado são reencenadas.

Metodologia Utilizada

A pesquisa realizada para construção do relatório de identificação ocorreu entre os dias 23 de fevereiro e 03 de setembro do ano de 2010 em oito momentos diferentes com intervalos de tempo. A partir de levantamentos da memória oral e documental do grupo foi possível conhecer seus aspectos históricos, seus saberes e suas práticas. O trabalho de campo antropológico realizado através da observação participante e do método etnográfico se fez necessário para perceber as diversas nuances que permeiam as relações entre os remanescentes que moram na comunidade, bem como a sua auto-identificação com a descendência africana e com os negros escravos.

A entrada do antropólogo em campo possibilita uma confiança dos atores que atribuem ao pesquisador o papel de mediador e de representante legal da reivindicação do território pleiteado pelo grupo. Há uma organização da comunidade antes da chegada da equipe, mas é depois dela que começa a ser produzido o documento que visa o reconhecimento e identificação da comunidade quilombola.

Corroborando com Arruti (2005) percebemos que a produção do conhecimento é dada através de um discurso autorizado, a aceitação do antropólogo estava relacionada a capacidade "[...] de abrir a via definitiva para a resolução não só do conflito fundiário vivido por aquela população, mas de todo um dilema territorial mais amplo". (ARRUTI, 2005, p. 120). No caso da população do Sítio Arruda, não existia o conflito fundiário, mas uma reivindicação por um território amplo que pertencia a outras pessoas e que eram fundamentais para a produção e sobrevivência do grupo.

O antropólogo estava exercendo o papel de traduzir a cultura e organização do grupo, bem como os critérios de pertencimento atribuído por eles, objetivando a titulação definitiva das terras. "Ao antropólogo, com certeza, cabe contextualizar e dar visibilidade às categorias de pensamento e

às práticas sociais que orientam a relação do grupo com o objeto do processo em questão". (CARREIRA, 2005, p.241-242). Essa visibilidade como afirma Carreira (2005), deve ser apresentada a partir da realização e efetivação das técnicas de pesquisa, sendo essencial o trabalho de campo para o entendimento de tais categorias.

Algumas técnicas de pesquisa social foram construídas a partir da entrada no campo. Entrevistas não-estruturadas e não-diretivas, reuniões e assembleias com a comunidade. Entrevistas com lideranças e com os remanescentes mais antigos que moram no Sítio Arruda "visando recuperar através da oralidade a memória histórica e as tradições do povo quilombola" (MARQUES, 2010, p.7).

A pesquisa documental teve o apoio logístico da Superintendência do INCRA no Ceará, sendo realizada em arquivos públicos, cartórios e bibliotecas das cidades de Araripe, Assaré, Campos Sales, Crato e Fortaleza. Algumas instituições também contribuíram com a pesquisa, sobretudo a Prefeitura Municipal, o CRAS e a Casa do Cidadão de Araripe e a Câmara Municipal de Salitre. Alguns representantes dessas instituições foram entrevistados pelo antropólogo, inclusive o prefeito da cidade de Araripe.

Em todos os momentos da pesquisa a equipe técnica foi acompanhada por lideranças da comunidade que conhecem sua história, a origem e formação das famílias que ocupam aquele território. Através dos relatos orais essas pessoas deram contribuição significativa para o andamento e construção do relatório, apresentando os locais que foram povoados por aqueles que realizaram trabalho escravo, tornando visíveis os locais da reminiscência quilombola. "Os relatos orais têm funções específicas de fortalecer a coesão social grupal, justificando alianças e rupturas" (PARAÍSO, 1994, p. 44). A memória se torna viva a partir desses relatos, se presentificando na comunidade, apresentando a organização e a dinâmica do grupo em questão. Dessa forma, as fontes orais se unem as documentais para dar uma maior veracidade ao relatório.

Relatório de Identificação da Comunidade

O relatório é composto por uma apresentação geral da comunidade, sua localização e a relação com o município de Araripe. A equipe aborda o histórico

da ocupação, a formação das famílias e a organização social do grupo. O ambiente e as formas de produção dos remanescentes integram os argumentos para identificação da comunidade a partir da reivindicação do território pleiteado. Por fim, a área de delimitação proposta e as recomendações que a equipe faz ao poder público para realização de ações na comunidade.

A construção do documento segue a legislação pertinente para realização de tais atividades, ou seja, o artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988, o Decreto da Presidência da República nº 4887/2003 e a Instrução Normativa do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária nº 57 de 2009. São esses aparatos legais que asseguram a realização da pesquisa, a construção do relatório e identificação do território quilombola, bem como a emissão da certidão que deve ser expedida pela Fundação Cultural Palmares – FCP como assegura o artigo 6º da Instrução Normativa Nº 57, de 20 de Outubro de 2009:

> A caracterização dos remanescentes das comunidades de quilombos será atestada mediante auto definição da comunidade. Parágrafo único. A auto definição da comunidade será certificada pela Fundação Cultural Palmares, mediante Certidão de Registro no Cadastro Geral de Remanescentes de Comunidades de Quilombos do referido órgão, nos termos do § 4º, do art. 3º, do Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003.

A identificação dos indivíduos a partir da auto definição como remanescentes de quilombo surge no interior da comunidade através de reuniões da associação comunitária que recebeu apoio e orientações do GRUNEC – Grupo de Valorização Negra do Cariri e da Cáritas Diocesana, movimento da Igreja Católica. Assim, a identificação das terras reivindicadas pela comunidade é feita a partir do Relatório Técnico de Identificação e Delimitação – RTID, o relatório antropológico apresentado é uma das peças que compõe o RTID.

As questões conceituais são trabalhadas para um melhor entendimento das categorias que se apresentam no texto. Diferenciando os significados nativos dos jurídicos e acadêmicos. A terra é o objeto central da reivindicação da população e emerge como acesso e garantia aos direitos que foram retirados durante muito tempo. A reivindicação para o uso coletivo representa o encadeamento e ligação de uns moradores com os outros, a união e uma

coesão entre os indivíduos. Essa coesão permite uma continuidade nas relações e perpassa o significado de terra tratado como lotes individuais para moradia e cultivo. Território é o conceito trabalhado pelos antropólogos por ter uma dimensão sociocultural mais ampla e por transcender significações geográficas, onde os indivíduos constroem leis e regras para o uso dos recursos naturais. O território é construído historicamente a partir de uma identidade social coletiva.

A tarefa de reconhecimento do território quilombola torna-se complexa uma vez que tem que ser apresentada toda dinâmica do processo cultural de resistência do grupo, da conquista e significado da terra para o grupo em questão. "Só a pesquisa antropológica poderá dizer como o território é pensado pelo próprio grupo étnico no momento presente" (OLIVEIRA FILHO, 1994, p. 134). A realização do trabalho de campo a partir do método etnográfico propicia a união da teoria científica da disciplina com a polifonia de vozes dos agentes sociais que reivindicam o território.

É necessário trazer à tona a afirmação de Fredrik Barth quando ele diz que "nossa tarefa mais geral como antropólogos que se propõem a estudar as sociedades complexas deve ser explorar a interdependência dos elementos em tais conglomerados". (BARTH, 2000, p. 123). Dessa forma, ao desenvolver o nosso trabalho devemos compreender as funções e significados que formam correntes, apresentam e comunicam a cultura de determinada comunidade.

O pesquisador busca partir de uma compreensão minuciosa dos fatos observando a memória do grupo, levando em consideração os consensos e dissensos que emergem na construção dos discursos. Uma produção da representação que é feita do grupo pelos indivíduos de fora e que integram a sociedade que também é composta por a comunidade, poderia ter sido apresentada como elemento essencial para compreensão do que os de fora dizem sobre os de dentro, salientando que todos os discursos são produzidos por atores sociais posicionados. Dessa forma, podendo entender as relações sociais entre a comunidade e seu entorno. O relatório se propõe a fazer essa compreensão, mas não apresenta de forma clara os resultados obtidos.

A pesquisa documental é feita como uma forma de buscar a concretude das origens do povo que habita a comunidade, certidões de batismo, registros de nascimento, certidões de propriedades, certidões de óbitos e inventários são apresentados como contribuição e apresentação das marcas de

reminiscência histórica no território pesquisado. Alguns lugares são visitados com o intuito de corroborar com depoimentos orais de remanescentes mais idosos, por exemplo, as antigas residências, a área da fazenda que moravam e o cemitério das crianças pagãs.

Os remanescentes em contexto

O Sítio Arruda é uma comunidade rural negra que se formou a partir da migração dos remanescentes dos escravos que antes habitavam o território do Sítio Coqueiro (localizado em Araripe-CE) e tiveram suas terras expropriadas. As famílias quilombolas tradicionais se formaram através de três ramificações de escravos que moraram naquele território e trabalharam para o Coronel Othony Barreto e posteriormente para Otoniel Barreto. As famílias negras, "originaram-se a partir de escravos das regiões de Cabrobró-PE (Os Nascimento), dos Inhamuns-CE (Os Caetanos de Souza) e da Chapada do Araripe-CE (Os Pereira da Silva)." (MARQUES, 2010, p. 16). As duas primeiras famílias migraram para a região após a abolição da escravidão. Exercendo trabalho em regime de semi-escravidão, os negros foram se misturando através de matrimônios formais e informais e após a conquista da "liberdade" foram se unindo para manutenção e sobrevivência do grupo.

A presença dos escravos naquela fazenda pode ser comprovada por escrituras de trocas de negros encontradas no cartório de Araripe e por depoimento do filho de Othony Barreto e irmão de Otoniel Barreto que afirmou que existiam muitos negros sob o comando deles e que conhecia a população do Sítio Arruda como familiares dos escravos e que muitos moraram no Sítio Coqueiro, mais precisamente no Alto dos Grossos que era uma localidade vizinha ao Sítio. Os negros serviam para os Coronéis na criação de gado, no cultivo da lavoura e na produção dos engenhos. Segundo o depoimento do filho de Othony, seu avô foi proprietário de negros na época da escravidão legal.

Em entrevistas, alguns atores falam sobre a época em que moravam no Coqueiro e como os proprietários daquelas terras os açoitavam, sobretudo o coronel Otoniel Barreto, isso fica claro no depoimento de Seu Antonio Caetano de Souza que era afilhado de Otoniel e que presenciava os maus tratos com seu pai e das determinações para realização de trabalhos em qualquer hora do dia ou da noite, desde trabalhos domésticos à condução do gado para os pastos e o cultivo das lavouras.

As terras do Sítio Coqueiro pertenceram durante muito tempo à família Barreto que passou do pai do coronel Othony para o próprio e posteriormente para Otoniel Barreto. Em 1952 a terra foi vendida ao proprietário atual o Sr.

Marcondi Alencar que expropriou os direitos dos descendentes dos escravos que ali viviam, criando situações onde não era possível manter a sobrevivência das famílias, resultando em uma migração forçada e na expulsão dos moradores de suas terras de origem e ocupação tradicional (Sítio Coqueiro) para as terras de ocupação atual (Sítio Arruda) que foram compradas com o dinheiro das terras do Coqueiro que foram vendidas. Houve também uma destruição dos imóveis que eram habitados antigamente, como justificativa de apagar a memória do passado.

Os negros remanescentes de quilombo, se auto-identificam os moradores do Sítio Arruda por acreditarem em sua descendência escrava, podendo assim ser classificados como um grupo étnico na perspectiva de Fredrik Barth:

> A atribuição de uma categoria é uma atribuição étnica quando classifica uma pessoa em termos de sua identidade básica, mais geral, determinada presumivelmente por sua origem e circunstâncias de conformação. Nesse sentido organizacional, quando os atores, tendo como finalidade e interação, usam identidades étnicas para se categorizar e categorizar os outros, passam a formar grupos étnicos. (BARTH, 2000, p. 32).

O grupo étnico dos remanescestes quilombolas usam essa identidade para se reafirmarem no percurso do tempo como perpetuadores de uma cultura que descende dos ancestrais africanos que trabalharam no Brasil durante muito tempo em regime de escravidão. Estes indivíduos consideram Antonio João do Nascimento como seu patriarca quilombola, Antonio Grossos ficou assim conhecido o jovem afro-pernambucano que fugiu de uma fazenda em que trabalhava como semi-escravo e ancorou sua morada nas mediações do Sítio Coqueiro, podendo ser considerado um dos troncos genealógicos da população atual do Sítio Arruda que acreditam em seu parentesco consanguíneo ou por afinidade com Antonio Grossos. Algumas certidões de nascimento dos remanescentes comprovam o seu parentesco com o patriarca. A equipe fez ainda uma visita ao Sítio Grossos e constatou restos das antigas moradias e do cemitério quilombola onde foram enterrados muitos dos seus ancestrais.

A segunda família tronco tem como seu patriarca o Sr. Antonio Caetano de Souza, filho de Dona Maria Josefa da Conceição e neto de escravos que pertenciam ao Coronel Leandro Feitosa, proprietário da fazenda Cococi no

município de Parambu-CE. Na escrita do relatório o antropólogo apresenta depoimentos sobre a escravidão realizada no Cococi, inclusive com o avô de Seu Antonio Caetano, Seu Caetano Francisco de Souza (conhecido como Pai Cãe). Seu Antonio Caetano, como falado anteriormente foi criado pelo coronel Otoniel Barreto e é o responsável pela ramificação e mistura da família Caetano de Souza com as demais que formam a comunidade. "Vários descendentes da Família Nascimento se casaram com descendentes da família Caetano de Souza, o que proporcionou um cruzamento genético entre essas duas famílias quilombolas, gerando uma comunidade única de famílias negras aparentada" (MARQUES, 2010, p. 38).

A família Pereira da Silva, terceiro tronco genealógico da comunidade, originou-se de escravos da família branca Barreto da Silva, da qual herdaram o nome Silva. Os documentos e algumas narrativas comprovam que esta família manteve um domínio escravista de dominação na região do Sítio Coqueiro. Compreendemos que a miscigenação dessas famílias originou a população que habita o território reivindicado.

Atualmente a comunidade é formada pelos descendentes dos escravos da fazenda campina (Sítio Coqueiro), da região dos Inhamuns e de Cabrobó-PE. Além dos parentes consanguíneos, habitam também os parentes por afinidade dos descendentes. Devido às condições de sobrevivência na zona rural, muitas pessoas migram para cidades como Araripe, Campos Sales e para capital Fortaleza, em busca de melhores condições de vida. Entretanto, essas pessoas são consideradas como pertencentes a comunidade caso desejaram retornar a terra natal. A equipe faz ainda um levantamento da população que habita a comunidade, levando em consideração quantidade de pessoas, faixa etária e nível de escolaridade.

Uma apresentação geral da comunidade possibilita o conhecimento sobre a realização de práticas religiosas e culturais que herdaram dos ancestrais, mas que foram se extinguindo por conta do falecimento de alguns líderes, da migração do grupo e da influência da mídia. Os moradores relatam sobre pessoas que tinham o dom de realizar orações fortes, outros que tocavam pifes. Esses aspectos culturais fazem parte da identidade étnica dos quilombolas e estabelecem sinais das diferenças culturais entre a comunidade e a sociedade em que está inserida. "É por meio destes aspectos que o grupo

étnico se percebe diferente dos outros e é percebido por outros grupos como tal" (MARQUES, 2010, p. 43).

Os remanescentes que antes moravam no Sítio Coqueiro, expulsos das terras pelas questões de sobrevivência, migraram há 27 anos para o Sítio Arruda. Reivindicam assim como território quilombola não somente a área em que as famílias residem, mas também outros dois imóveis vizinhos a comunidade, que contribuem para o desenvolvimento de suas atividades diárias. Dessa forma, promovendo uma sustentabilidade do grupo, pois as terras que possuem não são suficientes para reprodução da herança cultural, social e econômica do grupo. Essa decisão partiu dos moradores na realização de assembleias.

Diante da escassez de políticas públicas e sociais a comunidade se organiza para suprir os seus problemas, como não há unidades de saúde os moradores recorrem à medicina popular, à utilização de ervas e a recorrência às benzedeiras. A utilização de serviços públicos é realizada em outros locais, como distritos e principalmente na zona urbana das cidades de Araripe e Campos Sales. Somente após visitas do CRAS na comunidade, os moradores passaram a ter mais acesso aos serviços, inclusive aos projetos do Governo Federal.

O relatório apresenta ainda a organização social do grupo enquanto quilombolas, ou seja, remanescentes dos escravos das famílias acima citadas. São apresentados os critérios de pertencimentos a comunidade e auto-identificação com grupo étnico. De acordo com Eliane Cantarino O'Dwyer:

> A produção de narrativas em relação a um passado de domínio escravista e/ou a autodefinição do grupo pela referência a um ancestral real ou mítico encontram-se, até certo ponto, autorizadas pelo arcabouço constitucional que, inclusive, reconhece o direito às terras tradicionalmente ocupadas, segundo seus modos de fazer, criar e viver. (O'DWYER, 2012, p. 9)

A legislação brasileira assegura a reprodução da cultura e organização social desses chamados grupos étnicos, assegurando a eles um território tradicionalmente ocupado como local para manutenção das suas práticas. Por exemplo, a religião católica que no grupo predomina em forma de um catolicismo camponês tradicional, sendo presente nas novenas e orações que

realizam. Alguns acreditam nas religiões de matriz africana, sobretudo quando ainda moravam no Sítio Coqueiro e recebiam a visita de uma mãe de santo de outro sítio que realizava rituais de umbanda.

Por fim, o ambiente e a produção agrícola dos remanescentes entram em discussão. As estações climáticas são determinantes para a realização de certas atividades, caça, bem como o tipo de solo que predomina, tomamos como exemplo as chapadas, baixios, a área de sertão e a vegetação predominante. A produção agrícola é essencial para manutenção do grupo, que produz para o consumo e para comercialização. Essa produção é realizada através dos saberes e práticas tradicionais de plantio, cultivo e colheita que atualmente já estão sendo modificadas de acordo com a inclusão de novas tecnologias no interior da comunidade.

Considerações Finais

A pesquisa realizada pela equipe técnica do INCRA constatou através das provas documentais e da memória oral do grupo que a comunidade do Sítio Arruda é remanescente de quilombos, assim são descendentes dos escravos africanos. Percebemos que o trabalho de campo foi crucial para realização e produção do relatório, uma vez que a equipe estava diretamente ligada à população que reivindicava o território. As técnicas adotadas foram eficientes. Embora não tenham realizado pesquisa com os de fora, para uma melhor compreensão externa sobre o grupo.

Os moradores do Sítio Arruda se auto-identificam como grupo étnico de descendência escrava e possuem cultura e organização social própria, práticas e saberes tradicionais, sobretudo no que diz respeito ao cultivo da terra e a produção agrícola. O território reivindicado é mais extenso do que o de propriedade dos moradores, uma vez que eles afirmam que o território maior é responsável pela manutenção da sobrevivência e reprodução social do grupo.

A equipe reconhece a importância da extensão do território e propõe a delimitação de acordo com a reivindicação do grupo. Ainda fazem recomendações ao poder público enquanto propostas de ação que devem ser desenvolvidas no interior da comunidade. Por fim, a equipe traduz as categorias e os significados que são utilizados pela comunidade, tendo em

vista que essa é a tarefa da antropologia diante de tal atividade. Essa tradução possibilita o reconhecimento dos moradores enquanto remanescentes de escravos e que tem direito ao território para reprodução da sua cultura e organização social.

Referências

ARRUTI, José Mauricio P. Etnografia e História no mocambo: notas sobre uma "situação de perícia". In: Leite, Ilka Boaventura (org.). *Laudos periciais antropológicos em debate.* Florianópolis: ABA-NUER, 2005.

BARTH, Fredrik. "Os grupos étnicos e suas fronteiras" e "A análise da cultura nas sociedades complexas". In: Tomke Lask (org.). *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas.* Rio de Janeiro: Contra capa livraria, 2000.

CARREIRA, Elaine de Amorim. O lugar da antropologia no campo multidisciplinar do laudo pericial. In: Leite, Ilka Boaventura (org.). *Laudos periciais antropológicos em debate*. Florianópolis: ABA-NUER, 2005.

LEITE, Ilka Boaventura. *O legado e o testamento:* a comunidade de Casca em perícia. 2ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS; Florianópolis: NUER/UFSC, 2004.

MARQUES, José da Guia. *Relatório Antropológico de Reconhecimento e Delimitação do Território da Comunidade Quilombola Sítio Arruda.* Relatório de Pesquisa, INCRA, Superintendência Regional do CE (SR-02/CE), Fortaleza, INCRA, 2010.

Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. *Instrução Normativa Nº 57, de 20 de Outubro de 2009.* Brasília: INCRA, 2009.

O'DWYER, Eliane Cantarino. *O Fazer Antropológico e o Reconhecimento de Direitos Constitucionais:* o caso das terras de quilombo no Estado Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: E-papers, 2012.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. Os instrumentos de bordo: expectativas e possibilidades do trabalho do antropólogo em laudos periciais. In: SILVA, Orlando S.; LUZ, Lídia.; HELM, Cecília M. (orgs.). *A perícia antropológica em processos judiciais.* Florianópolis: Editora da UFSC, 1994.

PARAÍSO, Maria Hilda B. Reflexões sobre fontes orais e escritas na elaboração de laudos periciais. In: SILVA, Orlando S.; LUZ, Lídia.; HELM, Cecília M. (orgs.). *A perícia antropológica em processos judiciais.* Florianópolis: Editora da UFSC, 1994.

COMUNIDADES RURAIS QUILOMBOLAS E A TENSÃO ENTRE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

Lucineide Barros Medeiros [78]
Luciana da Silva Ramos [79]

Introdução

O artigo põe em evidência o direito à educação escolar de comunidades rurais quilombolas do Piauí, contextualizando a exclusão histórica vivenciada pelo povo negro e a política de desenvolvimento orientadora das ações do Estado. Neste sentido, tem como objetivo geral analisar desafios implicados na promoção da educação nas comunidades rurais quilombolas do Piauí, tendo em vista o ideário orientador dos planos de desenvolvimento oficial.

A construção metodológica contempla uma discussão teórica baseada na concepção de desenvolvimento, exclusão e política e educacional, tendo como foco a população negra camponesa. A análise foi cotejada com dados de pesquisa de campo coletados em quatro comunidades quilombolas do Piauí, por meio de entrevistas e análise dos seguintes documentos: Plano de Desenvolvimento Econômico Sustentável do Estado do Piauí 2050; Lei nº10.639/2003 que inclui no currículo oficial da rede pública ou privada ensino fundamental e médio a obrigatoriedade da História e Cultura Afro-brasileira e a Resolução CNE/CEB 1/2002 que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

[78]Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Professora da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), *campus* Poeta Torquato Neto (Teresina - Piauí). E-mail: lucineidebarrosmedeiros@yahoo.com.br

[79] Graduanda em Pedagogia na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), *campus* Poeta Torquato Neto (Teresina - Piauí); bolsista do Programa PIBIC (UESPI/CNPq).

Comunidades Rurais Quilombolas Contra a Exclusão Imposta Historicamente

Os registros históricos revelam que os quilombos existem no Brasil desde o século XVI. Quando desembarcaram os primeiros escravos em terras brasileiras, ocorreram as fugas e, das fugas, se formaram quilombos. Em decorrência da dificuldade de compor estatísticas a respeito não sabemos quantos existiram, inclusive não ser identificados era parte da estratégia de sobrevivência, pois tal identificação se dava em consequência de investidas das tropas que objetivavam destruí-los. (MOURA, 1987; FIABANI, 2012; MAESTRI, 1988).

Não obstante, em uma de suas contribuições o sociólogo/historiador Clóvis Moura (1987. p. 13) aponta que:

> No Brasil, o quilombo marcou sua presença durante todo o período escravista e existiu praticamente em toda e extensão do território nacional. À medida que o escravismo aparecia e se espraiava nacionalmente, a sua negação também surgia como sintoma da antinomia básica desse tipo de sociedade.

Vale destacar também que as comunidades de ex-escravos possuíam várias formas de organização. Muitas eram pequenas, outras maiores, mas todas compartilharam o mesmo objetivo: fugir do sistema escravista (MOURA,1987). Neste sentido, podemos afirmar que a resistência é uma marca da identidade originária das comunidades quilombolas, sendo, ao mesmo tempo, fundamental ao processo de produção da abolição legal da escravidão.

A terminologia quilombola foi forjada após o marco de existência originária do fenômeno, com o suporte importante da produção acadêmica, a exemplo dos estudos como: Povos da Terra de Mary Baiocchi, Kalungas; Terras Negras de Maria de Lourdes Bandeira; O Cafundó de Peter e Fry e pesquisas sobre comunidades no Maranhão de Mundinha Araujo. Merece destaque, ainda, a produção de Solimar Oliveira, com pesquisas sobre a escravidão no Piauí, dentre as quais Sertão Quilombola: comunidades negras rurais no Piauí; Terra de Esperança: história, memória e cultura negra em uma comunidade quilombola: Algodões, Nazaré do Piau. Outro destaque se verifica na produção do historiador Adelmir Fiabani na obra Mato, palhoça e pilão: da escravidão às comunidades remanescentes; Os Novos Quilombos e em sua revisão bibliográfica sobre o quilombo no Brasil. Importante também destacar as

contribuições de Ana Beatriz Gomes e Francis Boakari, situando a discussão das comunidades negras do Piauí no contexto educacional.

As incursões oficiais também foram importantes nesse processo de visibilidade, contudo, elas se deram a título de "descobertas", na concepção colonialista, a exemplo de visitas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Porém, somente com a aprovação do Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, da Constituição Federal de 1988, as comunidades negras ou remanescentes de quilombo ficaram conhecidas por grande parte da sociedade brasileira (FIABANI, 2015).

Contudo, com essa identificação acadêmica e oficial do povo negro e de suas comunidades remanescestes de quilombo não se resolve a questão da sua exclusão, apesar de a visibilidade promovida ter contribuído para a ampliação do escopo das políticas governamentais, parte dessas ações se realizaram desacompanhadas de compromissos políticos com a superação dos fundamentos que dão sustentação a tal exclusão ao longo do tempo, como a negação da terra e do território, dos costumes, das memórias, tradições de vida e trabalho, acessos a educação e a outras oportunidades necessárias à inserção social com autonomia.

Tais desigualdades e exclusões estão na base de formação da educação brasileira; o ensino ministrado pelos jesuítas contemplava uma parcela minoritária da população na qual não se encontrava os negros e os mestiços. Segundo Moura (2003), os jesuítas mantiveram o monopólio das atividades educacionais da Colônia por dois séculos, ao longo dos quais foram ampliando o foco da sua ação na medida em que estenderam o atendimento educacional aos filhos dos proprietários de terra, com o objetivo de prepará-los para ingressarem na ordem religiosa ou na Universidade.

De acordo com a mesma autora, no início da República a situação educacional continuava favorecendo não somente as classes dominantes, mas principalmente a classe dominante urbana e branca. Saviani (1999) ressalta que em 15 de outubro de 1827 foi publicada a primeira Lei nacional sobre instrução pública, em vigor até 1946; porém esta não fazia qualquer menção à educação escolar de negros. Apenas na década de 1850, como relatam Garcia (2007), Santana e Moraes (2009) e Silva e Araújo (2005), foi estabelecida nova legislação tratando a respeito da educação dos negros: o Decreto nº 1.331 de 1854 que regulamentou o ensino primário e secundário e estabeleceu que

escravos não poderiam frequentar escolas públicas do país em nenhum dos níveis de ensino. Em 1878 foi aberta uma exceção, favorecendo a matrícula de negros libertos maiores de quatorze anos em cursos noturnos. Em 1879, com a Reforma Leôncio Carvalho, passou a admitir que escravos frequentassem a escola, possibilitando a ampliação do processo de letramento dos negros, porém mantido em níveis elementares.

No século seguinte registra-se a incidência das lutas das associações negras reivindicando educação para a população, tendo sido reprimidas na ditadura Vargas e voltando a atuar somente no final do Estado Novo. A partir daí, verifica-se sistematicamente a incidência do movimento negro na defesa da educação da população negra: nas leis de diretrizes e bases da educação, reformas curriculares, livro didático, Constituição Federal e outras.

A partir de 1947, movido pelo interesse de ampliar a base de eleitores, os governos passaram a realizar as campanhas de alfabetização de adultos, envolvendo principalmente as populações rurais. Contudo, apesar do volume de recursos empregados nesse tipo de atividade, os resultados deixam a desejar, do ponto de vista quantitativo e, principalmente, qualitativo.

Nesse quadro de exclusão, a participação da população rural negra é marcante. Segundo o IBGE, representou 51% da população que se declarou preta e parda no ano de 2010. No Piauí, 75% se declarou preta e parda e 25% branca. O mesmo Senso indicou que a maior parte dos pretos estava na faixa etária de 20 a 34 anos de idade, com 49% concentrada na zona urbana e 60% na zona rural, denotando que a maior parte dos jovens brasileiros pretos e pardos viviam na zona rural[80].

Chegamos no ano de 2017 com um elevado déficit de escolarização no campo: entre as pessoas de 60 anos de idade ou mais, 20,4% eram analfabetas (6,07 milhões de pessoas). Segundo a Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílio (PNAD Contínua), entre as pessoas de 15 anos ou mais, a taxa de analfabetismo atingiu 7,2% em 2017. Na região Nordeste do País, a taxa era duas vezes maior que a nacional, chegando a 14,8%. A população de pardos e pretos analfabeta é de 9,9% ao lado de 4,2% de brancos. De acordo com a mesma

[80] https://cut.org.br/system/uploads/action_file_version/1fcd516c53da22deaee03e41c795da50/file/dados-20-20-20-20-20-20-20populacao-20negra-20no-20brasil-20-20populacao.pdf. Acesso em 01/04/2018

fonte, metade da população de 25 anos ou mais não completou o ensino médio (66,3 milhões de pessoas). Quando se trata de ensino superior, a taxa cai para 15,3%. A situação do Piauí é ainda mais grave do que a do Nordeste, com 17,2% de analfabetos, entre as pessoas com 15 anos ou mais.

O quadro continua preocupante quando analisamos a alteração desses números ao longo do tempo: em 1997 a taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais era de 14,7; onze anos depois, em 2011, estava em 8,6%; depois de quase uma década, em 2017 chegou a 7,2%. Ao longo de 20 anos, 1997 a 2017, a taxa caiu em apenas 48,97%, o que nos informa que no mesmo ritmo, precisaríamos de um tempo maior que 20 anos para superar o analfabetismo. Na zona rural, segundo dados da PNAD, no ano de 2007, a taxa de analfabetismo era 3 vezes maior que a da cidade, 23% da população era analfabeta.

Como podemos observar, o histórico de escravidão impões também a exclusão educacional. Mesmo tendo havido a expansão da rede de ensino, parcela significativa da população negra foi mantida em condição de desvantagem, seja por viver nas periferias urbanas em situação precária, tendo que priorizar o trabalho à educação, seja por viver na zona rural, onde predomina a escassez e(ou) dificuldade de acesso à escola.

Acesso e Permanência na Escola em Comunidades Rurais Quilombolas do Piauí

Diante do cenário marcado por desigualdades e exclusões históricas da população negra camponesa no processo de desenvolvimento do país, buscamos compreender os principais desafios enfrentados nos anos 2000; para tanto foram entrevistados jovens de quatro comunidades quilombolas do Piauí: Comunidade Custaneira, município de Paquetá (PI), Comunidade Potes, município de São João da Varjota (PI), Comunidade Carnaúba Amarela, município de Batalha-PI e Comunidade Canto, Fazenda Frade, município de Oeiras (PI), procurando saber sobre as dificuldades para se manter e progredir em seus estudos.

Além do número insuficiente de unidades escolares, as informações obtidas indicaram que se aprofunda a política de economizar recursos na educação pelo fechamento de escolas. No ano de 2002 existiam no Brasil mais de 100 mil escolas rurais; destas, 17 mil foram fechadas, a maior parte na região

Nordeste, representando 22,5% das escolas existentes. O número de matricula foi reduzido de 7,9 para 6,6 milhões, o que representa mais de 1,2 milhão de pessoas sem escola ou obrigadas a estudar nas cidades[81]. Em entrevista, a jovem Florbela[82], de 17 anos, moradora da comunidade quilombola Canto, Fazenda Frade, situada no município de Oeiras (PI), estudante do 1º ano do ensino médio, destacou que:

> [...] após o 5º ano do ensino fundamental as crianças e jovens precisam se deslocar para outra comunidade rural ou para a área urbana para continuar os estudos, e que apesar de ter um ônibus que vai buscar e deixar nas escolas, a situação é muito difícil porque quando atrasam o pagamento dos motoristas que transportam os estudantes que estudam em outras comunidades fica difícil o deslocamentos para a escola pois a distância aproximada é de 20km e às vezes os estudantes falta a escola por conta disso (entrevista, 2017).

A falta da escola na comunidade leva à outros problemas, como o da baixa qualidade do transporte escolar. Gonçalves, de 31 anos, liderança da Comunidade quilombola Carnaúbas, município de Batalha (PI), informou que "o transporte não é adequado, dentro do ônibus as janelas estão quebradas, tem vários bancos quebrados, a gente pode cair" (entrevista, 2017).

A qualidade das escolas existentes é outro desafio colocado. Dados do Censo Escolar de 2012 indicaram que parte das escolas não têm biblioteca, computador, TV, antena parabólica, videocassete, DVD, água filtrada, saneamento básico ou eletricidade. Quase 40% dos estudantes repetiram de ano e 23% abandonaram os estudos[83].

> A jovem Florbela ressaltou ainda que "A única escola que existe na comunidade necessita de muitas melhorias; falta cadeiras, mesas melhores, uma alimentação mais saudável, mais professores com formação superior". (Entrevista, 2017) Mario, de 41 anos, liderança da comunidade qulombola Custaneira - Paquetá, no Município de São João

81 Disponível em: http://www.fai.ufscar.br/noticia/numero-de-escolas-no-campo-diminui-drasticamente-no-brasil.html. Acesso: 01/04/2018.

82 Esse e os demais nomes de pessoas entrevistadas são fictícios.

83 Disponível em: http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2014-09/brasil-tem-508-escolas-rurais-sem-infraestrutura-diz-estudo. Acesso em 01/04/2018.

> da Varjota (PI), quando questionado a respeito da escola da comunidade afirmou que a escola não conta com serviço de internet.

Florbela disse também que nem todos os professores de sua escola tem formação em cursos superiores, situação que é comum no país. De acordo com o Censo Escolar de 2010, 49,9% dos professores em atividade não eram licenciados[84], apesar da exigência inscrita no Art. 64 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96).

> A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Dados do mesmo Censo de 2010 afirmam que apenas 43,8% dos professores que lecionavam em escolas do campo naquele ano tinham nível superior de escolaridade. Indicaram também que 71% das escolas do campo funcionam com classes multisseriadas, atendendo 22% dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Medeiros (2016) destaca que os problemas infraestruturais revelam a face da desigualdade e dos desafios educacionais da parcela excluída dos direitos, afetada por problemas de natureza econômica, política e pedagógica: locais improvisados e inseguros, ausência de água tratada, energia elétrica, laboratórios, bibliotecas, acesso à internet, transporte escolar inexistente ou precário, inexistência de Projeto Político Pedagógico-PPP. De modo que é possível afirmar que as escolas situadas no campo e, especificamente nas comunidades quilombolas, funcionam na base do improviso.

A problemática exige mudanças, reais e concretas, para além da preocupação com os números ou resultados de avaliação em larga escala, a preocupação deve recair sobre o desenvolvimento social do território e, principalmente, o desenvolvimento humano da população rural quilombola. Esse processo exige reconhecimento das desigualdades sociais para que o

[84] Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/22215/metade-dos-professores-que-lecionam-na-zona-rural-nao-tem-formacao-adequada. Acesso: 01/04/2018.

Poder Público possa lançar mão de políticas de ação afirmativa, visando superar essa distância existentes (MEDEIROS, 2010).

É certo que a educação sozinha não resolverá o problema da exclusão do povo negro camponês, porém ela tem papel decisivo na formação e no acesso aos demais direitos, devendo, para tanto, levar em consideração as necessidades de cada realidade e, nesse caso, em particular, do povo negro camponês. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, ressalta em seu Art. 26 que:

> Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 2017).

Essa especificidade a ser contemplada no processo de ensino e nos componentes curriculares também deve marcar as outras políticas associadas à política educacional, para que favoreçam o desenvolvimento humano e territorial. É sobre isso que trata a Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, quando em seu Art. 3º afirma que

> O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico.

No Art. 13, I, destaca que os sistemas de ensino devem assegurar: "estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo".

No mesmo sentido, em 2003, o governo brasileiro, atendendo demanda do Movimento Negro organizado, promulgou a Lei 10.639/2003, assegurando que "nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e

particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira".

No Art. 1º, § 1, determina que o conteúdo programático das escolas "incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil".

No § 2º do mesmo Artigo, está escrito que "os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras". (BRASIL, 2003).

Estas decisões podem ser consideradas divisores de águas na Educação brasileira, pois alteram a LDB e apresentam mudanças significativas a serem incluídas nas políticas públicas educacionais, inclusive nos municípios e na realidade concreta da escola na relação com a população camponesa e afrodescendente.

Reconhecer a condição particular dos camponeses e de seus territórios e incluir os conteúdos de História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, cultura e religiosidade, é muito mais que reparar erros históricos. Contudo, as leis por si mesmas não alteram a realidade; é necessário investimento em educação para formação de uma nova cultura política que se construa na relação com novo padrão de conhecimento científico, popular e originário. Os modos de vida no campo, relação com a terra, a mata, o plantio, a colheita, a tradição oral africana são valores que não podem continuar sendo tratados de modo folclorizado pela escola; devem ser inseridos no fazer pedagógico dos professores.

Necessário Outro Desenvolvimento, Para Não Reeditar a Exclusão

De acordo com Navarro (2001), a definição de desenvolvimento rural tem variado ao longo do tempo, apesar de carregar consigo a dimensão da melhoria do bem-estar das populações rurais como o objetivo final desse desenvolvimento baseado em indicadores. Afirma que a diferença nas definições fica por conta das estratégias escolhidas, da hierarquização dos processos (prioridades) e ênfases metodológicas. Ressalta também que essas

diferenças encontram fundamentos nas leituras da realidade observando que na lógica liberal, dos anos 1970, deu-se destaque à intensificação tecnológica e à crescente absorção de insumos modernos pelos produtores para aumentar a produtividade e, consequentemente, a própria renda.

Nos anos 1980 foi disseminada a ideia de desenvolvimento sustentável, associada a equidade social com protagonismo familiar e conscientização do respeito ao meio ambiente, ou, mais ambiciosamente, atribuindo alguma suposta relação entre formas de organização social das famílias rurais mais pobres, fruto de "conscientização", e desenvolvimento rural sustentável; o foco central, neste caso, é bastante claro e mais limitado, posto que na lógica capitalista, os recursos naturais são vistos essencialmente como oportunidade de lucro. Essa compreensão se articula fortemente à de desenvolvimento local, denotando uma mudança no eixo de sustentação das ações, à medida em que desloca parte das responsabilidades do governo central às iniciativas localizadas nos estados, municípios e comunidades, colocando em cena um conjunto de atores sociais, inclusive não governamentais, privados, realizando políticas, com suporte do Estado.

Fernandes (2003, p. 14) compreende que o atraso imposto ao meio rural se explica na opção histórica dominante que colocou o mercado no centro do desenvolvimento do modo de produção, gerando desigualdade e diferenciação social. Essa situação criou o problema agrário, de efeito devastador, agravado quando o governo optou por autorizar o mercado na condução dessa questão. Na mesma linha, Martins (2001) também avaliou a questão, dizendo que,

> Desde os anos 60 a modernização forçada do campo e o desenvolvimento econômico tendencioso e excludente nos vêm mostrando que esse modelo imperante de desenvolvimento acarretou um contra-desenvolvimento social responsável por formas perversas de miséria antes desconhecidas em muitas partes do mundo.

É neste contexto que Martins (1997, p. 26-27) explica, do ponto de vista sociológico, que a exclusão não existe, "ela é, na sociedade moderna, apenas um momento insuficiente para compreender e explicar todos os problemas que a exclusão efetivamente produz na sociedade". Segundo ele, rigorosamente falando, "só os mortos são excluídos". Explica que a exclusão nasce com o capitalismo. A escravidão, por exemplo, não comporta exclusão,

pois o escravo, enquanto mercadoria, não poderia ser excluído, tinha que ser incluído nas relações sociais, porém sem vontade, sem direitos, daí a necessidade de fugir, formar quilombos, negando o tipo de inclusão determinada pelos senhores.

Contudo, se depara com outra exclusão, a exclusão da terra por ser cara e inacessível aos libertos, restando como possibilidade de inclusão o assalariamento, arrendamento, parceria e outras formas de assegurar sobrevivência. Essa condição é inerente à lógica da desigualdade, não apenas humana, como também territorial, regional. Com a industrialização foi necessário deslocar grandes contingentes populacionais para as cidades, ocasionado esvaziamento do meio rural, este que era o lugar da inclusão, passou a ser o do atraso, das grandes exclusões.

No entanto, nas cidades a distância entre o tempo de exclusão e inclusão (ou seja, ficar desempregado e na sequência conseguir novo emprego; adoecer e na sequência ser atendido; matricular-se e na sequência ser absorvido pelo mercado) foi se tornando cada vez maior e, como diz Martins (1997, p. 33), fazendo da exclusão um "modo de vida" muito próximo ao que vinha acontecendo com os excluídos no meio rural. Contudo, no meio urbano essa condição de exclusão expressa também esgotamento do próprio território, bastante explorado pela especulação imobiliária e outras ofensivas do capital; a saída encontrada, diante disso, se dá pela busca de novos territórios, onde haja novos recursos para explorar e, assim, continuar reproduzindo-se.

No meio rural de algumas regiões do país, as condições para exploração são amplamente satisfatórias, sob a ótica do mercado, como é o caso do Norte e do Nordeste brasileiro, pois no contexto das desigualdades regionais ficaram relegadas ao esquecimento, praticamente intocadas, abrigando recursos naturais não explorados, os quais passam a ser úteis no processo de recomposição dos lucros. Daí que pensar em desenvolvimento implica ter em mente potencialidades para realização de negócios.

Nessa direção o Produto 1 do Plano de Desenvolvimento Econômico Sustentável do Piauí 2050 (PDES-PI) afirma em sua introdução que a empresa prestadora de serviços técnicos para elaborar o PDES-PI, deve tomar por base os empreendimentos estratégicos que dialoguem com as potencialidades dos 11 territórios de desenvolvimento do Estado, devendo para tanto "identificar

quais são as principais oportunidades para desenvolver tais empreendimentos no Piauí, seja em segmentos econômicos, seja em infra-estrutura, de modo a inserir o Piauí no novo ciclo de desenvolvimento do Nordeste e do Brasil." (DIAGONAL, 2013a, p. 3).

Afirma, ainda, que o estado do Piauí dispõe de oportunidades em várias atividades atualmente dinâmicas no Nordeste.

> Indústrias com base em recursos minerais, a cadeia metal-mecânica, elos da cadeia de petróleo e gás - com destaque para a petroquímica - são exemplos do potencial que detém a economia estadual. Ademais, com o apoio de políticas nacionais dirigidas para o desenvolvimento regional, a economia piauiense tem plenas condições de ajudar a promover no país a valorização de atividades inovadoras de alto valor agregado, em segmentos como a indústria farmacêutica e contribuir para a consolidação da nova matriz energética, explorando seu potencial em energias renováveis – como a solar e a eólica

Como podemos verificar, as potencialidades identificadas estão geograficamente situadas no território rural. Outro elemento de destaque é a indicação de oportunidade para a atração de empresas de fora do Estado. Ao discutir os condicionamentos ao desenvolvimento, o Plano ressalta que:

> A baixa escolaridade impõe sérios obstáculos à atração e implantação de empreendimentos que requeiram mão-de-obra qualificada no estado. Também compromete os empreendimentos já existentes, dificultando sua expansão e forçando a "importação" de mão-de-obra de outros estados, muitas vezes a um maior custo. (DIAGONAL, 2014, p. 61).

Na versão final do Plano, há destaque para os segmentos estratégicos priorizados no processo de elaboração: agronegócio, energia elétrica, estrutura de transporte e logística, mineração e turismo. Dentre os 16 segmentos listados, a Educação está localizada no 14° lugar, ao lado de saúde, em um bloco denominado serviços especializados.

Analisando os documentos produzidos no processo de elaboração, de modo geral percebemos que a Educação foi posta na discussão em lugar de destaque, contudo, chamou atenção a informação que:

> Inicialmente encontrava-se apenas como segmento econômico, mais ligado à capacitação, ao que se convencionou chamar de Capital Humano.

> No entanto, para que seja possível garantir um fluxo intenso o suficiente de jovens que alimente o processo de qualificação profissional que o Piauí necessitará, para fazer frente a todas as oportunidades presentes no estado, grandes melhorias no Ensino Fundamental e Médio se mostram obrigatórias (DIAGONAL, 2013b, p. 10)

No contexto dessa constatação, ao apresentar o que denominam de carteira de projetos, o documento volta a fazer referência à educação, destacando que "São elementos essenciais para o alcance de tais objetivos, educação básica de qualidade, diversificação da oferta de cursos técnicos e de formação profissional, atualização permanente de conteúdos, perícias e habilidades e sintonia com a economia do Estado e do mercado de trabalho". (DIAGONAL, 2013b, p. 11).

Observamos que a perspectiva adotada atribui à educação um valor meramente instrumental, além de situá-la como capital humano, visão esta que imprime nos processos de formação a ênfase na capacidade técnica, negligenciando questões subjetivas e o conhecimento crítico e criativo. Adiante, o mesmo documento trata sobre "possíveis alterações na composição dos segmentos" levantado ao longo do processo de elaboração do Plano, ressaltando a seguinte decisão em relação à cultura e à educação:

> O setor de *cultura* se caracteriza como um programa mais amplo, cujas bases e processos de implantação se darão através de políticas públicas. Trata-se de um programa associado que envolverá o fortalecimento dos órgãos estaduais e municipais de cultura, de seus mecanismos de financiamento e a implantação de ações que fortaleçam as diversas expressões culturais do estado em todos os seus territórios de desenvolvimento [....] O setor de educação apresentado, principalmente, a partir do conceito de capital humano deve ser desmembrado. Uma carteira de projetos deve ser estruturada para a formação e desenvolvimento de *Capital Humano*. A base de tal carteira, conforme apresentado pelo especialista da área é, de um lado, a articulação com os diversos segmentos econômicos, no sentido de identificar as principais necessidades de formação profissional e, de outro, o estabelecimento de parcerias com órgãos do Sistema "S" e setores privados, no sentido de ampliar e aperfeiçoar os programas de formação profissional. (DIAGONAL, 2013b, p.21)

Fica confirmado, textualmente, a condição instrumental da educação e o seu desligamento, juntamente com a cultura, dessa concepção de

desenvolvimento predominante do Plano do Piauí. Outra dimensão explicitada diz respeito à orientação da política educacional na direção da lógica de mercado, quando recomenda a parceria com órgãos do sistema "S" e setores privados, uma tendência que vem sendo reforçada na produção da política educacional, na contramão da concepção de educação como direito, cuja realização exige necessariamente caráter público estatal.

Diante da orientação para o desenvolvimento contida no Plano, as concepções que ensejaram a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e as especificidades do campo no processo de formação das populações rurais, ficam seriamente ameaçadas, posto que a realização das mesmas exigem processos educacionais que contemplem, além da dimensão humana, tempo para a construção de processos teórico-práticos baseado na pesquisa, na reflexão, no debate, tempo para acessar o repertório de conhecimentos construído pela humanidade, para a valorização dos valores raizais e das experiências diversas.

Mário, uma das lideranças da comunidade Custaneira, quando questionado a respeito da proposta de desenvolvimento disseminada pelos órgãos governamentais, afirmou que não é vista com bons olhos pela comunidade. Segundo ele, "muitas dessas propostas de desenvolvimento acabam oprimindo as comunidades e as grandes empresas não pensam nos pequenos produtores, nas pequenas comunidades, preocupam-se apenas em se auto sustentar". Afirmou também que "as várias propostas de desenvolvimento que surgem, não estão contribuindo para o desenvolvimento da comunidade porque, segundo ele, "essas propostas ou projetos, não são feitas com a contribuição da comunidade, os projetos apenas chegam para serem executados". (entrevista, 2017).

Considerações Finais

Diante do quadro de exclusão histórica a que vem sendo submetido o meio rural e suas populações, com destaque na presente discussão para as populações quilombolas de comunidades do Piauí, verificamos que a lógica de desenvolvimento da sociedade brasileira, baseada na produção para exportação e na destruição dos recursos naturais vem sendo uma constante no modo de produção da sociabilidade, determinando, em última instância, as condições econômicas e educacionais no meio rural.

Neste contexto, as comunidades quilombolas, que originalmente significam resistência e concretização do sonho de liberdade, são fortemente atingidas, pois após a liberdade formal, esses outros aprisionamentos são impostos, envoltos em promessas de progresso, de emprego, geração de renda. A educação também é utilizada como parte da concretização do projeto, tanto pela exclusão de parte, visto que há o fechamento de escolas, a escassez de escolas de ensino médio e de educação infantil, mas também pelo rebaixamento do padrão da educação ofertada, reduzida a poucos anos de estudos e ao ensino de habilidades básicas necessárias aos interesses dos empreendimentos capitalistas, mantendo, principalmente os jovens, reféns dos baixos salários, condições de trabalho insalubres, prostituição e outras violações de direitos.

Isto porque a lógica do desenvolvimento que no momento anterior se realizava pelo abandono, atualmente viabiliza inclusões subordinadas favoráveis às políticas de crescimento econômico, processo que é comunicado como sinônimo de desenvolvimento e de progresso. As empresas e empresários, por sua vez, desprovidos de laço afetivo com a população, o território, e os valores próprios se sentem livres para realizar a destruição das riquezas ambientais, a exploração e a degradação humana.

Conta para isso com o apoio do Estado, que favorece a implantação das empresas em um nítido processo de recolonização, legitimada em planos caros, elaborados e ancorados na mesma base de propósitos excludentes e violadores de direitos, apesar da roupagem nova e atraente. A educação necessária a esse processo é pobre e serve como impedimentos à processos emancipatórios.

Nesse patamar não há a valorização do meio, das comunidades e das pessoas. Concluímos, pois, afirmando que a política de desenvolvimento oficial, de base economicista, presa a produção de índices para "ranqueamento" do Estado, negligencia a educação como processo de libertação das pessoas e dos territórios, de modo especial as comunidades rurais quilombolas e se articula, em linhas gerais, à políticas educacionais colocadas à serviço da maximização dos lucros, em detrimento dos princípios e diretrizes da Lei 10.639/2003 e da Resolução n. 01/2002.

Referências

BRASIL. Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm>.Acesso em: 11/02/2018.

DIAGONAL. Plano de Desenvolvimento Economico Sustentável do Piauí. Produto 1: Plano de trabalho detalhado (revisado), Jul 2013a. Disponível em: http://www.cepro.pi.gov.br/pdes2050.php. Acesso; 01/04/2018.

DIAGONAL. Plano de Desenvolvimento Economico Sustentável do Piauí. Produto 6; Tomo I, Revisado 2, Dez 2013b. Disponível em: http://www.cepro.pi.gov.br/pdes2050.php. Acesso; 01/04/2018.

DIAGONAL. Plano de Desenvolvimento Economico Sustentável do Piauí. Produto 7: versão preliminar, dez 2014. Disponível em: http://www.cepro.pi.gov.br/pdes2050.php. Acesso; 01/04/2018.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Espaços agrários de inclusão e exclusão social. *Novas configurações do campo brasileiro:* currículo sem fronteira, v. 3, n. 1, p. 11-27, jan./jun. 2003.

FIABANI, Adelmir. *Mato, palhoça e pilão:* o quilombo, da escravidão às comunidades remanescentes. [1532-2004]. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FIABANI, Adelmir. *Os novos quilombos:* luta pela terra e afirmação étnica no Brasil [1988-2008]. Palmas: Nagô Editora, 2015.

GARCIA, Renísia Cristina. *Identidade fragmentada,* um estudo sobre a história do negro na educação Brasileira 1993-2005. Brasília/DF: Inep, 2007.

MAESTRE, MÁRIO. *Servidão negra:* trabalho e resistência no Brasil escravista. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

MARTINS, José de Souza. *O futuro da Sociedade Rural e sua Contribuição para a Qualidade de Vida rural.* Estudos Avançados. V.15,n.43,São Paulo, set./ dec.2001.

MARTINS. José de Souza. *Exclusão e a nova desigualdade.* São Paulo: Paulus, 1997.

MEDEIROS, Lucineide Barros. *Parceria e dissenso na Educação do Campo:* marcos e desafios na luta do MST. São Leopoldo - RS, 2010.

MOURA, Clóvis. *Quilombos: resistência ao escravismo.* São Paulo: Editora Ática, 1987.

MOURA, M.G.C, Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre sua trajetória histórica. Curitiba: Educarte, 2003.

SANTANA, José Valdir Jesus de; MORAES, Jorlúcia Oliveira. *História do negro na educação:* indagações sobre currículo e diversidade cultural. Revista Espaço Acadêmico, Maringá/PR, n. 103, Dez 2009

SANTOS. Boaventura de Sousa. *Pela Mão de Alice, o social e o politico na pós-modernidade.* 10 ed. São Paulo: Cortez, 2005

SAVIANI, Dermeval. *Política e educação no Brasil*, O papel do Congresso Nacional na legislação de ensino. Campinas/SP: Autores Associados, 1999.

A MEMÓRIA PRESENTE NO FOLHETO DE CORDEL *A RESISTÊNCIA DO QUILOMBO FRECHAL*, DE MAGNO JOSÉ CRUZ

Mikeias Cardoso dos Santos [85]
Maria do Socorro Carvalho [86]

Considerações Iniciais

O presente artigo estuda a memória e a resistência do negro nas lutas pelo sobrevivência através da Literatura de cordel, especialmente no folheto *A resistência do quilombo Frechal* (2000) do maranhense Magno José Cruz, em sala de aula, como uma prática a ser debatida, bem como meio de formar o pensamento crítico dos jovens leitores, pois se sabe que a Literatura de cordel abarca, em sua extensa produção literária, variadas temáticas que prendem a atenção dos leitores e ouvintes, como por exemplo: o preconceito racial, a saúde pública, meio ambiente, educação, dentre outros.

O cordel é uma literatura muito fácil de ser trabalhada em sala de aula, visto que parte da realização de um projeto que preza por três pilares muito importante. Na execução do Projeto de Extensão *A literatura de cordel: ler, ouvir e escrever*, comprovou-se que as práticas de leitura, escrita e o ouvir através dos folhetos de cordel proporcionou também o desenvolvimento do pensamento crítico dos discentes, jovens que fazem a leitura dos cordeis, a

[85] Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Extensão – PIBEX. Discente do Centro de Estudos Superiores de Caxias da Universidade Estadual do Maranhão – CESC/UEMA e membro do Núcleo de Pesquisas em Literatura, Arte e Mídias-LAMID/CNPq-UEMA. mikeiascx@hotmail.com.

[86] Coordenadora do projeto de Extensão "*A Literatura de Cordel na escola: ler, ouvir e escrever*" e Professora Doutora no Centro de Estudos Superiores de Caxias da Universidade Estadual do Maranhão – CESC/UEMA e membro do Núcleo de Pesquisas em Literatura, Arte e Mídias-LAMID/CNPq-UEMA. socorrogringo@bol.com.br.

qual propõe debates e questionamentos em sala de aula. Espera-se, com isso, o envolvimento, o amadurecimento das ideias no sentido de continuarem as discussões sobre o trabalho com essa modalidade literária.

A narrativa do folheto apresenta a luta de um povo que, desde a sua terra natal, a África, almejam o direito de ter e usufruir da terra em que vivem e trabalham no Maranhão. Trata-se de uma história sobre um Quilombo, com sua estrutura de povoado, uma população unida com um só ideal: ter o direito de morar, cuidar da terra, cuidar de seus animais e estudar.

Os acontecimentos incluem grande parte das lembranças contadas sobre a história do povo quilombola que enfrentou a fúria de um latifundiário que pretendia tomar as suas terras. Este acontecimento fica gravado na mente do povo, são as chamadas lembranças que nos envolvem, assim como as lutas que foram travadas para a libertação dos moradores. Segundo Halbwachs (2006, p. 101):

> [...] A necessidade de escrever a história de um período, de uma sociedade e até mesmo de uma pessoa só desperta quando elas estão bastante distantes do passado para que ainda se tenha por muito tempo a chance de encontrar em volta diversas testemunhas que conservam alguma lembrança [...].

Essas lembranças ajudam a perpetuar ou preservar o passado para a posteridade. O ano de 1974, marca o início dos acontecimentos no Frechal narrado por Magno Cruz através do Cordel. Importante saber como surgiu a literatura, os cordelistas que se destacam, a xilogravura que é de uso indispensável com ilustração das histórias. A análise do cordel em questão se refere à memória e a resistência do povo que tanto lutou para conquistar o direito de morar e cultivar a terra.

A Literatura de Cordel: Abordagens Teóricas

A literatura de cordel desde meados do século XV era noticiada como modalidade de expressão. Muitos são os países do continente europeu que contribuíram na história do surgimento dessa poesia. Os países que se destacam: Alemanha, Holanda, Espanha e Portugal. A confecção dos folhetos sempre com poucas páginas; impressos nas tipografias, com narrações de acontecimentos e histórias românticas em versos capazes de proporcionar

uma viagem pelo mundo. A partir do século XVII o Brasil apareceu a sua ascensão, nas feiras, romarias, fazendas e por onde a aglomeração do povo era maior. O cordel é influenciado e veio de Portugal. O processo migratório é o grande mártir para a entrada dessa literatura, e as condições do povo, ainda semi-analfabetos ou analfabetos, e ainda um Brasil rural.

Falando da literatura de cordel, Galvão (2001, p. 28) afirma que "em geral, as origens da literatura de cordel são relacionadas ao hábito milenar de contar histórias que, aos poucos, começaram a ser escritas e, posteriormente, difundidas através da imprensa, a exemplo do que ocorreu em diversos países. Os folhetos passam a ser divulgados nos séculos XVI e XVII. Há relatos de que os folhetos de cordel a sua venda eram feitos por pessoas cegas e contribui na renda familiar destas pessoas, que comercializavam esta literatura-arte nos locais de grande movimentação de pessoas e futuros compradores, a exemplo disso: nas romarias, nas praças e nas feiras livres as pessoas se deparavam com os livretos expostos nos barbantes. A forma de exposição convidava os leitores a comprarem e encantava-os pelas histórias abordadas nos folhetos de cordel.

O cordel conta com um importantíssimo instrumento que ajuda na complementação de sentido da história a ser comercializado que é a Xilogravura usada na ilustração das capas dos folhetos. Um importante representante, xilógrafo e cordelista ainda em atividade é J. Borges residente em Bezerros-PE. Segundo Luyten (2005, p. 55):

> A Xilogravura responde a um desejo de ilustrar os folhetos [...] que a partir de então passa a fazer parte da capa dos livros de cordel; uma 'nova modalidade artística popular' que agradou tanto à algumas pessoas que passou a ser produzida fora do contexto da literatura de cordel.

O processo de fabricação da Xilogravura é por meio da talada em madeiras, os xilógrafos usam os produtos de carpintaria para criar as maravilhosas artes que são usadas para ilustrar as capas dos folhetos de cordel, sendo muito prestigiada na região Nordeste e sempre associadas à Literatura de Cordel, que a partir do final do século XIX passam a ser utilizadas na produção das capas dos folhetos. Contudo, para Ribamar Lopes (1982) a literatura de cordel só veio surgir e expandir com o aparecimento de pequenas tipografias em cidades do interior, na sua forma rude, que faziam a impressão

do folheto para então serem difundidas nas feiras livres, nos mercados, nas praças das igrejas e estações ferroviárias.

Em Portugal o cordel era tido como um recurso jornalístico, a população menos favorecida ficava informada através dos versos, que narravam os diversificados acontecimentos de interesse público e era até usado para provocar nos amantes da leitura o entretenimento o riso e sempre comprometido com os fatos cotidiano das pessoas, isso acontecia porque o cordel era um produto de consumo intelectual bem acessível pela questão financeira e fabricado em péssimas condições.

A partir de sua origem a literatura de cordel recebeu várias denominações pelo mundo que valorizava a literatura-arte, como por exemplo: em Portugal era chamada de *Folhas volantes, Folhas soltas*; na Espanha *Pliegos sueltos*. Na América do Sul: no México, na Argentina, na Nicarágua e no Peru há o *Corrido*, que em geral se divide em dois grupos: os romances tradicionais com temas universais de amor e morte, classificados em profanos, religiosos e infantis; e os *Corridos nacionales*, com assuntos patrióticos e políticos, estes últimos são os menos cantados. (conf: PROENÇA, 1986, p. 29).

A literatura de cordel chegou em terras brasileiras, por meio dos colonizadores lusos, que aqui impuseram seus costumes e culturas, através de "manuscritos". Em meados do século XIX aparecem as pequenas tipografias que produziam os folhetos, se estabeleceu, sobretudo, na região Nordeste. Uma característica particular é que primeiro do cordel é ter surgido da oralidade, por esse motivo o aparecimento da figura do repentista, com a criação de versos instantaneamente cantados, o improviso é marcado mediante uma plateia. Os cantadores sempre se apresentam cantando em dupla, existem até festivais para escolher quem não perde a rima quando os versos são cantados e abordam questões do cotidiano bem diversificadas e voltadas para as problemáticas familiares, religiosas, questões morais e econômicas.

O Cordel também se preocupa enquanto peculiaridade da cultura regional com os problemas sociais. Pois, segundo Lessa (1973, p. 18):

> As criações artísticas de ordem popular, pelo improviso da imaginação, pela delicadeza da sensibilidade, pelo poder de observação, pela força de

> expressão, pela intuição poética, pelo sentido de crítica, de protesto e de luta social que muitas vezes apresentam estão a exigir a atenção dos estudiosos. Hoje já se pode contemplar o esforço de muitos estudiosos da cultura e da literatura popular.

Os cordéis sempre são atuais e reúnem em sua produção literária os mais variados assuntos, as histórias de amor, conquistas das donzelas pelos príncipes, as novelas de cavalarias, as narrativas de lutas dos cangaceiros, os acontecimentos importantes do cenário político e acontecimentos do cotidiano na tentativa de chamar a atenção e melhor vender a sua arte. A declamação dos cordéis em voz alta ajudava na comercialização do livreto. Os poetas repentistas mais antigos não tinham preocupação com a métrica que se refere a estrutura da poesia, mas o interesse era divulgar e valorização a cultura nordestina por meio da música. Alguns versos alongam-se, outros são mais breves.

Leandro Gomes de Barros, considerado o pai do cordelismo no Brasil, foi quem escreveu o primeiro folheto no ano de 1893 publicado na Paraíba; acredita-se que outros poetas tenham publicado antes, como Silvino Pirauá de Lima, mas a Literatura de Cordel começou mesmo a se popularizar no início deste século. As primeiras tipografias se encontravam no Recife e logo surgiram outras na Paraíba, na capital e em Guarabira. João Melquíades da Silva, de Bananeiras, é um dos primeiros poetas populares a publicar na tipografia popular Editor, em João Pessoa. (LOPES, 1982).

A Memória Presente no Cordel "A Resistência do Quilombo Frechal"

As histórias que prendiam a atenção das pessoas nas camadas menos favorecidas eram transmitidas oralmente e passava-se de geração a geração, alimentando o imaginário desta população.

> O hábito de contar histórias parecia corrente nas camadas médias, como revela a análise das memórias e dos romances. Herdado de gerações anteriores, relacionado muitas vezes às libertas que permaneciam nos engenhos e fazendas dos ex-proprietários – as pretas-velhas-ou mesmo aos colonizadores portugueses, que para aqui trouxeram as histórias de Trancoso, foi sendo transmitido continuamente através do tempo (*apud* GALVÃO, 2001, p. 159).

O hábito de contar histórias é uma relíquia de valor importantíssimo à humanidade e à memória. Está presente nos escritos deixados pelos escritores e cronistas como os autores em destaque neste período são: Pero Vaz de Caminha, Pero de Magalhães de Gândavo e Gabriel Soares de Sousa, sendo estes dois últimos cronistas importantes de nossa história e colonizadores portugueses que aqui passaram.

Nesse item o objetivo é expor um estudo voltado para a leitura de um folheto de cordel. O presente estudo de cunho analítico, mostra a luta, a resistência por meio da memória descrita no folheto intitulado *A resistência do quilombo Frechal,* de Magno José Cruz. Este cordel é baseado em fatos reais, um grupo de pessoas lutam por um quilombo situado no município de Mirinzal-MA, que posteriormente se transforma na primeira Reserva Extrativista do Brasil. Como se pode ver nesse fragmento do folheto:

É história de um povo preto
Trabalhador e de respeito
O que eu vou lhes transmitir
E das coisas que tem feito
Além de orgulho no peito
Foi lutar e resistir. (PAZ, 2000, p. 02)

Arrancados de seus pares
Negros atravessaram mares
Vendidos por vis traficantes
Para cá e outros lugares
Com saudade de seus lares
Deixaram a África distante. (PAZ, 2000, p. 04)

Nessas duas estrofes mostra a luta que o negro enfrentou, trazido forçosamente pelos portugueses de seu habitat, o continente Africano, por meio das caravelas que navegaram os mares e foi obrigado a cumprir as ordens do colonizador juntamente com os índios que já habitavam as terras, que chamaram Brasil, que a partir de 1500 passou a pertencer a Coroa Portuguesa. E reforçando o já dito nos versos do poema citado:

> Na verdade, o negro foi trazido para preencher o papel de força de trabalho compulsório numa estrutura que se organiza em função disso. A grande lavoura colonial não se preocupava em prover o sustento dos

> produtores, mas em produzir para o mercado. Dessa forma, a "racionalidade" e a eficiência de sua organização só podiam ser avaliadas na medida em que atingissem esses objetivos para os quais o escravo era fundamental. (PINSKY, 1998, p. 21)

Nas estrofes abaixo que compõem o cordel os negros reportam suas lembranças e saudades ao continente Africano, as suas danças e tambores mostrando as festividades, os atos religiosos, mostrando a sua fé, que mexem com o imaginário dos mesmos. A saudade de sua liberdade que vivenciaram, mas foi destruída pela ação maldosa do homem "branco", que tanto fez sofrer este povo. É perceptível nos trechos abaixo:

A África veio dentro da gente
Na alma, no sangue, na mente
No batuque, canto e dança
E veio na decisão urgente
Lutar pra viver com gente
Sem perder a fé e a esperança. (PAZ, 2000, p. 04)

Passaram-se anos e anos
E, além dos negros africanos
Já tinham os negros crioulos
Uns fugindo e lutando
Outros as fugas acoitando
Fingindo-se de negros tolos. (PAZ, 2000, p. 07)

Correlacionando com a Literatura de cordel, os estudos sobre o respeito aos direitos que os negros têm estão sendo trabalhados para tentar amenizar e ao mesmo tempo corrigir um passado triste e sofrido, contamos com a ajuda do teórico Fanon (2008) que se pronuncia sobre opressão sofrida pelos negros, este sofrimento que colabora para a desigualdade humana e perdura ainda nos dias atuais:

> Aborda dessa maneira o problema cultural dos países do Ultramar, destacando-o da realidade histórica e social de cada país, das características nacionais e das diferentes condições impostas a cada um deles pela exploração e opressão imperialistas. Assim, quando Sartre escreve: 'O negro, na sua memória de antigo escravo, afirma que a dor é o fardo da vida humana e que nem por isso ela é menos meritória' (FANON, 2008, p. 148)

Os direitos pertencentes aos negros foram roubados pelos "brancos", no processo de muito sofrimento do povo negro; foram impostas aos mesmos uma realidade distorcida do cotidiano desse povo, num processo de aculturação, o negro tinha que esquecer ou absorver os costumes literalmente, suas crenças, costumes e a viver em um regime de total exploração e massacre, não tinha nem o direito de se pronunciar somente acatar o que era dito pelos seus senhores.

A estrofe abaixo retrata sobre a venda feita pelo senhor da terra aos negros. Segundo os moradores o fazendeiro dono da terra viaja para o sul do Brasil para se tratar de sua saúde que estava muito debilitada, quando retorna gastara tudo com o tratamento e com dividas até o pescoço e ficara endividado com a hipoteca da fazenda, os negros propõem um acordo para o fazendeiro, garantido que iriam trabalhar no canavial para pagar quitar as dívidas e o proprietário da fazenda confirmou que a terra "[...] Com a terra vou lhes pagar [...]"; "a negrada deu um duro danado para conseguir".

A negrada se reuniu
E logo-logo decidiu
Com o "Velho" negociar:
-Trazemos tudo que sumiu
E o "Velho" lhes garantiu:
-Com terra vou lhes pagar. (PAZ, 2000, p. 08)

"Quem luta sempre alcança"
Assim nos conta a lembrança
Que a Terra de Preto Frechal
Não foi doação nem herança
Foi produto de uma compra
Com o tal Canavial. (PAZ, 2000, p. 09)

O negro colaborou em muitos momentos históricos, na nossa economia, a mão de obra fica a cargo dos negros, que faziam os esforços braçais, trabalhava obrigados nos canaviais e cafeeiros dos grandes proprietários de terras ralavam de sol a sol e sustentava os seus senhores. Segundo Rodrigues, (2008, p. 172)

> (...) Silvio Romero que ele melhor mostra a enorme desproporção entre a consciência nítida e afirmação categórica do alto valor da contribuição

> prestada pelo negro à constituição da nossa nacionalidade, de um lado, e a pobreza, quase miséria, dos nossos conhecimentos nesse particular, do outro. Se percebe no Contos populares.

O negro luta pela sua identidade, não baixar a cabeça diante das dificuldades que lhes são impostas. Entende-se que luta mesmo e constantemente se confronta com as ideologias que colocam o negro como um ser descaracterizado, sem nenhum pensamento que o favoreça, além da busca pelos seus ideais e culturais que são de uma riqueza muita significativa para a história do Brasil.

> A identidade torna-se uma "celebração móvel", formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente. (...) à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis (*apud* PICCOLO & SILVA, 2016, p. 20).

O quilombo construído pertencia aos negros no qual eles se sentiam representados, pois conseguiram pagar a dívida do fazendeiro, agora os negros eram os que "mandavam no pedaço", foi realizada com muita festa para comemorar a libertação e a grande conquista da tão sonhada terra. Isso é confirmado na seguinte estrofe:

Muita festa, muito tambor
"Não tem mais sinhá, nem sinhô"
Os negros são donos da terra
A liberdade enfim brilhou
Acabou-se o opressor
A exploração, gente, já era! (PAZ, 2000, p. 09)

A alegria contagiava os moradores do quilombo Frechal, agora sendo libertos tinham o direito de cultivar a terra e produzir alimentos para a comunidade, mas nem tudo é "mar de rosas", aparece na comunidade um homem dizendo ser o dono da terra e os negros ficaram aterrorizados com o acontecimento e não recuaram da luta. A estrofe retrata o ocorrido:

Mas, eis que surge o megera

Tal qual capeta que berra
(No ano de setenta e quatro)
Um homem com jeito de fera
Dizendo ser dono das terras
E querendo mandar no pedaço. (PAZ, 2000, p. 10)

Conversa vai, conversa vem
Era aquele lhém-lhém-lhém
E as mulheres injuriadas
Disseram: -Não vem que não tem
Aqui não se aceita ninguém
Querendo mandar na negrada. (PAZ, 2000, p. 10)

Com os anos bem vividos os negros conseguiam a sua liberdade, mas com o tempo eles já estavam velhos e bem desgastados que se apresenta com doenças sem cura, nascessem com leões pelo corpo, acidentes de trabalho. Os negros para conseguir sua liberdade deveriam se encaixa, de acordo a citação de Pinsky (1998, p. 41).

> Os casos de escravos que conseguiam comprar sua liberdade davam-se apenas ou quando já estavam mais velhos – imprestáveis para o serviço produtivo – ou apresentassem doença incurável, ou ainda portassem "defeitos" como cegueira e lesões no corpo, geralmente acidentes de trabalho que os impediam de desenvolver normalmente suas atividades produtivas.

Os moradores de Frechal não se deram por vencidos, confrontaram o tal homem, afirmando que as terras pertenciam a eles e não saíram dela. O homem não se deu convencido e tinha dinheiro, mandou que destruíssem tudo que o quilombo tinha, as casas das pessoas, as escolas, as árvores que tinha no lugarejo, espalhando terror e deixando as pessoas desabrigadas sem ter para onde ir, transformou numa situação bem delicada aos moradores, mas os tempos foram se passando e o desejo não morria nos corações destes guerreiros. Observamos nos trechos abaixo estas lembranças e anos de luta e persistência:

A escolinha das crianças
Que era toda a esperança
De futuras gerações

Foi pelos seus ordenanças
Derrubada (oh lembrança!)
Que ainda dói nos corações. (PAZ, 2000, p. 13)

E lá nos campos naturais
Com as espécies vegetais:
Fava, cortiça, curiri
Mamorona e outras mais
Botou búfalo até demais
Só mesmo para destruir. (PAZ, 2000, p. 15)

Em oitenta e um, no verão
Fizeram uma certa pressão
Contra o nefasto Tomás
Que com tanto dinheirão
Comprou advogado e peão
Políticos e tudo mais. (PAZ, 2000, p. 17)

Meio da década oitenta
A comunidade junta pensa
E funda uma Associação
A dificuldade é imensa
Pra sair daquele imprensa
E derrotar aquele cão. (PAZ, 2000, p. 18)

Os anos foram passando, mas a população não desistia de ter de volta as terras que foram tiradas pelo homem, estas terras sendo de direito dos negros que tanto lutaram e resistiram pelos seus opressores, de um dia o sonho se realizasse o direito à terra que era aguarda por todos. Este sonho com os anos, cada vez mais alimentado pelos moradores mais antigos, foi decretada no ano de 1992 como uma Reserva Extrativista, os moradores tinham o direito o cultivo da terra, não descansaram de lutar.

Em noventa e dois acontece
Um decreto lhe reconhece
Como Reserva Extrativista
Frechal então se enaltece
E o mundo inteiro conhece
Um povo forte e ativista. (PAZ, 2000, p. 18)

Vi Avelino, Alfredo, Dimas
Luís Fernando e a Mundina
Ivan, Maurício e Pedrosa
Werlys, Aniceto e Aninha
E quem mais não coube na rima
Ajudar esta luta honrosa. (PAZ, 2000, p. 20)

E o tempo vai passando
E vão dois anos chegando
Pro Decreto caducar
Os moradores vão pensando
Reunindo, se organizando
— Tá na hora de se lutar! (PAZ, 2000, p. 22)

Com o passar do tempo a memória fica presente no indivíduo, os acontecimentos que a mente humana grava fica registrada, estes relatos que os mesmos vivenciaram ao longo de sua trajetória de vida estão marcadas e precisando ser relembrados para que as demais pessoas, possam ter o conhecimento das suas origens. Halbwachs (2006, p. 75) diz: "o mesmo acontece com as datas marcadas no quadrante da história, que correspondem aos fatos mais notáveis da vida nacional, que às vezes ignoramos quando ocorrem ou cuja importância só reconhecemos mais tarde". A história se pauta na junção dos fatos datados que constituem a vida do grupo social, "não podem ser para o indivíduo mais do que sinais exteriores, aos quais ele não se relaciona a não ser sob a condição de se afastar de si". (HALBWACHS, 2006, p. 75).

O acontecimento memorial que substancia a história do Quilombo Frechal, está contido no poema em estudo, como se pode apreciar:

Vinte noites, vinte dias
Que dava até arrelia
Nos funcionários do IBAMA
Toda criançada corria
Mulheres faziam comida
E outras arrumavam camas. (PAZ, 2000, p. 22)

Até o Arcebispo topou
Ao som de cabaça e agogô
Fazer uma celebração

E terreiros de mina-nagô
Também tocaram tambor
Pedindo Axé, proteção. (PAZ, 2000, p. 23)

O negro que tanto guerreou pelo seu espaço, tem a oportunidade de amenizar as perdas sofridas pelo sistema que não aceitava o homem negro desprezando-o, trabalhando como escravo para a burguesia, deve se emancipar por inteiro, sabe-se que ele pode sim ter a autonomia para viver livre, o direito de ir e vir, vira realidade, como se pode perceber o que afirma Bernd (1984, p. 52):

> Enquanto o negro não for capaz de converter-se em agente histórico pela destruição do sistema que o negou durante séculos, não estará esgotado o ciclo que se instaurou com os primeiros negros quilombos: o da busca de sua completa emancipação como se social e como ser individual.

Os direitos dos negros serem livres foi burlado pelo homem branco que incutiu no pensamento do povo negro um pensamento contrário e contribuindo para a escravidão destes que tanto foram massacrados pelos colonizadores portugueses, forçados a trabalhar mais e mais sem direitos. O direito à vida e a liberdade foram tirados penosamente pelo "homem branco".

A luta do povo de Frechal não acabou, para conseguir de volta os seus direitos são realizados protestos nos órgãos competentes para solucionar o problema que foi se arrastando décadas e mais décadas. E o final feliz se concretiza por meio dos versos abaixo:

Horas apenas a faltar
Pro Decreto caducar
Céus! Era muita aflição
O povo até de rezar
Resolveu radicalizar
E pôr um plano em ação. (PAZ, 2000, p. 24)

Assim chega em poucas horas
Notícia da grande vitória
Fruto de luta e união
Negro dança, canta, chora
Fica gravado na memória
Momento de tanta emoção. (PAZ, 2000, p. 25)

"Lutar pra nós é um destino"
É longo todo esse caminho
Como estrada carroçal
E essa luta vai nos unindo
E todos vamos construindo
O NOVO AMANHÃ DE FRECHAL... (PAZ, 2000, p. 26)

Os acontecimentos ficarão gravados no pensamento de cada um que lutou pelo Quilombo Frechal, não deixaram esse sonho morrer, foram à luta. A memória é importante meio para lembramos de nossa história e na busca de respostas para os acontecimentos que outrora nós enfrentamos. No verso "O NOVO AMANHÃ DE FRECHAL...", (PAZ, 2000, p. 26), representa o resultado da resistência e persistência da luta pelo quilombo, que foi comemorada e festejada por todos; as lembranças dessa vitória estão registadas na mente de cada um que vivenciou estes fatos e está sendo repassada para as outras gerações através deste cordel. Um reconhecimento, representada por um grupo de pessoas que confrontava os poderosos para conseguir aquilo que era de direito. O poeta Magno José Cruz consegue fazer um poema engajado com a luta social.

Considerações Finais

O presente estudo não se encerra aqui, algumas considerações finais sobre o Projeto de Extensão. No andamento do trabalho observamos que os discentes se encantavam com as histórias narradas nos folhetos de cordel. No primeiro instante, a indagação era: como se conseguiria ganhar a confiança dos jovens alunos do 1º ano do Ensino médio, do Centro de Ensino Cônego Aderson Guimarães Júnior em Caxias-MA, com a promoção da leitura e colaborando com a escrita. A cada minicurso teórico, em decorrência dos horários eram feitos os empréstimos de folhetos de cordel aos discentes para provocar o gosto pela leitura. Os alunos se propuseram a realizar as leituras e a cada aula fazia-se uma oficina de debates. Através desta ação o empréstimo de cordéis aos alunos se mostraram interessados pela leitura. O cordel em estudo, A *resistência do quilombo Frechal*, de Magno José Cruz, foi um dos que emocionou e motivou a escrita desse texto.

O projeto é realizado em sala de aula, mas se tem tempo para trabalhar um material teórico sobre o cordel. Importante expor aos alunos, pois precisam saber que dos folhetos debate-se os mais variados títulos e temáticas escritos pelos cordelistas. São assuntos de interesse social, a exemplo disso: o meio ambiente, saúde pública e racismo, estes títulos e outros que promovem a discussão sobre o texto lido, a prática da leitura e do ouvir.

O poema em estudo foi escrito para lembrar que os remanescentes do quilombo do Frechal no Maranhão precisaram lutar muito para manter a história dos povos afrodescendentes na localidade, dos seus direitos e respeito. Nas ações do Projeto, os folhetos produzidos em sala de aula pelos alunos, tiveram abordagens relacionadas aos temas do folheto em estudo. Desse modo, a literatura de cordel ainda funciona como um meio motivador na formação de leitores e ouvintes críticos e também futuros poetas e poetisas.

Esta pesquisa tem o intuito de divulgar e preservar para que outras gerações venham a acontecer, a cultura popular nordestina que é a Literatura de Cordel, e contribuindo no melhoramento da oralidade leitura, com isso contribuirá a escrita.

Referências

BERND, Zilá. *A Questão da negritude.* São Paulo: Brasiliense, 1984.

CRUZ, Magno José. A resistência do quilombo Frechal (A história peleja dos negros quilombolas contra um milionário opressor). Mirinzal, MA: s/e, 2000.

CURRAN, M. *História do Brasil em cordel*. São Paulo: EDUSP, 2001.

DAUS, R. *O ciclo épico dos cangaceiros na poesia popular do Nordeste.* Trad. De Rachel Teixeira Valença. Rio de Janeiro, Fundação Casa de Rui Barbosa, 1982.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Cordel:* leitores e ouvintes. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

HAURÉLIO, M. *Literatura de cordel: do* sertão à sala de aula. São Paulo: Paulus, 2013.

LESSA, O. *Getúlio Vargas na literatura de Cordel*. Rio de Janeiro: Ed. Documentário, 1973.

LOPES, José de Ribamar (Org.) *Literatura de Cordel*: antologia. Fortaleza: BNB, 1982.

LUYTEN, J. M. *O que é Literatura de Cordel***.** São Paulo: Brasilense, 2005.

PROENÇA, M.C. *Literatura Popular em verso***:** antologia. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1986.

PICCOLO, Mônica; SILVA, Fábio Henrique Monteiro. (Org.) *Memórias em Disputa: Literatura, Narrativa e (Re)Conhecimento*. São Luís: Coletânea PPGHEN. Vol I, 2016.

PINSKY, Jaime. *A Escravidão no Brasil*. 16 ed. São Paulo: Contexto, 1998.

RODRIGUES, Raimundo Nina. *Os Africanos no Brasil*. 1. ed. Rio de Janeiro: Madras, 2008.

CAPÍTULO 3

ESCRAVIDÃO NO BRASIL: Pós-Abolição, trabalho, identidade negra, mulher e resistência

MARIA SUELI RODRIGUES DE SOUSA

ANANDA VIEIRA DA SILVA

CHARLENE VERAS DE ARAÚJO

LUCAS RAMYRO GOMES DE BRITO

MARCIEVA DA SILVA MOREIRA

SARAH FONTENELLE SANTOS

O DIREITO À MEMÓRIA PARA GARANTIR IGUALDADE CONSTITUCIONAL: ESPERANÇA GARCIA, DESIGUALDADE E IGUALDADE COMO FUNDAMENTO DE NAÇÃO

Maria Sueli Rodrigues de Sousa [87]

Introdução

Esperança Garcia viveu no século XVIII, na região que hoje é o município de Nazaré do Piauí, numa das Fazendas reais do fisco, a Fazenda Algodões. Esperança Garcia era desconhecida até Luiz Mott encontrar a Carta que a mesma escreveu em 06 de setembro de 1770. A carta de Esperança Garcia evidenciou aspectos da história do Piauí até então desconhecidos, tais como a luta por meio da institucionalidade do Estado Português e a atuação de pessoas escravizadas como fiscalização e controle dos atos de autoridades que faziam a gestão em nome do monarca.

Mesmo diante de evidências tão importantes para a história do Piauí, os fatos descobertos permaneceram e permanecem desconhecidos para uma boa parte da população piauiense. Com base nesta situação de pouco conhecimento sobre Esperança Garcia é que a Comissão da Verdade da Escravidão Negra da Seccional Piauí da Ordem dos Advogados do Brasil, Seccional Piauí, por mim presidida, planejou, na sua atuação, o Projeto Esperança Garcia, tendo como atividade principal o pedido de reconhecimento simbólico de Esperança Garcia como advogada. A comissão produziu um dossiê visando responder sobre a natureza jurídica da Carta de Esperança

[87] Universidade Federal do Piauí – UFPI, Centro de Ciências Humanas e Letras – CCHL, Departamento de Ciências Jurídicas – DCJ e Programa de Pós-Graduação em Sociologia PPGS, doutora em Direito, professora Adjunta IV, Núcleo de Pesquisa sobre Africanidades e Afrodescendência - ÌFARADÁ e Grupo de Pesquisa Direitos Humanos e Cidadania – DiHuCi, mariasuelirs@ufpi.edu.br

Garcia, bem como tratou de descrever o cenário em que a mesma atuou visando melhor compreender o que motivou a escrita da Carta.

O presente artigo visa discutir um aspecto da natureza jurídica da carta de Esperança Garcia, a perspectiva constitucional do passado na qual foi produzida a carta e os sentidos da carta e do reconhecimento de Esperança Garcia como advogado no atual contexto constitucional, ou seja, o constitucionalismo do passado fundado na desigualdade e o do presente fundado na igualdade.

A discussão orienta-se pela seguinte questão: quais os sentidos do reconhecimento de Esperança Garcia como advogada atribuídos no presente ao pertencimento às comunidades políticas de modo desigual e igual? E parto do pressuposto de que os sentidos atribuídos ao passado e ao presente no atual contexto é o mesmo o de reconhecimento de pertencimento à comunidade política com a diferença nos fundamentos do pertencimento: no passado, era fundado na desigualdade e no presente, na igualdade. E o reconhecimento simbólico como advogada pretende atuar como direito à verdade e à memória com base em duas orientações teóricas: uma jurídica constitucional a partir de Dworkin (2003) e Habermas (1997) dialogada com teorias sociológicas referentes ao direito à memória e à verdade. A discussão foi produzida a partir de análise bibliográfica e documental com organização das informações pesquisadas em mapas de associação de ideias (SPINK, 2010). O texto está organizado em dois itens: o peticionamento de Esperança Garcia numa comunidade política fundada na desigualdade e os sentidos no presente do peticionamento numa comunidade política fundada na igualdade.

I - O peticionamento de Esperança Garcia no constitucionalismo da desigualdade

A comunidade política no qual Esperança Garcia atuou era o Estado português colonizador e escravocrata. Caracterização suficiente para questionar a terminologia comunidade aqui utilizada. A decisão pela denominação se dá em razão do reconhecimento da existência de território, povo e soberania, que se mantém por meio de um conjunto de regras, as ordenações filipinas. Estes aspectos identificam uma comunidade política na perspectiva liberal. A comunidade política referida tem como fundamento a desigualdade entre o autor do poder soberano, o monarca, e o povo, sendo

estes todos os súditos do rei, inclusive as pessoas escravizadas. Os súditos do rei peticionavam ao monarca quando consideravam que havia violação das regras. E assim Esperança Garcia peticionou ao rei. Em que reside a natureza jurídica da carta de Esperança Garcia?

Diante desse questionamento, a primeira resposta dada na pesquisa do dossiê foi que a carta é um peticionamento em razão de haver os elementos técnicos de uma petição: qualificação; pedido e razão de pedir, contando ainda com endereçamento ao governador da província que era o representante legal do rei de Portugal. Da qualificação: "Eu sou uma escrava de Vossa Senhoria da administração do Capitão Antônio Vieira do Couto, casada".

Das razões de pedir, os fatos:

> Desde que o capitão lá foi administrar que me tirou da fazenda algodões, onde vivia com o meu marido, para ser cozinheira da sua casa, ainda nela passo muito mal. A primeira é que há grandes trovoadas de pancadas em um filho meu sendo uma criança que lhe fez extrair sangue pela boca, em mim não posso explicar que sou um colchão de pancadas, tanto que cai uma vez do sobrado abaixo peiada; por misericórdia de Deus escapei. A segunda estou eu e mais minhas parceiras por confessar há três anos. E uma criança minha e duas mais por batizar.

Como se pode notar, as razões de pedir são: lesão corporal; separação entre mãe e filhos ainda crianças e impedimento para exercício de rituais cristãos: confessar e batizar os filhos. Quanto ao pedido: "Peço a Vossa Senhoria pelo amor de Deus que ponha os olhos em mim ordenando o procurador que me mande para a fazenda de onde me tirou para eu viver com meu marido e batizar minha filha", portanto o pedido de permanecer junto da família e batizar a filha. Quanto ao endereçamento, a carta é dirigida ao governador da Província de São José do Piauí.

Qual o sentido do peticionamento numa sociedade escravocrata? Cabe referir que a ordem estatal a quem Esperança Garcia dirige seu pedido, como já referido, é uma monarquia que se funda na desigualdade entre o soberano e os súditos, com regras definidas nas ordenações filipinas que ali funcionavam como carta constitucional.

Hegel considera que a Constituição é uma espécie abstração pela qual o Estado adentra o mundo real e que as diferenças entre as modalidades de constituições se dá pela forma como se manifesta o poder estatal na vida

cotidiana com mais ou menos liberdade dos pertencentes à comunidade política.

> A constituição política é, em primeiro lugar, a organização do Estado e o processo da sua vida orgânica em relação consigo mesmo. Neste processo distingue o Estado os seus elementos no interior de si mesmo e os desenvolve em existência fixa. Em segundo lugar, o Estado é, enquanto individualidade, uma unidade exclusiva que tem, por conseguinte, um procedimento em relação a outros. Volta para o exterior o seu organismo diferenciado e nesta determinação situa no interior de si mesmo os seus termos diferenciados na idealidade que lhes é própria (HEGEL, 1997, 243 e 244)

Como já referido, a organização política do Estado Português se encontrava nas Ordenações Filipinas, portanto um ordenamento jurídico composto pelos cinco livros das referidas Ordenações que definem a vida orgânica daquela comunidade.

Também como já afirmando, na forma monárquica, o fundamento é a desigualdade entre soberano e demais pertencentes, portanto uma ordem fundada na desigualdade (MARX, 2005), a desigualdade entre súditos e soberano.

> 275 - O poder do príncipe contém em si os três elementos da totalidade (§ 272a), a universalidade da Constituição e das leis, a deliberação como relação do particular ao universal, e o momento da decisão suprema como determinação de si, de onde tudo o mais se deduz e onde reside o começo da sua realidade. Esta determinação absoluta de si constitui o princípio característico do poder do príncipe (HEGEL, 1997, 251-252).

A conformação jurídica das pessoas escravizadas se deu na configuração do sujeito estrangeiro. Nas ordenações filipinas, o perfil jurídico do escravizado é o mesmo do estrangeiro ou não pertencente à comunidade política, portanto cabendo a estes o último lugar na hierarquia daquele formato constitucional, uma espécie de súdito dos súditos. Este é o perfil jurídico de Esperança Garcia, o seu lugar naquela comunidade política era o de súdito dos súditos, o que implicava em desdizer a afirmação de que a pessoa escravizada era apenas coisa. Se era coisa nas relações civis, também das relações civis era pessoa e na penal também era pessoa, já que respondia por

seus atos. E foi com essa parca garantia que a mesma se dirigiu ao rei solicitando que apresentasse resposta ao seu pedido.

Peticionar ao poder soberano é acionar uma das garantias dos direitos fundamentais referidas por Habermas (1997) na condição de membro da comunidade política e, como membro, ser considerado igual, um semelhante.

Mesmo havendo um direito que não se configura como direito propriamente dito, no período anterior à CF-88, especialmente no período da escravização dos africanos no Brasil, tal situação não impediu que os afro-brasileiros e os africanos escravizados no Brasil se valessem da condição de pertencente à nação portuguesa e, depois, à brasileira e apresentassem pedidos ao poder soberano. Como justificar o acionamento do direito de petição feito no período da escravidão?

A petição tem o perfil jurídico de membro da comunidade política como se fosse semelhante no direito de pedir ao soberano ainda que no último degrau do pertencimento constitucional e que por meio dessa condição jurídica reclama o que possível reclamar naquela ordem, ou seja, das condições em que se encontrava, separação do marido, maus-tratos dela própria, do filho e de outras escravizadas.

Esperança Garcia também demonstra conhecer a função das autoridades como o procurador e o poder que o governador tem sobre o mesmo, configurando-se como atuação institucional.

É possível identificar nas ordenações filipinas garantias como as que seguem:

> Título II – Funções municipaes - Livro I das Ordenações Filipinas
> Art. 59. Participarão ao Conselho-Geral os maos tratamentos, e actos de crueldade, que se costumem praticar com escravo indicando os meios de preveni-los.
> (...)
> Decreto 1695 de setembro de 1869, que *Prohibe* as *vendas de escravos debaixo de pregão e* em *exposição publica*
> Art. 2°. Em todas as vendas, escravos ou sejão particulares ou judiciaes, he prohibido, sob pena de nullidade, separar o marido da mulher, o filho do pai, mãe, salvo sendo os filhos maiores de 15 annos.

Como se pode notar, consta como proteção aos escravos a obrigação de a autoridade municipal comunicar ao conselho geral maus-tratos e atos de

crueldade contra os escravos e, mais tarde, a proibição de separação da família, o que configura o enquadramento jurídico do pedido da Carta de Esperança Garcia na legislação em vigor e, ainda, a relação com a tendência das mudanças que estavam por vir no contexto histórico, portanto, a petição de Esperança enquadra-se tecnicamente como petição judicial.

Não é conhecido o desfecho da demanda apresentada por Esperança Garcia, mas há um documento semelhante à petição de Esperança Garcia, também identificada por Mott (2010), que reafirma o pedido apresentado e esclarece os maus-tratos a que se refere a Carta de Esperança Garcia, apresenta mais detalhes sobre a atuação abusiva do procurador, detalhando a idade das crianças, 7 meses e 3 anos, com acréscimo das fugas, sendo que quando o mesmo atacou Esperança com um pau, a citada fugiu com os filhos e no momento da produção do documento não havia notícias suas:

> Conta que dou a V. Sa. da residência de Nazaré, que é procurador o Capitão Antonio Vieira do Couto: (ele) tirou uma escrava chamada Esperança, casada, da fazenda de Algodões e não tem concedido tempo algum para a dita ir fazer vida com seu marido, vendo apertada com vários castigos tem fugido por várias vezes e o dito Capitão tem posto tão tímida a dita em forma uma quinta feira deu tanta bordoada com um pau e com ela no chão e depois jurou que havia de amarrar dita escrava se arretirou com dois filhos, um nos braços, de 7 meses e outro de 3 anos; até o presente não tem tido notícia dela e tem feito umas correias para castigar e diz que veio para ensinar os ditos escravos. Tem mostrado como os escravos tem experimentado que tem clamado contra o dito procurador até que foi ouvido da intercessão de V. Sa. veio uma portaria até a fazenda da Serrinha e como tem um padrinho que orou para o dito Procurador não teve (realização) do seu mau instinto, em forma que aperta os ditos escravos (que) não têm descanso. Todas as noites trabalham sem descanso algum, sendo preto velho e se fora moço, tudo podia a mocidade suportar. Como no sustento do dito, muito mal que não come farinha que a fazenda faz, porque serve para ajuntar com a que o dito procurador faz para seu negócio, do que pedindo licença o intercessor de V. Sa., não quis consentir em forma alguma do que contra a ordem, dizendo que era dos seus escravos. Que estorva os ditos escravos para o seu serviço em socar mamona, em desmanchar mandioca e outro serviço. Até tirou algumas escravas para fiar algodão e diz, como no ano passado, que era para (trabalharem) na fazenda e fez redes para seu negócio e não tem dado cumprimento algum na sua obrigação, não tem corrigido as ditas fazendas faltando a sua obrigação, tendo o criador da fazenda Tranqueira certas rezes em particular (e) querendo dar esta conta a V. Sa.

> Como pai e Sr. põe os olhos de piedade em ver estas lástimas porque não tem quem fale por estes mais que a misericórdia de V. Sa. abaixo de Deus, pois os ditos escravos não tem outro jazigo senão o amparo de V. Sa. (MOTT, 2010, p. 142-143).

O documento acima há ainda a denúncia de desvio da produção da fazenda para negócio próprio do procurador, deixando os escravizados passarem fome, bem como desvio do trabalho dos escravizados para os seus próprios negócios. O documento fortalece a perspectiva de que os peticionamentos funcionavam como controle e fiscalização das fazendas reais, o que faz deduzir que podia haver estímulo ao ato de peticionar ao rei através do governador.

Oliveira (2010, p. 45) faz um detalhamento a partir de documentos identificados de um possível perfil de Esperança Garcia:

> Esperança Garcia aparece entre nós na segunda metade do Século XVIII e foi-nos revelada pelo historiador Luiz Mott em "Piauí Colonial" (1987). Esperança mulher era uma trabalhadora rural, casada, negra, escravizada do Real Fisco. Escrevera, em 1770, com letras quase desenhadas, uma denúncia contra o administrador da fazenda em que vivia. A fazenda fazia parte do patrimônio legado por Domingos Sertão aos jesuítas, em 1711, sendo confiscado posteriormente pela Coroa Portuguesa, em 1760. As diversas propriedades foram divididas em três inspeções ou departamentos (Nazaré, Piauí e Canindé) e passaram a ser administradas por inspetores ou administradores. Em cada uma das fazendas havia um criador, vaqueiro encarregado da produção e bens, incluindo os trabalhadores. Esperança pertencia à fazenda Algodões, da inspeção Nazaré. Era encarregado, do Departamento, o capitão Antônio Vieira do Couto, que retirara a escravizada de Algodões e a colocara na sua residência, em outra fazenda, passando esta a trabalhar como cozinheira [...] Passados oito anos da denúncia e fuga, pode-se, novamente, encontrar Esperança em uma relação de trabalhadores das fazendas da Inspeção Nazaré – conforme documento manuscrito disponível na Biblioteca Nacional, datado de 8 de outubro de 1778, que revela um pouco mais da vida desta trabalhadora (OLIVEIRA, 2010, p. 45).

Não restam dúvidas de que a Carta de Esperança Garcia se trata de ato de resistência, mas um tipo específico de resistência: uma atuação como membro da sociedade escravocrata que denuncia e pede proteção do Estado numa expressão de exercício da advocacia em nome próprio e de outras mulheres que também sofriam maus-tratos.

II - Os sentidos no presente do peticionamento numa comunidade política fundada na igualdade

Se os direitos positivos português e brasileiro regularam a escravidão, como é possível considerá-los mediação do cotidiano? Vale considerar que o direito, como *médium*, - fundamenta-se na perspectiva da teoria discursiva do direito com Habermas (1997), que considera que é direito o que pode ser aceito por todos. E é essa referência que consideramos como etnodireito, ou seja, é direito aquilo que regula o pertencimento a uma sociedade de livres e iguais por acordos, portanto, aceito por todos.

As categorias referidas do direito a partir do afro-brasileiro como não semelhante não se tratam de etnodireito - e nem direito propriamente dito é - considerando, com Habermas (1997), que só é direito o que pode ser aceito por todos. Não é possível ter as normas que autorizam a escravização dos afro-brasileiros como por estes aceitas. Não é possível afirmar interesses simétricos entre escravizadores e escravizados sem que haja uma sociedade que estruture comunicativamente as formas de vida diversas.

Para Habermas (1997), o direito como *medium* é auto-organizador de uma comunidade que se autossignifica como associação voluntária de membros do direito, livres e iguais, na qual o *medium* do direito possibilita e operacionaliza a participação de todos os seus membros.

Na releitura do direito pela relação direitos humanos e fundamentais e soberania popular, Habermas (1997) retoma a afirmação kantiana de direito como liberdade e coerção, justificada a coerção como garantia de liberdade e, com isso, considera como direitos humanos e direitos fundamentais os direitos à liberdade subjetiva, o mais livre possível para conduzir suas vidas. E, para isso, há que haver garantias sociais, técnicas e ecológicas na medida em que cada povo e cada cultura considera como necessárias para o exercício das liberdades subjetivas, o que permite afirmar que só é direito, na racionalidade moderna, o que é aceito por todos e só é constituição se for democrática e tiver como fundamento os direitos fundamentais.

Na perspectiva teórica de reconstrução feita por Habermas (1997), só é possível referir-se como direito propriamente dito, no contexto brasileiro, a partir da Constituição de 1988. É a primeira Constituição que trata todos como semelhantes pela garantia de igualdade como direito fundamental, em que os

fundamentos soberania, cidadania e dignidade também evidenciam o direito em que todos são semelhantes.

> Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:
> I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;
> II - garantir o desenvolvimento nacional;
> III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
> IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Nos princípios, a evidência de direito como *medium* está na prevalência dos direitos humanos. Já, o segundo título da CF-88, traz a enumeração das garantias fundamentais do Estado Brasileiro: art. 5º, as garantias propriamente ditas, na perspectiva de Habermas (1997), as liberdades subjetivas, incluído o direito de petição; no 6º e no 7º, os direitos sociais; do 8º ao 17º, as liberdades políticas:

Os direitos e as garantias fundamentais positivados na CF-88 contam com as categorias teorizadas por Habermas (1997). O art. 5º conta com as 3 primeiras categorias: as liberdades subjetivas, o direito de ser membro da comunidade política e o direito de petição. Os artigos 8º ao 17 são os direitos de participar da política, a 4ª. Categoria, e os artigos 6º e 7º são os direitos sociais e as garantias técnicas pela educação, que se encontra nos art. 209 a 214, a educação, e os art. 218 e 219, da ciência e da tecnologia. A garantia ecológica está no art. 225.

Ainda no âmbito da CF-88, há três instrumentos normativos: o repúdio ao racismo, como princípio no art. 4º; o racismo como crime inafiançável, no art. 5º " XLII – a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei"; proteção à cultura afro-brasileira, nos art. 215, "valorização da diversidade étnica e regional", e 216 " §5º Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos" e o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT, que determina a titulação das terras quilombolas aos remanescentes dos quilombos.

Há ainda a legislação especializada, tais como: A Lei nº 7.716/1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor; a Lei nº

10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas dos ensinos fundamental e médio; o Estatuto da Igualdade Racial, a Lei nº 12.288/2010, destinado a garantir a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância, com a diretriz de inclusão das vítimas de desigualdade étnico-racial, a valorização da igualdade étnica e o fortalecimento da identidade nacional brasileira, com a garantia dos direitos fundamentais à saúde, à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, direito à liberdade religiosa, do acesso à terra e à moradia, dentre outras garantias, e a Lei nº 12.711/2012, que definiu cotas para o ensino superior.

É possível sintetizar que, na CF-88, há as garantias fundamentais e mais os instrumentos da tipificação do racismo, da proteção à cultura afro-brasileira e a garantia de terras para os remanescentes dos quilombos. E, na legislação especial, há a garantia de promoção do ensino da história da África, a condenação da prática de racismo, além dos direitos fundamentais específicos para atender a especificidade da desigualdade racial; portanto, configuram-se, no plano legislativo, todas as garantias para os afro-brasileiros como semelhantes.

Cabe sempre questionar como são efetivadas as garantias e se são efetivadas, seja no plano da administração pública, em forma de políticas públicas pelo Poder Executivo, seja como decisão judicial, pelo Poder Judiciário, seja nos atos legislativos, considerando que a população negra visivelmente não goza de garantia de igualdade racial. Há expressões de racismo com frequência, seja nos meios de comunicação, seja no cotidiano da escola, do trabalho, nas redes sociais, em todos os ambientes vividos, especialmente em razão da política de cotas, da Lei nº 12.711/2012, cotas para o ensino superior, e as cotas fomentadas pelo Estatuto da Igualdade Racial.

Como se justifica a situação de racismo e de intolerância diante de leis tão boas e tão precisas na garantia dos direitos fundamentais aos afro-brasileiros que pode sim ser considerado o direito como *medium* das relações cotidianas?

Vale considerar que o direito não se trata apenas de leis, mas está implicado especialmente nas instituições que tornam concretas as políticas públicas que enfrentam a desigualdade racial e as instituições que produzem a

decisão judicial. E elaborar a lei parece acionar as esferas do pensamento racional, mas colocar em prática implica em enfrentamento à cultura racista incrustrada no imaginário de cada um e que nunca contou efetivamente com enfrentamento nem social, nem institucional, tendo em vista a orientação teórico-ideológica que considerou o Brasil como vivendo a cordialidade racial propalada por Gilberto Freyre (2004).

Tomando o etnodireito como direito pelo pertencimento sociocultural, ou seja, a significação das normas pelo pertencimento à cada comunidade política, vale referir que todo o direito seria etnodireito como já citado. Mas a tradição jurídica da racionalidade ocidental eurocêntrica assim não se configurou, o que poderia ser etnodireito se efetiva como uma perspectiva epistêmica eurocêntrica monocentrada de direito.

Considero que há uma tímida e silenciada discussão sobre os temas de etnicidade negra, cultura, história afro-brasileira, direitos territoriais e socioambientais de comunidades rurais negras, como questão enraizada na forma de constituição da nação brasileira, sendo consequência das relações secularmente hierarquizadas entre brancos e negros, e o reflexo da invisibilização dessa questão pela historiografia oficial.

A problemática, aqui, se configura a partir de dois âmbitos: a realidade histórica e social do povo negro com herança histórica de 388 anos de escravidão em 517 anos de Brasil. À abolição da escravidão não se seguiram políticas ou direitos ao povo negro que minimamente promovessem sua integração. Ainda mais grave que isso, a Lei de Terras de 1850 cuidou para que, ao serem livres, não pudessem adquirir terras por uso e ocupação, mas somente pela compra, o que, além da herança cultural de inferiorização, os colocou à margem da sociedade brasileira.

Dentre as políticas ausentes para integração da pessoa negra à comunidade política brasileira, há que destacar o direito à memória, numa dinâmica em que, como já afirmado, os afetados no sistema escravista e seus descendentes tivessem a oportunidade de contar sua versão da história. E a sociedade, em sua amplitude, se dispusesse a conhecer e a entender essa condição produzida historicamente, na tentativa de produzir outro elo constitucional, não mais com o lugar diferenciado de subjugação dispensado ao povo negro.

Halbwachs (1990) considera que o pensamento individual só se torna lembrado na medida em que este é colocado nos quadros sociais da memória e participa da memória coletiva. O não registro na história dos atos heroicos do povo negro, como legítima resistência que resultou na mudança da arquitetura constitucional, é uma ausência que implica em falta dos referentes negros na formação da memória social e, consequentemente, não participação na memória coletiva.

Essa é uma lente analítica que pode ser adotada para compreender a ausência e o silenciamento em relação à Esperança Garcia, mesmo depois de quase quatro décadas de descoberta do seu peticionamento.

Halbwachs (1990) refere à memória coletiva como grupo de acontecimentos da história de um grupo social, que, num processo seletivo, permanece o que for capaz de viver com o grupo no seu plano de memória:

> no plano da memória de um grupo se destacam as lembranças dos acontecimentos e das lembranças que concernem ao maior número de seus membros e que resultam quer de sua própria vida, quer de suas relações com os grupos mais próximos, mais frequentemente em contato com ele (HALBWACHS, 1990, p.45).

Vale considerar ainda, com D'Aléssio (1993), em citação a Halbwachs, o afeto como liga do processo formador da memória: "situações vividas só se transformam em memória se aquele que se lembra sentir-se afetivamente ligado ao grupo ao qual pertenceu" (p. 98). O silenciamento em relação aos heróis negros e às heroínas negras atua no impedimento do afeto: não se quer pertencer, ligar-se a quem foi derrotado, mas aqueles e aquelas que até podem ter perdido batalhas, mas que ganharam outras e foram vencedores no final. O afeto produtor de pertencimento é impedido cotidianamente nos atos racistas e no silenciamento quanto aos heróis e às heroínas do povo negro.

A natureza seletiva da memória é produzida pelo presente, o que o presente não solicita é esquecido, portanto suas fronteiras são permanentemente móveis nos dizeres de Pollak: "As fronteiras desses silêncios e 'não- ditos' com o esquecimento definitivo e o reprimido inconsciente (...) estão em perpétuo deslocamento" (POLLACK, 1989, p.8).

Pollack (1989) discorre sobre mecanismos de articulação entre memória e presente: a proibição político-ideológica de lembrar determinados fatos que

afetem os interesses defendidos, mecanismo permanentemente acionado numa sociedade racista como a brasileira: há uma cortina de fumaça sobre fatos que expressam heroísmo sobre o povo negro – como o caso de Esperança Garcia.

Outro mecanismo referido por Pollack (1989) é a necessidade/dificuldade de integrar lembranças de grupos na memória mais ampla da sociedade. O autor dá o exemplo dos sobreviventes dos campos de concentração que tiveram que esquecer ou perdoar para estabelecer vida cotidiana com aqueles que concordaram com o destino ao campo de concentração ou pelo menos nada fizeram.

O abandono da população negra no pós-emancipação é mais do que não escutar suas dores da escravidão – e, até mesmo, mais do que abandono. Trata-se de projeto genocida do povo negro. Como que uma tragédia de tamanho porte, sem dúvida a maior tragédia provocada pela história da humanidade de modo racionalizado, não seja tratada como lesa humanidade? Só há uma resposta: a destituição da pessoa negra de humanidade como foi feita pelas bulas papais. Não falar disso, não tratar o problema, não o enfrentar, é permanecer sob os fundamentos da bula papal que destituiu de humanidade as pessoas negras.

Nos dizeres de Rosenfeld (2003), constitucionalismo é um sentimento, o sentimento de pertencimento nas dinâmicas metafóricas e metonímicas, em que o sujeito constitucional é esvaziado do seu conteúdo branco e elitizado para tornar-se um vazio metafórico a ser preenchido por todas as pessoas pertencentes à comunidade constitucional, sendo todas e ao mesmo tempo nenhuma delas e cada uma delas como parte do todo constitucional num desenho metonímico.

A escuta precisa ser feita inclusive como condição para esquecer ou para perdoar a tragédia da escravidão como estratégia necessária para que o povo negro se sinta integrado à comunidade constitucional.

Vale ainda considerar outro mecanismo trabalhado por Pollack (1989), chamado de lembranças vergonhosas com a empiria outra vez da Segunda Guerra Mundial. A questão que levantamos é se a escravidão é uma lembrança vergonhosa diante de tamanha força do racismo. E defendo a tese de que efetivamente a escravidão negra e o seu legado não causam vergonha ao racismo brasileiro. Basta ver a reação às cotas raciais, os casos de pessoas

brancas se beneficiando de cotas raciais em concursos públicos, a naturalidade da inferiorização das pessoas negras na cena pública e privada do país veiculada intensamente pelo poder midiático, seja em novelas, séries, *reality shows*, telejornais e programas policiais. Não, não há vergonha de ser racista e de ter feito suas riquezas sobre os ombros, corpos e mentes das pessoas negras.

Os três mecanismos indicados por Pollack, segundo o autor, são transmitidos nas redes de sociabilidade afetiva e política. Relacionando a empiria da escravidão aos três mecanismos indicados por Pollack para lembrar e esquecer, é possível encontrar algumas respostas para o silenciamento sobre heróis e heroínas, negros e negras, como Esperança Garcia. Como afirma Halbwachs (1990), lembrar é julgar:

> A cadeia de julgamentos dos quadros de memória pelo processo seletivo realizado pelo trabalho da memória alimenta a perspectiva de um direito à memória como força do presente para reconstruir o passado e, com isso, modificar o presente. Segundo Dantas (2012), o direito à memória tem o objetivo de valorizar o acervo cultural dos diferentes grupos sociais em diferentes épocas na formação da identidade nacional brasileira. A referência acima está relacionada com a garantia constitucional no art. 216 da CF-88.

Há a garantia constitucional, de direito à memória que, na perspectiva do direito como integridade (DWORKIN, 2003), trata-se de um direito fundamental, considerando que o direito à memória diz respeito à igualdade constitucional do Art. 5º da CF-88. Porém, a existência da garantia constitucional pouco alterou as dinâmicas sociais; ou seja, saímos de uma ditadura, mas com pouca oportunidade de aprendizado do sentimento de democracia constitucional. Os debates da Constituinte foram importantes para alcançar as garantias, porém o aprendizado da experiência foi negligenciado na sua transmissão e, dentre as negligências, há o não enfretamento ao racismo com políticas públicas estruturantes capazes de alterar os espaços de convivência social.

A configuração da arquitetura constitucional suporta a representação até certo ponto. Não há discurso constitucional que se mantenha com uma ausência plena de grupos de representados. A autorrepresentação é fundamental no processo de tessituras das memórias da democracia para

enfrentar a tutela do negro pelo branco como forma de controle social, como afirma Bastide e Fernandes (1959, p: 237-239):

> O negro deveria sempre ser tutelado pelo branco. É necessário, além de impedir a união dos negros, também vigiar a ascensão dos mesmos, para que esta não seja muito rápida nem em número muito grande. A ascensão deve ser individual e não coletiva, e o negro que ascende deve ser fiscalizado e sempre depender de algum branco que o proteja.

Quanto à mulher negra, além da tutela do branco, há a tutela do patriarcado. E, no caso da mulher negra em situação de escravidão e sua herança no presente, o entrecruzamento das opressões resulta numa alquimia social que retira o direito à maternidade da mulher negra, ela cuida dos filhos alheios; hipersexualiza o seu corpo; a empurra para o cotidiano de estupro e violência; nega o seu direito à família e a conduz à solidão, especialmente no envelhecimento.

Giacomini (1988, p. 51-52) afirma que:

> A existência de "mães-pretas" revela mais uma faceta da expropriação da senzala pela casa-grande, cujas consequências inevitáveis foram a negação da maternidade da escrava e a mortandade de seus filhos. Para que a escrava se transformasse em mãe-preta da criança branca, foi-lhe bloqueada a possibilidade de ser mãe de seu filho preto. A proliferação de nhonhôs implicava o abandono e a morte de moleques.

O tratamento recebido pelas mulheres negras coloca-as em situação inferiorizada, de modo diferente das demais mulheres. A dor infligida pelo patriarcado não só inferioriza a mulher negra por ser mulher, mas impede a vida em família, violenta-a, torna-a concubina e nunca a esposa e a abandona à solidão no envelhecimento. Esperança Garcia faz denúncia assemelhada no seu peticionamento: teve a família desfeita, sem tempo para cuidar dos filhos, seus filhos sendo violentados e a sua separação da comunidade de origem.

As duas garantias, a de pertencer à comunidade política e a de ser tratada com igual respeito e consideração (DWORKIN, 2003), configuram-se como necessidade básica para o exercício do direito subjetivo base, o de cidadania, sendo a população negra pertencente ao escopo constitucionalista brasileiro, cabendo-lhes o protagonismo da sua vida como sujeito constitucional no exercício de suas liberdades.

A discussão realizada leva a considerar que a perspectiva do etnodireito como direito pelo pertencimento à comunidade política não se verificou no passado escravocrata, em razão de ser o afro-brasileiro não pertencente à comunidade política de modo igual, e também não se verifica no presente, em razão de as normas que garantem o igual pertencimento não se verificarem de modo eficaz.

É como se o avanço entre o passado e o presente estivesse no reconhecimento legal do igual pertencimento dos afro-brasileiros, mas que não se aplica à realidade em razão de inexistência de políticas públicas e/ou em função da distorção das mesmas, de modo a repetir o passado, cabendo esforço de pesquisa e militância para ampliar e fortalecer a cultura de reconhecimento da igualdade racial como forma de fortalecer os processos de efetivação e aplicação das normas vinculadas aos seus objetivos.

Referências

BASTIDE, Roger e FERNANDES, Florestan. *Negros e brancos em São Pau***lo**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa***:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

D'ALÉSSIO, Márcia Mansor. Memória: leituras de M. Halbwachs e P. Nora. *Revista Brasileira de História.* São Paulo: Marco Zero/ANPUH, vol. 13, n. 25/26, pp. 97-103, set. 1992/ago. 1993.

DWORKIN, Ronald. *Império do Direito.* São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FREYRE, Gilberto. *Casa-Grande e Senzala:* formação da família brasileira sob o regime patriarcal. São Paulo: Global, 2004.

GIACOMINI, Sonia Maria. *Mulher e escrava*: Uma Introdução ao Estudo da Mulher Negra no Brasil. Rio de Janeiro: Vozes. 1988.

HABERMAS, Jürgen. *Direito e Democracia:* entre facticidade e validade I. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. São Paulo, Centauro: 1990.

HEGEL. Princípios da Filosofia do Direito. Martins Fontes : São Paulo, 1997.

LIMA, Solimar Oliveira. Esperança. Nossa consciência tem nome. In: *Informe Econômico* Ano 10 – nº 22 - nov./dez. 2009. jan. 2010.

MACIEL, José Rodrigues. Ordenações Filipinas- considerável influência no direito brasileiro. In: *Jornal Carta Forense*, 2016.

MARX, K. Crítica da filosofia do direito de Hegel. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOTT, Luiz. *Piauí Colonial.* População, economia e sociedade. 2ª Ed. Teresina: APL; FUNDAC; DETRAN, 2010.

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

ROSENFELD, Michel. *A identidade do sujeito constitucional.* Belo Horizonte: Mandamentos, 2003.

SPINK, MJ. *Linguagem e produção de sentidos no cotidiano.* Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.

PSICOLOGIA: HERMENÊUTICA NA ESCRAVIDÃO

Ananda Vieira da Silva [88]

Introdução

Esta pesquisa traz consigo análises sobre o perfil psicológico dos escravos na historiografia piauiense por meio da memória negra nas construções acadêmicas através de uma apresentação simplificada dos estudos de produções locais referentes à temática da escravidão, no intuito de destacar, a visão dos autores acerca do sistema escravista do Piauí, bem como a reprodução de discursões e ideias a respeito da imagem do negro escravizado, como "Escravos do Sertão: demografia, trabalho e relações sociais" de Miridan Britto Falci publicado em 1995 e "O Escravo na formação social do Piauí" de Tanya Maria Pires Brandão publicado em 1999.

Através dos anúncios de jornais e manuscritos apresentados neste estudo encontram-se descrições das características físicas dos escravos presente nas secções que notificam vendas e fugas daqueles indivíduos, acabando assim por trazer as características da resistência escrava no Piauhy do século XIX, apresentando-se algumas questões: Qual seria o rosto, a identidade do ser escravizado, o que estaria por traz do perfil físico descrito pelo senhor branco? Seria possível traçar o perfil psicológico de um escravizado em 1800 e no dito final do processo escravista?

Abordando também o papel do silêncio no regime escravocrata tendo-se o propósito de discutir sobre o não dito, o implícito, através do que já foi estabelecido no discurso sobre o processo da escravidão no Piauhy no final dos oitocentos, como material de pesquisa, documentos que ajudam a compor o

[88] Graduada em Licenciatura em Ciências Humanas – História pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Codó/MA; Graduanda em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Teresina/PI. E-mail: areoguto@hotmail.com

arquivo da escravidão presentes no Arquivo Público do Estado do Piauí: registro de óbito de escravos, ofício relatando a morte de senhores por escravizados, assim como processos crimes envolvendo senhores e cativos.

Quanto às formas de resistência/negação da condição escrava (suicídio, loucura, amor passional, fugas, formação de quilombos, guerrilhas); o escravo como um sujeito agente, contrário ao mito da passividade dos cativos foram algumas das situações peculiares observada em fontes históricas envolvendo cativos, como seria possível abordar, compreender um agente da história que passava por tantas atribulações ainda conseguir cultivar sentimentos muitas vezes contraditórios a sua condição.

A Psicologia apresenta ferramentas de maior entendimento sobre a multiplicidade do universo dos escravizados ora fragilizados por sua condição, ora agentes em prol de viver uma realidade fora do sistema dominante. Desenvolvida por (DEJOURS, 1980) a Psicodinâmica no Trabalho substitui o conceito de Psicopatologia do Trabalho e pressupõem a possibilidade de agressão mental e sofrimento psíquico originados na organização o trabalho, pela relação entre organização do trabalho e o sujeito se darem em um movimento contínuo.

Uma grande contribuição desse modelo refere-se a investigação do sofrimento psíquico desde o estágio pré-patológico, o que possibilita identificar as consequências das organizações do trabalho sobre o aparelho psíquico dos indivíduos. Tendo por base epistemológica as ciências hermenêuticas para as quais o conhecimento é construído a partir da interpretação do sentido dos fenômenos.

Partindo de reflexões acerca da história, nas palavras do historiador Marc Bloch (2001), em seu livro Apologia da História, a *"história é uma ciência em construção"*, porque o passado está sempre passível de interpretações. Mas, não deve ser identificada como uma *"ciência do passado, pois o passado não é objeto dessa ciência"* (BLOCH, 2001, p. 24). Embora o historiador busque-o, os questionamentos surgem a partir do presente, assim, segundo Febver, a *"história é filha de seu tempo"*.

O legado historiográfico parece impor certo consenso sobre as experiências dos escravizados nas fazendas pastoris, não sendo mais admissíveis leituras que negam a presença negra ou ressaltem patriarcalismo. Portanto, muitas vezes o papel do historiador é transformá-lo em tempo

próximo da realidade, visto que a história é muito mais do que explicar simplesmente os fatos cronologicamente, mas compreendê-los a partir de seu próprio tempo. Cabendo ao ofício do historiador que consiste em fornecer elementos que auxiliem a sociedade a compreender o seu papel na história.

Estas observações remetem a outros pensamentos que acabam por justificar a execução deste estudo: Como seria contar a História pelo lado dos vencidos? Onde está o ponto de vista do negro em relação a sua trajetória histórica?

Fazendo uso das prerrogativas teóricas dos ANNALES através de BLOCH, de modo que não se pode fugir do ato de se trabalhar a documentação que se apresenta de forma quantitativa, já que corresponde a um número diversificado de documentos, quando se discute a escravidão na província do Piauhy através dos manuscritos para entender como ocorreu a escravidão a nível de Brasil, baseando-se no paradigma indenitário do Piauí na escravidão em meio a escrita dupla dos manuscritos. A transitoriedade de impressões e sentimentos nos faz ver que a memória precisa de estruturas, tradução do invisível para o visível através da construção do processo histórico.

Senhores no Banco dos Réus

A Lei do Ventre Livre no Brasil, em 28 de setembro de 1871, liberta os filhos de escravos nascidos a partir de então, era uma lei bastante complexa, cujos artigos abrangiam o direito do escravo ao pecúlio, o fundo de emancipação e a matrícula geral dos escravos do Império, dentre outras questões. Sendo conhecida como a primeira intervenção direta do Estado na política de alforrias tendo por objetivo principal educar para a transição do trabalho escravo para o trabalho livre.

De acordo com o artigo 4° em seu parágrafo 2° o direito a alforria era garantido ao escravo que possuísse um pecúlio que lhe permitisse indenizar seu senhor. O senhor que não aceitasse o pecúlio oferecido pelo escravizado corria o risco de ir a Justiça assistir ao arbitramento do valor de seu escravo e ver o juiz, mediante pagamento passar a carta de liberdade ao mesmo.

O direito a alforria era garantido ao escravo que possuísse pecúlio que lhe permitisse indenizar seu senhor, de maneira que as ações civis de liberdade eram garantidas pelo direito brasileiro do século XIX. Reivindicação essa

baseada em uma sofisticada política de alforrias praticada durante séculos no Brasil.

Segundo o direito costumeiro presente nas relações cotidianas entre senhores e escravos, o cativo que por meio de suas economias juntasse o dinheiro correspondente ao seu valor poderia comprar sua liberdade, o proprietário que fosse contrário a tal ação estava em desacordo com as regras sociais amplamente praticadas pela classe senhorial e por isso podiam perder as prerrogativas sobre seu escravo.

Durante o arbitramento o curador do escravo e seu senhor indicavam cada um avaliador para determinar quanto valia o cativo, se ambos fizessem a mesma avaliação, o valor correspondente deveria ser depositado para a expedição da carta alforria. Havendo divergência entre os avaliadores, o juiz nomeava um terceiro que deveria optar por um dos valores já indicados. Os escravos e seus defensores adotavam estratégias para desvalorizar as avaliações, escolhendo avaliadores simpáticos à ideia da abolição, simulando doenças que depreciavam o valor do cativo.

As marcas de violência e resistência ficam evidentes por meio de segmentos de texto colhidos de anúncios de jornais da época, que serviam para identificar o escravo fujão de modo que ao associá-los com os autos (processos crimes) promovidos pela Secretaria de Polícia do Piauhy ajudam a compor o cenário da escravidão.

A violência como diversão legitimada pela organização de práticas punitivas naturalizava-se nos espaços públicos, enquanto extensão dos espaços privados. Os escravos sofriam duplamente com a disputa de poder, pois tanto se faziam valer as punições aplicadas pelos seus senhores, quanto às deliberadas pelo Poder Público. Em Seena Bárbara, fragmento do jornal O Amigo do Povo, 20 de outubro de 1869, aqui transcrito apresenta um recorte de como os escravos viviam no Piauhy dos oitocentos: "Vio-se um dia destes, na Praça Saraiva, um homem montado a cavalo e conduzindo um outro homem amarrado à calda do animal... O infeliz se achava algemado, e preso, além disso, à cauda do cavalo, era um... escravo!"

Os contextos investigados são ambientes desestruturastes da saúde física e psíquica decorrentes da anulação da liberdade de expressão da individualidade com base na desvalorização do sujeito escravizado. A fuga exerce um papel preponderante na dinâmica do enfrentamento que se utiliza

de estratégias defensivas que vão desde a compensação, conformismo, passividade com finalidade de manutenção do aparelho psíquico para uma retirada estratégica de um ambiente hostil. Não sendo raros casos de escravizados que desenvolveram algum tipo de identificação subjetiva com o trabalho, com o senhor escravizador, o que contribui para a desconstrução da identidade e da subjetividade dos escravizados.

Os jornais, os autos (processos crimes), as ocorrências policiais, os relatórios de Chefes de Polícia e Presidente da Província, os ofícios assim como Código de Postura da Cidade de Teresina acabam por retratar a experiência escravista da época, a violência revelada através dos anúncios de compra e venda como o fragmento de jornal mencionado abaixo, que caracteriza as marcas nos escravizados, ao mesmo tempo, que tinham a função de destacar a figura desses personagens como objetos, o que traz consigo o papel de grifo dos castigos infligidos aos mesmos.

Inerente ao escravismo a violência vigorou até o século XIX, quando cativos ainda sofriam atrozes suplícios. O projeto civilizatório empreendido pela elite piauiense, com o intuito de eliminar o caráter violento da sociedade e com a preocupação do Estado em manter o controle sobre as punições privadas, a violência do sistema superava as investidas que tentavam extinguir sua autonomia.

Uma das características das fugas de escravos no Piauí seria o fato de que muitos dos escravos fugiam para fora de seu território, ou seja, outras províncias, especialmente na região do Nordeste, como Maranhão, Ceará, Pernambuco, Paraíba e Bahia, tendo também escravos que vinham dessas regiões para o Piauí, grande parte dos casos desta natureza foram registrados em ocorrências policiais.

A Psicodinâmica do Trabalho permite investigar a organização do trabalho escravo possibilitando a visibilidade do sofrimento psíquico assim como a reflexão deste modelo perverso. Segundo a Psicodinâmica do Trabalho a constituição do sujeito se dá pelo espaço da palavra e num contexto de escravidão a maioria tinham falas e desejos reprimidos e silenciados.

A província do Ceará se tornou um atrativo de fuga para os escravos do Piauí na segunda metade do século XIX devido ser a primeira declarar a abolição da escravatura fato que ocorreu em 1884. No relatório do Presidente da Província, Theodorico de Castro Silva, do ano de 1885, na secção "Estatística

Criminal", o Chefe de Polícia, Jesuíno José de Freitas, descreve a fuga dos escravos: "... muitos escravos seus fugiram desta cidade com destino a Província do Ceará... Posteriormente se deram outras fugas, logrando sempre os fugitivos porem-se fora do alcance das autoridades desta província".

Além dos motivos que já foram citados mediante pesquisas a fuga dos escravos também acontecia após algum delito, como exemplos, o anúncio do jornal A Época de 1878 logo abaixo e o caso dos escravos Hypolito e Victorino, saíram da cidade de Oeiras, do domínio do Capitão João José Dantas, para a cidade de Teresina em maio de 1867, sendo logo capturados. Fato que ocorreu no mês seguinte a fuga, na tentativa de morte do seu senhor, quando o escravo não conseguindo alcançar seus objetivos, fugia para não ser severamente castigado.

O Chefe de Polícia da província mandou que ocorresse a investigação dos fatos: "[...] depois o facto que destes escravos havião tentado assassinar seu senhor e por isso fugirão. Não tendo, porém, verificado isso, hontem entreguei os ditos escravos [...]". Partindo dos manuscritos que apresentam este caso, observa-se o real papel do valor dos escravos, constatando que perder um de seus trabalhadores escravizados seria um grande prejuízo, assim, melhor seria vende-los, para adquirir outros.

O que se pode observar quanto ao sistema de controle é que o mesmo se fazia bem organizado apesar da distância entre as províncias estando os Chefes de Polícia e Delegados em constante comunicação. Sendo os jornais ferramentas de controle e comunicação das relações escravista que caracterizavam o período como se pode analisar através dos jornais que retratam a captura, venda e/ou devolução de escravizados além de fuga de escravo e a forma peculiar de advertência sobre os escravizados.

Memória Negra

Assim como muitas outras sociedades paternalistas, a sociedade piauiense se organizou com base em relações de conflitos, conflitos estes que estão envolvidos diretamente na sua construção social. Processos de genocídio dos negros escravizados, atribuídos as atividades predominantes como o pastoreio intensivo, construções do passado através da visão de compadrios em que para eles as ações passadas foram formadas através de

uma experiência harmônica, não havendo espaço para conflitos e rebelados e buscando dar destaque para a escolha do campo em que se quer atuar.

Somos criados para o pacifismo que acaba por nos trazer um desconforto, obrigados ver a violência nas mais variadas possibilidades, através de uma leitura dos manuscritos trazendo o recurso de uma linguagem fotográfica que informa sobre os atos de violência cometidos de escravos contra senhores e vice-versa, além de causar reflexões sobre as relações que estes dois atores sociais tinham com as outras camadas da população como os pobres livres, escravos alforriados. Destacando-se dois tipos de violência: a física (com castigos físicos) e a simbólica (implícita), no qual esta última teve predomínio no Piauí.

A reprodução da violência simbólica acaba por desencadear três fatores: busca por conflitos, capacidade social de produzir tensões, rebeliões, resistência. A população indígena, por exemplo, em sua maioria foi dizimada no processo de genocídio, os poucos sobreviventes foram incorporados nos aldeamentos e nas fazendas, assim como os negros também presentes em aldeamentos – quilombos, fazendas. O que chama atenção para a capacidade e as formas variadas de resistência dos escravizados que se davam em sua maioria por fugas, agrupamento de cativos, roubos, furtos, suicídios, homicídios, tentativas de homicídios. A inexistência de um coletivo de trabalho por parte do contexto de pessoas escravizadas que propicie a expressão da fala e da cooperação entre cativos intensifica a vivência de sofrimento desencadeando situações geradoras de patologias sociais.

Os resultados que se pretende alcançar partem de minimizar as lacunas na formação da identidade e da cidadania através do resgate da história do negro de modo que os espaços, as crenças, os valores de uma cultura através das lembranças, "*os espaços entre frases*", devido um processo altamente seletivo, acabam por trazer lacunas no pensamento humano, havendo fragmentação apresentando ambivalência e verossimilhança na representação da época do evento, ampliando assim a porosidade dos eventos.

Através desta pesquisa busca-se estabelecer um diálogo entre diferentes culturas propondo intercâmbio de saberes regional, nacional e internacional da investigação científica e interdisciplinaridade, deslocando

preconceitos e estereótipos elaborados ao longo de vários séculos de escravidão.

Compondo uma reflexão sucinta sobre a história da resistência dos escravos no Piauí, sobretudo em logradouros como: Campo Maior, Valença, Oeiras, Uruçuí, e cidades arredores num período baseado numa historiografia específica sobre o assunto tendo como ponto de partida o livro "Escravos do Sertão" (FALCI, 1995) ajudam a ver o papel do Estado em relação ao regime escravocrata e o papel das relações escravistas na formação social.

A busca de uma vasta documentação primária, pesquisada no Arquivo Público do Estado do Piauí (Casa Anísio Brito), no que se refere a Documentos Históricos, Relatório de Presidente das Províncias e do Ministro da Justiça, Coleções de Leis do Império do Brasil, Relatório de chefes de Polícia, Coleção das decisões do Governo Império do Brasil, registros eclesiásticos, entre outros, "dando-se destaque para os documentos da época do fim do processo escravo".

Essas fontes cooperaram não tão somente para a elaboração de uma história quantitativa, mas igualmente qualitativa na medida em que revelaram informações acerca do cotidiano da instituição escravista e sobre como esta última caracterizava-se através da violência, o controle da massa cativa. Permitindo ainda revelar quais as posturas ainda consideradas condizentes com o projeto elitista da sociedade e como a Justiça promovia suas ações, limitando os poderes senhoriais sem tirar a autonomia da punição privada ou eventualmente divergindo e fragilizando ainda mais um sistema que caminhava para a desordem.

A análise destas fontes primárias propiciou a constatação do processo de resistência dos escravizados contra o abuso dos castigos físicos e de como a justiça legitimava essas ações. Neste trabalho, igualmente verifica-se que as Legislações Imperiais promoveram a normatização e o controle da massa cativa. Nas documentações pesquisadas foi possível compreender que a segunda metade do século XIX representa um importante momento para a reflexão acerca, não apenas da escravidão, mas igualmente nos rearranjos institucionais e das manobras empregadas pela elite no reordenamento das condutas e posturas nos espaços de poder.

No século XIX, o Estado reformulou sua legislação na tentativa de melhor ampliar sua atuação, estruturando seu aparato judicial e retirando do

âmbito privado o poder das punições, legitimando uma nova ordem que centralizava os poderes em suas "mãos".

Considerações Finais

Este trabalho busca o perfil psicológico do negro escravizado na província do Piauhy através do Estado, das leis e costumes, ou seja, por meio da análise de práticas do judiciário/processos crimes no final dos oitocentos, além de anúncios de jornais da época, ferramentas essas que ajudam a compor um quadro inusitado e pouco conhecido para a sociedade: senhores no banco dos réus, ações cíveis de liberdade utilizadas pelos escravos em prol de sua alforria, ou seja, os cativos poderiam alcançar sua liberdade por meio de artifícios jurídicos.

A Psicologia apresenta ferramentas de maior entendimento sobre a multiplicidade do universo dos escravizados ora fragilizados por sua condição, ora agentes em prol de viver uma realidade fora do sistema dominante. A realização desta pesquisa que também faz uso da ótica da Psicodinâmica do Trabalho o que possibilitou uma melhor caracterização do sofrimento em trabalhadores cativos dos oitocentos, partindo da análise das condições de trabalho dos escravizados foram recolhidos dados que tornam possível examinar a vivência de sofrimento destas personalidades e as patologias providas deste processo além de entender como eram formadas as estratégias defensivas utilizadas para o enfrentamento promovido pelo sistema escravocrata.

Apresentando através da história dos escravizados representados pelos documentos dispostos no decorrer desta pesquisa a necessidade de ampliar as perspectivas de compreensão e interpretação do mundo e do homem para se acompanhar os questionamentos essenciais e profundos que a história propõe em relação a problemas como o valor e a estrutura do próprio conhecimento científico, a existência social, e validade da cultura do negro, a existência individual em suas relações com a sociedade e com a história.

A historiografia piauiense por meio da memória negra nas construções acadêmicas, bem como a produção de discursões e ideias a respeito da imagem do negro escravizado, ajuda a dar forma, rosto/identidade, através do desvelar do silêncio, do implícito, do já estabelecido discurso sobre o processo

da escravidão no Piauhy, pesquisa essa formada com base em documentos sob guarda do Arquivo Público do Piauí – APPI demonstram que a escravidão tem sido um tema recorrente nas produções acadêmicas, o que retrata a importância do tema, e sobretudo a necessidade, de se conhecer a formação da sociedade brasileira, ainda mais em regiões onde a produção historiográfica sobre o tema se vê necessária.

Neste sentido a apreciação dos pormenores, dos detalhes e, a partir da análise dos fatos e dados aparentemente irrelevante e negligenciados, remonta-se a complexa realidade do sistema escravista. Utilizando-se como sinais de evidência o silêncio, o não dito tentando realizar o significado do não realizado. Partindo dos indícios para novas e complexas configurações das realidades sociais e práticas individuais a serem analisadas, além dos conflitos ocorridos, detalhes contextuais que possivelmente possam simbolizar práticas sócio culturais.

Referências

I – Documentais

APEPI. Arquivo público do Estado do Piauí. Chefe de Polícia. 1879. SPE. Cód. 770. ESTN. 07. PRAT. 02.

_____. Correspondências com autoridades policiais. Anos: 1860 – 1861. Código: 722. Estante: 06. Prateleira: 03.

_____. Correspondências com autoridades. 1861 – 1867. Código: 724. Estante: 06. Prateleira: 03.

_____. Correspondências com delegados de polícia. Anos: 1861 – 1867. Código: 724. Estante: 06. Prateleira: 03.

_____. Delegados. 1860 – 1861. SEP. Código: 722. Estante: 06. Prateleira: 03.

_____. Inventários de Simplício Dias Mendes. Parnaíba, 1833.

II – Impressos

A ÉPOCA [1878]

O AMIGO DO POVO [1869]

III – Bibliográficas Historiográficas

BLOCH, Marc. *Apologia de História ou ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BLOCH, Marc. *Introdução a História*. Portugal: Publicação Europa. América s/d.

BRANDÃO, Tanya Maria Pires. *O escravo na formação social do Piauí*: perspectivas do século XVIII. Teresina: Editora da Universidade Federal do Piauí, 1999.

CHAVES, Monsenhor. *Obra completa*. 2ed. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1998, p. 190.

DEJOURS, Christophe. *A loucura do trabalho*: estudo de psicopatologia do trabalho. 5. ed. São Paulo: Cortez/Oboré, 1992.

FALCI, Miridan Brito Knox. *Escravos do Sertão*: demografia, trabalho e relações sociais. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1995.

ABOLIÇÃO E PÓS-ABOLIÇÃO: O EXTRATIVISMO DA BORRACHA DE MANIÇOBA NA FORMAÇÃO DO MERCADO DE TRABALHO NO PIAUÍ (1888-1930)

Charlene Veras de Araújo [89]

Introdução:

O processo de gênese da Formação do Mercado de Trabalho no Brasil possui, como marco inicial, o fim do tráfico de escravos africanos, em 1850, com a Lei Eusébio de Queiroz e o conjunto de leis paliativas de libertação dos trabalhadores escravizados, adotadas pelo Império Brasileiro: Lei do Ventre Livre (1871); Lei dos Sexagenários (1885) e a Lei Áurea (1888). Na província do Piauí, foi possível perceber que a legislação escravista teve como finalidade assegurar o processo de transição do trabalho escravizado para o trabalho assalariado, sob condições coercitivas, com o apoio do Estado Nacional, como forma de manter as relações produtivas na província, ausentes da "desordem" que poderia estabelecer-se com o declínio do sistema escravista. Nos anos que se seguirão à Abolição do braço cativo por meio da Lei Áurea, observou-se a regionalização da construção do mercado de trabalho no Brasil.

Nesse momento, a região Sudeste do Piauí é inserida no mercado internacional, por meio do desenvolvimento do extrativismo da borracha de maniçoba, responsável por uma relativa prosperidade econômica, sentida em vários aspectos da sociedade piauiense, principalmente, em relação à receita pública do Estado (QUEIROZ, 2016, p. 144). Nessa atividade produtiva, os trabalhadores foram mantidos em condições de trabalho aviltantes, através do sistema de barracão, em que a concentração fundiária existente nas áreas

[89] Mestra em História do Brasil pela Universidade Federal do Piauí. Professora da rede pública de ensino do município de Timon-MA. Professora da Universidade Aberta do Brasil (UAB) no núcleo de educação a distância- NEAD/ UESPI. E-mail: charveras@gmail.com

produtoras de látex determinaram as relações de trabalho. As vultosas exportações da maniçoba provocaram uma migração crescente de trabalhadores para os municípios extratores da goma elástica. Essa concentração de mão de obra, disposta a vender sua força de trabalho para o mercado da borracha, tornou-se responsável por gestar um mercado de trabalho no Piauí no período pós-abolicionista.

O 13 de Maio de 1888 na Província do Piauí

A província do Piauí, um ano antes da Abolição, possuía cerca de 8.967 escravos, dentre os quais 1.193 se encontravam matriculados na cidade de Teresina (APEPI,06 de julho, 1887). A notícia da libertação dos trabalhadores escravizados, pela Lei Áurea de 13 de maio de 1888, foi recebida com muitas festas na capital Teresina e por todo o interior do Estado. O promotor público da vila de Jaicós informava que nesta comarca se achava plenamente proclamada a Lei Áurea, na noite do dia 17, passados quatro dias da promulgação da lei, houve "muitas manifestações de regozijo, passeata, a vila ficou totalmente iluminada e quase todos as casas embandeiradas" (A ÉPOCA, n.513, 21 de julho.1888, p.2).

Contudo, a comarca de Jaicós, não foi a única a comemorar o fim do cativeiro. Os libertos da Vila de Jerumenha ficaram, durante dias, à espera do promotor público José Lino, responsável em trazer aos libertos a confirmação da libertação que os faria cidadãos. Assim, ao receberem a notícia fizeram passeata e "bailaram" durante dias (A ÉPOCA, n.517,22 de agosto.1888, p.3). De acordo com Walter Fraga, a forma como os libertos festejaram as festas da abolição mostra que eles tinham consciência de que estavam vivendo um momento especial, onde, pela primeira vez, participaram dos acontecimentos na condição de cidadãos livres (FRAGA, 2006, p.122).

Na cidade de Teresina foi realizada uma "procissão cívica" em homenagem à Lei Áurea, esse cortejo ficou conhecido como "passeata do dia 19" que, de acordo com muitos, foi, de modo incontestável, a mais concorrida e grandiosa de quantas se fizeram para comemorar, a libertação do cativeiro. Aconteceu "as 6 e 12 horas da tarde, achavam-se reunidos no lugar, muitos cavalheiros pertencentes aos dois partidos militantes e uma imensa multidão de libertos e pessoas do povo". (A ÉPOCA, n.506, 30 de maio de 1888, p.1)

No percurso da passeata, diversos oradores, entre eles, Anísio de Abreu, Gabriel Ferreira, Polidoro Burlamaque e Sousa Martins, discursaram sobre a importância "moral e patriótica" do fim da escravidão. Percorreram, às ruas da cidade: "Bela, Paissandu, São José, praça Saraiva e finalizaram o trajeto em frente à igreja de Nossa Senhora das Dores" ((A ÉPOCA, n.506, 30 de maio de 1888, p.1)

Para Emília Viotti, a Abolição da Escravatura de 13 de maio havia ocultado às contradições que tinham empurrado o processo: "os debates parlamentares em torno da libertação dos escravos, às perseguições aos abolicionistas, a insatisfação dos proprietários com a libertação, sem indenização, tudo isso ficou esquecido" (COSTA,2010, p.127).

Entretanto, na província do Piauí, esse clima amistoso, envolvendo todos os segmentos da sociedade, e os diferentes partidos políticos, duraria apenas os dias de "regozijo". Como bem podemos observar:

> [...] O Sr. Dr. Botelho pedindo ao governo provincial informações sobre o fato de Agostinho de Brito Passos, de Piracuruca, manter em injusto cativeiro diverso libertos. [...] Do Sr. Aristides, solicitando da presidência da província cópias dos ofícios das autoridades de Jaicós acerca de fatos graves praticados contra os libertos, e informações a respeito das providencias tomadas contra os mesmos [...] (APEPI, 23, de junho, 1888)

Podemos perceber que o clima em torno da libertação dos cativos não foi totalmente amigável. Muitos proprietários de escravos resistiram ao cumprimento da lei. O fato deixa claro um "caráter de problema" que a abolição parecia ter assumido. Para Walter Fraga, muitos desses donos de escravos descontentes com a lei, usaram o dispositivo da força, imprimindo na relação de trabalho livre, aspectos e marcas que caracterizaram a escravidão (FRAGA,2006, p.307-335). Outra importante constatação que o documento nos revela é a preocupação do poder público em denunciar esses maus-tratos. Isso pode estar relacionado com a construção de uma nova ideologia do trabalho, fomentada pela abolição, pautada na tentativa de mostrar à sociedade que a Lei Áurea não traria consigo o "fantasma da desordem" e a "desorganização do trabalho".

Para Alexandre Barbosa, o recém-liberto ficaria relegado a uma situação de marginalidade e anomia. Aqueles que ficaram no campo voltaram às

fazendas, geralmente outras, que não a dos antigos senhores, estabelecendo negociações com seus novos patrões sempre inseridas em condições patriarcais (BARBOSA, 2003, p.143). De acordo com o autor, no Nordeste, a transição para o mercado de trabalho mostrou-se particularmente demorada. Iniciando-se bem antes da abolição, por volta dos anos cinquenta do séc. XIX, com o fim do tráfico de escravos, e completando-se, numa perspectiva otimista, apenas nas primeiras décadas do séc. XX.

Nesse sentido, os vínculos patriarcais se sobressaíram em relação ao assalariamento. Essas condições de trabalho do liberto inseridas em tradições paternalistas provocaram um movimento de depreciação desta mão de obra, fazendo surgir uma imagem de ociosidade, vagabundagem e vadiagem imputadas a este egresso da escravidão.

Na província do Piauí, em especial, na vila de Jaicós, alguns libertos abandonaram às casas dos ex-senhores, ao receberem a notícia da Lei Áurea. Esse fato coincidiu com o desaparecimento de alguns animais, cujos proprietários eram os escravistas; por isso foram esses à procura dos libertos, com a convicção de que eles seriam os responsáveis por tal desaparecimento. Ao alcançarem os trabalhadores, a uma pequena distância, iniciou-se uma luta "em que dois libertos e alguns dos donos dos animais receberam leves contusões" (A ÉPOCA, n.506, 30 de maio.1888.p.4)

Ao ser promulgada a lei Áurea, as autoridades públicas, tentavam minimizar seus efeitos, por meio de informações prestadas aos jornais que circulavam na província, sobre os conflitos entre libertos e ex-senhores. Em uma tentativa de mostrar que a lei estava sendo cumprida. Entretanto, os libertos que haviam sido denunciados sobre o roubo de animais não sofreram "leves contusões" como afirmaram os dirigentes da comarca de Jaicós:

> Aos 3 dias do mês de julho de 1888, nesta vila de Paulista, província do Piauí, comarca de Jaicós, em meu cartório compareceu perante mim o liberto Luiz Rabelo de Sepúlveda, e declarou que tendo na noite de 8 de junho, recebido leves ofensas por ocasião de vir uma escolta em procura dele e outros libertos verificar se conduziam animais furtados, tendo o mesmo dado também pancadas em pessoas da escolta, que perdoa por sua parte as ofensas que recebeu a quem quer que tenha sido autor ou autores. Afim de nenhum procedimento criminal tenha lugar e fique tudo em perpétuo silêncio, o que faz de ampla vontade e bem assim desiste do direito de queixa. Acrescenta que além das leves ofensas, que perdoa, e

> nenhuma outra recebeu, e rogava a justiça de sua majestade a observassem e lhe fizesse toda equidade. Assim o disse perante as testemunhas [...] Eu Ivo Félix dos Santos, escrivão, o escrevi- A rogo de Luiz Rabello Sepúlveda por não saber ler e nem escrever (A ÉPOCA, n.513, 21 de julho.1888.p.4)

Observamos que Luiz Rabelo de Sepúlveda e outros libertos são acusados de conduzir animais furtados, e, por isso, sofrem ofensas e ataques físicos. O liberto da escravidão passa a ser depois do 13 de maio um suspeito de "vadiagem" e "desordem". Nota-se no fragmento extraído do jornal, A Época, uma necessidade da autoridade jurídica competente de fazer com que o liberto Luiz Rabelo desista do direito de queixa. Logo depois da Lei Áurea, o mundo do trabalho do qual estava inserido esse ex-cativo passa a utilizar de vários aparelhos repressores sobre sua força de trabalho, temendo não conseguir retirar dele a mesma disciplina de outrora.

Deste modo, ainda sobre os conflitos existentes, entre os libertos e os ex-senhores, na província do Piauí, logo após a Lei Áurea, suscitou à ação de alguns publicitas, como Clodoaldo Freitas, por exemplo, que passou a denunciar, através do jornal "Imprensa", a resistência de alguns antigos proprietários de escravos em insistir contra o cumprimento da lei. De acordo com ele, os antigos escravistas ainda possuíam escravos. Neste sentido, o redator, afirmava que os ex-senhores que haviam praticado delitos contra alguns libertos na vila de Jaicós eram todos parentes do político Coelho Rodrigues; ou seja, deduzindo que este estava apoiando os crimes contra os libertos. E ressaltou que "o promotor da comarca cruzou os braços diante de semelhante crime" (A ÉPOCA, n.513, 21 de julho de 1888, p. 3).

Nota-se que a situação dos libertos no imediato pós-abolição provocou disputas partidárias entre os órgãos liberais e conservadores, apesar de todos, independentemente da posição política, estarem presentes nas manifestações de saudações à Lei Áurea, entretanto, as relações de trabalho seguidas sem o pagamento da indenização aos fazendeiros colocava novamente estes setores em oposição. Agora, a luta de alguns grupos mais ligados aos escravistas era clamar ao Império brasileiro alguma medida que estabelecesse contratos de serviços e o pagamento da indenização.

Coelho Rodrigues foi uma das lideranças locais que lutaram arduamente para que a indenização a favor dos senhores fosse realizada. Os legisladores

da Assembleia Provincial do Piauí, afirmavam que o gabinete 10 de março, responsável pela elaboração da Lei do 13 de maio de 1888, não havia, até o presente momento, estabelecido nenhuma medida complementar ao decreto. Durante todo o decorrer do ano de 1888, as autoridades políticas, que, por sua vez, eram antigos proprietários de escravos, esperavam ações visando corrigir os seus "prejuízos" em torno do fim da escravidão. Justificava-se a necessidade de pagamentos indenizatórios alegando que "a lavoura fonte da riqueza pública acha-se definhada, atrofiada e quase que aniquilada, depois que se operou a transformação do trabalho" (A ÉPOCA, n.524, 21 de outubro, 1888, p. 4).

Acreditavam de forma convicta que seriam ressarcidos pela perda dos "braços aptos" para o trabalho na lavoura; essa certeza era assentada nas declarações do Barão de Cotegipe que afirmava na tribuna do Senado que "enquanto viver apresentará todos os autos o seu projeto de indenização, convencido, como se acha, se fará, mais cedo ou mais tarde". (A ÉPOCA, n.524, 21 de outubro, 1888, p. 4)

Percebe-se, deste modo, que as autoridades políticas da província almejavam decretos que funcionassem no sentido de poderem continuar a controlar a força de trabalho liberta, assim como aconteceu com a Lei do Ventre Livre (1871) e a Lei dos Sexagenários (1885), que, ao promover as manumissões, também estabeleceram vários regulamentos de prestação de serviços, cujo objetivo era continuar controlando e disciplinando os egressos do cativeiro.

Entretanto, como bem demonstrou Ademir Gebara, a própria redação da Lei Áurea indicava que o assunto foi tratado às pressas; neste sentido, diferente da legislação anterior: "a lei de 1888 era curta e seca, abolindo a escravidão, deste modo, a forma pela qual o projeto foi redigido permite afirmar que se objetivava uma aprovação rápida, sem emendas ou mudanças" (GEBARA, 1986, p. 194).

A Assembleia Provincial do Piauí tentava de todo modo angariar benefícios com o presidente da província. Passados três meses da abolição do treze de maio, os legisladores piauienses, em especial, Jayme Rosa tentava interceder a favor de um amigo deputado, enfatizando que este, antes da medida adotada pelo gabinete 10 de março de libertar os escravos sem indenização, havia libertado dois escravos seus, sob a condição de prestação

de serviços por quatro anos; contudo, libertou acreditando que a Lei fosse realizada por meio de prestação de serviços. Deste modo, solicitava ao presidente da província que intercedesse perante o governo imperial para que o nobre deputado recebesse algum tipo de provimento dos serviços de alguns ingênuos de que, à época da Lei do Ventre Livre (1871) havia desistido (A ÉPOCA, n. 517, 22 de agosto.1888, p. 3).

Deste modo, percebemos que o discurso dos legisladores no imediato pós-abolição tenta evidenciar que a nação tem uma dívida para com os fazendeiros. Nesse sentido, entendemos que a discussão começa a focalizar não mais os direitos dos ex-escravos, mas sim as perdas dos fazendeiros e sua contribuição à causa da liberdade.

É nesse sentido que Emília Viotti, ao falar da transição do trabalho escravo para o trabalho assalariado no Brasil, enfatiza que o processo de acumulação capitalista, durante esse período, foi circunscrito em relações de paternalismo e clientelismo, quando a população negra mesmo depois da abolição ficaria a margem desse processo: "promovida principalmente por brancos, ou por negros cooptados pela elite branca, a abolição libertou os brancos do fardo da escravidão e abandonou os negros à sua própria sorte" (COSTA,2010, p. 366).

A aquisição por escravos tornara-se cada vez mais difícil desde a proibição do tráfico negreiro e os lucros demandavam a utilização cada vez maior de mão de obra. Foi possível para os proprietários concluir que o trabalho assalariado poderia ser mais produtivo do que o trabalho escravo. Segundo Emília Viotti, outros tipos de investimento tinham se aberto aos proprietários, como: "estradas de ferro, bancos e indústrias, o sistema de crédito havia se expandido, criando novas possibilidades de financiamento de trabalhador livre" (COSTA, 2010, p. 365).

O Pós-Abolição e a Regionalização do Mercado de Trabalho: O Extrativismo da Borracha de Maniçoba no Sudeste do Piauí

A configuração do mercado de trabalho, nos anos que se seguirão à abolição do trabalho escravizado, apresentou-se com expressivas diferenças regionais, característica responsável em construir mercados de trabalho incompletos, fragmentados e distantes entre si (BARBOSA, 2003, p. 111). No Sudeste cafeeiro, o fazendeiro incorporou a mão de obra estrangeira,

empobrecida na Europa e apta para vender sua força de trabalho em condições aviltantes. No Nordeste, as relações de trabalho mostraram-se menos dinâmicas, em decorrência das crescentes secas que assolavam duramente a região, e o direito restringido de acesso à terra, este sendo adquirido em condições herdadas pelo escravismo, em que o mando e a impunidade patriarcal continuaram prevalecendo. Neste cenário, restou para a população sertaneja a migração, quando um considerável contingente de trabalhadores nordestinos foi transferido para a Amazônia em decorrência do *boom* da borracha.[90]

No ano de 1897, o governador do Piauí, Raymundo Arthur de Vasconcelos, anunciava que o desenvolvimento material do Estado apresentava grandes obstáculos, em virtude, dos inúmeros contingentes de voluntários para servir o exército ou seduzidos pela "miragem da fabulosa riqueza dos seringais da Amazônia" que, por sua vez, vai produzindo o despovoamento da região, "arrastando braços aptos que, vigorosamente dirigidos, poderiam ser aplicados ao melhoramento da nossa atrasada lavoura", de acordo, com os dirigentes do Piauí, esses trabalhadores que migravam para a Amazônia ficavam "sepultados nos pântanos do Norte", em razão da dificuldade financeira de retornar para o seu lugar de origem; ou desertavam do trabalho agrícola para alistar-se nas fileiras do exército (APEPI, 1º de junho.1897).

Para o governador Arthur de Vasconcelos, era inútil "acalentar a opinião pública com sedutoras promessas de migração e colonização estrangeira", para ele, estas produziam "anarquia social" e a morte da "nacionalidade". Deste modo, para resolver a crise da falta de trabalhadores na região, o ideal era fundar colônias agrícolas com mão de obra nacional. A ausência de mão de obra dava origem a constantes reclamações dos governadores do Piauí, entre os anos de 1897 e 1921. Para eles, a carência de trabalhadores no Estado foi responsável por provocar uma desorganização no trabalho agrícola, impossibilitando a prosperidade econômica. Ressaltavam que essa situação

[90] De acordo com Lúcio Kowarick, entre 1872 e 1890, o Nordeste apresentou um saldo migratório negativo de cerca de 350 mil pessoas, os nordestinos migraram, principalmente, para os seringais da Amazônia, que receberam cerca de 250 mil pessoas, aspecto que prevaleceu no século XX. Para essa análise, ver: Kowarick, Lúcio. *Trabalho e vadiagem: a origem do trabalho livre no Brasil.* 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. p. 71.

era proveniente da abolição do sistema escravista, que a eliminação "repentina do braço escravo" abalou a grande propriedade do Estado que sobrevivia da receita pública da indústria pastoril e da atividade produtiva do algodão. Deste modo, a pequena lavoura que vivia à sombra da grande propriedade desaparecera, tornando necessária a importação dos gêneros de primeira necessidade.

No ano de 1909, Anísio de Abreu, na condição de governador do Estado, ressaltava que o liberto do 13 de maio de 1888 havia abandonado o trabalho nas lavouras do Piauí, "com este, ainda menos podemos contar, realizada a abolição, entregou-se ao vício, à preguiça, à vagabundagem, pensou que não trabalhar era a afirmação primeira e mais eloquente que podia fazer da sua libertação" (NUPEM, 1º de junho.1909). Relatava que os poucos libertos que se sujeitavam aos trabalhos de plantação da grande lavoura, faziam-no mediante exagerados salários. Além disso, de acordo com Anísio de Abreu, muitos proprietários de escravos, em decorrência da abolição, foram embora, alguns, atraídos pelos interesses da indústria da borracha na Amazônia, onde ficaram impossibilitados de regressar à sua terra por não possuírem recursos. Em virtude desses imperativos a produção decresceu imediatamente (NUPEM,1º de junho.1921).

O viajante e cientista José Pires de Lima Rebello, que esteve no Piauí em 1913 a serviço do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, refutou a afirmação de Anísio de Abreu. De acordo com ele não foi a abolição do sistema escravista que provocou a desestruturação do trabalho na lavoura no Estado do Piauí no período pós-abolicionista. Afirmava que, para constatar essa realidade bastava comparar o número de habitantes com a população de escravos: "Em 1880, havia 21.000 escravos num total de 211.000 habitantes. No ano de 1888 para 200.000 habitantes só havia 16.000 escravos" (REBELLO, 1913. p. 23).

Ressaltava que a maior parte era desviada para serviços domésticos nas fazendas senhoriais e nas cidades. O pensamento de Lima Rebello influenciou a historiografia piauiense que escreveu sobre o sistema de trabalho no pós-abolição.

O historiador Odilon Nunes corroborou o pensamento de Lima Rebello. Para Nunes, o trabalho escravo no Piauí limitou-se ao serviço doméstico, "dessa forma era o escravo um apenso da família, não tinha direitos, mas era

quase sempre estimado, o negro do Piauí tinha vida de folgazão" (NUNES, 2007, p. 251). Teresinha Queiroz em seus estudos sobre a maniçoba questiona a ideia difundida de que a abolição teria sido responsável pela desestruturação e decadência da agricultura local no início da República. Para a autora não havia uma relação entre a abolição dos cativos e a queda da produção agrícola no Estado (QUEIROZ, 2006, p.54).

Para a historiadora, durante o século XIX, particularmente na segunda metade, apenas a produção do algodão terá uma relativa importância nos produtos de exportação. Produtos como fumo, arroz, farinha de mandioca e rapaduras aparecem numa proporção insignificante em relação aos produtos derivados da pecuária: couros, peles e crinas. Ela tenta demonstrar que a produção agrícola, no Piauí, durante o Império, foi mínima, e, deste modo, não integrou o Estado com o mercado externo, sendo sua produção apenas para o consumo local (QUEIROZ, 2006, p.54). Teresinha Queiroz afirma que, mesmo admitindo que na segunda metade do século XIX, tenha havido relativa prosperidade da agricultura, é discutível que ela esteja relacionada ao trabalho escravo.

Segundo a pesquisadora, o contingente de escravos não era significativo, representando, em 1886, cerca de 16.000, para uma população total que se aproximava de 260.000. De acordo com esta autora, o número de escravos reduzia-se por causa da liberação destes como voluntários para a guerra do Paraguai; e, nas décadas seguintes, com a intensificação das vendas para o Centro-Sul e a concessão mais frequente de alforrias. Confirmando o pensamento de Lima Rebello e Odilon Nunes, Teresinha Queiroz afirma que o escravo do Piauí foi absorvido em grande maioria no trabalho doméstico. E quando utilizado na agricultura era apenas para o consumo local da senzala e da fazenda (QUEIROZ, 2006, p.54).

Entretanto, as fazendas do Piauí funcionaram como unidades produtivas, por meio da força de trabalho escravizada. Além da criação de gado, havia uma produção interna destinada ao comércio como "açúcar, algodão, feijão, mandioca, milho, cachaça, couros, farinha, sabão, sebo, tecidos e outros" (LIMA, 2005, p. 10). Esse caráter mercantil era associado à prática de uma agricultura de subsistência em que todo o lucro era destinado ao Império brasileiro.

As fazendas de gado do sertão do Piauí utilizaram o escravismo de diversas formas, tanto na montagem como na manutenção de vaquejadores. Aguadas, cercas e currais eram tarefas rudes nos quais aconteciam diversos acidentes graves (LIMA, 2002, p. 9). De acordo com Solimar Oliveira Lima, o trabalho feminino também era utilizado. As mulheres realizavam tarefas como, por exemplo, o deslocamento do gado para as reservas de água e o retorno com segurança para as fazendas e currais. Foram elas responsáveis também pela construção de currais, cercas, e na atividade de amansar o gado. No sertão do Piauí, a força de trabalho escravizada foi utilizada de forma violenta. Deste modo, não foi um processo ameno em relação às regiões agrícolas e mineradoras do restante do País. As fazendas de gado do Piauí constituíram-se lócus na detenção da mão de obra escrava. Além disso, abasteceram com trabalhadores outras propriedades rurais do império, "foram fazendas de reprodução" (LIMA, 2005, p. 53).

Essa província também produziu, desde o período jesuítico, o algodão e o fumo como produtos de exportação. Foi possível construir uma indústria do charque através de ricos fazendeiros situados no litoral. "A atividade industrial da confecção do charque, da sola, do tratamento do couro, do atanado, e do chifre, aliados à agricultura do algodão colocou nessa região os maiores plantéis de escravos da primeira metade do século XIX" (FALCI E MARCONDES, 2001, p. 7). E estes escravizados, através do seu trabalho, sustentaram por muito tempo as relações produtivas do Estado. Produziram riquezas tanto para a Província como para o Império. Podemos deduzir que a decadência e desestruturação da lavoura no pós-abolição está intimamente ligada à libertação dos cativos.

Entretanto, com o advento da produção da borracha de maniçoba no Piauí, e consequentemente a sua comercialização, começou a operacionalizar no Estado um clima de euforia e esperança para o renascimento do comércio local. A indústria gomífera, nesse momento, aparece como oportunidade de fixar a mão de obra em solo piauiense minimizando a migração para a Amazônia, tornando possível, uma fase promissora para o desenvolvimento do Estado. Os jornais que circulavam na capital Teresina anunciavam que graças a extração e o comércio da borracha de maniçoba será possível a "salvação" do povo piauiense, flagelado pela crise proveniente das secas, que atormentam "essas paragens do sertão".

Esses periódicos relatavam também que muitos dos mais "esclarecidos fazendeiros piauienses" estavam construindo açudes em suas fazendas, incentivados por interesses em torno da extração da borracha, e como forma de combater os efeitos das secas (A PÁTRIA, n.27,22 de novembro,1903, p.1).

De acordo com Teresinha Queiroz, o clima de euforia, produzido pelas gazetas piauienses, e a propaganda do governo do Estado teriam contribuído de forma negativa para a indústria da borracha no Piauí. Para esta autora, esse otimismo foi responsável por construir mitos sobre o extrativismo da borracha de maniçoba: "descrita geralmente como uma atividade de custos insignificantes com necessidade de tratos mínimos, retorno de capital muito rápido e de lucratividade fabulosa" (QUEIROZ, 2006, p. 36). Esse otimismo em torno do mercado da borracha não se restringia à propaganda piauiense. O desenvolvimento da indústria gomífera se iniciou lentamente, entretanto, expandiu-se no século XX, tornando-se um dos mais importantes ramos da produção, do comércio e da indústria no mundo, gerando entusiasmo econômico nas áreas produtoras.

Considerações Finais

Sobre o 13 de maio de 1888, Alexandre Barbosa afirma que o mesmo deve ser encarado como um conjunto de políticas que levaram à lenta extinção da escravidão. Desde a promulgação da Lei de 1850 que proibia o tráfico de escravos, instaurava-se assim um processo de "abolição progressiva", que produziria a Lei Áurea, a qual não encerraria, entretanto, a transição para o trabalho assalariado (BARBOSA,2003, p.118). A abolição propriamente dita, decretada em 1888, surge como detalhe no processo mais amplo de construção do mercado de trabalho no Brasil, obedecendo às especificidades regionais. O dia 13 de maio de 1888 marcou formalmente o final da escravidão no Brasil, tendo sido ainda, um estágio no processo de transição da escravidão para o trabalho assalariado como foi visto na província do Piauí nos anos que se seguirão à abolição, por meio, do comércio da maniçoba.

O processo estrutural de formação do mercado de trabalho no Piauí, através do extrativismo da borracha de maniçoba, não teve como consequência a instauração de relações de trabalho plenamente capitalistas no campo. A força de trabalho alocada estava condicionada ao capital comercial e agroexportador, portanto, precarizada em condições de trabalho

análogas à escravidão do século XIX. Prevalecia a "velha sociedade", sancionada pela Constituição Republicana de 1891, que proibia o governo federal de interferir na regulamentação do trabalho. É nesse sentido que os trabalhadores no período pós-abolicionista no Piauí sofrerão grande controle do poder discricionário dos municípios, que, por sua vez, legislará sobre forte influência do clientelismo.

Referências

APEPI - Arquivo Público do Estado Do Piauí

APEPI. Poder Executivo. Relatório com que o Exm. Sr. Antônio Jansem de Matos Pereira passou a administração da província do Piauí ao Exm. Sr. Francisco José Viveiros de Castro no dia 06 de julho de 1887. Caixa 7. Envelope 15. n.p.

APEPI. Poder legislativo. 19° sessão ordinária em 23 de junho de 1888. Presidência do Sr. Dr. Urbano Castelo Branco. n. p.

APEPI. Mensagem apresentada à câmara a 1° de junho de 1897 por Raymundo Arthur de Vasconcelos. Envelope 14.

Nupem - Ufpi - Núcleo de História e Memória/ Universidade Federal do Piauí

NUPEM. Mensagem apresentada a câmara legislativa pelo EXM. Sr. Anísio Auto de Abreu governador do Estado no dia 1° de junho de 1909.

NUPEM. Mensagem apresentada à câmara legislativa pelo Exm. Sr. João Luiz Ferreira governador do Estado no dia 1° de junho de 1921.

Obras de Época

REBELLO, José Pires de Lima Rebello. Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. *Exposição Nacional de Borracha de 1913. Dados da Estatística federal.* Parnaíba, 10 jul. 1913.

Jornais

A ÉPOCA, 1888

A PÁTRIA,1903

Bibliografia

BARBOSA. Alexandre de Freitas. *A formação do mercado de trabalho no Brasil*: da escravidão ao assalariamento. Campinas, SP: [s.n.], 2003.

COSTA, Emília Viotti da. *Da Monarquia à República*: momentos decisivos. 9. ed. São Paulo: UNESP, 2010.

FALCI, Miridan Brito Knox e MARCONDES, Renato Leite. *Escravidão e Reprodução no Piauí:* Oeiras e Teresina (1875). FEA/USP- Ribeirão Preto, 2001.

FRAGA, Filho Walter. *Encruzilhadas da liberdade:* histórias de escravos e libertos na Bahia (1870-1910). 1. ed. São Paulo: UNICAMP, 2006.

GEBARA. Ademir. O mercado de trabalho livre no Brasil (1871-1888). Brasiliense, 1986.

KOWARICK, Lúcio. *Trabalho e vadiagem:* a origem do Trabalho livre no Brasil. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

LIMA, Solimar Oliveira. *Braço forte*: trabalho escravo nas fazendas da nação no Piauí: 1822 1871. Passo Fundo: UPF, 2005.

LIMA, Solimar Oliveira. Informe econômico ISSN1517-6258. Publicação do departamento de ciências econômicas. *O pastoreio escravista na formação econômica do Piauí.* n. 14 out. 2002.

NUNES, Odilon. Pesquisa para a história do Piauí: lutas partidárias e a situação da província. Teresina: FUNDAPI; Fundação Monsenhor Chaves, 2007.

QUEIROZ, Teresinha. *A importância da borracha de maniçoba na economia do Piauí:* 1900-1920. 2. ed. Teresina: FUNDAPI, 2006.

ALISTAR-SE OU FENECER: O COTIDIANO DOS TRABALHADORES NAS FRENTES DE EMERGÊNCIA DE COMBATE A SECA NO PIAUÍ (1979-1983)

Lucas Ramyro Gomes de Brito [91]

À guisa de introdução

O interesse em realizar a pesquisa sobre as Frentes de Emergência de Combate à Seca no Piauí surgiu após conversas com a professora Clarice Santiago, que sugeriu a temática, pois seu pai havia trabalhado nas frentes de serviços de açudagem pelo Departamento de Obras Contra as Secas (Dnocs), na década de 1980. Entre uma conversa e outra, a professora comentou sobre a separação entre homens e mulheres nos espaços das obras (onde não atuariam juntamente), a ocorrência de brigas nos campos de trabalho, conflitos pelo atraso salarial e saques ao comércio. Então, iniciou-se o levantamento bibliográfico que tratasse da temática e visitas ao Arquivo Público do Piauí em busca de jornais do período e o contexto da seca.

Além de revisão de parte da literatura existente sobre as secas, a análise se deu a partir de levantamento do material jornalístico referente ao período da seca de 1979-1983, com ênfase no noticiário referente ao Programa de Emergência e aos movimentos dos flagelados dentro do Estado. As fontes hemerográficas foram pesquisadas no Arquivo Público do Piauí, com destaque para o jornal O DIA. Outros dados foram levantados através de pesquisa de relatórios do Dnocs, da Sudene e da CPT, em seus respectivos acervos, sobre as frentes de obras e planos de emergência, bem como entrevistas com

[91] Pós-graduando em História Sociocultural pela Faculdade do Médio Parnaíba (Famep) e Licenciado em História pela Universidade Estadual do Piauí (Uespi). Teresina – Piauí, e-mail: lucasrgb95@gmail.com.

trabalhadores das frentes de serviço e com aqueles que puderam vivenciar aquela seca.

Uma das primeiras notícias encontradas se intitulava "Centenas de piauienses abandonam o sertão", por causa da seca, e destacava, dentre várias, as cidades de Fronteiras, São João do Piauí, Aroazes e Anísio de Abreu. Os prefeitos de Fronteiras e Anísio de Abreu, em novembro de 1978, já haviam tido uma reunião com o governador Djalma Martins Veloso, quando a situação da falta de chuva já estava grave, pedindo uma solução para o abastecimento da população. Este, por sua vez, encaminhou as solicitações à Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (Sudene), que até a data não havia se pronunciado. Os prefeitos consideram a situação desesperadora, pois o êxodo rural seria grande, e defendem a criação de *frentes de serviço* para prender o homem a terra (O DIA, 1979, ano 27, nº. 6065, p. 04).

> Em três anos subsequentes repete-se o mesmo drama nos municípios piauienses, contudo a situação é resolvida parcialmente de maneira a evitar a grande migração e o êxodo rural através da criação de *frentes de serviço*, tendo por objetivo oferecer mão de obra aos trabalhadores braçais (O DIA, 1979, ano 27, nº 6067, p. 09).

Como nos anos anteriores, em 1979, os prefeitos além de pedir *frentes de obra*, reivindicam carros-pipa. No final de 1978, foram entregues carros-pipa para os prefeitos de Jaicós, Simões e Valença, porém, "agora a grita maior é pela criação de *frentes de serviço*, vez que os lavradores nada esperam, em termos de produção agrícola". Assim, as obras seriam o meio de garantir o sustento das famílias. Porém, ronda também nas páginas do noticiário que os flagelados *ameaçam* abandonar as frentes de serviço, deixando de trabalhar pela falta de pagamento (O DIA, 1979, ano 27, nº 7088, p. 04). Ao mesmo tempo, ainda se noticia que os flagelados ameaçam fazer saque ao comércio em Fronteiras - Piauí.

> Para o prefeito de Fronteiras Sr. Pedro Sobreira que se encontra em Teresina solicitando das autoridades a adoção de medidas de combate à seca em seu município, caso a situação se agrave poderá ocorrer saqueamentos à residências e até mesmo as feiras livres que se realizam todos os sábados em sua cidade, onde não só agricultores, mas também camelôs, comercializam os seus produtos em praça pública. No entanto

> disse, 'os segundos estão sendo ameaçados pelos primeiros' (O DIA, 1979, ano 27, nº 7006, p. 03).

Segundo Espedita Araújo, 60 anos de idade, ex-agente da Comissão Pastoral da Terra (CPT), as políticas de assistências não eram direcionadas objetivamente para regiões isoladas, mas para o Nordeste como um todo.

> O Maranhão é um caso muito específico dentro da questão de seca. Porque o Maranhão [...] sempre foi considerado um Estado [...] para o governo, ainda hoje, o Maranhão é Nordeste igual os outros estados, se vinha frente de serviço pra aqui, vinha para o Maranhão também [...]. Para o governo, com certeza, tudo que vinha pra cá ia pra lá [...]. O Maranhão entra sempre para as campanhas normais do Nordeste [...] as campanhas fortes, tipo, as emergências, essas coisas; eu nunca ouvi falar que vinha diferente não. [...] Se vinha distribuição de feijão preto, [era] distribuído para todo o Nordeste. Se vinha distribuição de frentes de serviço era pra todo mundo. Mas eles [maranhenses] com as especificidades deles, com mais facilidades de água, com mais chuva, com mais vegetação [...].

Também corroborado pela Dona Espedita Araújo que não havia uma concentração restrita das ameaças de saques ao comércio apenas nas áreas da seca propriamente dita, mas que tais consequências seriam sentidas inclusive nas cidades grandes, onde a população de retirantes[92] buscava refúgio e sofria cada vez mais de fome, chegando a medidas extremas para garantir a sobrevivência:

> Essa questão dos ataques [saques ao comércio] era mais questão das cidades maiores, porque nas cidades pequenas podia deixar a bodega aberta [...] o pessoal dizia que era descendência de Lampião [...] lembro que o pessoal comentava [...]. A seca poderia até contribuir, pela necessidade, até porque quem fazia mais essa prática eram as pessoas da cidade, principalmente cidades que estavam se inchando, porque no campo as pessoas não tinham condição de plantar mais, a cada dia a concentração ia ficando mais forte [...]. A concentração de terra estava mais forte [...] todo esse quadro [...] obrigava as pessoas, muitas vezes, muitos das periferias nas cidades grandes, no caso que praticavam saques nas cidades maiores [...]. Pegavam armazéns [...], não eram saques de

[92] Ao tratar do tema *Inchaço Urbano*, Zózimo Tavares diz que "Os contingentes populacionais que se deslocaram para Teresina eram, em sua maioria fugitivos da seca [...] e o período de estiagem prolongada, entre 79 e 83, reforçou o fluxo migratório. (TAVARES, 2000, p. 103-104).

> lojas de móveis [...] era fome mesmo [...] os saques mais comuns eram nos armazéns [...]

Desse modo, este artigo se volta a se destacar as frentes de emergência, bem como o cotidiano desses trabalhadores nos espaços de obras de combate aos efeitos das secas, sendo esse conjunto compreendido como "formas históricas de ação empreendidas pelo Estado e pelas populações rurais nordestinas para garantir alimento e trabalho nos períodos de estiagem (FAUSTO NETO, 1985. p. 4-5)". Enquanto as ameaças de saques significam formas de denúncias e são fundamentalmente manifestadoras de tensões sociais, as *Frentes* expressam formas de controle e de 'abafamento' dessas mesmas contradições e tensões entre a população de trabalhadores submetidos a precárias condições de alimentação, trabalho e vida.

Ao tempo que se fazia a pesquisa bibliográfica, mais vontade se tinha de pesquisar sobre a temática, até mesmo pela escassez de textos retratando o espaço piauiense nesse panorama, e, como nos diz Marco Antonio Villa:

> [...] Aparentemente, a história das secas é um assunto encerrado, esgotado. A seca teria ficado restrita à literatura dos anos 30 e 40, ao Cinema Novo, à música de Luiz Gonzaga, portanto, ao passado cada vez mais longínquo. [...] o tema é absolutamente contemporâneo e ainda não foi suficientemente explorado. Muito ainda está para ser feito no campo da *história regional*, do estudo das *classes sociais*, das *políticas públicas*, dos movimentos de *resistência popular*, das *manifestações culturais*, entre outras questões relacionadas à seca (VILLA, 2000, p. 14, grifos nossos).

Como se percebe, ainda falta muito para se falar sobre a temática da seca, principalmente se tratando do território piauiense. Na historiografia local, além de poucas produções e discussões, são limitadas, pois focam em apenas alguns aspectos, como o fator econômico, por exemplo. A maioria das análises também se volta para o final do século XIX e primeira metade do século XX. A obra de maior impacto é *Seca Seculorum*, de Domingos Neto (1987) que constitui um marco na literatura piauiense, sendo a primeira obra de caráter histórico objetivando explicar o fenômeno da seca no Piauí e entende o fenômeno como resultado de uma série de fatores, destacando as questões de ordem social e política, antes da questão climática.

Compreender as consequências que a seca reflete na vida da população é algo que ainda se faz necessário, haja vista todo o emaranhado de relações

que a envolve, seja cultural, política, econômica ou social. Além disso, percebe-se que nada mudou em aproximadamente dois séculos de flagelo, sendo o clima de instabilidade e sofrimento do piauiense os mesmos. Logo, este trabalho apresenta uma maneira de falar da seca dentro das fronteiras piauienses, tendo em vista que os trabalhos existentes enfocam em características, por exemplo, econômicas, e aqui se foca em campos específicos, a exemplo dos espaços de trabalho e das consequências da fome sobre a população flagelada, o cenário social.

Na pesquisa, situamos como recorte espacial todo o território piauiense, haja vista que tanto as Frentes de Emergência de Combate à Seca quanto o movimento da multidão de flagelados não estão circunscritos num cenário estático, mas em várias regiões e lugares. Ao estabelecer um recorte temporal para a pesquisa, vimos que entre os anos 1979 e 1983 o momento de seca foi constante e o maior em duração. Estes cinco anos de seca ainda possibilita que se utilize da metodologia da história oral, bem como a consulta de material jornalístico do período.

Assim, será analisando as dores, os traumas e as emoções de quem vivenciou o período ora em pesquisa, o que marcará o cerne deste estudo. Através dessas lembranças, dessas rememorações, dos momentos tão difíceis de quem sobreviveu à época tão calamitosa. Pretendemos, com isso, para alargar a discussão da seca dentro das fronteiras piauienses, trabalhar com a categoria *trabalhadores* e os conflitos que eles estão envolvidos, fundamentando-se nas leituras de E. P. Thompson (1998) e Scott (2002) para análise do cotidiano das frentes e as ações das populações flageladas, quando fica evidente que a ação das "avalanches das multidões" acontecia na busca por trabalho "motivada pela fome". Além disso, os homens do campo se constituem, não somente como camponeses, mas também como sujeitos sociais que criam e recriam, pelas experiências, a sobrevivência.

O cotidiano nas frentes

No que tange a investigação sobre o dia a dia e organização dos trabalhadores nas frentes de serviço, a metodologia utilizada foi a da História Oral. Para tanto, realizamos entrevistas com ex-trabalhadores das frentes de emergências, logo, o uso das fontes orais nos possibilitou compreender as formas de pensar e as ações dos sujeitos no contexto abordado. Em particular,

a subjetividade captada nesse tipo de fonte desvela a condição humana dos sujeitos, além disso, o diálogo e confronto com outros tipos de fontes permite ao pesquisador uma visão mais ampla dos acontecimentos.

Assim, em conjunturas diferentes da história, os homens constroem análises e representações específicas sobre o acontecido e sobre o vivido (DELGADO, 2010. p. 09). De acordo com a autora citada, não se trata de relativismo, mas sim de manifestações cognitivas inseridas na realidade do tempo presente de cada uma dessas pessoas.

Entrevistamos Maria Pereira do Nascimento Silva, 69 anos, ex-lavradora, município de Angical do Piauí. Ela e o esposo, João Alves da Silva, de 68 anos na data da entrevista, também ex-lavrador, trabalharam na construção de açudes, dentre outras atividades, financiadas à Fundo Perdido[93], durante a realização das obras do Programa de Emergência de Combate à Seca. Dona Maria Pereira é bastante espontânea nos seus comentários e começa a entrevista dizendo:

> Olha! O negócio era assim: eu trabalhava aqui e o meu esposo trabalhava em outra parte, de outro Fundo Perdido, então eu saia de manhã pra fazer o cafezinho, o leite, às vezes eu fazia até o chá, fazia da *rapinha de suca* pra levar, e fazia o que... pudim, bolo-frito e cuscuz. Eu chegava lá na barraca, que tinha uma barraca, eles fizeram uma barracona pra *mode* eu ficar dentro, pra fazer o lanche, pra meio-dia despachar o povo, meio-dia não, era 10h. Dar o lanche o povo. Quando eu terminava de dar o lanche, eu ajuntava os *trem* tudo e ia ajudar a pegar o balde de lama e botar fora, eles cavando o cacimbão e nós ia ajudando esgotar e pegando os baldinhos e botando lá fora.

O relato de Dona Maria Pereira indica uma clara divisão do trabalho. Sua fala está situada ainda antes mesmo de ela ser alistada nos trabalhos das *frentes de serviço*. Ela, procurando meios de sustentar a família, pois a lavoura nada produzia, por conta própria passou a vender lanches no campo de obras. O pagamento ela recebia dos próprios trabalhadores, no final do mês, quando eles também recebiam o salário das *frentes*. Isso evidencia as estratégias de sobrevivência da família rural, que se organizava em torno das *frentes* para manter o sustento da prole.

[93] Recurso disponibilizado sem perspectiva de reembolso.

O senhor Raimundo Pereira do Nascimento, de 60 anos de idade, irmão de dona Maria Pereira, também ex-lavrador angicalense, nos conta que o alistamento se dava, naquela região, através do Exército Brasileiro, mais especificamente pelo Batalhão de Engenharia de Caçadores (BEC). "O BEC chegava lá na turma, lá no órgão de trabalho, aí fazia a ficha de cada um cliente, naquele momento que fazia a ficha já estava cadastrado, aí no próximo dia já ia trabalhar", afirma Raimundo Pereira. Ele ainda destacou que a informação foi da cidade para a zona rural, local onde residiam, e quem fosse trabalhador rural deveria ir se alistar.

Já na cidade de Beneditinos, Raimundo Fernandes de Lima Neto, de 57 anos e conhecido na região como Raimundo Macambira, trabalhou nas frentes de serviço e nos contou que por aquele município o alistamento ficava por responsabilidade do Dnocs.

> E aí, quando chegou 1982, meados já de 1982, chegou o alistamento, pelo Dnocs, convocando os trabalhadores rurais que estavam com dificuldades, para se cadastrar nesse programa do governo, que tinha na época. Chamavam de Dnocs, outros até brincavam, chamavam de *Magnu*, que o *cabra* entrava magro e saía nu (risos). Então, foi pelo ano de 1982, 1983, até o começo 1984 que foi quando o inverno voltou de novo.

Existia uma expectativa da população em torno das possibilidades de trabalho nas *frentes de serviço*, uma organização a partir do acesso a esse trabalho e uma organização do seio da família em torno deste. Ainda de acordo com Raimundo Fernandes, as principais obras realizadas se davam na reconstrução e melhoria de estradas, perfuração de poço cacimbão, além disso, os maiores projetos se destacaram na construção de barragens e açudes. Obras poderiam ser realizadas em propriedades particulares desde que o fruto daquele investimento pudesse servir à população vizinha.

> E o serviço era consertar estrada, melhoria de estrada, perfurar poço-cacimbão, que as águas eram difíceis, não tinha. O maior projeto, o plano do projeto era fazer açudes, pequenos açudes, escavação de pequenos açudes, para quando viesse chuva garantisse maior segurança para aquelas pessoas que tinha dificuldades de viver naquela situação. Faziam barragens em setores mais próprios de ajuntar água, e a vida era desse jeito, a época foi uma dificuldade para quem não tinha condições de sobreviver de outra maneira. O jeito era se alistar nesse programa de

> governo, e feliz era aquele ainda que se alistasse. Porque não tinha mais outro apelo.

É importante destacar a fala bem elaborada do senhor Raimundo Fernandes. Primeiro, por uma questão metodológica, que por antecedência foi avisado da entrevista e pode se preparar. Já os entrevistados da cidade de Angical do Piauí não tiveram esse tempo de espera e marcação de entrevista, haja vista que foi uma coleta de campo sem aviso prévio. Percebemos também a diferença de letramento em relação aos angicalenses, pois o senhor Raimundo Fernandes apresenta um discurso organizado, coeso e coerente, com mais propriedade no que estava dizendo.

Raimundo Fernandes, 57 anos, disse não ter certeza quanto ao valor exato do pagamento, mas arrisca estipular uma faixa de 15 mil cruzeiros (moeda corrente na época) por mês. Na região que ele trabalhou, a partir da metade do programa, passaram a receber também alimentos, no caso, apenas feijão, "agora em algumas regiões até saía cesta completa, o café, o açúcar também, mas aqui não saiu. Aqui só saiu o feijão!". O pagamento era realizado pelo Dnocs em datas já preestabelecidas. A dinâmica do serviço era organizada metodicamente, como ele detalha:

> E na frente de serviço se trabalhava, se juntava depois do alistamento, fazia uma reunião, eram as turmas de 20 homens até 25 homens, outras com 15. Aí se escolhia um cabo de turma, entre aqueles ali, os trabalhadores mesmo escolhiam um que achavam melhor, aquela pessoa era o *apontador*. Apontava, marcava as diárias dos trabalhadores e era quem comandava mais o serviço, era aquele cabo de turma. Era quem apontava as diárias dos trabalhadores, a gente não ia se importar em dizer 'eu trabalhei tantos dias' não, o apontador estava lá, todo dia que você estava lá ele marcava lá na cadernetazinha, na agenda ele marcava os dias. E isso foi até meados de 1984 quando terminou.

Vimos que existe uma divisão das atividades e uma solidariedade entre os trabalhadores, que formam estratégias para se manterem no trabalho. Há uma organização em quantificar a totalidade de trabalhadores em um grupo, este sendo regido pela figura de um líder eleito entre eles mesmos. E para participar do processo de seleção, teria que apresentar testemunho que não

era comerciante, proprietário ou dono de grandes criações de animais[94]. O início do serviço era conturbado, consistindo no momento de maior concentração de mão de obra para conter a "avalanche de flagelados".

A vida desses trabalhadores também seria modificada em outro aspecto, aquele que tange o tempo e a disciplina de trabalho, conforme nos diz o senhor Raimundo Pereira:

> Porque na roça era o seguinte, digamos que eu vou trabalhar pra mim mesmo, eu posso chegar lá 9h. O horário de eu sair da roça no meio dia, quem vai dizer sou eu. Eu posso sair 12h, 13h. Muitas vezes eu só quero ir uma vez durante o dia, porque a tarde o sol é muito quente, eu só faço um horário. Aí saio da roça 12h, 12h30min, 13h e venho pra casa fazer o almoço. Porque num período desse que está quente não é todo ser humano que aguente trabalhar o dia todo. [...] Chegar cedo, antes do sol esquentar, porque se passar mal quem é que vai socorrer?

A organização do tempo e trabalho nas frentes de serviço, segundo os entrevistados, o horário de cada espaço de trabalho variava de acordo com ajustes feitos com os chefes encarregados, quase sempre obedecendo ao padrão médio de 8 horas diárias, em dois turnos, manhã e tarde (com exceção das mulheres que trabalhavam apenas no turno matutino). Podemos assim estabelecer um quadro com o tempo de trabalho em cada localidade.

Quadro – O tempo de trabalho em cada localidade / frente de serviço

ENTREVISTADO	LOCALIDADE DO SERVIÇO / CIDADE	TEMPO DIÁRIO DE SERVIÇO
Raimundo Fernandes de Lima Neto	Canto do Correio, Ladeira e Tamboril / Beneditinos	De 07h às 11h e 13h às 17h ou em horário corrido de 07h às 14h.
Joaquim Antônio do Nascimento	Cachoeira / Angical do Piauí	De 07h às 11h e 13h às 17h.[95]
Raimundo Pereira do Nascimento	Baixão do Boi, hoje Novo Horizonte / Angical do Piauí	De 07h às 11h e 13h às 17h.
João Pereira do Nascimento	Tabuleiro do Coco, hoje Novo Horizonte / Angical do Piauí	De 07h às 11h e 13h às 17h.
João Alves da Silva	Baixão do Coco ou Baixão do Pau D'arco / Angical do Piauí	Inicialmente horário corrido através de empreitada até 12h ou 14h. Depois de feito um

[94] De acordo com a entrevista fornecida pelo senhor Raimundo Fernandes de Lima Neto.

[95] Depois o encarregado do serviço aumentou mais 30 minutos, os trabalhadores saindo apenas às 17h30. Não receberam aumento salarial.

		acordo, limitado até 12h.
Marcelina Pereira do Nascimento	Cachoeira / Angical do Piauí	De 07h às 10h.[96]
Maria Pereira do Nascimento Silva	Localidade não especificada / Angical do Piauí	De 07h às 11h.

Fonte: Entrevistados

Os operários assim vivenciaram uma experiência histórica que lhes foi singular. A condição limite foi o diferencial para que múltiplas relações de trabalho fossem estabelecidas. O local distinto de trabalho, o cotidiano e o aprendizado compõem o rico arsenal das vivências desses indivíduos. A rotina se altera, pois, o tempo de trabalho também é modificado. Conforme Thompson (1998, p. 269), no seio das sociedades camponesas, "a medição do tempo está comumente relacionada com os processos familiares no ciclo de trabalho ou das tarefas domésticas", exemplificando que na rotina das tarefas pastorais, o relógio diário é o do gado, as horas do dia e a passagem do tempo são basicamente a sucessão dessas tarefas e a relação mútua.

> Sem dúvida, esse descaso pelo tempo do relógio só é possível numa comunidade de pequenos agricultores e pescadores, cuja estrutura de mercado e administração é mínima, e na qual as tarefas diárias (que podem variar da pesca ao plantio, construção de casas, remendo das redes, feitura dos telhados, de um berço ou de um caixão) parecem se desenrolar, pela lógica da necessidade, diante dos olhos do pequeno lavrador (THOMPSON, 1998, p. 271).

Da mesma forma, segundo o autor, o trabalho do amanhecer até o anoitecer pode parecer "natural" numa comunidade de agricultores, principalmente nos meses da colheita, quando a natureza exige que os grãos sejam colhidos antes que comecem as tempestades. Concluindo, assim, que o tempo nesses contextos é notado como orientação pelas tarefas e/ou observando os ritmos de trabalho "naturais".

Já nos campos de obras, o controle do tempo se relaciona estritamente à disciplina de trabalho. O senhor Joaquim Antônio do Nascimento, de 72 anos, ex-lavrador angicalense, nos conta que ao trabalhar nas frentes de serviço da localidade Cachoeira, inicialmente em dois turnos, das 07h às 11h e 13h às 17h, observou um princípio de motim. A razão seria porque o Cabo, responsável da

[96] Saía mais cedo no turno da manhã, para cuidar nas tarefas domésticas. Não especificou se trabalhava no turno da tarde.

obra, aumentou o tempo de serviço até as 17h30min, passando assim a trabalhar mais trinta minutos sem aumento salarial ou pagamento de hora extra. O senhor Joaquim Nascimento relata:

> Teve um dia que o Cabo chegou e disse: "Olha, a partir do final da semana nós vamos trabalhar até cinco e meia [17h30min]". Quando começamos na segunda-feira, no começo da semana que ele falou pra aumentar as horas, um dos que estava mais nós falou: "Eu mesmo que não vou trabalhar até cinco e meia, eu não sou nem filho de uma égua". Quando foi na segunda-feira mesmo, quatro horas da tarde, chegou só um soldado e disse: "Olha, Chico Pinto (que era o apontador), você é até cinco e meia". E ele disse "tá bom!". [...] Aí eu disse para o cara que ia falar com o Cabo: "Rapaz, tu disse que ia falar pro Cabo, o Cabo não veio, veio foi o soldado, o soldado é homem como nós e tu não falou por quê?" [...] Nesse dia teve confusão! Um companheiro meu disse: "se ele baixar o facão, eu derrubo ele com a chibata!".

Observa-se que os operários viviam sob pesada disciplina, esfomeados e enfraquecidos, trabalhando com a picareta debaixo de um sol causticante, além da supervisão dos cabos e soldados do exército. Quem descumprisse as regras poderia ter desconto no salário, através de supressão do registro do ponto de presença, ou perder o serviço de uma vez por todas. Como é colocado por Thompson (1998, p. 297), que por meio de tudo isso – pela divisão de trabalho, supervisão do trabalho, multas, incentivos em dinheiro, supressão – formou-se novos hábitos de trabalho e impôs-se uma nova disciplina de tempo.

Entretanto, é possível perceber aquilo que James Scott chama de *estratégias silenciosas de resistência* cotidianas do campesinato. O próprio Joaquim Nascimento admite em sua fala: "Se aumentasse a meia hora, tinha que aumentar o ordenado da pessoa! Quem trabalha em firma, a hora extra é outra, é o dobro. E lá não teve! Se teve, o cabo foi quem comeu! [...] Mas essa meia hora podia levar de qualquer maneira, 30 minutos você leva até conversando, né?". Para Scott (2002), essas estratégias de resistência são testadas no cotidiano das relações de poder em que estão envolvidos, ligadas por um senso de justiça. Os trabalhadores se considerando demasiadamente explorados no serviço passam a fazer *corpo-mole* no campo de obra, através da *enrolação*.

Desse modo, nota-se que o quanto podia ser rigoroso o sistema de trabalho vivenciado pelos operários nas obras e construções de combate as secas. O dia a dia pautado pela hierarquia, divisão do trabalho, horário rígido, nova lógica temporal (quando comparada com o tempo de trabalho no roçado) e uma sociedade que se prende nos valores da moral, bons costumes, ordem e disciplina.

Considerações Finais

O Programa de Emergência de Combate à Seca estava intrinsecamente ligado à criação de *frentes de serviços*. Estas tiveram como justificativa a oferta imediata de emprego, na situação de calamidade. Surgiram para deter a tendência aos deslocamentos, alternativa clássica dos trabalhadores em busca de sobrevivência. A retenção dessa mão de obra interessou, sobretudo, aos proprietários de terra que, durante a crise, tinham assegurada a força de trabalho para as benfeitorias e aos governantes locais, que se beneficiavam politicamente.

Consequentemente, os mais afetados em todo esse quadro foram os camponeses, visto que as medidas tomadas foram apenas paliativas, de maneira a amenizar o problema momentaneamente, garantindo a subsistência da população que sofria com os efeitos da estiagem. População esta que se viu obrigada a migrar, em busca de melhores condições de vida, ou perecer esperando dias melhores.

A seca está para além de um fenômeno climático, devendo se considerar que a esteira de consequências alenta interesses econômicos múltiplos que não estão circunscritos apenas à região flagelada. A fome e a seca, assim, compõem um quadro estrutural. A seca provoca a fome generalizada que leva os sertanejos a movimentarem-se em busca de alimentos e que, famintos, passam a tomar atitudes desesperadas. E as *frentes de serviço* proporcionavam uma expectativa da população em torno das possibilidades de trabalho, uma organização a partir do acesso à esse trabalho e uma organização do seio da família em torno deste. Vimos ainda que existe uma clara divisão das atividades e uma solidariedade entre os trabalhadores, que formam estratégias para se manterem no trabalho. A vida desses trabalhadores também seria modificada em outro aspecto, aquele que tange o tempo e a disciplina de trabalho.

Os operários, portanto, vivenciaram uma experiência histórica que lhes foi singular. A condição limite foi o diferencial para que múltiplas relações de trabalho fossem estabelecidas. O local distinto de trabalho, o cotidiano e o aprendizado compõem o rico arsenal das vivências desses indivíduos. A teia tramada logo envolveu as mais variadas esferas, tanto aquelas no meio religioso e cultural, quanto às esferas sociais, econômicas e políticas.

Referências

ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. *Falas da astúcia e da angústia*: a seca no imaginário nordestino – de problema à solução (1877-1922). Dissertação (Mestrado em História do Brasil) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1988.

ALBERTI, Verena. *Ouvir contar*: textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

_____. *Manual de história oral*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

CÂNDIDO, Tyrone Apollo Pontes. Operários das secas: retirantes e trabalhadores de ofício em obras de socorro público (Ceará – 1877-1919). *Revista Mundos do Trabalho,* v. 3, n. 6, p. 176-193, jul./dez. 2011. [online]

CAPELATO, Maria Helena Rolim. *Multidões em cena*: propaganda política no varguismo e no peronismo. 2. ed. São Paulo: Unesp, 1998.

CASTRO, Josué. *Geografia da fome*: o dilema brasileiro – pão ou aço. Rio de Janeiro: Edições Antares, 1984.

COSTA FILHO, Alcebíades; CASTELO BRANCO, Edwar de Alencar. Letras que calcinam: a representação da seca na literatura piauiense. In: ADAD, Shara Jane Costa; BRANDIM, Ana Cristina Meneses de Sousa; RANGEL, Maria do Socorro (orgs). *Entre línguas*: movimento e mistura de saberes. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

CPT; CPAC; IBASE. *O genocídio do Nordeste (1979-1983)*. São Paulo: Hucitec, 1989.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. *História Oral*: memória, tempo, identidades. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DOMINGOS NETO, Manuel. *Seca seculorum*: flagelo e mito na economia rural piauiense. 2. ed. Teresina: Fundação Cepro, 1987.

FAUSTO NETO, Ana Maria Quiroga. *As frentes de emergência e o movimento dos saques*: atenuação e expressão do conflito no meio rural paraibano. João Pessoa, 1985. 29 p. [online]

FERREIRA, Márcia Milena Galdez. Configurando o espaço social no Vale do Mearim: terra, trabalho e migração. In: FERREIRA, Márcia Milena Galdez; FERRERAS, Norberto O.; ROCHA, Cristiana Costa da (orgs). *Histórias sociais do trabalho*: uso da terra, controle e resistência. São Luís: Café & Lápis; Editora UEMA, 2005.

FERREIRA, Lara de Vanessa de Casto. *Enxadas e compassos*: seca, ciência e trabalho no sertão cearense (1915-1919). Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

_____. Cassacos: trabalho, cotidiano e conflitos nas frentes de serviços na Bahia e no Ceará (1945-1962). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26., 2011, São Paulo. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História.* São Paulo: ANPUH, 2011. [online]

_____. A seca de 1877 e a formação da multidão. 7 p. [online]

INCRA. *História da Reforma Agrária*. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/reformaagrariahistoria>. Acesso em 17 de abril de 2017.

LEAL, Vítor Nunes. *Coronelismo, enxada e voto*: o município e o regime representativo no Brasil. 2. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

MAIA, Mônica Emanuela Nunes. *A necessidade e o chicote*: seca e saque em Limoeiro do Norte (1950-1954). Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

MARQUES, Elimária Costa; BRANDIM, Vivian de Aquino Silva. Frentes de Combate à seca no Piauí: esperanças, tristezas e realidades na década de 1970. In: VASCONCELOS, José Geraldo, SILVA, Samara Mendes Araújo; SANTOS, Raimundo Nonato Lima dos (orgs). *Labirintos de Clio*: práticas de pesquisa em História. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 105- 116.

MINTER/DNOCS. *Relatório 1979*. Departamento Nacional de Obras Contra as Secas, Ministério do Interior, Fortaleza, 1980.

_____. *Relatório 1982*. Departamento Nacional de Obras Contra as Secas, Ministério do Interior, Fortaleza, 1983.

_____. *Relatório 1983*. Departamento Nacional de Obras Contra as Secas, Ministério do Interior, Fortaleza, 1984.

MINTER/SUDENE. *As secas no Nordeste*: uma abordagem histórica de causas e efeitos. Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste, Ministério do Interior, Recife, 1981.

_____. *Programa Especial de Apoio ao Desenvolvimento da Região Semiárida do Nordeste*: Projeto Sertanejo. Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste, Ministério do Interior, Recife, 1976.

_____. *Relatório anual de 1979*. Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste, Ministério do Interior, Recife, 1980.

MORAES, Dione. Um povo do cerrado entre baixões e chapadas (modo de vida e crise ecológica de camponeses/as nos cerrados do sudoeste piauiense). In: Emília Pietrafesa de Godoi; Marilda Aparecida de Menezes; Rosa Acevedo Marin (Org.). *História Social do Campesinato Brasileiro*. São Paulo: Editora da UNESP, 2009, v. II, p. 131-162.

NEVES, Frederico de Castro. Curral dos bárbaros: os campos de concentração no Ceará (1915 e 1932). *Rev. Bras. de Hist.*, São Paulo, v. 15, n. 29, p. 93-122, 1995. [online]

_____. *A multidão e a História*. Saques e outras ações de massas no Ceará. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fortaleza: Secretaria de Cultura e Desporto, 2000.

PEREIRA, Francisco Ruy Gondim. *Os camponeses e a mobilização popular*: igreja católica, saques e movimentos sociais em Itapiúna/CE (1980-1993). Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

PORTELLI, Alessandro. *História oral italiana: raízes de um paradoxo*. Disponível em < e-revista.unioeste.br >. Acesso em 17 de junho de 2017.

_____. O que faz a história oral diferente. *Proj. História* (fev. 1997): 25-39.

_____. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na História Oral. *Proj. História* (abr. 1997): 13-49.

ROCHA, Cristiana Costa da. *A vida da lei, a lei da vida*: conflitos pela terra, família e trabalho escravo no tempo presente. Tese (Doutorado) - Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, 2015.

RIOS, Kênia de Sousa. *Campos de concentração no Ceará*: isolamento e poder na seca de 1932. 2. ed. Fortaleza: Museu do Ceará / Secretaria da Cultura do Estado do Ceará, 2006.

SCOT, James C. Formas cotidianas da resistência camponesa. In: *Raízes*, Campina Grande, vol. 21, nº 01, jan/jun. 2002 (p. 10-31).

SILVA, Raimunda Celestina Mendes da. *A representação da seca na narrativa piauiense:* séculos XIX e XX. Rio de Janeiro: Caetés, 2005.

____. *Para uma historiografia literária do Piauí*: a narrativa da seca. Rio de Janeiro: Editora Caetés, 2013.

TAVARES, Zózimo. *100 fatos do Piauí no século 20*. 3. ed. Teresina: Halley, 2000.

THOMPSON, E. P. *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VILLA, Marco Antônio. *Vida e morte no sertão*: história das secas no Nordeste nos séculos XIX e XX. 1. ed. 2. imp. São Paulo: Ática, 2000.

Fontes Hemerográficas

Jornal *O Dia* (Jan. 1979 a Nov. 1979).

Fontes Orais

ALVES DA SILVA, João. *Entrevista concedida a Lucas Ramyro Gomes de Brito*. Angical do Piauí, 20 ago. 2016.

ANTONIO DO NASCIMENTO, Joaquim & NASCIMENTO, Marcelina Pereira do. *Entrevista concedida a Lucas Ramyro Gomes de Brito*. Angical do Piauí, 20 ago. 2016.

ARAÚJO, Espedita da Silva. *Entrevista concedida a Cristiana Costa da Rocha*. Teresina, 19 set. 2015.

LIMA NETO, Raimundo Fernandes de. *Entrevista concedida a Lucas Ramyro Gomes de Brito*. Beneditinos, 01 out. 2016.

NASCIMENTO, João Pereira do. *Entrevista concedida a Lucas Ramyro Gomes de Brito*. Angical do Piauí, 20 ago. 2016

NASCIMENTO SILVA, Maria Pereira do. *Entrevista concedida a Lucas Ramyro Gomes de Brito*. Angical do Piauí, 19 ago. 2016.

PEREIRA DO NASCIMENTO, Raimundo. *Entrevista concedida a Lucas Ramyro Gomes de Brito*. Angical do Piauí, 20 ago. 2016.

HISTÓRIA E MEMÓRIA DE UMA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE AFRODESCENDENTE BRASILEIRA.

Marcieva da Silva Moreira [97]

Introdução

Do ponto de vista social e cultural, a população brasileira, em grande número, ou desconhece a cultura afrodescendente ou não se permite analisá-la, fortalecendo a teoria do embranquecimento e a ideia de uma democracia racial. Considerando que ambas conseguiram forte incorporação no ideário brasileiro, o desaparecimento do negro por meio da miscigenação, dissimulando o racismo de dominação, para o racismo de exclusão denominando-se "racismo à brasileira" (DAMATTA 2000, p.38).

O tardio processo desconstrução da identidade afrodescendente no Brasil se deu por vários aspectos, um deles é o preconceito relacionado aos vários tipos de manifestações afrodescendentes, o que gera, hoje, na sociedade um processo de eugenia, através do qual, o negro maquia a construção de sua identidade, pois, as práticas pedagógicas existentes favorecem o processo de desigualdade étnico-racial.

Sendo assim, a proposta deste trabalho é entender as verdadeiras histórias e memória do Brasil contemporâneo a partir de seus inúmeros fatores: histórico, linguístico e cultural, percorrendo uma análise da identidade do negro no Brasil, sinalizando os desafios impostos a partir da promulgação da lei 10.639/03 para as práticas pedagógicas.

Este estudo se justifica, em razão do negro no Brasil, apesar de todo um aparato legal, ainda ser tratado com desigualdade. Mesmo com debates sobre

[97] Graduada em Pedagogia- UESPI, Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social - UFPI

ações afirmativas, políticas afirmativas, movimentos contra discriminações, o Brasil desconhece a importância do negro na sociedade, no seu processo de igualdade e socialização, tanto que o Sistema de cotas para negros nas universidades brasileiras, na concepção de muitos, se tornou um sinal de exclusão e desigualdade intelectual.

Para o desenvolvimento desse trabalho utilizamos de empréstimos bibliográficos dos autores: Munanga (2009), Silva (2011), Mattoso (2003), tomando como base fatores: históricos, biológicos, geográficos, sociológicos, culturais e educacionais, que favoreceram o processo de construção da afrodescendência no Brasil e colocando um breve posicionamento da importância da África para a população brasileira.

A história da África dentro de uma concepção brasileira

Entende-se que a verdadeira origem do Brasil, histórica, linguística e culturalmente falando, em grande parte, se origina da cultura africana, mas essa influência não é ressaltada de forma satisfatória pela sociedade contemporânea brasileira. A África constitui uma essência cultural que deveria ser mencionada com muita admiração, pois foi dela que surgiram "[...] os primeiros ancestrais de mulheres e homens, e foi dela que saíram os povos para outros continentes [...]" (MUNANGA, 2009, p.40).

Ainda, segundo Munanga (2009, p.41)

> Os especialistas das disciplinas biológicas (Paleontologia, Antropologia biológica, Biologia molecular, Genética humana), ensinam que a África é o berço da humanidade, isto é, o continente onde surgiram os primeiros ancestrais dos homens e das mulheres que habitam nossa galáxia.

Com efeito, o Continente Africano, foi fundamental para o desenvolvimento do Brasil, no aspecto econômico, estrutural e cultural, poiso mesmo se constituiu a partir da força do trabalho escravo, que impulsionou, com sua mão de obra, as grandes edificações de prédios, batalhas e revoluções do país.

É importante salientar que os tipos linguísticos que deram origem e caracterizaram o país foram os Afroasiáticos, Khoi-San, Nilo-Saariana, Niger-Cordofoniana e Malario-Polinésio. Munanga (2009: p.27) comenta que: "Além

da diversidade biológica, o continente africano oferece no plano linguístico outra importante. As línguas faladas nessa região são tão numerosas quanto seus falantes".

O processo linguístico do Brasil, em pleno século XXI desconhece, em grande parte, os tipos linguísticos, pois quando colocavam os escravos nos navios negreiros separava-os por tipo de família e assim povoavam as terras brasileiras aculturando outros tipos linguísticos europeus. Atualmente, grande parte de movimentos quilombolas, e cientistas da área tentam resgatar a cultura linguística no Brasil através de pesquisa e prática.

A Lei de diretrizes e bases da educação nacional: História e Cultura Afro brasileira em uma visão educacional contemporânea.

No dia 09 de janeiro de 2003 a casa civil da subchefia para assuntos jurídicos, alterou a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 na constituição federal, para a nova lei 10.639/03 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira", e de outras "providências" em relação às práticas pedagógicas voltadas às diversidades étnico raciais, no qual consta um desafio no campo educacional, visando à conscientização e a qualificação do docente na elaboração de projetos específicos da cultura afro-brasileira e africana.

Portanto, a lei 10.639/03 tem objetivo de colocar na prática do ensino educacional a verdadeira história dos afrodescendentes em seu contexto social, político, geográfico, biológico, cultural, econômico e linguístico, viabilizando a conscientização e motivação da importância da África na vida dos brasileiros. Nesse aspecto essa lei vem viabilizar a valorização da África para futuros cidadãos que virão para o campo escolar, mostrando a realidade das raízes brasileiras e não ocidentais.

A lei visa um Brasil conhecedor de cultura, religião, língua e diversidade pluralizada e não singular como é mostrada em forma de contexto geral. O estado e os municípios têm a obrigação de dar subsídios à secretária de educação para a capacitação dos professores, além de proporcionar sugestões para prática pedagógica e equacionar soluções com definições de disciplinas que façam despertar nos jovens e adultos um conhecimento prévio da África.

> Na CGDIE (coordenação geral de diversidade e inclusão educacional), minha função era dialogar com as secretarias estaduais de educação, sobre a implementação das leis e diretrizes que tratam das questões étnico-raciais: os artigos 26ª e 79B da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional tratam especialmente do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana para a educação das relações raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. (SOARES DA SILVA, 2011, p.36).

A complexa realidade social do Brasil tem uma individualidade cultural da África, expressada na forma de viver, dançar, caçar, até mesmo nos simples gestos, fundamentando-se das diferentes culturas africanas, em seu sentido habitual. "[...] Mas o Africano que dá valor aos gestos, aos ritos, ao imenso espaço do espírito e da religião, sabe cultivar as riquezas de suas comunidades [...]" (MATTOSO, 2003, p.228).

Pretende-se, portanto, entender e avaliar que a África é uma força vital, onde circula todo um berço de traços que fundamentam a verdadeira origem do Brasil. A grande iniciação dessas afirmativas se volta à lei que visa à obrigatoriedade da cultura e da história dentro das instituições, assim buscando a educação como forma de restauração das raízes africanas que se perderam para a justificação da europeia.

O continente africano é visto, pela maioria da sociedade brasileira, como um país submisso à miséria, fome e toda forma de alienação. A reflexão que queremos salientar aqui é que a África é um continente sustentável para a cultura do Brasil, compondo-se de emoção e afetividade, e não só mostrando o que as maiorias das literaturas e textos contemporâneos descrevem.

A construção e a formação da identidade afrodescendente em um processo histórico, social e cultural brasileiro.

Ainda se perpetua o preconceito de se identificar os afrodescendentes como negros, pois o que se relembra são os navios negreiros, com escravos retirados à força dos seus países e grupos étnicos sendo obrigados a viver fora da sua cultura e do seu espaço, abandonando todas as suas heranças e raízes, habitando em ambientes fedidos. "[...] No ponto de partida, o negro africano é um "capturado", extraído do seu meio social, e como tal permanecerá até ser metido na sociedade escravista [...]" (MATTOSO, 2003, p.101).

O que mais se enfatiza no tráfico negreiro transatlântico e na colonização ocidental, é a África subsaariana, pois foi o palco de uma efervescência política caracterizada pela formação de estados políticos centralizados variados, como impérios, reinos e chefias, e foram os primeiros estados a silenciar na formação dos africanos, ajudando a destruir várias consciências históricas de oprimidos escravos.

> No começo, o tráfico demora a organizar-se realmente, mas, por volta de 1650, torna-se um empreendimento de fato para os reinos do interior do golfo da Guiné, cujos centros de gravidade se foram gradualmente afastando da costa. Novos mercados de escravos instalam-se efetivamente e cada vez em maior número, pelo sul, no Congo, Angola, Benguela e até mesmo no litoral África oriental. (MATTOSO, 2003, p.29).

Quer-se dizer, as situações de exploração existentes na África tradicional anteriormente não se constituíam de sistemas escravistas, mas a escravidão como modo de exploração só pode existir se constitui uma classe distinta de indivíduos com um mesmo estatuto social. "[...] No seio da África subsaariana considerada negra, encontra-se certa variedade de tons de pele, estaturas e outras traços morfológicos que diferenciam seus habitantes em termos biológicos ou antropológicos [...]". (MUNANGA, 2009 p. 21)

A África reuniu antes do tráfico externo uma renovação constante de estranhos estrangeiros celibatários na sociedade doméstica e por meio de casamento que entravam em práticas distintas, o tráfico negreiro se instalou na África a partir de uma intervenção externa, árabe e ocidental, que ultrapassou o continente. Por isso não podemos aceitar a tese de um sistema escravista africano que justificaria e legitimaria as formas de escravidão.

Atualmente os processos de mestiçagem e empréstimos culturais entre africanos escravizados no Brasil tornam difícil, se não impossível, discernir e identificar a origem étnica das populações afrodescendentes no Brasil de hoje, a resistência linguística e cultural que caracterizam as contribuições africanas na cultura brasileira contemporânea oferece suficientes elementos para não distingui-las "[...] Na África tudo é diferente, trata-se de um continente com 56 países; uma superfície de 30 milhões de quilômetros quadrados e uma população de cerca de 600 milhões de habitantes". (MUNANGA, 2009, p.20)

A cultura africana repercute na cultura brasileira, na culinária, nos trajes, na contribuição religiosa, ou seja, ela faz parte da nossa cultura em diversas regiões do país. Hoje a visão dos brasileiros afrodescendentes de modo geral, conscientes e inconscientes, é que todos esses legados constituem o patrimônio histórico, sociopolítico, cultural e religioso com o qual eles constroem sua identidade.

A construção de uma identidade afrobrasileira se consubstancia dentro de vários fatores: históricos, linguísticos e psicológicos, onde o conceito de identidade recobre uma realidade muito mais complexa do que se pensa, englobando fatores além dos que foram citados (políticos, ideológicos e raciais). A identidade do mundo negro se estereotipou em uma condição de "exclusão".

Segundo Munanga:

> Ser negro é ser excluído, por isso, sem minimizar os outros fatores, persistimos em afirmar que a identidade negra mais abrangente seria a identidade política, de um segmento importante da população brasileira excluída de sua participação política e econômica e do pleno exercício da cidadania (SP, 2009 p.11).

A população negra brasileira é construída de um lado, pelos acontecimentos, personagens e lugares vividos por esse segmento da população; os militantes negros especificam os conteúdos, retêm principalmente a negritude como base na formação de sua identidade construtiva, mas não é somente esse fator, do negro opressor; a busca da identidade negra não é uma divisão de luta de oprimidos, mas de problemas específicos que só eles podem resolver juntamente com a sociedade afrodescendente.

A negritude, não está somente na cor da pele, a cor é um fato de ordem biológica, a verdadeira negritude se refere a toda uma história de consciência que liga uma cultura a outra, e aos grupos humanos que mesmo portadores de cor de pele branca se identificam como negros; a negritude está na pele de quem acultura e se reconhece como verdadeiros negros. "[...] A construção da identidade nasce a partir da tomada de consciência das diferenças entre "nós" e "outros", o grau dessa consciência é idêntico entre todos os negros,

considerando que todos vivem em contextos socioculturais diferenciados [...]" (MUNANGA, 2009 p.11).

Entretanto, a identidade nos fornece nesses tempos de globalização, uma das melhores soluções contra os preconceitos vivenciados, pois ainda hoje o negro é sinônimo de ser primitivo inferior, dotado de uma mentalidade pré-lógica.

O fato é não exigir uma auto rejeição do branco e nem do negro europeu, mas sim buscar uma imagem verdadeira do que é ser negro, quais suas diversidades e características essa situação, ou seja, reconhecer e identificar sua cor, sua história e sua cultura sem fugir dos seus traços e dos seus antepassados.

Consoante com Munanga:

> "[...] A situação do negro reclama uma ruptura, e não um compromisso. Ela passará pela revolta compreendendo que a verdadeira solução dos problemas consiste não em macaquear o branco, mas em lutar para quebrar as barreiras sociais que o impedem de ingressar na categoria dos homens; assiste-se agora a uma mudança de termos. Abandonada, a assimilação, a libertação do negro deve efetuar-se pela conquista de si e de uma dignidade autônoma [...]" (2009 p.43).

Os resultados da pesquisa apontam para as políticas públicas, pois mesmo voltada à aplicação da igualdade racial, hoje no Brasil se perpetua uma desigualdade muito grande dentro do sistema educacional, que resulta em um alto índice de mortalidade de negros que vivem na marginalidade por falta de oportunidade e por nunca ter acesso à educação e melhoria de vida.

Os resultados do mapa da violência de 2011 do (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) IBGE mostra que em cada três assassinatos, dois são de negros. Em 2008, morreram103% mais negros que brancos. É isso que nos leva a uma reflexão, mesmo depois de 123 anos de abolição ainda há esse conflito por sobrevivência dos negros.

Nunca antes as lutas desses novos movimentos sociais foram tão evidentes mostrando o quanto questões como raça, gênero etc. remetem às desigualdades de classe, ou seja, a assimetria da sociedade capitalista está estreitamente relacionada às causas das desigualdades e às mortalidades. O Brasil é um dos países que possui muitas leis para causas de desigualdades,

tanto raciais quanto sociais, econômicas, culturais e históricas, mas as mesmas não asseguram o extermínio das práticas que transparecem a desigualdade.

É importante salientar, em relação aos conhecimentos sobre a África, que esses se fazem necessários em decorrência de todo um contexto histórico, mas atualmente não há mudanças nesse aspecto, pelo descaso da efetivação da educação, em não cumprir o que está na lei 10.639/03, ou seja, a obrigatoriedade da temática "a história e a cultura afro-brasileira", o que vem influenciando e corroborando para que os piores índices estejam sempre relacionados aos negros no contexto brasileiro, relativos à educação afrodescendente, à pobreza, às favelas, à marginalidade, etc.

O que se comprova, no plano de exceção da lei 10.639/03, é o destaque concernente à Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos, instalada desde 1970 no tradicional terreiro de candomblé Ilê Opô Afonjá, que tornou-se uma referência na capital baiana e no Brasil, por trabalhar todas as atividades escolares como dança, capoeira, artesanato, pinturas e também palavras mágicas como licença (yá ago), obrigado (adupê), desculpa (pe leô),um legado africano,que favorece o desenvolvimento da cultura, da história e da linguística africana no Brasil.

Considerações Finais

Ainda hoje, em pleno século XXI, em um país que se diz democrático, o negro sofre várias formas de preconceito racial, cultural, pedagógico e social. A própria população negra tenta se esconder na teoria do embranquecimento, assimilando a cultura europeia, excluindo sua verdadeira identidade afrodescendente e afirmando uma identidade totalmente alheia à sua.

Quando o negro possui beleza como: nariz afilado, lábios finos, olhos claros, pele negra parda, cabelo comportado ou preso, ele está dentro do "sistema", mas quando ele tem: pele negra, lábios grossos, nariz achatado, olhos pretos e cabelos crespos, provoca inquietação na sociedade, por não estar dentro dos padrões estabelecidos, tornando acima aceitação e assimilação do negro um mito, uma utopia.

Enquanto a sociedade negra brasileira não se reconhecer, diante do contexto social, a construção dessa identidade afrodescendente não repercutirá diante da sociedade; a discussão não está somente em resolver o

problema (o preconceito), mas de se reconhecer como é o negro no Brasil e colocar questionamentos que se voltem às práticas pedagógicas brasileiras. O racismo se tornou evidente até mesmo por parte do próprio negro, que na maioria das vezes, se reconhece incapaz perante os brancos.

A história da África não está somente na miséria, na forme e nas doenças, mas em aspectos culturais, históricos e nas diversidades. O reconhecimento do negro brasileiro ainda possui máscaras de preconceito, de vergonha, de não conhecer e de não se identificar como povo negro vindo da África. As políticas afirmativas foram instituídas para validar os direitos e os deveres perante uma sociedade que se diz democrática e que respeita as diferenças das etnias, da cultura e do aspecto social.

A análise que se faz dos diálogos com os autores, leva-nos a refletir sobre a importância de se estudar a etnia africana, entre os desenvolvimentos das propostas instituídas para a cultura do povo brasileiro, buscando e relacionando a história como subsídios para o berço de todas as raízes contemporâneas. Compreendendo a construção de identidade negra no Brasil, chega-se a uma conclusão, que de fato só conheceremos a cultura africana se construirmos uma reabilitação dessa cultura, propondo uma fidelidade às gerações, dentro de diversos contextos e fatores, só assim poderemos ter uma verdadeira definição de como é ser negro no Brasil.

Os desafios existentes para a construção da identidade negra no Brasil são muitos, a discriminação racial é um elemento sempre presente, seria necessário que as políticas públicas, as instituições, a sociedade, os corpos docentes e discentes assumissem o seu papel, pois cabe a todos, influenciar e contribuir na integração de todo sistema educacional favorecendo o desenvolvimento da auto identificação do povo brasileiro.

Referências Bibliográficas

DAMATTA, Roberto. *Relativizando:* uma introdução á antropologia social. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

Nilma Lino Gomes e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. *Experiências étnico-culturais para a formação de professores.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MATTOSO, Kátia M. de Queiros. *Ser escravo no Brasil.* São Paulo: Brasiliense, 2003.

MUNANGA, Kabengele. *Origens Africanas do Brasil Contemporâneo:* história, línguas, culturas e civilizações. São Paulo: Global 2009.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude*: usos e sentidos. Horizonte Autêntica Editora, 2009. (Coleção cultura negra e identidade).

Revista de História da Biblioteca Nacional. Titulo Áfricas ocultas *A outra face de D. Pedro I* Ano 7|N°74|Novembro 2011, pg. 74,75,76 e 77.

SILVA, Iraneide Soares Da. *Ações afirmativas, educação profissional e mundo do trabalho*/Iraneide Soares da Silva. -1. Ed.-Curitiba: Honoris Causa, 2011.

MULHERES NOS TERREIROS DA ESPERANÇA: RESISTÊNCIA NOS TERRITÓRIOS E A COMUNICAÇÃO EM DIALOGICIDADE

Sarah Fontenelle Santos [98]
Carmen Kemoly da Silva Santos [99]

Introdução

Este trabalho tem por objetivo sistematizar a experiência (JARA, 2005) do processo vivido em torno do Projeto Mulheres nos Terreiros da Esperança, realizado como forma de resistência dos atingidos pelo Programa Lagoas do Norte (PLN) na zona norte de Teresina, capital do estado do Piauí. Deste modo, traz um levantamento do que é o PLN e de como o mesmo vem impactando as populações tradicionais. Além disso, também fazemos uso da observação participante.

Como parte do processo de compreensão dos modos de vida tradicionais desde os saberes e práticas à margem do modelo de vida hegemônico, ocidentalizado, buscamos nas epistemologias do sul a base para compreender a cosmovisão de mundo desde uma circularidade. Bispo (2015), nos traz à luz da compreensão de que os povos colonizadores têm uma visão linear do mundo, enquanto o povo tradicional afro-pindorâmico, em seu dizer, traz uma compreensão circular do mundo. Então buscamos traçar um paralelo

[98] Jornalista e Relações Públicas pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Especialista em Educação do Campo pela UESPI, Mestra em Comunicação pela Universidade Federal do Piauí, professora do Curso de Jornalismo na Faculdade de Ciência e Tecnologia do Maranhão (Facema). E-mail: fontenellesarah@gmail.com.

[99] Jornalista pela UESPI. Mestranda em Comunicação e Cultura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), comunicadora social na Coletiva Flores. Ser Comunicação. Email: carmoly@hotmail.com

entre as teorias que problematizam a modernidade-colonialidade e a urgência de uma cidade contra colonizada.

No percurso do projeto mergulhamos na prática da reportagem coletiva, onde se faz presente a práxis de uma comunicação horizontal e solidária, buscando a quebra da hierarquia de saberes e técnicas.

Cabe ressaltar que em nossa construção a palavra terreiro tanto tem significado relacionado aos quintais, tal como se costumava chamar outrora, quanto se refere às casas de religião da matriz afro-brasileira. Faz-se necessário destacar também que, para fins de preservação dos sujeitos participantes do Projeto, optamos por utilizar as iniciais dos nomes dos sujeitos envolvidos no processo.

Lagoas do Norte pra quem?

Ao adentrar a Av. Boa Esperança, acesso para o Complexo turístico Lagoas do Norte, saltam aos olhos uma comunicação que grita escorrendo em tintas. As faixas, cartazes e pichações nos muros dão as boas-vindas a partir de uma resistência que escancara um outro lado do PLN, que por sua vez encontra-se na sua segunda fase de implantação. Estampadas estão frases como "Firmino (prefeito) minha casa, minha vida. Daqui ninguém me tira", ou ainda "50 anos, não são 50 dias. Exigimos respeito". A estratégia tem o objetivo de denunciar as tentativas de desapropriação por conta do PLN, ação da Prefeitura Municipal de Teresina (PMT).

O PLN tem objetivos declarados de "(re) vitalizar e (re) urbanizar a área das lagoas do norte da cidade de Teresina-PI" (PEREIRA, 2017, p. 32). A cartilha do Programa (TERESINA, 2014) explica que o PLN é um conjunto de ações integradas desenvolvidas pela PMT para resolver problemas sociais, urbanísticos e ambientais. Fruto de parceria entre a PMT, Governo Federal, Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e Banco Mundial (BM), o programa movimenta uma vultosa soma de 100 milhões de reais em investimentos. Desta soma, 70 milhões são provenientes do BM e 30 milhões diz respeito à contrapartida da prefeitura e do Governo Federal por meio do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) (TERESINA, 2014). Para a segunda fase do programa, serão investidos 396.880.723,00 reais, dos

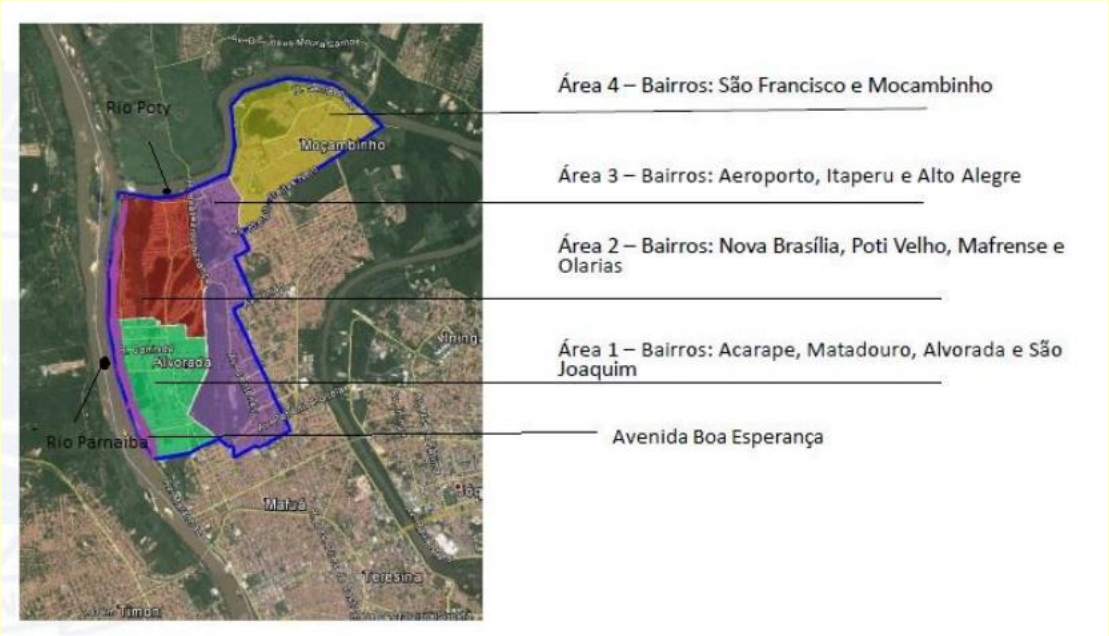
quais 50,1% serão provenientes do BIRD e outros 49%, oriundos de contrapartida da PMT e do Governo Federal.

Dos 25 bairros da zona norte da capital, 13 serão impactados com o PLN. A Av. Boa Esperança ocupa um lugar estratégico, por ser uma via de acesso a vários pontos turísticos e de importância cultural, incluindo o Polo Cerâmico e o Encontro dos Rios. Segundo relatório do Marco de Reassentamento (TERESINA, 2014), a partir de dados elaborados em 2006, 1588 imóveis seriam afetados "ou por estarem em risco de inundação ou por estarem localizados no território requerido pelas obras" (TERESINA, 2014, p. 12). Segundo levantamentos de Pereira (2017), na segunda fase do programa serão mais de 2.000 famílias afetadas. Diante do exposto, problematiza-se: revitalizar e urbanizar para quais interesses? O que este capital transnacional, representados pelas agências internacionais, ousa com tamanho financiamento? Que jogo de interesses atravessa esse "grandioso" investimento? Talvez não encontremos respostas no âmbito deste trabalho, mas cabe refletirmos sobre esses questionamentos que insistem no imaginário e na resistência dos impactados.

O argumento de risco de inundação é utilizado, por exemplo, para desapropriação das famílias da Av. Boa Esperança e para a duplicação da mesma. No entanto, as famílias lá residentes há 50 anos queixam-se de que este argumento não é válido e apontam que há uma perspectiva higienista de retirada da população para especulação imobiliária. "O prefeito diz que a região é nobre, por isso, não nos quer aqui", afirma repetidas vezes L.O, uma das lideranças locais. Outra residente impactada pelo PLN, F. O., questiona porque a Prefeitura não mexe com o outro lado da avenida, o tradicional corredor de motéis da cidade.

Nota-se que os interesses empresariais sobressaem na região da periferia que abrigou os negros e indígenas desde o início da história da cidade, comumente criminalizada, e que agora se torna um rentável ambiente para negócios, atendendo às perspectivas de uma cidade para o consumo, como afirma Bomfim (2010). Mas, o movimento reúne força, em sua maioria feminina e com recorte amplo para pessoas idosas – os detentores das memórias mais preciosas desta história.

Figura 1 – Bairros atingidos pelo PLN, (PEREIRA, 2017, p. 34).



Segundo Pereira (2017), o processo de ocupação da cidade data de 1800 nas áreas que compreendem a zona norte da cidade, apesar de que o processo de aceleramento da ocupação tenha sido acentuado na zona leste entre os anos 1970-1980, quando o crescimento se deu em toda a cidade.

Sobretudo, naquelas de ocupação mais antiga, como a zona norte, que, em virtude, de grande especulação imobiliária nas zonas sul e leste, tornou-se o lugar "preferencial" de vida e habitação tanto para as famílias de baixa renda já residentes em Teresina, quanto para aquelas recém-emigradas do interior do Piauí e de estados vizinhos (LIMA, 2010; MOURA, 2006 apud PEREIRA, 2017).

E, de fato, a história ali contada é de muitas andanças. Dona M. P. de M. mesmo, é dessas que veio do Maranhão ainda criança, não sabia ler nem escrever, e agradece aos mafrenses por ter sido nesta terra que dialogou com as letras. Se juntou às vazanteiras, trocando o coco babaçu por idas e vindas ao mercado para vender seus produtos, tarefa que não gostava.

Mesmo com toda a riqueza patrimonial, material ou imaterial, destes sujeitos, a prefeitura de Teresina não hesita em desconstruir e reconfigurar o espaço. Na primeira etapa do PLN, os oleiros foram o foco de desapropriação, "reassentamento involuntário", como é chamado por eles. No período compreendido "entre 2009 a 2014 foram atendidas 493 famílias" (TERESINA,

2014, p. 13). Destas, 327 foram reassentadas no Residencial Zilda Arns, Bairro Nova Brasília, em apartamentos de 32 m². O tamanho da moradia está entre os principais incômodos, bem como o atraso no pagamento das indenizações das famílias que assim o preferiram (TERESINA, 2014). Para quem tinha como quintal o rio e a vazante, em um modo de vida entranhado com a terra, ir para blocos de concreto e desterritorializado de sua história, é um choque.

De outro lado, a PMT se arde em glórias por ter recebido Prêmio da Caixa Econômica Federal por boas práticas socioambientais, graças ao reassentamento involuntário. Como indulgência, a "paciência franciscana" da Prefeitura" (como aponta o próprio relatório, TERESINA, 2014) delegou aos oleiros novos ofícios permitidos por meio de cursos de pedreiro, cabeleireiro, corte e costura e de informática. Certamente, na mente gestora da prefeitura, esta caridade, junto à entrega de um salário mínimo de R$ 545 (valor da época), durante quatro meses, daria conta de relocalizar estes sujeitos no mercado de trabalho.

Pois bem, é L.O – ela que também foi oleira - quem questiona sobre as mudanças dos modos de vida dos oleiros removidos, antes organizados segundo uma cosmovisão circular em que ora davam conta das vazantes, ora manipulavam o barro, de acordo com o que as condições naturais permitissem. Sobre a cosmovisão circular, Bispo (2015) nos chama atenção para uma forma de vida que contrasta a linearidade monista eurocêntrica (desterritorializada) à cosmovisão circular politeísta afro-pindorâmica (territorializada).

Ocorre que a vida (re) existia em uma biointeração (BISPO,2015) – confluência interativa com os elementos da natureza – às margens das lagoas e rios da zona norte da capital. Este modo de vida circular apontado por Bispo (2015), atravessa as manifestações culturais, as formas de trabalhar, a religiosidade, a política de vivência, quer dizer, todas as dimensões da vida. Ao serem postos a morar dentro de apartamentos de 32m² e a exercer profissões estabelecidas pela prefeitura, acaba-se por desestabilizar, desterritorializar e insistir na quebra do processo circular cosmovisiva dos sujeitos.

Mulheres na construção de uma cidade de esperanças

Buscamos os caminhos para pensar uma cidade contra colonizada a partir de Bispo (2015). Segundo ele, há uma dinâmica de resistência subjacente nas ações dos subalternizados. Corroboramos também com a análise de Porto-

Gonçalves (2005), ao afirmar que não se trata de pôr um saber acima do outro, mas sim de ressaltar o protagonismo dos povos oprimidos e colonizados.

O pensamento moderno-colonizador, de acordo com ele, traz uma ideia de que há um saber atópico e universal, um saber de lugar nenhum (PORTO-GONÇALVES, 2005), deixando os povos do sul a mercê de uma noção de prosperidade exterior, ao mesmo tempo em que anulamos nossos saberes a tal ponto que não nos reconhecemos. Bispo (2015) questiona, também, a noção de desenvolvimento imposta aos povos do sul.

> Qual a diferença entre os ataques dos colonizadores contra os quilombolas dos Palmares no século XVII e os atuais ataques praticados pelo grande capital contra as comunidades atingidas pelos mega projetos ditos "empreendimentos" como, por exemplo, a construção da hidrelétirca de Belo Monte? (BISPO, 2015, p. 21).

Do mesmo modo, os processos colonizadores continuam a perpetuar a negação de direitos ao tempo em que inviabilizam a produção e reprodução das diferentes formas de ser e participar no mundo. Os atingidos pelo PLN questionam na mesma concepção de Bispo, "Lagoas do Norte pra quem?". Para quem uma cidade urbanizada, dita desenvolvida, se os sujeitos construtores desta cidade não podem participar do desenvolvimento?

A estilística do PLN cumpre o papel da cidade moderna, a cidade para o consumo (BOMFIM, 2010), reafirmando que o modelo de consumo está baseado na poluição visual: cenário de publicidade, arranha-céus; imagem da qualidade: nova agenda para a cidade baseada na qualidade do espaço público, nos elementos urbanos e arte pública; mudança econômica: planejamento estratégico e mecanismos fundamentais para vender as cidades aos usuários e aos investidores.

Tomando por base o modelo citado acima, o programa urbanístico implantado na zona norte da capital, pela PMT, gestado ainda nos idos de 2001 durante a elaboração do Teresina Agenda 2015, se configura como a construção de uma cidade com uma imagem de qualidade sob a perspectiva de uma agenda que intenciona colocá-la como isca econômica na competitividade moderna. Para tanto, como afirma L.O, para a PMT não é possível que permaneça uma imagem cujo cartão-postal expõe a população considerada pobre. No prognóstico da população, serão construídos grandes

prédios de luxo, tal como ocorreu no processo de urbanização da zona leste da cidade, onde condomínios de luxo e *shoppings centers* foram construídos às margens dos rios e sobre lagoas.

Durante uma das reuniões de mobilização (no dia 05 de julho de 2017) os moradores relatam sobre o processo de especulação imobiliária. B. J. diz que há hectares que já valem de 500 mil a um milhão de reais. F. O. também se manifesta afirmando "o IPTU do Seu V. está avaliado em 300 mil", ao que é respondido prontamente por L. O.: "Realmente, como o prefeito afirma, a nossa região é muito nobre e o que faz dela mais nobre ainda é a nossa história. E nós vamos lutar pela posse destas terras".

Dessa forma, vemos que a cidade se constrói sobre as bases de um pensamento eurocêntrico, universalista e homogeneizador. Lander (2005), tomando como base Escobar, afirma que a partir das desigualdades de poder, pensamento colonizador opera sob o discurso do desenvolvimento.

O modelo de desenvolvimento desta cidade-museu, exclui de sua participação, sobretudo, as mulheres. Segundo Franco; Francisco e Tavares (2017), independente de estarmos nos centros ou nas periferias, recai sobre os corpos das mulheres uma perversidade na experiência urbana, onde atuam o machismo e o racismo. Segundo as autoras, a maioria da população negra ocupa os espaços de pobreza, vulnerabilizados por políticas públicas de habitação e infraestrutura precária; "as mulheres negras, maioria na população também nestas áreas, acabam sofrendo ainda mais estas iniquidades" (FRANCO; FRANCISCO, TAVARES, 2017, p. 12). Sobre isto, as mulheres constroem sua resistência pela solidariedade com puxadinhos improvisados, coabitação e laços comunitários.

É sob esta ótica que resistem as mulheres da frente "Lagoas do Norte Pra quem?". Nos diversos espaços de oficinas, vivências e aprendizagens vimos histórias de luta que se materializavam na construção da escola, da creche, igreja, dentre outros espaços que foram feitos sob o protagonismo das mulheres. É recorrente a história de solidariedade das mulheres que se reuniam para tecer os enxovais das mulheres grávidas, pois na vida comunitária a vida e educação de uma criança é de responsabilidade da coletividade.

Ora, se entendemos que é sobre os corpos das mulheres, sobretudo as negras, que recai a desumanização dos corpos, a mutilação da cidadania, por

via da perda de suas histórias; se entendemos que são estas sujeitas que gastam mais tempo no cuidado do lar e da família e que, portanto, é sobre estes corpos que pesam a precariedade da falta de equipamentos públicos, são também estas sujeitas que irão abrir as portas para construção de uma cidade coletiva. Desse modo, questionamos, podem essas lutas de enfrentamento promoverem possibilidades para (re) inventar novos modos de vida na cidade em meio a todas essas formas de violências?

Bomfim (2010), ao propor pensar em uma cidade envolta em uma afetividade, nos move a pensar a partir do corpo-sujeito, onde o afeto é mais que emoção. É razão e emoção. "As emoções e sentimentos podem ser reveladores de como os indivíduos conhecem a cidade e como agem sobre ela" (BOMFIM, 2010, p, 65). É também Bomfim (2010) quem nos diz que os sentimentos negativos e positivos não necessariamente estão entre os polos bom e ruim. Desta feita, lembra-nos as falas das mulheres mapeando suas memórias na Oficina de Cartografia durante o Projeto Mulheres nos Terreiros da Esperança, em falas como "passamos momentos difíceis", ou mesmo, "sabia que era difícil, mas também eram os melhores momentos". Elas seguiam a mapear os locais de brincadeiras, reuniões e trabalho. Dessas mulheres, que construíram a cidade pouco a pouco, intuímos que o faziam a partir de uma apropriação da cidade de forma cidadã, tal como diz Bomfim: "Uma construção cidadã da cidade dá-se, então, na potencialização de ações que vão além da *eficácia de ação* para se apresentar como 'potência' de ação" (BOMFIM, 2010, p. 68).

Aliado a este pensamento, também trazemos Harvey (2013) ao discorrer sobre o direito à cidade como um processo que vai além de acessar as benfeitorias dos espaços urbanos, mas sendo o direito de construir a cidade segundo suas próprias demandas e desejos.

> A implicação é que nós, individualmente e coletivamente, fazemos nossa cidade através de nossas ações diárias e de nossos engajamentos políticos, intelectuais e econômicos. Todos, somos, de um jeito ou de outro, arquitetos de nossos futuros urbanos (HARVEY, 2013, p. 28).

É sobre essa possibilidade de construir esta cidade com afeto e sob a perspectiva do direito à apropriação e reconhecimento, que cremos nas dinâmicas e movimentos dos resistentes atingidos pelo PLN.

Cidade e ancestralidade

Para Bispo (2015), no plano individual, as pessoas afro-pindorâmicas foram e continuam sendo tachadas de inferiores. Historicamente, os bairros da zona norte da capital são apontados como as periferias perigosas e inferiores ao restante da população da cidade. Logo, se são inferiores, suas casas são inferiores e merecem ser derrubadas e sua gente desterritorializada. Esta lógica denota processos de colonialidade de poder/saber, que reverberam em processos de subalternização. Contudo, os modos de resistir das pessoas que narram e vivem estas histórias, configuram processos de dessubalternização quando, potencializadas pelos desejos de resistir, constroem suas trincheiras para lutar e re-existir em meio às violências enfrentadas.

É na cidade também que as resistências do ponto de vista cultural se acirram. Para Carmo e Carvalho (2017), a religião e o fazer religioso compõem os distintos cenários urbanos. As autoras percorrem as tensões existentes entre a questão religiosa de matriz afro nos territórios atingidos pelo Programa Lagoas do Norte. Com base em Lima (2014) e Chaves (1998), as autoras perfazem o caminho desta religiosidade que, em Teresina tem uma relação forte com os indígenas que se alocavam a beira dos rios Poti e Parnaíba (região norte e centro-norte da capital).

Marco histórico da cidade de Teresina, a região Norte também é visada pelo poder público e empresários por conta de suas belezas naturais. Segundo Carmo e Carvalho (2017) os aspectos físicos e geográficos dialogam com os modos de vida, memórias, saberes, tradições culturais (bumba-meu-boi, capoeira, blocos de carnaval, lendas), religiosidade (povos de terreiros, católicos, evangélicos), atividades oleiras e artesanais. São portanto, espaços demarcados por uma ancestralidade, no dizer de Bispo (2015) Afropindorâmica.

Segundo Silva (*apud* CARMO; CARVALHO, 2017), há na região norte cerca de 210 casas de culto religioso afro-brasileiro, porém este dado é subnotificado, devido as poucas pesquisas. Por contradição, o projeto que visa criar espaços de cultura e zelar pelo meio ambiente apresentando-se como um programa de qualificação urbanística, sela casas de santo para possíveis desapropriações. Carmo (2017) apresenta em sua dissertação, que visitou pelo

menos quatro terreiros e um congá ameaçados de desapropriação, contudo, a autora ressalta que podem existir mais terreiros nesta situação. Além disso, ela destaca que, como os filhos e filhas de santo também residem na região, muitos deles têm suas moradias ameaçadas. Diante disto, a PMT apresenta como medida compensatória a criação da Praça dos Orixás. Implantada em novembro de 2017, a praça foi motivo de discórdia entre os moradores: houve quem aplaudisse; houve quem – de outras religiões – se sentisse excluído e, houve quem dissesse que a construção de uma praça não estava a altura de compensar a violação do direito a cidade, uma vez que o PLN desapropria moradias e casas de santo. Mais uma vez, vigora a lógica excludente dos colonizadores sobre os povos tradicionais colonizados (ou, no dizer de Bispo, povos contra-colonizadores).

Os saberes das experiências em processo de dessubalternização

A reportagem conta, narra, apura, anota, cruza e costura fatos e fontes. A arte de saber coletar e registrar o cotidiano é parte integrante da existência. A crescente sede de narrar a cidade para além da mídia tradicional hegemônica levou jovens ativistas por outra comunicação possível até os quintais de esperança dos atingidos pelo PLN. O Projeto Mulheres nos Terreiros da Esperança nasce, pois, da união de jovens do Coletivo Flores. Ser Comunicação, então nascente, com os entrelaces dos caminhos militantes junto ao Centro de Direitos Humanos Ferreira de Sousa (centro que a comunidade criou por desventura dos temores do PLN e pela ventura da resistência dos moradores do Bairro São Joaquim).

Então, parte-se a um compromisso coletivo na compreensão de que a comunicação e as experiências jornalísticas devem ser democratizadas. Neste ponto, poderíamos dissertar longamente sobre a concentração dos meios de comunicação no Brasil e no Piauí, no entanto, a fala do Senhor C. pode ser explicativa dos processos de criminalização e invisibilização dos setores populares pelos meios de comunicação: "(...)Ele não vai publicar 30%. Porque já foi feita pesquisa aqui, vem o pessoal pra fazer a entrevista e tudo e quando a gente vai olhar na televisão no outro dia, as coisas que está a nosso favor não são publicadas".

O projeto parte do descontentamento devido à invisibilização na mídia da resistência dos atingidos pelo PLN, embora os mesmos se auto organizem

há cerca de 10 anos. O projeto Mulheres nos terreiros da Esperança é um projeto de Comunicação Popular, possibilitado pela CESE (Coordenadoria Ecumênica de Serviços) e SOS Corpo – Instituto Feminista para Democracia, por meio do edital "Mulheres Negras e Populares: Traçando caminhos, construindo direitos". O objetivo foi levantar discussões e ações no que se refere aos direitos das mulheres, no campo dos direitos humanos, memória, patrimônio e ancestralidade. O projeto orientou-se sob os eixos: direito à cidade; comunicação e mulheres; gênero e raça; ancestralidade e espiritualidade. Os encontros aconteceram entre os meses de julho a novembro de 2017.

A luta na grande região atingida pelo PLN é feita majoritariamente por mulheres com recorte geracional muito demarcado: são pessoas entre 40 e 80 anos. Este recorte nos deu um start: são precisamente essas mulheres que lutam pelo seu direito à cidade e à moradia e que detêm a memória destes lugares. É por esta razão que a resistência emana destes corpos contra colonizados que carregam em suas rugas e no arrastar dos pés a luta pela construção da escola, da creche, das reuniões debaixo dos pés de angico, das feiras improvisadas ao longo da avenida da Boa Esperança, que então era mais mata nativa que asfalto, no reggae da radiola que reunia os moradores, na discoteca improvisada, no desfile da miss olaria e tantas outras histórias que fazem parte do patrimônio da região.

Trazemos à luz desta descoberta a mexicana Glória Anzaldúa ao dissertar sobre "A consciência da mestiça/Rumo a uma nova consciência". Ela traz traços marcantes de uma cultura indígena em seu âmago e afirma: "Nascida em uma cultura, posicionada entre duas culturas e seus sistemas de valores, la mestiza enfrenta uma luta de carne, uma luta de fronteiras, uma guerra interior" (ANZALDÚA, 2005, p. 705). Segundo ela, as estratégias do colonizador para invisibilização parte do apagamento de suas histórias e suas experiências, passando a distorcer as mesmas. Como estratégia ela defende: "Nossas mães, nossas irmãs e irmãos, os rapazes que ficam nas esquinas, as crianças nos parques, cada um de nós devemos conhecer a nossa linhagem indígena, nossa mestisaje-afro, nossa história de resistência" (ANZALDÚA, 2005, p. 704). Em busca destas memórias que tecem ancestralidade fomos às ruas ao encontro do povo - nos possibilitando o desmonte do jornalismo dogmático na construção da história desses "Outros".

Ensaiando essa escuta viva, o olhar atento e compartilhado, costurando teias fortes entre nós e outros, reportando e registrando, é que a primeira atividade nos surpreendeu com o óbvio: "Ver, ouvir e tecer" foi a primeira oficina do projeto (no dia 08 de julho de 2017). Poesia, medicina natural, a força do sagrado feminino, da história feita pelas próprias mãos, tijolo por tijolo, despontaram a partir de um vídeo intitulado "A voz das Avós no Fluir das Águas".

A primeira oficina foi determinante para mergulharmos no íntimo das possibilidades que se apresentavam. Dona H., constantemente relacionando "o pouco que entendeu" (como ela afirma) do filme com o seu quintal. Assim como as avós xamânicas do vídeo, ela dizia de sua relação com o rio e, do começo ao fim, falava de suas plantas, uma a uma, entremeando com os relatos de sua história que a essa altura não era mais sua, mas sim embutida em uma coletividade de afetos. Sentadas no chão da Escola Dilson Fernandes, sob um pano-tela, adolescentes, senhoras e jovens desenhavam suas histórias. A memória se torna combustível ao escapar das mãos de Dona C. as frutas, potes de barro e, sobretudo, a cacimba – espécie de poço, símbolo recorrente nas narrativas locais.

Nossa próxima oficina caminhou no sentido de fortalecer o círculo motivado por muitas narrativas e afetos. "Circulando entre memórias" foi uma oficina de entrevista no quintal da Dona H.. Curiosas estávamos para conhecer sua sabedoria com ervas; tanto que nossa roda começou com uma apresentação/reencontro com os nossos laços e a sabedoria ancestral das plantas da beira do Parnaíba. Após uma explorada no quintal/terreiro da esperança H., cada um e cada uma se apresentou com o nome de uma planta justificando porque merecia permanecer ali. Jalapão, vinagreira, tamarindo, limão, penicilina… e descobrimos que o quintal tinha mais dezenas de plantas do que a própria Dona H. havia comentado.

Nesta atividade, partimos das concepções de Cremilda Medina (2003), pois a entrevista jornalística se desloca da técnica para a arte do diálogo. É essa mesma autora que propõe as entrevistas de compreensão desde a experiência de uma arte dialógica, que seja, o plurálogo. Aqui se abre lugar à perspectiva sujeito-sujeito, onde, segundo Medina (2011), não existe hierarquia entre entrevistador e entrevistado. E, deste modo, quebrando normas e hierarquias, se formaram pequenos círculos de plurálogos, nos quais se elegeu uma

personagem para contar sua história aos demais que, por sua vez, estabeleciam uma ponte deles próprios em busca da descoberta do outro. Nesta perspectiva solidária, a ponte que leva ao Outro, leva ao Nós.

Rumo a um dos terreiros de umbanda selado pela prefeitura – a população teme esta selagem pelo fato da prefeitura chegar sem avisar e, muitas vezes, sem pedir licença, demarcando as casas que, possivelmente, serão desapropriadas – chegamos no Bairro Mafrense. No terreiro da Mãe A. realizamos a atividade "Religando vivências". Ela, uma jovem mãe de Santo que está dando continuidade a uma história de mais de 30 anos no mesmo terreiro, cuja missão herdou de sua avó. Ela se questiona porque a prefeitura agiu de "má fé" e indaga: "minha avó faleceu, mas os fundamentos dela estão aqui, que o guia dela plantou. Como eu vou retirar eles e colocar em outro lugar?". Mãe A. se refere à proposta que a prefeitura tem feito a muitos terreiros: mudar para outro bairro. Uma de suas filhas, durante a roda de diálogo pós exibição de filmes que traziam a temática de espaços sagrados, se ressente ainda de que muitos pais e mães de santo não apoiam a luta em defesa da permanência das tendas espíritas. Esta é uma problemática recorrente nas narrativas dos atingidos pelo PLN.

A atividade "A voz das avós" aconteceu na comunidade Cristo Rei, insistentemente conhecida como Inferninho. Este foi um momento de contação de história onde Dona R. e Dona C. sentaram-se em roda, como griôs, a contar as origens da região às crianças e adolescentes ali presentes. Em um clima de brincadeira, as crianças cantaram e desenharam o que aprenderam com as senhoras. L.O afirma que se surpreendeu ao final das atividades com os desenhos das crianças, que pela destreza em passar para o papel, demonstraram muita precisão e atenção.

Com as temáticas "Museu: Mulher e Patrimônio" e "Mulheres da Esperança: Mapeando Memórias", a geógrafa, arqueóloga e Mestra em Arqueologia, Ludiane Vilela, facilitou duas oficinas de cartografia para auxiliar na construção do Museu da Av. Boa Esperança, um sonho antigo dos moradores.

Dos dezenove encontros que tivemos ao longo de seis meses, escolhemos as atividades citadas para apresentar no presente artigo, pois, por óbvio, não caberiam aqui. Além das oficinas, outro trabalho de comunicação foi feito nas redes sociais. Os vídeos das oficinas são postados semanalmente

em um canal próprio ("Mulheres nos Terreiros da Esperança") no YouTube (plataforma online de distribuição digital de vídeos na internet). Outro modo de dar visibilidade à luta dos atingidos pelo PLN é a página fanpage "Lagoas do Norte Pra Quem?", na rede social Facebook, onde também são feitas as divulgações do Projeto Mulheres nos Terreiros da Esperança, além das atividades permanentes de mobilização dos e das moradoras.

Em vias de conclusão

A busca por uma comunicação contra hegemônica e contra colonizada está profundamente ligada ao direito de construir outra cidade possível. Neste caminho de contra colonização, os corpos-sujeitos (BOMFIM, 2010) que caminham desde uma apropriação da cidade são a única condição para romper com a lógica da cidade linear e excludente.

Os rumos da reportagem coletiva experimentados no Projeto Mulheres nos Terreiros da Esperança abrem caminhos para desconstrução dogmática da mídia. Antes de tudo, partem de uma circularidade, onde a horizontalidade constrói solidariedade em um saber que desencaixa, quer dizer, retira dos limites das caixas acadêmicas os saberes hierarquizados. O projeto de comunicação popular em estudo transborda em potências coletivas no sentido de uma comunicação do sensível que alarga pontes de encontros na cidade e trabalha no sentido de refazê-la, refazendo a nós mesmos, um dos mais preciosos de todos os direitos, como aponta Harvey (2013). As comunidades e organizações envolvidas neste trabalho continuam em luta, colocando em prática o verbo Esperançar.

Referências

ANZALDÚA, Glória. *La conciencia dela mestiza/Rumo a uma nova consciência.* Estudos feministas, Florianópolis, 13 (3), p. 704-719, setembro/dezembro, 2005.

BISPO, Antônio dos Santos. *Colonização, quilombo*: modos e significações. Brasília: Unb, 2015.

BOMFIM, Zulmira Áurea Cruz. *Cidade e afetividade*: Estima e construção dos Mapas Afetivos de Barcelona e São Paulo. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

CARMO, Francisca Daniele Soares; CARVALHO, Maria Dione de Moraes. *Territórios sociais de povos de Terreiros em Teresina-PI* (Consensos e dissensos no processo de intervenção urbanística do Programa Lagoas do Norte, zona Norte da cidade). Trabalho apresentado na

300 Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 03 e 06 de agosto de 2016, João Pessoa/PB.

CARMO, Francisca Daniele Soares. *Povos de terreiro no contexto de intervenções urbanísticas* (Territórios sociais de religiosidade de matrizes africanas na zona Norte de Teresina-PI e o Programa Lagoas do Norte – PLN). 2017. 316f. Dissertação (mestrado em Sociologia – Universidade Federal do Piauí).

FRANCO, Mariele; FRANCISCO, Mônica; TAVARES, Rossana. *Nossos corpos, nossa cor, nossa cidade*: os impactos causados pelas intervenções decorrentes dos grandes projetos de urbanização no Rio de Janeiro. In: Direito à cidade: uma outra visão de gênero – São Paulo: IBDU, 2017.

HARVEY, David. *A Liberdade da Cidade*: —In: HARVEY, D; MARICATO, E; et al.Cidades rebeldes, São Paulo, Boitempo, 2013 (pag. 27 a 34).

JARA, Oscar H. *Como sistematizar?* Uma proposta em 5 tempos. 2° Seminário de Formação de Apoiadores Pedagógicos, MOVA-RS, Porto Alegre, 23 de setembro de 2001.

LANDER, Edgardo. *Ciências Sociais:* Saberes coloniais e eurocêntricos. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Compilado por Edgardo Lander. 1ª ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais – CLACSO, 2005.

MEDINA, Cremilda. *A arte de tecer o presente* – Narrativa e cotidiano. São Paulo: Summus, 2003.

_____. *Polifonia das ruas ou 'São Paulo de perfil', metáfora da cidadania.* In: Memória e diálogo: escutas da zona leste, visões sobre a história oral. Orgs: Ricardo Santhiago e Valéria Barbosa Guimarães – São Paulo: Voz e letra: Fapesp, 2011.

PEREIRA, Lucas Coelho. *Os reis do quiabo*: meio ambiente, intervenções urbanísticas e constituição do lugar entre vazanteiros do médio Parnaíba em Teresina-Piuaí. 2017. 208f. Dissertação (Mestrado em antropologia – Universidade Federal de Brasília, Brasília.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. *Apresentação da primeira edição em português*. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Compilado por Edgardo Lander. 1ª ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais – CLACSO, 2005.

TERESINA. PREFEITURA DO MUNICÍPIO. SECRETARIA MUNICIPAL DE PLANEJAMENTO. *Programa Lagoas do Norte*: Marco de Reassentamento Involuntário das Famílias e Imóveis Afetados pela Implantação da 2ª Fase do PLN. Teresina: SEMPLAN, 2014.

CAPÍTULO 4

CULTURA AFRO-BRASILEIRA E EDUCAÇÃO: Lei 10.639/2003, capoeira, reggae, relações étnico-raciais e africanismos na Língua Portuguesa

JOSÉ DA CRUZ BISPO DE MIRANDA

AILMA DO NASCIMENTO SILVA

BERNARD ARTHUR SILVA DA SILVA

CLAUDIO JOSE ARAUJO SILVA

ELIDA ROBERTA SOARES DE SANTANA

EMANUELLA GEOVANA MAGALHÃES DE SOUZA

FRANCINEIDE MARQUES DA CONCEICAO SANTOS

JANAYNA ROCHA MAGALHÃES

JEFERSON GONÇALVES MOTA

JULIANA ALVES DE SOUSA

LUCINEIDE BARROS MEDEIROS

RAYSSA MARTINS ALVES

ROSANGELA COELHO COSTA

TEREZA CRISTINY MORAIS NOGUEIRA

ESCOLA, MILITARISMO E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

José da Cruz Bispo de Miranda [100]
Áurea Francisca Sales da Silva [101]
Carlos Daniel da Silva Santos [102]

Introdução

Este não é um conto judaico, mas expressa o conteúdo de nossos valores éticos.

> O Vendedor de Balões
> Era uma vez um velho homem que vendia balões numa feira.
> O homem, que era um bom vendedor, deixou um balão vermelho soltar-se e elevar-se nos ares, atraindo, desse modo, uma multidão de jovens compradores de balões.
> Havia ali perto um menino negro que observava o vendedor e, é claro, apreciava os balões. Depois de ter soltado o balão vermelho, o homem soltou um azul, depois um amarelo e finalmente um branco. Todos foram subindo até desaparecerem de vista.
> O menino, de olhar atento, seguia cada um e ficava imaginando mil coisas... Mas havia uma coisa que o aborrecia: o homem não soltava o balão preto.

[100] Professor do Curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação e Ciências Sociais (NUPECSO). Email: professorjosebispo@hotmail.com

[101] Especialista em Educação e participa do Núcleo de Estudos em Educação e Ciências Sociais (NUPECSO). Email aurea_sales@hotmail.com

[102] Graduando em Ciências Sociais, foi bolsista PIBIC/CNPq e atua no Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação e Ciências Sociais da Universidade Estadual do Piauí. Email: nupecso.uespi@gmail.com

> Então o menino aproximou-se do vendedor e perguntou-lhe: – Se o senhor soltasse o balão preto, ele subiria tanto quanto os outros? O vendedor de balões sorriu compreensivo, rebentou a linha que prendia o balão preto e enquanto ele se elevava nos ares disse:
> – Não é a cor, filho, é o que está dentro dele que o faz subir.

O século XXI, com todas as suas transformações, ainda não conseguiu amenizar a questão do conflito no campo das relações étnico-raciais, de gênero, da religiosidade e identitária. Essas questões reaparecem no interior de trincheiras nas formas mais sofisticadas, mais dissimuladas e "mais científicas". O debate contemporâneo dessas questões não pode ser enquadrado a partir de valores morais ou ser hegemonizado por uma visão de mundo. A perspectiva norteadora dessas questões é o humano, e esse precisa ser compreendido pela cultura.

O debate sobre etnia/raça, sexo/gênero, *habitus*/identidade tem sido ganho contornos religiosos, morais e político, e não poderia ser diferente. Tudo que fala do humano é político, social e cultural. A vivência em várias instituições através da atividade profissional e do acompanhamento de crianças e adolescentes tem trazido à tona os conflitos e os sofrimentos de pessoas negras e de preferências sexuais e de gênero no contexto de uma sociedade branca, racista, patriarcal, machista e sexista.

Este trabalho tem o objetivo de debater a questão da militarização da educação na escola pública, como fator nas relações étnico-raciais e de gênero, notadamente, a partir de pesquisas realizadas numa Escola de Ensino Médio em Teresina onde a gestão escolar é feita por militares. A pesquisa questiona sobre a adequação dos valores produzidos nesta escola para a democracia.

Estes estudos podem propiciar o desvelamento de um conjunto de ações e relacionamentos que possam ser silenciadores e opressores de sujeitos negros, negras e do gênero produzidos pela instituição escolar; ao mesmo tempo, apontar pistas para melhor estruturação e compreensão das relações étnico-raciais e de gênero no interior escolar e da sociedade.

A pesquisa referente à escola do Ensino Médio foi desenvolvida no âmbito de um dos programas do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), no período de agosto de 2016 a julho de 2017. A questão a ser desvelada na atividade investigativa foi a seguinte: os valores sociais que a escola militar

repassa aos educandos são compatíveis com uma sociedade democrática contemporânea?

Para coleta dos dados foram utilizados a observação no interior da escola, a aplicação de questionário, leitura de documentos da escola e o aprofundamento bibliográfico sobre as temáticas (MINAYO, 1994).

Um dos aportes para este artigo é a literatura, neste caso o livro de Ramos (2017) narra sua experiência enquanto ator negro e aponta as dificuldades de um profissional fora dos padrões da normalidade na conquista pelo mercado de trabalho no Brasil.

Em trabalho anterior (MIRANDA, 2009) descreve a forma de produção da representação da sociedade e da polícia sobre os negros e as negras, o que possibilita a exclusão desse segmento do grupo de cidadãos que possam ter dignidade e, consequentemente, a liberação da violência física, psicológica e simbólica dessas instancias sobre essas pessoas. Em conexão com a preocupação étnico racial está a de gênero. As relações na escola, especialmente a de gestão militar, produzem opressões e silenciamentos de identidades e de discursos.

Quatro preocupações norteiam esse trabalho, a primeira é apresentar a pouca ou nenhuma eficácia epistemológica de ideias e teorias na tentativa de compreender as relações sociais étnico-raciais no Brasil e, consequentemente, a segunda, demonstrar que o racismo quer relacional ou institucional tem encontrado espaço mais sólidos para sua propagação e; a terceira, que os espaços de educação social e escolar engatinham lentamente para o debate dos temas do racismo e de gênero.

A quarta, que ocorre paralelamente à produção do texto, é demonstrar que a antropologia, desde sua origem tem se constituído numa perspectiva anticolonialista, ao questionar os valores eurocêntricos e ao construir categorias e teorias vinculadas às perspectivas dos povos colonizados. Mesmo Malinowski (2016, p. 102) apontava essa compreensão crítica, diz ele: "Foi-se o tempo em que podíamos tolerar relatos que nos apresentavam o nativo como uma caricatura distorcida e infantil do ser humano. Essa imagem falsa e, como muitas falsidades, foi morta pela ciência". É evidente que a antropologia não conseguiu vencer a força eurocêntrica nos outros campos do conhecimento. Em sua obra, Da Matta (1987) revela que os equívocos da biologia sobre o conceito de raça, os quais atribui aspectos negativos para os negros e negras,

são transportados para o campo social e cultural com a função de excluir a capacidade de competitividade dos negros e negras na sociedade capitalista.

O artigo está estruturado em duas partes, além da introdução e a conclusão. A primeira seção trata das teorias que colaboram para a iluminação das experiências narradas e dos dados expostos. A preocupação está na desconstrução das ideias da teoria colonial fundada numa perspectiva eurocêntrica do mundo, em apresentar a antropologia enquanto conhecimento de desconstrução colonial e, desvelar como a sociedade constrói o racismo a partir do paradigma da normalidade.

A segunda seção apresenta descrições de racismo narrados na literatura e em dados estatísticos sobre homicídios de negros e negras, constata a dificuldade de auto reconhecimento da identidade negra por parte dos brasileiros. Neste caso, a opção da escola em construir a eficiência organizacional e o desempenho acadêmico dos alunos e das alunas a partir da padronização estética e comportamental dos discentes dificulta a formação de valores tolerantes à diversidade étnico racial e de gênero.

A antropologia e as teorias pós-coloniais

Ainda não nascemos numa escola, falo biologicamente, salvo, exceções. Contudo parte significativa do que somos aprendemos nela. Não é à toa que as classes médias, segundo Bourdieu (1998, p. 47-48) atribui à escola a capacidade de propiciar condições objetivas de sucessos ou fracasso para a juventude que passa por ela, expectativas que foram vividas pelos pais.

> As mesmas condições objetivas que definem as atitudes dos pais e dominam as escolhas importantes da carreira escolar regem também a atitude das crianças diante dessas mesmas escolhas e, consequentemente, toda sua atitude com relação à escola. [...] é porque o desejo razoável de ascensão através da escola não pode existir enquanto as chances objetivas de êxito forem ínfimas [...].

O que Bourdieu denuncia são as características escolares que se repetem em pleno século XXI, a não consideração das diferenças culturais em seu interior e, com isso, trabalha com a padronização da estética corporal, de gênero, do ensino e do comportamento social, o que resulta num ambiente favorável a determinados grupos e, consequentemente, a exclusão de outros.

De onde vem essas premissas? Por que elas resistem e permanecem até nossos dias? De que forma os grupos subalternos, especialmente negros e negras aceitam e reproduzem valores que os oprimem?

A antropologia praxeológica elaborada por Bourdieu supera as teorias que fincaram antinomias nas ciências sociais, tais como: homem/mulher, branco/negro, sujeito/objeto, objetivo/subjetividade (BOURDIEU & WACQUANT, 1992) e, com isso, através da categoria *habitus* possibilita a captação das subjetividades dos agentes do campo, quer dominantes ou dominados. Em suas obras recentes assinalou que a luta contra o sistema capitalista ou qualquer forma de dominação passava pela disputa do campo linguístico, especialmente no campo simbólico (BOURDIEU, 1997; 1998). Neste sentido, como em outras elaborações no pensamento antropológico, as ideias da praxeologia se constituíram enquanto crítica ao pensamento da teoria colonial.

A teoria colonial, segundo Robert Blauner (1973), violou territórios, histórias de etnias-nações, as suas práticas culturais e construiu um saber forjado na ideia de homogeneização, nas antinomias, na desterritorialização e na reterritorialização forçada. O colonizador reconstruiu a partir de seus interesses novos territórios, novas etnias, novas nações e sociedades, como diz Munanga (2004, p. 12)

> Algumas etnias constituíram sozinhas nações. Assim o caso de várias sociedades indígenas brasileiras, africanas, asiáticas, australianas, etc.. que são ou foram etnias nações. Os territórios geográficos da quase totalidade das etnias nações africanas foram desfeitos e redistribuídos entre territórios coloniais
> Os antigos territórios étnicos, no sentido dos estados nações são hoje divididos entre diversos países africanos herdados da colonização. O antigo território da etnia iorubá se encontra dividido hoje entre as Repúblicas de Nigéria, Togo e Benin; o antigo território da etnia Kongo é hoje dividido entre as Repúblicas de Angola, Congo Kinshasa e Congo Brazaville, etc. para citar apenas dois exemplos entre dezenas.

Além da desconstrução da realidade pré-colonial africana, asiática e americana, produziu uma ideia de cultura fixa, essencialista e homogênea. Afastou a perspectivas de etnias-nações multiculturais, diversa e heterogênea. Lévi-Strauss (2013, p. 363) fez a crítica a essa forma de pensar: "[...] expressa-se a recusa de admitir o próprio fato da diversidade cultural; prefere-se rejeitar

para fora da cultura, na natureza, tudo o que não se conforma *às normas que regem a vida de quem julga.*" (grifo nosso). Debatendo sobre a diversidade cultural afirma:

> Tal diversidade cultural, estética, sociológica, não está ligada por nenhuma relação de causa e efeito à diversidade que existe, no plano biológico, entre certos aspectos observáveis dos grupos humanos. É apenas paralela a ela, em outro âmbito; mas ao mesmo tempo, distingue-se dela por duas características importantes: primeiro, é de outra ordem de grandeza. Existem muito mais culturas humanas do que raças humanas: aquelas contam-se em milhares, estas em unidades [...] (p. 358)

A forma de pensar do colonizador é a matriz socializadora do colonizado. O "esquecimento" das relações sociais, culturais e políticas pré-coloniais por parte desses dois agentes constitui parte da modernidade ocidental que reproduz modelos coloniais. Neste caso impactando a forma de viver o racismo no Brasil, notadamente. A citação do texto 'Vendedor de balões', no início do artigo, caracteriza esse modelo. Nega a construção do racismo por parte da sociedade envolvente e atribui apenas ao agente a responsabilidade da construção da representação negativa sobre si mesmo.

> Então o menino aproximou-se do vendedor e perguntou-lhe: – Se o senhor soltasse o balão preto, ele subiria tanto quanto os outros? O vendedor de balões sorriu compreensivo, rebentou a linha que prendia o balão preto e enquanto ele se elevava nos ares disse:
> – Não é a cor, filho, é o que está dentro dele que o faz subir.

Não menos complexo é a percepção essencialista da cultura, uma vez que essa impõe modalidade de comportamentos aos pertencentes à mesma 'raça'. Ou mesmo, a atribuição do paradigma do "eu-normal" a toda uma comunidade. Essa visão da normalidade é percebida em escolas com características rígidas, como a que vamos destacar em outro tópico deste texto.

As ideias de teorias pós-coloniais fundamentam a crítica, antes esboçadas nas teorias antropológicas, como assinala Adelia Miglievich-Ribeiro (*apud* ALVES, 2017) ao descrever as contribuições de Darcy Ribeiro. O que são essas ideias? Como diz Santos (2008):

> Um conjunto de correntes teóricas e analíticas, com forte implantação nos estudos culturais, mas hoje presentes em todas as ciências sociais, que tem em comum darem primazia teórica e política às relações desiguais entre o Norte e o Sul na explicação ou na compreensão do mundo contemporâneo. *Tais relações foram constituídas historicamente pelo colonialismo e o fim do colonialismo enquanto relação política, não acarretou o seu fim enquanto relação social, enquanto mentalidade e forma de sociabilidade autoritária e discriminatória*. (p. 08) (Grifo nosso).

A contemporaneidade traz as questões étnico-raciais, as de gênero, as especificidades religiosas e outros temas numa relação de horizontalidade, mas preservando as antinomias construídas pela modernidade e pelo discurso colonialista, nas quais estão contidas as representações de inferioridade e superioridade. Branco x Preto, Homem x Mulher, Cru x Cozido, Norte x Sul, Civilizado x Bárbaro, Cultura x Primitivo, Desenvolvimento x Atraso, essas dicotomias presidem as relações modernas dentro do contexto do paradigma da normalidade ocidental e essas noções são compartilhadas com os dominados como se fossem por eles construídas.

Essas ideias, categorias e teorias da normalidade continuam a construir e a fortalecer o silenciamento de concepções de mundo alternativos, esses produtores da crítica da ordem vigente. Dentre os vários mecanismos de dominação destacamos a elaboração do racismo, produções em desfavor das relações de gênero no Brasil, especialmente no âmbito das escolas.

Do paradigma da normalidade ao racismo

Para Halsenberg (2005, p. 80)) o racismo brasileiro está vinculado ao preconceito e à discriminação, esses oriundos do escravismo,

> A degradação pela escravização, anomia social, pobreza e uma integração deficiente à estrutura da sociedade de classes combinaram-se, de forma a produzir um padrão de isolamento econômico e sociocultural de negros e mulatos. Esse isolamento é considerado anômalo dentro de uma sociedade "competitiva", "aberta e democrática". É explicado em termos da persistência do modelo tradicional e assimétrico das relações sociais.

A condição de ser negro no Brasil é dada a partir dos elementos das representações sociais das teorias coloniais e, acentuada no modelo escravista. A impossibilidade de se organizar uma sociedade pluralista e

multicultural após a abolição define que a condição de escravizado terá elementos de continuidade e permanência. O obstáculo para superação desse modelo, segundo Fernandes (1972) não está na competição e na rivalidade dentro do sistema capitalista, mas na permanência do passado no presente.

O atraso cultural é demonstração da força das antinomias que constituem o passado colonial no Brasil que reificado por teorias eurocêntricas, algumas delas biológicas, reproduzem a posição social dos negros semelhante à condição no escravismo.

Da Matta (1987), em seu livro *Relativizando*, traz à tona os mecanismos de elaboração do racismo pela apropriação do conde Gobineau no início do século XX, ideias essas propagadas e institucionalizadas nas relações entre brancos e negros nos Estados Unidos. Contudo, o mecanismo de apropriação no Brasil foi diferente, devido a uma estratificação fenotípica especifica. Enquanto nos Estados Unidos as antinomias branco e negro se adequaram ao modelo explicativo do racismo dual e na construção de grupos desiguais; no Brasil, a existência do mestiço possibilitou a construção de outro caminho.

Os equívocos de Gobineau, os quais consistiam na determinação de qualidades biológicas positivas e negativas distribuídas entre brancos, amarelos e negros, esses foram transportados para o campo social, resultando na permanência das mesmas posições sociais existentes no sistema escravagista. Porem com mais sutileza e sofisticação. Neste último contexto as posições sociais foram apresentadas como consequência das capacidades de cada pessoa diante da sociedade livre e democrática (lembra a crônica do balão preto?). Essa compreensão envolve os grupos subalternos, inclusive em sua participação e cumplicidade.

A sociedade sente-se segura pousada em seus modelos de normalidade. O paradigma do "eu-normal" apreende o negro numa relação dicotômica em relação ao branco, no qual o primeiro aparece numa posição questionável. Antes de defini-la (para não parecer maniqueísta), vamos descrever algumas situações envolvendo pessoas negras em espaços sociais e escolares.

A educação escolar, a epistemologia de destruição do Outro e suas relações com gênero e o negro

As relações sociais na sociedade e na escola tendem a naturalizar o preconceito e a discriminação contra negros, negras e pessoas que comportamento e preferências sexuais distintas daquela que suspostamente a natureza atribuiu. No que se refere ao racismo contra negros e negras, a literatura brasileira é uma das propagadoras.

> A polícia era o grande terror daquela gente, porque sempre que penetrava em qualquer estalagem, havia grande estropício: à capa de evitar e punir o jogo e a bebedeira, os urbanos invadiam os quartos, quebravam o que lá estava, punham tudo a polvorosa. Era uma questão de ódio velho. (ALUÍZIO DE AZEVEDO, o Cortiço).
> O corpo da negrinha era tatuado de sinais, cicatrizes, vergões. Batiam nele os da casa todos os dias, houvesse ou não houvesse motivo. Sua pobre carne exercia para os cascudos, cocres e beliscões a mesma atração que o imã exerce para o aço. Mão em cujos nós de dedos comichasse em cocre, era mão que se descarregaria dos fluidos em sua cabeça. De passagem. De coisa de rir e ver careta [...]. (MONTEIRO LOBATO, A negrinha).

Em seu livro *Na minha pele*, Lázaro Ramos (2017) descreve os obstáculos que a sociedade constrói para o ator negro, na conquista de papéis de protagonistas na televisão em campanhas publicitárias, ele afirma

> [...] a publicidade, do ponto de vista cultural, reflete as relações hierárquicas presentes na sociedade. Enquanto o negro for excluído e discriminado em todos os setores, não será maioria nos comerciais da tv, outdoors e anúncios de revistas e jornais. A publicidade não virá como elemento de vanguarda que vai mudar a imagem do negro perante a mídia. Ela vai mudar á medida que a sociedade for mudando sua resistência em relação ao negro (p. 87).

A experiência do ator revela que a sociedade brasileira é reprodutora do paradigma "eu-normal", esse fincado nas ideias, categorias e teorias coloniais. Nesta perspectiva o negro e a negra e suas derivações estão fora da normalidade e precisam ser reconstruídos numa posição dicotômica horizontal, mas numa relação de inferioridade.

Os valores desta sociedade se apresentam nos espaços públicos da forma mais violenta possível. Nas áreas de lazer, em Teresina, nas quais pessoas das mais diferentes classes sociais, gênero e étnico-racial circulam, as únicas que observo serem paradas pela polícia por suspeita de serem bandidos

são negras. Os negros e negras são alvos prediletos da polícia para abordagem e para matar.

O Fórum Brasileiro de Segurança Pública divulgou dados sobre a morte de pessoas em decorrências de intervenções policiais, no período de 2009 a 2016, das 21.897, as pessoas negras representam 76,2%. Na vitimização policial, em 2016, houve 437 mortes entre policiais civis e militares, destes 56% são negros.

Voltando ao Lázaro Ramos, diz ele:

> Fico imaginando que estratégias tenho que ensinar aos meus filhos para que resistam. E não estou sozinho. Uma pessoa negra de poucas posses está preocupada com o que vai acontecer quando o filho adolescente encontrar a polícia na rua. Um negro com boa situação financeira tem que lidar com o fato de seu filho ser um dos únicos negros da escola particular (2017, p. 142).

As questões raciais envolvem a consciência dos negros e negras, uma vez que todos somos capturados pelas ideias coloniais, a ruptura com essa forma de pensar a realidade deve incluir, necessariamente, os grupos subalternos, como diz Alves (2017, p. 55)

> O marco desse movimento intelectual está no fato de refletir sobre os grupos subalternos em países de "terceiro mundo". Essa interpretação ocorre em razão da emergência social de novos atores políticos, étnicos e sexuais, que buscam igualdade de reconhecimento (ALVES, 2017, p. 55).

Que novos sujeitos são esses? Além de interrogar sobre sua diversidade, pluralidade e heterogeneidade, a questão está em compreender o que pensam sobre as questões que os envolvem e perceber a desconstrução das ideias eurocêntricas. "Todavia, mesmo colonizados, mantemos parte da nossa cultura e da nossa resistência que poderão sustentar a luta contra hegemônica, indicando possibilidades de *experienciarmos* outras formas de subjetividades de nos relacionarmos com o Outro" (FORDE, 2012, p. 07).

A pesquisa que destacamos é sobre a escola ensino médio em Teresina, Piauí, administrada pela Polícia Militar. Nesta investigação pretendemos saber que valores construídos a partir da prática pedagógica dessa escola podem contribuir para a democracia, a diversidade étnico-racial, de gênero. Na parte

inicial utilizamos a observação e o diário de campo como instrumento de coleta de dados.

O segundo momento da pesquisa utilizamos a entrevista, algumas relevantes, dentre elas a que destacamos abaixo:

> Acho que não há diferença não. Há particularidades de cada gênero. As meninas têm dificuldade de prender o cabelo inicialmente, mas depois se adaptam. Os meninos têm dificuldade em cortar o cabelo, mas depois se adaptam. Então falar em quem mais se adapta, acho que tem uns que se adaptam rapidamente, mas fato que passado essa fase de adaptação todos eles são unanimes. *Assim quando eles veem outros meninos de outras escolas com aqueles cabelos diferentes, arrepiados, então coloridos, eles mesmos acham estranho.* Ano passado aqui teve os jogos escolares e vieram outros alunos de outras escolas e eles mesmos acharam estranhos, as meninas acharam estranho o comportamento das outras meninas. Então assim existem pessoas que tem maior resistência, mas isso independente de gênero. Se as meninas têm dificuldade por exemplo de não pintar as unhas de vermelho, ou então de prender o cabelo no coque, os meninos têm uma resistência de cortar o cabelo, então são casos pontuais, tinha um menino aqui que ele não cortava o cabelo, ele não aceitava, *ai a capitã disse você vai ter que cortar ou com o barbeiro da escola ou fora, ele disse eu só corto meu cabelo com o barbeiro ai ele disse lá com o barbeiro no interior da cidadezinha da família dele. Ela disse, pois tudo bem, pois você vai cortar, mas aqui sem cabelo cortado você não vai ficar.* Então assim independente de gênero tem uns que se adaptam rapidamente, mas tem outros que não, eles têm dificuldade. Não dar pra dizer assim os meninos se adaptam melhor porque tem menino que não se adapta, ou então as meninas tem mais dificuldade, não tem meninas que aceitam super bem a questão do sapatinho, da farda, o uniforme se adaptam super bem então não dar pra generalizar as meninas tem maior dificuldade não (PROFª3) (grifo nosso).

A escola representa um modelo utilizado pelas autoridades educacionais dos estados para a redução da violência escolar, especialmente em escolas da periferia. Em Teresina, a Secretaria Estadual da Educação tentou ampliar o número de escola com gestão militar, mas retrocedeu e permaneceu em uma escola.

A escola busca a eficiência organizacional e o desempenho acadêmico através da homogeneização dos padrões de estética e comportamentais, esses condicionando os valores étnico-raciais e de gênero, como diz Miranda (2017, p. 20)

> Mesmo não existindo um posicionamento aberto da escola sobre a tolerância com pessoas lésbicas, homossexuais e transexuais, ficou constatado o cenário de não permissão de pessoas que demonstrem as características destas preferências no ambiente da escola. Uma hipótese para o número significativo de pessoas que dizem conhecer alguém que está oprimido e sofrendo. A questão dos cabelos pode até parecer uma questão menor, mas é notório o quanto a estética dos cabelos reforça a identidade étnica, sexual e de gênero. Retirar essa possibilidade das pessoas é atentar contra sua liberdade de expressão e sua pluralidade de ser.
>
> A escola pesquisada apresenta desempenho acadêmicos satisfatórios, mas aumentam as dúvidas de que forma cidadãos para uma sociedade pluralista, tolerante, diversa, livre e democrática.

A escola militar descrita não se propõe entrar em conflito com a democracia formando alunos e alunas que valorizem a estrutura hierárquica, representações masculinas, a invisibilidade de práticas, estéticas e comportamentos sociais considerados fora da "normalidade", mas esses são os valores que perpassam nas consciências da juventude desta escola. Neste contexto, as práticas culturais, sociais e comportamentais vinculadas aos negros, negras e ao sexo são desconsiderados como relevantes para a produção de valores e da diversidade étnico-racial e de gênero. Este último é naturalizado pela compreensão escolar.

Ao contrário do entendimento da compreensão escolar, Joan Scott (1989) assinala que gênero deve designar que os papéis próprios aos homens e mulheres são construções sociais. No mesmo alinhamento teórico, Butler (1993, p. 510) ao trazer para o debate o termo *queer*, e a ideia da desconstrução da categoria de sujeito, afirma que a "[...] instabilidade e a indeterminação de todas as identidades sexuais e generificadas". A sociedade e a escola, portanto, não podem conceber como anterior ao social os comportamentos vinculados ao corpo sexuado.

A teoria esboçada e os vários contextos sociais e escolares descritos, nos quais as relações étnico-raciais e de gênero são colocadas demonstram um contexto de uma educação social e escolar incompatível com a democracia, com uma sociedade plural e diversa.

Considerações Finais

Debater a relações étnico-raciais e de gênero na educação social e escolar no Brasil é entrar no campo da invisibilidade social, pois seus sujeitos são construídos a partir de narrativas da modernidade ocidental, enclausurada em sua razão metonímica, que não consegue compreender o mundo sem reduzi-lo à ocidental compreensão do mundo (SANTOS, 2004).

A invisibilidade social está relacionada à epistemologia de destruição do *Outro*. O conhecimento produzido pela cosmovisão ocidental forjou o esquecimento das diversidades humanas e culturais, colocando em seu lugar perspectivas essencialistas da humanidade e da cultura. Esse paradigma da normalidade ocidental conduz o processo de subjetividades que domina a mente dos colonizados, o que dificulta a crítica e o auto reconhecimento da identidade étnico-racial e de gênero.

A perspectiva dicotômica formula as relações étnico-raciais da sociedade brasileira. Nessa relação o negro é construído pela inferioridade em relação ao branco e, simultaneamente, a sua subjetividade incorpora valores que contribuem para sua própria opressão. Este contexto nos faz compreender, fazer a crítica e vislumbrar mecanismos emancipadores dos valores do paradigma da normalidade. No interior deste contexto estão as relações de gênero, com o discurso da naturalização das relações sexuais e do comportamento social, o diferente é excluído e silenciado.

A imagem dos negros, das negras e dos que optam por um comportamento distinto do heterossexual não possui representação positiva, pois é vinculada a valores e qualidades negativas; ao mesmo tempo em que as relações de gênero são percebidas a partir dos binômios homem e mulher, cultura e natureza, ordem e desordem, dentre outros. As forças policiais, a escola, as políticas públicas não conseguem se descolar da sentença orientada pela epistemologia de destruição do Outro. A "ineficácia" das ações públicas que objetivam o reconhecimento da diversidade étnico-racial e de outros grupos subalternos tem sua razão na ausência do diálogo.

A proposição de uma educação livre de etnocentrismo, preconceito, intolerância e racismo deve ser fundamentada na desconstrução de categorias e teorias que se alimente nas concepções coloniais, eurocêntricas e da normalidade.

Referências

ALVES, Alexandre de Brito. *O pós-colonialismo*: por uma nova epistemologia das Ciências Sociais no Sul. *Bilros*, Fortaleza, v. 5, n. 8, p. 50-64, jan.- abr. 2017.

BLAUNER, Robert. *Alienation and freedom:* the worker and his industry. Chicago, University of Chicago Press, 1973.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Maria Alice Nogueira, Afrânio Catani (Orgs). 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____; Loïc J.D. *WACQUANT. - Réponses. Pour une* anthropologie *reflexive*. Paris, Le Seuil (Libre examen. Politique), 1992.

_____. Pierre. *Contrafogos*: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

BUTLER, J. Critically Queer. *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies* 1, Durham, North Carolina, Estados Unidos, Duke University Press, 1993, pp.17-32.

DAMATTA, Roberto. *Relativizando*: uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1987.

FERNANDES, Florestan. *O negro no mundo dos Brancos.* São Paulo: DIFEL, 1972.

FORDE, Gustavo Henrique Araújo. *Antropologia e educação.* Diversidade cultural e inclusão social no Brasil. Educação Profissional e Tecnológica/ Instituto Federal do Espírito Santo, 2012.

HASENBALG, Carlos. *Discriminação e Desigualdades raciais no Brasil.* Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Antropologia Estrutural Dois.* São Paulo: Corsac Naify, 2013.

MALINOWSKI, Brosnislaw. Argonautas do Pacífico. Celso de Castro (Org). Textos Básicos de Antropologia. *Cem anos de tradição:* Boas, Malinowski, Lévi-Strauss e outros. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). *Pesquisa Social.* Teoria, método e criatividade. 21ª ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1994.

MIRANDA, José da Cruz Bispo de. *Da Academia à Rua.* Aspectos da formação do policial civil. Porto Alegre (RS): Armazém Digital, 2009.

_____ & DIAS, Antonio Francisco Lopes (Orgs) *Educação, violência e formação policial.* Curitiba (Brasil): Editora CRV, 2012.

_____. *Gestão Militar nas Escolas Públicas em Teresina.* Teresina (Piauí): Universidade Estadual do Piauí/Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq), 2017 (Relatório Final)

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raca, racismo, identidade e etnia. André Augusto P. Brandão (Org). *Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira.* Niterói (RJ) : Editora Universidade Federal Fluminense, 2004.

RAMOS, Lázaro. *Na minha pele*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS. B. de S. (org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente:* um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004. p. 777-823.

SCOTT , Joan. *Gender:* a useful category of historical analyses. Gender and the politics of history. New York, Columbia University Press. 1989.

A CONTRIBUIÇÃO DOS AFRICANISMOS NA LÍNGUA PORTUGUESA: *um breve estudo sobre algumas alterações fonéticas*

Ailma do Nascimento Silva [103]
Lucirene da Silva Carvalho [104]

Introdução

Durante algum tempo estudar a influência da cultura negra trazida ao Brasil pelos africanos que para cá vieram como escravos não se configurava objeto de estudo e nem tão pouco valorizada como deveria. Contudo, com o passar dos tempos tornou-se importante tendo em vista a grande valia alçada no mapeamento da formação cultural do povo brasileiro, especialmente na língua portuguesa falada no Brasil.

Em geral, pode-se observar nos dicionários da Língua Portuguesa uma variedade de termos usados em nosso dia a dia, que têm a sua origem africana, mais especificamente do grupo bantu. Entre os exemplos encontram-se: abadá, caçamba, cachaça, cachimbo, caçula, candango, canga, capanga, carimbo, caxumba, cochilar, corcunda, dengo, fubá, gibi, macaco, maconha, macumba, marimbondo, xingar, banguela, babaca, bunda, cafofo, cafundó, cambada, muvuca.

---

[103] Professora Adjunta da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, onde realiza pesquisas na área de Fonética e Fonologia, Ensino de língua materna e Variação Linguística. Atua como professora da Graduação e Pós-Graduação, no mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS).

[104] Professora Adjunta da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, na qual realiza pesquisas na área de Fonética e fonologia, História da língua, Sociolinguística etc. Atua na Graduação em Letras/Português e no Mestrado profissional em Letras –PROFLETRAS, desenvolvendo, também, pesquisas na área de Ensino de Línguas.

Por outro lado, houve também uma desvalorização, se é que assim pode-se dizer, em virtude da imprecisão do número de africanos que aportaram no Brasil, e com isso, sua origem étnica e geográfica, por essa razão, talvez a imprecisão da entrada de africanismos no Português Brasileiro (doravante PB). O fato de os negros terem vindos como sub-raça ou precisamente como escravo pesou e com isso a omissão dos aspectos linguísticos, notoriamente, marcado no vocabulário.

A metodologia adotada, além da pesquisa bibliográfica, configura-se como técnica de pesquisa de documentação indireta que é, segundo Marconi e Lakatos (2002, p. 62), "a fase da pesquisa realizada com o intuito de recolher informações prévias sobre o campo de interesse". Ainda na visão de Marconi e Lakatos (2002) a pesquisa documental é uma fonte de coleta de dados que pode ser escrita ou não, constituindo, o que se denomina fontes primárias.

Portanto, este trabalho teórico é de cunho exploratório e busca investigar a influência africana na manifestação da fala brasileira, considerando a diversidade da realização linguística no português brasileiro. Como base teórica, adotam-se autores da seara da História da Língua Portuguesa, da Filologia e da Linguística, com o objetivo dar conta de três seções em que se divide este artigo: a primeira, trata da formação dos vocábulos em português, ressaltando a influência da cultura negra, trazida ao Brasil pelos africanos que vieram como escravos, sobretudo, no tocante ao léxico; a segunda traça um panorama histórico da influência africana na língua brasileira, apontando alguns níveis de influência no PB, quais sejam: o fonético, morfofonológico e morfológico; já a terceira, tem como escopo explicar os diversos fenômenos fonéticos (os metaplasmos) que se manifestam na língua nacional, demonstrando que a diversidade de manejos é resultado de processo de influência linguística.

Formação do Vocábulo Português: um destaque para os africanismos

Como a língua portuguesa é o estado atual do latim vulgar passado por continuas transformações na Lusitânia, não é de estranhar que seja a língua dos romanos o substrato de nosso idioma. Por essa razão, ao percorrer um dicionário da língua, observar-se-á que a maioria dos vocábulos que o compõem é de proveniência latina, quer introduzidos pela via popular, quer pela culta, ou formados posteriormente pelos processos de composição e

derivação; a essa maioria se unem outros, de proveniências estranhas, que entraram para o idioma através das relações com outros povos. Estes elementos estrangeiros foram admitidos em várias épocas, desde as mais remotas até as mais recentes, e de diversas maneiras.

De modo geral, podemos apontar como fontes do léxico português, três vertentes:

1. **Origem latina;**
2. **Origem estrangeira**
3. **Origem vernácula, de criação interna pelos processos de derivação e composição.**

Segundo Coutinho (1976) as palavras latinas constituíram o vocábulo português por via popular e erudita.

As palavras por via popular são as que nos chegaram através do contato direto, transformadas ao longo do tempo, seguindo as tendências fonéticas, de acordo com Coutinho (1976). Esta é a base importante e numerosa do idioma que constitui a camada primitiva. A ela pertencem os vocábulos que sofreram transformações profundas ou superficiais na evolução e as latinizadas de outros idiomas existentes na Península Ibérica antes de os romanos chegarem, ou que entraram na língua durante a ocupação, e que sofreram as mesmas transformações dos vocábulos latinos, uma vez que haviam sido incorporados a esse idioma. Servem como exemplo disso, as palavras digitu> dedo; et> e; caminu (origem celta) > camino; episcopu (origem grega) > bispo.

Já os vocábulos que entraram por via erudita no vocábulo português foram tiradas diretamente do latim clássico, a partir do século XIV, tendo atingindo sua plenitude no século XVI. Daí a razão deles conservarem claramente a feição latina, por isso, são autênticos latinismos. Alguns são iguais ao latim (flama < flamma), outros foram acomodados à feição de nossa língua (circulus > círculo), e, ainda, uns poucos entraram por esta via, quando já existiam pela popular, como é o caso de mancha (pop.) <macula> mácula (erudita). (ALMEIDA, 1902).

Cumpre distinguir também a diferença entre as palavras hereditárias e os empréstimos. As primeiras são essencialmente latinas e representam a continuação histórica do léxico românico; as últimas são de variadas procedências e nelas se incluem os cultismos que os eruditos portugueses foram buscar diretamente aos clássicos do Lácio, antes ou depois de Camões.

O arcabouço do léxico português, num total aproximado de cem mil vocábulos, é constituído por 80% de elementos latinos, segundo o Dicionário etimológico da Língua Portuguesa, de Antenor Nascentes (1955). Nele, todos os componentes lexicais da língua portuguesa estão discriminados por origem.

Além disso, o português do Brasil se enriqueceu de maneira notável, não só com os produtos de criação interna, mas, fundamentalmente, pela opulenta contribuição indígena e africana. O africano teve contato íntimo com o português da senzala e na casa-grande, como braço escravo da lavoura e como auxiliar, sobretudo, a mulher que fazia serviços domésticos e por isso exerceu uma influência profunda não só na língua, como também na formação da nacionalidade. (ALMEIDA, 1902).

Das línguas africanas as que adquiriram maior importância para nosso estudo foram o nagô ou ioruba (na Bahia) e o quimbundo, em Pernambuco, alguns estados do norte, Rio de janeiro, São Paulo e Minas Gerais, conforme esclarece Wey (1968).

Do tupi ficaram vestígios fundos no vocabulário e na gramática.

a) **Nomes próprios ou apelidos de pessoas: Araci, Cotegipe, Iracema, Itagiba, Jaci, Jurema, Moema.**

b) **Nomes próprios geográficos: Itu, Niterói, Tietê, Paraíba, Paquetá.**

c) **Nomes de animais: araponga, arara, capivara, curió, cotia, irara, jacaré, maracanã, sabiá, tanajura, urubu.**

d) **Nomes de plantas, frutas: abacaxi, cipó, capim, carnaúba, guabiroba, ipê, mandioca, peroba, sapé, taquara.**

e) **Nomes de objetos, aparelhos, utensílios: arapuca, jacá, tipiti.**

f) **Nomes de fenômenos naturais, alimentos, crendices: piracema, pororoca, moqueca, caipira, curupira.**

g) **Verbos: pererecar, sapecar, pipocar.**

h) **Na fraseologia: estar na pindaíba, chorar pitanga.**

i) **Já de origem africana, temos:**

j) **Nomes geográficos: Muzambinho, Caxambu, Cacimba, Quilombo.**

k) **Nomes de crenças e práticas rituais: mandinga, macumba, moamba, cuca.**

l) **Nomes de alimentos e bebidas: mungunzá, quitute, quindim, jeribita, vatapá, cachaça.**

m) **Nomes de indumentárias, costumes, instrumentos: tanga, jongo, maxixe, batuque, berimbau.**

n) **Nomes de deformidades e doenças: capenga, caxumba, pengó.**

o) **Nomes de locais plantas, árvores e frutas: cacimba, senzala, dendê, jiló, caruru, mutambo.**

p) **Nomes de animais, aves e insetos: camundongo, caxinguelê, marimbondo, matungo.**

q) **Na fraseologia: andar com calundu.**

A influência Africana no Português do Brasil: breve histórico e contexto geral

De acordo com Darcy Ribeiro (1995) em virtude de o número de índios não ser mais suficientes às atividades demandadas, os portugueses, que buscavam mais "braços" que trabalhassem a terra e executassem tarefas desprestigiadas, foram em busca dos africanos, principalmente dos que pertenciam ao grupo composto pela Guiné, pelo Sudão Ocidental e pela África Austral. O autor esclarece também que outros representantes de grupos menores provenientes da Gâmbia, de Serra Leoa, da Costa do Marfim e de outras localidades entraram para consolidar essa demanda. Como vemos, os africanos tornaram-se fonte matriz para as diversas peculiaridades que revestem a língua portuguesa no país.

Não é possível dizer ao certo quando se inicia a chegada dos escravos negros no Brasil, mas é sabido que, cerca de meio século antes do descobrimento, já havia comércio de escravos africanos pela Europa, sendo que Portugal funcionava como sede desse mercado. É possível verificar que, no Brasil a escravidão negra é fruto contemporâneo da colonização, já que a escravização de negros surgiu da necessidade de mão de obra para a realização de trabalho que antes eram realizados por índios, os quais passaram a ser protegidos pelos jesuítas e, por essa razão, tornaram-se inviáveis aos trabalhos braçais na lavoura e, posteriormente, aos trabalhos nas minas, como acentua Rodrigues (2010).

De modo geral, no século XVIII, a predominância da etnia negra no Brasil era bastante nítida, considerando que, em 1700, a população total do Brasil era de 300 mil pessoas, sendo que 100 mil eram indivíduos brancos e 170 mil eram escravos de origem africana. Esse número se manteve no período de 1700-1800, dado o descobrimento aurífero de Minas Gerais, o que acarretou a necessidade de mais mão de obra barata, além da já existente da cultura de cana de açúcar (ARAÚJO e ARAÚJO, 2009).

Em informações colhidas em Lucchesi (2008), nos primeiros séculos de colonização do Brasil, não era possível definir apenas uma língua falada no país, e o português nada mais era do que mais uma língua falada pelos 300 mil habitantes da América portuguesa. Nos locais mais distantes, era a língua geral que predominava. Já nas províncias que impulsionavam a colonização brasileira, Bahia e Pernambuco, a mão de obra escrava fazia com que as línguas francas africanas, como o quimbundo fosse mais falada com o objetivo de facilitar a comunicação. No interior e ao redor dos engenhos ou nos quilombos, as línguas francas africanas conviviam com variedades de línguas como o pidgin e as línguas crioulizadas do português.

Segundo relata Garcia (2002), não chegou a existir um contato real entre os portugueses e a língua africana no Brasil, pois, o que houve, na verdade, foram duas línguas diferentes de intercurso, ou seja, línguas que eram simplificadas em prol de um mútuo entendimento entre os povos. Contudo, existiu um semicrioulo português, a partir do qual os portugueses se comunicavam com os escravos negros e também com os mestiços. Essa comunicação era facilitada pelos negros, uma vez que eles já haviam aprendido o português na África, nas possessões portuguesas onde haviam sido comprados.

Ressalte-se que, em função de os escravos negros terem aprendido o português nas possessões portuguesas na África, diferentemente de seus descendentes, que aprenderam no Brasil, isso gerou um desinteresse grande pela raiz da língua africana, o que talvez possa ser uma justificativa histórica para o fato de a cultura negra ser vista como inferior para alguns, sobretudo porque a relação de convívio entre ambas as línguas (portuguesa e o conjunto das africanas) era vista como algo potencialmente perigoso, com possibilidades de prejuízos à integridade da língua herdada pelos europeus, no entanto, isso é desmistificado por Rodrigues (2010), ao declarar textualmente:

> não tem crédito a errônea suposição de que fosse quase nula a influência das línguas pretas no falar brasileiro, quando muito se limitando a legar ao português alguns termos africanos. Menos nessa riqueza de vocabulário do que nas construções sintáticas e modos de dizer, se deve buscar a origem de numerosos desvios populares brasileiros do genuíno português da velha metrópole (RODRIGUES, 2010, p. 135).

Como é possível verificar nas palavras de Rodrigues (2010), as línguas africanas influenciaram em peso o falar brasileiro, bem como em campos como a sintaxe, o léxico e a fonética. E apesar de os africanos terem sido muito descriminados e desprestigiados, o convívio com a língua portuguesa foi duradouro no Brasil. Ainda que não houvesse uma forte consideração com as línguas africanas, houve a todo tempo um grande contato, o que consoante Garcia (2002), resultando deste contato influências que serão ilustradas com exemplos mais a seguir.

Acerca da participação dos africanos e seus descendentes na história linguística do Brasil, há uma dupla face: de um lado, há uma atuação destacada do elemento na propagação da língua portuguesa no Brasil, agindo como um dos responsáveis pela europeização linguística do Brasil; do outro, está a forte repressão cultural que impediu a conservação no território brasileiro das línguas africanas que, por três séculos de tráfico negreiro, chegaram ao Brasil, passando pelas bocas de milhões de indivíduos. E, na convergência desses dois vetores, é possível averiguar o papel crucial do contato linguístico na forma das características mais perceptíveis no falar de boa parte do povo brasileiro, como bem destaca Lucchesi (2008).

Um aspecto importante a ser destacado em torno da influência africana sobre o falar brasileiro é que, diferentemente da influência tupi, a africana alcançou mais a área da fonética e morfológica, e não o vocabulário. Isso em razão de que, tanto a língua nagô como o quimbundo eram as línguas majoritárias trazidas da África pelos escravos. De qualquer forma, é possível notar influência lexical da língua nagô principalmente no campo religioso, como é exemplo de palavras como Ogum, Orixá, Exu e outras, enquanto a língua quimbunda marca sua influência em palavras que são utilizadas no cotidiano em geral, como é caso das palavras: moleque, dengue, fubá, cafuné, samba e outras. Tanto o nagô quanto o quimbundo são línguas que não possuem um sistema flexional, portanto, ao adotar o português como um idioma secundário, os escravos tinham a necessidade de imprimir hábitos que fossem correntes na própria fala. É por isso que se enfatiza a influência do negro sobre a língua especialmente no tocante à tendência para uma maior simplificação das flexões e também certa modificação de fonemas que se observam no falar do povo brasileiro (CARDOSO e CUNHA, 1978).

Nesse aspecto, é possível destacar a influência crioula em três níveis de estruturação da língua, sendo eles, como demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 01 – Níveis de estruturação da língua e a influência africana

Fonética	Morfofonólogica	Morfológica
Redução do ditongo a uma única vogal, por exemplo: doutor > dotô; A transformação do grupo "lh" em iode, como ocorre com mulher > muié; a assimilação de grupo consonantal em nasal, como em tomando > tomano; a apócope do "r" final, que pode ser observado em amor > amô, e do "l' final em general > generá	Representado pela queda da primeira sílaba do verbo estar, que toma a forma "tô" na primeira pessoa do singular do presente do indicativo. Nesse nível, também há casos de aglutinação fonética, ilustrados pelos exemplos "zoio", em lugar de "os olhos", e "zoreia", em vez de "as orelhas".	(1) Aqui acontece a simplificação da flexão verbal, que passa a limitar-se a somente duas pessoas no nível da forma. A título de exemplo, pode-se citar o verbo ir, cujas realizações orais se dão apenas como "vou" e "vai", independentemente da pessoa a que a forma verbal se refere. Assim, "eu vou", "tu/você vai", "ele/ela vai", "nós vai", "vocês vai" e "eles/elas vai". (2) A flexão de número também é um ponto a ser notado nesse aspecto, como em: as mulheres > as muié

Fonte: Dados da Pesquisa

No entendimento de Aragão (2011) há outros aspectos na língua que receberam influência das línguas africanas, dentre estes os morfossintáticos, mais precisamente (a) supressão da marca redundante de plural (b) prótese do **s** e **m** na juntura de palavras ou frase, agregando-se à palavra seguinte, como é o exemplo mencionado pela autora das palavras "simbora", "mimbora" "umbora", (c) repetição enfática da negativa ("não vou agora não") e por último, (d) o emprego do "ele" acusativo, como verificamos em frases do tipo: "vi ela", "deixei ele".

Aragão (2011) acrescenta que Alkimim e Petter (2008, p. 151) ao investigarem a influência do africano no léxico no português brasileiro afirmam que:

> o léxico de origem africana, nos trabalhos de cunho regionalista produzidos na primeira metade do século, aparece como objeto central de investigação nos estudos de Rodolfo Garcia (1934): Vocabulário Nagô; Dante Laytano (1936), Os africanismos do dialeto gaucho; João Dornas

> Filho (1942) A influência social do negro brasileiro e Aires da Mata Machado Filho (1943), O negro e o garimpo em Minas Gerais.

Aragão (2011) enfatiza ainda que o vocabulário do português brasileiro foi assaz enriquecido com termos e expressões das línguas africanas, ou melhor, de africanismos, sendo que esses novos signos acrescidos ao léxico do português se relacionam aos cultos afro-brasileiros.

Segundo Alkimin e Petter (2008, p.150 apud ARAGÃO, 2011, p. 7-8):

> o marco fundamental para os estudos da presença de línguas africanas no português do Brasil é a publicação, em 1933, de duas obras que instituem, de forma mais organizada, o debate sobre a presença africana na língua portuguesa falada no Brasil. São os trabalhos 'A influência africana na língua portuguesa do Brasil', de Renato Mendonça e o 'Elemento afro-negro na língua portuguesa', de Jacques Raimundo.

Com relação ao estudo dessa influência na Língua Portuguesa do Brasil, em grande parte, durante muito tempo, a análise empreendida tratava apenas de "rápidos tópicos na parte introdutória da história da língua", conforme explica Aragão (2011, p. 8). Por outro lado, a obra de Renato Mendonça, dos anos trinta, esclarece ainda Aragão "apesar das polêmicas em torno de algumas de suas afirmações, foi e ainda é, um dos trabalhos mais consultados e citados sobre o assunto". (ARAGÃO, 2011, p. 8).

Conforme Aragão (2011), somente no século XX as pesquisas sobre a importância dos africanismos para a língua portuguesa passaram a ter um caráter mais científico, com estudos desenvolvidos de modo mais efetivo e contundente nas academias.

Alkimin e Petter (2008) ao se debruçarem sobre a influência dos africanismos na língua portuguesa e, especialmente, quanto ao número deles, declaram textualmente:

> [...] o aumenta o número de termos de origem africana registrados; por outro, os estudos passam a focalizar a diversidade do uso regional desses vocábulos. De pouco mais de uma centena de itens lexicais, registrados no século XIX, passa-se a
> mais de 300 na primeira metade do século XX, ultrapassando 2000 itens nos dicionários especializados, publicados no final do século XX. (ALKIMIN e PETTER, 2008, p. 149).

Outros trabalhos marcaram a entrada desse tema na academia, dentre eles citem-se a tese de Yeda Pessoa de Castro, defendida nos anos setenta, na Universidade Nacional do Zaire, em 2001, cujo título tem como alvo "os falares africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro".

Depois desse, novos trabalhos com abordagens semelhantes surgiram no cenário acadêmico, dentre estes têm-se as publicações como os de Baxter (1992), Bonvini (1998, 2002, 2008), Cunha-Henckel (2001) e Petter (2002). (ARAGÃO, 2011).

Nessa perspectiva, muitos têm sido os trabalhos que ~~têm ressaltado~~ os fatos fonético-fonológicos determinantes das variantes regionais e/ou sociais do Português do Brasil, atribuindo, assim, a influência do africano, "embora alguns estudiosos coloquem dúvidas quanto a essa origem, preferindo creditá-los à evolução ou ao conservadorismo da própria língua portuguesa", de acordo com Aragão (2011, p.8).

A Fonética e sua Influência Africana no Português Brasileiro

Como já mencionado, o português brasileiro sofreu muitas influências ao longo de sua história, o que, de certa maneira, colaborou para que adquirisse características próprias, principalmente na fonética. Uma dessas influências vem a ser o elemento africano, como destaca Aragão (2010/2011), sendo os africanismos a terceira unidade influenciadora depois do elemento indígena e do próprio português trazido pelos colonizadores. Contudo, como enfatiza Mendonça (2012, p. 80) essa influência ocorreu principalmente no falar das classes mais baixas, ao explicar que "o negro influenciou sensivelmente a nossa língua popular". Informação com a qual concorda também Aragão (2010/2011) que, segundo esta autora, a influência africana ocorreu no falar popular dos praticantes do português brasileiro, como declara textualmente:

> a nosso ver, as influências fonético-fonológicas e lexicais das línguas africanas no Português do Brasil levam-nos a falar não em influências diatópicas ou regionais, mas em influências diastráticas ou sociais. Ou seja, são falares das classes não alfabetizadas ou semi-alfabetizadas que sofreram maior influência fonético-fonológica e léxica das línguas africanas (ARAGÃO, 2010/2011, p. 10-11).

Desse modo, nota-se visivelmente que as variações linguísticas causadas pela influência das línguas africanas não são justificadas pela mudança de região, e sim de classe para classe. Por essa razão, é importante perceber o preconceito linguístico que envolve o falar derivado do africano e a dificuldade de aceitação, principalmente no meio acadêmico, de que tal elemento foi de grande importância para a formação do português brasileiro. Isso é tão visível que é e foi possível observar que durante muito tempo as pesquisas só tratavam da influência do tupi, e não dos falares africanos justamente por ocorrer esse tipo de preconceito, considerando que os africanos adentraram em solo brasileiro como escravos sem acesso à educação, consoante Guerreiro (2015), e influenciaram sobremaneira o falar de indivíduos não alfabetizados e de classes mais baixas do que os indivíduos escolarizados e com maior poder aquisitivo.

Para Guerreiro (2015), "este modo 'errado' e adaptado do falar do negro provocou alterações relevantes no PB, originou alterações fonéticas e acrescentou muitas palavras ao PB, enriquecendo de maneira admirável o seu léxico." (GUERREIRO, 2015, p. 7), ou seja, esse modo tido como incorreto de falar, embora não tenha sido alvo de muitas pesquisas, foi responsável por grandes mudanças nos campos morfológico, lexical, sintático e fonético.

No campo da fonética, é possível notar imediatamente que há uma grande diferença no modo de falar entre o português manejado em Portugal e o português manejado no Brasil, que é considerado mais pausado por herança das línguas africanas. Esse aspecto 'arrastado' do falar brasileiro é explicado por Mendonça (2012), que segundo ele, veio exatamente dos falares africanos um alongamento das pretônicas acompanhado de uma elocução clara.

Nessa ótica, ao fazer uma análise mais ponderada, verifica-se que diversas alterações fonéticas deixadas pelo elemento africano encontram-se até o presente na oralidade do português brasileiro. A seguir, apresenta-se um quadro com dez palavras, cujos dados são desta pesquisa, apresentando as principais alterações fonéticas recolhidas e anotadas como possíveis alterações advindas dos falares africanos, como bem atesta Aragão (2010/2011) em trabalho intitulado "o africanismo no português do Brasil".

Quadro 02: Alterações fonéticas de origem africana no Português Brasileiro

Metaplasmos	Escrita	Oralidade
(1) Aférese	Você	<Ocê
(2) Apócope	General	<Generá
(3) Assimilação	Registro	<Rezisto
(4) Metátese	Porquê	<Pruquê
(5) Monotongação	Cheiro	<Chêro
• **(6) Ditongação**	Mês	< Meis
(7) Rotacismo	Falsidade	< Farsidade
(8) Hipértese	Vive	<Vevi
(9) Epêntese	Dificuldade	< Dificulidade
10) Síncope	Comendo	< Comeno

Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se, nesse quadro, uma lista de 10 (dez) palavras em que se verifica a ocorrência de alterações fonéticas, devido ao contato do português com as línguas africanas, o que causa severa distinção entre a escrita e a fala brasileira. No tocante a isso, adotam-se os estudos de Aragão (2010) e Mendonça (2012) que explicam tais alterações fonéticas, tomando como base os fenômenos linguísticos denominados metaplasmos. E, conforme Coutinho (1976, p. 142) "metaplasmos são modificações fonéticas que sofrem as palavras na sua evolução". Ele acrescenta dizendo que os fonemas constituem o material sonoro da língua, sendo que este material é, como tudo, "sujeito à lei fatal das transformações". (COUTINHO, 1976, p. 142). Destaque-se que, a nomenclatura "metaplasmos" deu lugar, contemporaneamente, ao termo alterações fonéticas ou processos fonético-fonológicos, sendo este último adotado neste trabalho.

Nesse sentido, a ocorrência de aférese é atribuída ao elemento africano durante a manifestação oral de diversos vocábulos, ou seja, ocorre aférese quando há supressão de "um segmento fonético em posição inicial de palavra" (XIMENES, 2003, p. 19). De acordo com Mendonça (2012), um exemplo muito corriqueiro na oralidade do português brasileiro e herdado dos falares africanos é o uso de "ocê" em detrimento do "você". É importante destacar que, segundo, Teixeira (2008) a frequência de uso do "você", utilizado para substituir o pronome pessoal do caso reto "tu", diminui à medida que aumenta o nível de escolaridade. Dessa maneira, há uma tendência de uso do pronome "você" que sofre aférese, em grande parte da fala dos brasileiros, principalmente, no Estado de Minas Gerais.

No exemplo (2), apresentado no quadro 2, tem-se a ocorrência do processo denominado apócope, que consiste na queda de um fonema ao final da palavra, como a visto em Coutinho (1974). Na visão de Mendonça (2012), esse processo, no português brasileiro, ocorre na maioria das vezes com as consoantes "l" e "r" como em "mel > mé" e "general > generá". Tal manifestação, de acordo com o mesmo autor, aparece nos dialetos crioulos da África, no falar cabo-verdiano.

Outra alteração fonética devida a influência africana é o processo de assimilação, a qual Ximenes (2003. p. 21) define como o "processo de mudança que consiste na passagem de um fonema para outro devido à aproximação e à semelhança de traços articulatórios entre eles". Mendonça (2012) traz como exemplo o que ocorre, não tão esporadicamente, no dialeto brasileiro carioca a transformação do "g" em "z" quando antecede as vogais "e" ou "i", como ocorre no exemplo "registro > rezistro". E aqui se acrescente: isso não é apenas uma realização típica da fala do carioca, é muito comum ouvir em contexto bem espontâneo da fala de alguns nordestinos essa realização, ou seja, a troca de /g/ por /z/, sobretudo na palavra "registro". Também é possível observar, mesmo que raramente, a mudança do fonema "j" para sibilante "z" como em "Jesus > Zesús", que também é um vestígio do falar africano.

Aragão (2010/2011), explica também que a presença de metátese do "r" pós-vocálico no português brasileiro como herança das línguas africanas. Na concepção de Hora, Telles e Monaretto (2007, p. 180), metátese "é a transposição de sons; é uma mudança em que os sons trocam de posições com um outro dentro de uma palavra", conforme visto no exemplo (4) do quadro. Esse fenômeno é observado em "porquê > pruquê", no qual se verifica o deslocamento do "r" após a vogal "o" para antes desse mesmo fonema. É Interessante notar que esse fenômeno também ocorre nos falares da parte setentrional de Portugal e na língua galega, como é visto no exemplo pautado na *Real Academia Galega, Normas ortográficas e morfolóxicas do idioma galego*: "perguntar > preguntar". Contudo, não há estudos que comprovem uma relação necessária entre tais ocorrências.

Já no exemplo (5) do quadro, tem-se a presença da monotongação. Esse processo é tido "como uma redução do ditongo à vogal simples ou pura" (ARAGÃO, 2014, p. 5). Por outro lado, Mendonça (2012, p. 84), prefere denominar esse fenômeno de redução, acrescentando que "os ditongos *ei* e

ou, por influência africana, reduziram-se na língua popular do Brasil". É muito comum na oralidade do português brasileiro a redução dos ditongos como em "cheiro > chêro", "couve > côve", entre outros. No entanto, assim como a metátese, não se encontraram evidências de uma possível ligação entre o que ocorre nas línguas africanas e no português europeu.

Outra alteração fonética que teve influência africana no português foi o processo de ditongação, apresentado no exemplo (6) do quadro. Aragão (2009, p.) atesta que "a ditongação, ao que tudo indica, é um fenômeno essencialmente fonético causado por necessidades eufônicas, não tendo, assim, existência no sistema da língua, mas em sua realização na fala". Xavier e Mateus (s.d.: p. 123) definem ditongação como a "transformação de uma vogal em ditongo: um segmento vocálico desdobra-se em dois segmentos, isto é, produz-se um processo de diferenciação tímbrica (ou ditongação) no interior de uma semivogal em posição pré ou pós-vocálica".

Outra alteração fonética por influência africana no português brasileiro é o rotacismo, que consiste na troca do fonema "l" pelo fonema "r", como demonstrado no exemplo (7) do quadro. Ele ocorre principalmente no falar das zonas rurais brasileiras, e ainda causa certo preconceito linguístico. Nesse contexto, Aragão (2010/2011. p. 12) traz o exemplo de "falsidade > farsidade", demonstrando a ocorrência desse fenômeno na sentença "eu num gosto de farsidade", em que é possível notar claramente a simplificação linguística presente no português brasileiro, herdada das línguas africanas.

No exemplo (8) do quadro 2, apresenta-se a palavra "vive >vevi" classificada como um tipo de processo de transposição denominado hipértese, que nada é mais do que, segundo Carvalho e Nascimento (1984, p. 37), "a transposição de um fonema de uma sílaba para outra". Considerado um traço rural realizado especialmente por pessoas que provieram da zona rural, mas não somente, pois muitas pessoas de baixa escolaridade realizam a pronuncia dessa palavra fazendo a troca dessa sílaba, invertendo a posição da segunda sílaba com a primeira.

Nos exemplos (9) e (10), aparecem dois tipos de metaplasmos contemporâneos: um pouco comum na fala dos brasileiros (comeno), contudo, mais observável na fala espontânea; o outro, mais comum na fala de pessoas de baixa escolaridade (dificulidade). Neste exemplo, percebe-se a presença de uma epêntese, através da inserção do fonema "i" no interior do

vocábulo, o que resulta em uma alteração da estrutura silábica dessa palavra. O traço de africanidade presente aqui reside no contato que as línguas francas africanas faziam e como o quimbundo, fosse a mais falada o objetivo era o de facilitar a comunicação. Retomando aqui as palavras de Guerreiro (2015), "este modo 'errado' e adaptado do falar do negro provocou profundas alterações no PB, o que originou também certas alterações fonéticas. No segundo exemplo, ocorre o processo de sincope (comeno), que é a "subtração de fonema no interior do vocábulo", conforme explica Coutinho (1976, p. 148). Essa síncope "d" no grupo "nd" é muito comum em outras palavras no gerúndio, tais como: "falando (falano), brincando (brincano), passando (passano) etc. Observa-se que além da sincope, outro processo de alteração ocorre nessas palavras, que assimilação. Esse tipo de assimilação ocorre quando dois fonemas diferentes têm traços articulatórios semelhantes ou comuns. Assim, a assimilação do /nd/ só é possível porque o /n/ e o /d/ são consoantes alveolares, ou seja, há uma o traço comum entre esses dois fonemas que permite que o fonema assimile o traço do outro, no caso o /d/ foi assimilado pelo /n/. Para Bagno (2006, p. 77) "assimilação é a força que tenta fazer com que dois sons diferentes, mas com algum parentesco, se tornem iguais ou semelhantes." Beviláqua (2014, p. 37, grifo do autor) informa que no Appendix Probi "grundio non grunnio" já registrava a ocorrência desse fenômeno, revelando que, no latim vulgar, já era documentado.

Em síntese, pelo frisado até o momento, as influências das línguas africanas no português brasileiro encontram-se presentes até hoje na modalidade oral, não sendo bem aceitas quando apresentadas na modalidade escrita, uma vez que a fala é individual e heterogênea e apresenta variações de acordo com o meio social e cultural, diferentemente da escrita, que é fortemente padronizada pela gramática normativa. Apesar disso, se faz mister explorar cada vez mais a questão da oralidade, já que ainda há grande preconceito quando o assunto é o modo de falar de um indivíduo. É importante também buscar entender cada uma das ocorrências presentes na modalidade oral do português, por se tratar de uma língua viva e que recebe constantemente diversas influências capazes de alterá-la, como o fizeram as etnias indígenas e africanas, que, como constado nos estudos, foram capazes de transformar toda uma língua e contribuir para a construção de uma vertente do português que reflete toda a história e cultura do Brasil.

Considerações Finais

A língua portuguesa praticada no Brasil é muito diferente da praticada em Portugal, colonizador de diversos países da comunidade lusófona, que isso é um fato amparado pelos estudos das influências e contatos de outras línguas e dialetos durante o percurso histórico no Brasil.

Não há que se negar a influência indígena e a ação africana sobre o português do Brasil, visto que é múltipla e pode ser percebida em vários níveis, tais como o morfológico, o lexical, o morfológico e, especialmente, no fonético, alvo do nosso trabalho. No nível fonético, várias alterações que se manifestam na oralidade podem ser vistas de forma preconceituosa, caso não seja considerado o contato entre línguas como fator capaz de influenciar a realização oral, motivo pelo qual, para ilustrar situações de uso bastante corriqueiro no país, utilizaram-se vocábulos simples e correntes na língua.

Alguns processos metaplásmicos foram levantados com o fito de estabelecer uma relação entre os africanismos e certas realizações fonéticas, dentre estas encontram-se a aférese, a apócope, a assimilação, a metátese, a monotongação, o rotacismo etc, consideradas figuras de dicção relacionadas aos aspectos fonéticos da língua, ainda sejam resultados de processos históricos que se manifestam na evolução linguística, presentes na oralidade como prova dos traços deixados pela influência africana. Isso colabora para o entendimento da verbalização de determinadas palavras, especialmente no nordeste do Brasil, onde a fala mais lenta e a simplificação oral são características bastante salientes em razão do contato africano com língua portuguesa

Apesar disso, não há que se falar em preconceito em relação às possibilidades de realização de determinados vocábulos, já que o estudo histórico demonstra como a influência linguística deixa elementos fonéticos que passam a integrar o idioma com o qual teve contato, o que ocorrem entre as línguas africanas e a língua portuguesa dos colonizadores lusitanos no Brasil. O resultado disso, além da mescla de outros fatores e influências não tratados aqui, é uma língua rica, variada e peculiar: o português brasileiro

Referências

ALMEIDA, Silvio de. *O antigo vernáculo*. São Paulo, 1902.

ALKIMIM, Tânia; PETT ER, Margarida. Palavras da África no Brasil de ontem e de hoje. In: FIORIN, José L.; PETT ER, Margarida. *África no Brasil:* a formação da língua portuguesa. São Paulo: Contexto, 2008, p. 145-178.

ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de. Africanismos no português do Brasil. *Revista de Letras.* Vol. 30, 1/4, jan. 2010/dez. 2011, p. 7-16. Disponível em: http://www.revistadeletras.ufc.br/Revista%20de%20Letras%20Vol.30%20-%201.4%20-

_____. Os estudos fonético-fonológicos nos Estados da Paraíba e do Ceará. In: *Revista da Abralin,* v. 8, n.1, 2009. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/abralin/article/view/52440/32280. Acesso em mar. 2018.

ARAÚJO, Silvana Silva de Farias; ARAÚJO, Jean Marcel de Oliveira. A Formação sócio-histórica do português do Brasil: Contribuições do Recôncavo Baiano. *Cadernos de Letras da UFF* – Dossiê: difusão da língua portuguesa, n° 39, p. 95-116, 2009.

BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália*: novela sociolingüística.15. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BEVILÁQUA, Kayron Campos. (2014). Appendix Probi e a variação linguística no português brasileiro (v. 2 n. 2, jan.-jun.). Curitiba: *Revista Versalete.* In http://www.academia.edu/10115071/appendix_prob_e_ varia%c3%87%c3%83o_lingu%c3%8dstica_no_portugu%c3%8as_brasileiro.Acesso em junho/2018.

CARDOSO, Wilton; CUNHA, Celso. *Estilística e gramática histórica*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.

CARVALHO, Dolores Garcia; NASCIMENTO, Manoel. *Gramática Histórica*: segundo grau e vestibulares. 14.ed. São Paulo: Ática, 1984.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Gramática Histórica*. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 1976.

GARCIA, Afrânio da Silva. O português do Brasil. Questões de substrato, superstrato e adstrato. *SOLETRAS*, Ano II, n° 04. São Gonçalo: 70 UERJ, jul./dez. 2002.

GUERREIRO, Márcia Bernadete Neisnek. *Influências indígenas e africanas no léxico do português do Brasil.* Universidade Nova de Lisboa, 2015. Disponível em: https://run.unl.pt/bitstream/10362/18278/1/Disserta%C3%A7%C3%A30_de_Mestrado_M%C3%A1rcia_Guerreiro.pdf.

LUCCHESI, Dante. Africanos, crioulos e a língua portuguesa. *In:* LIMA, Ivana Stolze; CARMO, Laura do (Orgs.). *História social da língua nacional*. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 2008. p. 151-180. Disponível em: http://www.coresmarcasefalas.pro.br/adm/anexos/101220082327 32.pdf. Acesso em: 20 de dez. de 2016.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de Pesquisa*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MENDONÇA, Renato. *A influência africana no português do B***rasil**. Brasília: FUNAG, 2012. Disponível em: https://repositories.lib.utexas.edu/bitstream/handle/2152/24719/983-

Influencia_Africana_no_Portugues_do_Brasil_A.pdf. Acesso em: 23 de nov. de 2016.

NASCENTES, Antenor. *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Segunda tiragem, I Tomo. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica/ Livraria Francisco Alves, 1955.

RIBEIRO, Darcy. *O Povo Brasileiro*: A formação e o sentido de Brasil. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

REAL ACADEMIA GALEGA. *Normas ortográficas e morfolóxicas do idioma galego*. 23.ed., mar. de 2012. Disponível em: http://academia.gal/documents/10157/704901/Normas+ortogr%C3%A1ficas+e+morfol%C3%B3xicas+do+idioma+galego.pdf. Acesso em: 26 de nov. de 2016.

RODRIGUES, Raymundo Nina. *Os africanos no Brasil*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.

TEIXEIRA, Eliana S. Pitombo. O pronome você no português de Luanda. *In:* LIMA HERNANDES, Maria Célia *et al.* (Org.). *A língua portuguesa no mundo*. São Paulo: FFLCH-USP, 2008. Disponível em: http://dlcv.fflch.

XAVIER, M. F.; MATEUS, M.H. M. *Dicionário de termos linguísticos***.** Lisboa: Cosmos, (s.d). v.1.

XIMENES, Expedito Eloísio. Alguns termos da linguística histórica. *Revista Philologus*, ano 9, n. 25, Rio de Janeiro CIFEFIL, jan./abri. 2003, p. 45-61. Disponível em: http://www.filologia.org.br/rph/ANO09/25/RPh25.pdf.Acesso em: 06 de nov. de 2016.

WEY, Valter. *Língua Portuguesa*: curso colegial. São Paulo: Editora do Brasil, 1968, v. 1.

AS FONTES ÁUDIO-VISUAIS E A TOMADA DE CONSCIÊNCIA DO SER NEGRO: LINGUAGEM, REPRESENTAÇÕES E CINEMA NEGRO NO ENSINO DE HISTÓRIA AFRICANA DO CURSO DE HISTÓRIA DA UNIFESSPA/CAMPUS XINGUARA

Bernard Arthur Silva da Silva [105]
Jonathan Evangelista de Araújo [106]

Cinema Negro na Universidade: Teoria e Método.

O presente trabalho, visa trazer à tona, os resultados alcançados ao longo do período entre 12 de Junho e 15 de Agosto de 2017 (Período 2017.2), na Monitoria da disciplina História das Sociedades Africanas, ministrada na Turma 2016 (Matutino) do Curso de Licenciatura em História, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA/Campus Xinguara).

A Monitoria, por sua vez, integra o Projeto de Monitoria Geral da instituição, voltado para melhorar os aspectos do ensino, pesquisa e extensão ligados àquela matéria, aos discentes e ao curso (PROEG/DPROJ/ED N° 08/2017, p.1).

A partir desses elementos, lançamos o seguinte questionamento norteador do Projeto de Monitoria, dividido em duas partes:

---

[105] Mestre em História Social da Amazônia pela Universidade Federal do Pará - UFPA (2014). Professor Assistente de História do Brasil do curso de História na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA/Campus Xinguara). Atualmente, é coordenador do Projeto de Extensão "Cinema e Música Negra Como Elementos da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira: Subsídios Para a Aplicação da Lei n°10.639/2003 na Universidade e Ensino médio (2018-2019)". E-mail: bernard@unifesspa.edu.br.

[106] Graduando do Curso de História / UNIFESSPA / Campus Xinguara. E-mail: jhonatan.nha@gmail.com.

1) Por quais formas de construção, moldaram-se as "representações" (CHARTIER, 1989, p.178) sobre negros e negras nas mentes dos estudantes do curso de História/UNIFESSPA/Campus Xinguara? E, quais delas, são mais influentes nas maneiras de gerar um "imaginário" (PESAVENTO, 1995, p.15) do povo negro nos espaços escolar e urbano (Xinguara, sul do Pará)?

2) Como e através de quais maneiras, utilizando as linguagens cinematográfica e musical, podemos cooperar para extirpar representações estereotipadas, preconceituosas, discriminatórias e excludentes de negros e negras, "ordem social e hierarquias raciais naturalizadas pela linguagem cinematográfica", além de construir uma visão sobre a música negra livre dos estigmas da "violência", "criminalização" e "demonização"? (CARVALHO, 2011, pp.17-30, 18; HERSCHMANN, 2000, p.14; SOUZA, 2011, pp.9-15, 10).

Partindo dessas dúvidas, recorreu-se aos indícios que poderiam ajudar a responder essas inquietações, tais como: filmes ("Malcom X"[107] (1992) e

[107] O filme é uma cinebiografia do importante líder negro norte – americano Malcom X, que atuou em prol dos direitos civis dos negros nos EUA, durante a primeira metade dos anos 60. Registrado Malcom Little (1925-1965) ao nascer (Omaha, Estado de Nebraska) e tendo adotado um nome muçulmano depois de sua conversão religiosa, Al Hajj Malik Al-Shabazz, ficou mundialmente conhecido com Malcom X, o "X" foi uma maneira de se livrar da herança da escravidão, a qual seus antepassados tinham sido vítimas. Seu pai, Earl Little, foi pastor e membro ativo da Associação Universal para o Progresso Negro (UNIA). Morreu assassinado por membros da Ku Klux Klan, entidade extremista, reacionária e racista, fundada na metade do século XIX. Ela foi contra a conquista dos direitos sociais dos negros após o fim da Guerra Civil Norte-Americana (1861-1865). Teve uma atuação forte no sul do EUA, região do Estado de Nebraska. Depois da morte de seu pai, a mãe de Malcom, perdeu a guarda de seus filhos e foi internada em um hospício (1937-1939). Malcom peregrinou por lares adotivos, até se estabelecer nas ruas do bairro do Harlem (Distrito de Manhattan, Nova Iorque, Estado de Nova Iorque) (1943). Lá fez carreira como garçom em trens, vendedor de drogas, coletor de apostas ilegais, cafetão e ladrão. Depois de ser preso (1945-1947), conheceu a "Nação do Islã", grupo religioso muçulmano, liderado por Elijah Muhammad. Converteu-se aos seus ensinamentos e passou a militar pelas suas causas, inclusive a favor da solução dos problemas que assolavam os negros norte-americanos. Suas pregações, entrevistas e palestras (1953-1965) giravam em torno do islamismo, violência como método para autodefesa e conquista de direitos, além do socialismo e luta contra a estrutura capitalista que oprimia o negro em geral. Depois de sua ruptura com a "Nação do Islã", fundou a Organização Para a Unidade Afro-Americana, na qual defendia a união de brancos e negros em torno da conquista dos direitos civis dos afro-americanos. Não pode dar continuidade ao seu novo momento ideológico e político. Em sua primeira fala, no dia 21 de Fevereiro de 1965, em um teatro localizado no Harlem, foi alvejado por 16 balas de calibre 38 e 45. Ver: HALEY, 1965.

"Agosto Negro"[108] (2007)), músicas ("Negro Drama" do álbum "Nada Como Um Dia Após o Outro" (2002), do grupo de rap Racionais MC's)[109], entrevistas (universitários) e os documentos legais que oficializam a obrigatoriedade do ensino de História da África e História Afro-Brasileira na educação básica e ensino superior.

O cinema aqui, deve ser entendido como elemento cultural e mercadológico (NAPOLITANO, 2008, p.11) que produz, através das narrativas dos filmes, linguagens cinematográficas que reproduzem realidades

[108] Já "Agosto Negro" (2007) retrata a vida de outro importante líder negro norte-americano: George Jackson (1941-1971). Nasceu na cidade de Chicago, Estado de Illinois. Teve infância difícil e pobre, recheada de pequenos crimes. No começo dos anos 60, cometeu um assalto à mão armada, em uma estação de serviço, furtando 70 dólares. Foi preso, julgado e condenado de 1 ano até prisão perpétua. Nesse momento tinha 18 anos de idade. Começou a cumprir pena na Prisão Estadual de San Quentin, localizada na cidade de San Rafael, no Estado da Califórnia. Lá, no ano de 1966, fundou a Guerrilha Família Negra ("Black Guerrilla Family"), um braço militar do Partido dos Panteras Negras, ao qual era membro. No dia 16 de Janeiro de 1971, recebeu outra condenação. Por, supostamente, matar um policial na prisão, em represália aos assassinatos de três detentos negros. Pegou um período na solitária por causa disso. Com seu isolamento, veio o mergulho nos estudos e livros. Estudou Ciência Política, Economia, História e Teoria Revolucionária. Nesse intervalo, dedicou-se a escrever. Concluiu e lançou dois livros: Sangue nos Olhos ("Blood In My Eye") e Irmãos Soledad ("Soledad Brothers"). Neles, expunha seus pontos de vista sobre o racismo, a violência contra o povo negro nos EUA e no mundo e a revolução armada como meio para derrubar o sistema capitalista, tomar o poder e estabelecer direitos iguais para os negros e negras. No dia 21 de Agosto de 1971, George Jackson foi morto a tiros por policiais de San Quentin. Ele iniciou uma revolta seguida de fuga na prisão. Isso foi alguns dias antes de um novo julgamento, para poder rever sua situação prisional. Para saber mais, ver: ALVES, 2011, pp.50-70; BATISTA, 2011, pp. 27-34; JOHNSON III, 2002, pp. 93-125; http://historyisaweapon.com/defcon1/jacksoninterview.html, acessado no dia 23 de Março de 2018, às 11:40 da manhã.

[109] Durante os anos de 2013 e 2014, comemorou-se os 25 anos de carreira dos Racionais MC's, ao longo da qual foram lançados cinco álbuns – Holocausto Urbano (1990), Escolha Seu Caminho (1992), Raio-X do Brasil (1993), Sobrevivendo No Inferno (1997) e Nada Como Um Dia Após o Outro Dia (2002) – nos quais, majoritariamente, as músicas narram o período entre o final dos anos 80 e toda a década de 90, observado a partir do contexto das periferias urbanas. Sendo que, seu primeiro registro fonográfico apareceu na coletânea Consciência Black, Vol. I, lançada pela gravadora Zimbabwe Records, em 1988. No ano de 2014, lançaram seu sexto álbum de estúdio, intitulado Cores e Valores. Sobrevivendo No Inferno (1997), detém o importante feito de, ter sido o álbum mais vendido do Rap nacional, tendo alcançado, de acordo com a Revista Rolling Stone, a marca de um milhão e meio de cópias vendidas. Ver: CAMARGOS, 2015, pp.127-128; TAKAHASHI, 2017, pp.109-111 e entrevista dada pelo grupo, no ano de 2014, ao Programa Estação Periferia, apresentado por Hot Black, em https://www.youtube.com/watch?v=Tq8MFo_p4Kc.

(MACHADO, 2015, pp.23-26), além de buscar mostrar o "protagonismo negro" em tais películas (CARVALHO, 2011, pp.27-29) e, a música negra como "resistência" ao gradiente cultural hegemônico branco, presente no Brasil, além de se conectar com a ancestralidade da cultura africana (GUIMARÃES, 1998, p. 230).

As entrevistas que realizamos com professores locais (Município e Estado) são outros indícios acerca de suas próprias impressões acerca da História da Amazônia presentes nos livros didáticos adotados. Elas representam fontes orais (as entrevistas) que devem ser entendidas, de acordo com Portelli (1997, p.9), como algo construído a partir de "uma troca entre dois sujeitos", uma "visão mútua" sobre determinados ações de sujeitos no tempo e espaço. Uma "mutualidade" que deve vir acompanhada de "reconhecimento e a constatação da diversidade em indivíduos que não pertencem ao mesmo plano social e político", principalmente, por parte do entrevistador para que se estabeleça um ambiente de igualdade entre ele e o entrevistado (PORTELLI, 1997, pp.9-10).

Motivou-nos para realizar esse projeto, uma ação pedagógica de combate ao racismo e aos seus desdobramentos, tais como preconceito e discriminação étnicos (CAVALLERO, 2001, p.35) mais a prática de um processo interdisciplinar educativo, cultural, político e científico, articulado ao ensino e à pesquisa, mirando uma relação transformadora entre Universidade e sociedade (PDI, 2016, p.43).

Nesse texto, iremos apresentar algumas conclusões à respeito de nossas atividades de monitoria na disciplina História das Sociedades Africanas no curso de História/UNIFESSPA/Campus Xinguara. A organização dessa apresentação começa pela legislação à respeito do ensino de História Africana e História Afro-Brasileira, a relação documentos legais da UNIFESSPA e presença da História do Povo Negro no currículo do curso de História/UNIFESSPA/Campus Xinguara e passa pelas opiniões de alunos (UNIFESSPA) acerca dos filmes Malcom X e Agosto Negro e suas impressões da música Negro Drama usados em sala de aula.

Currículo, Ensino Superior e Documentos Legais: Curso de História/UNIFESSPA/Campus Xinguara e as Histórias Africana e Afro-Brasileira

O Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)/Campus Xinguara, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC, 2016, p.4) foi criado com o intuito de formar professores (as) de História, para atuarem nas redes pública e privada de ensino da Educação Básica brasileira. De preferência, naquelas do município de Xinguara (sul do Estado do Pará), visto isso significar uma grande contribuição para o desenvolvimento da educação da cidade (zonas urbana e rural). Afinal, um grande número de discentes do curso é oriundo da mesma localidade. E, ainda, almejando otimizar os índices educacionais problemáticos da cidade.

Os professores que compõem o seu quadro docente devem, impreterivelmente, buscar pesquisar, produzir, tornar público e incentivar, na comunidade acadêmica (docentes, discentes e técnicos-administrativos) e sociedade civil, através do ensino em sala de aula, iniciativa de pesquisa e relação com a comunidade da qual estão próximos, o "exercício da cidadania", tolerância constante e ampliada diante da diversidade cultural e étnico-racial, mais a "compreensão do ambiente político e das artes", que "assentam a vida social" brasileira. Com isso, potencializam a "visão crítica do mundo" de tais sujeitos (RES CNE/CEB 7/2010).

Com essa missão, a UNIFESSPA em Xinguara, mostra a relação universidade-sociedade, com o olhar da "articulação com a educação básica e com a sociodiversidade regional". Por sua vez, seguindo os princípios da "da indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão", "da diversidade epistemológica do mundo" e "da pluralidade de tempos-espaços-relações formativas" (PPC, 2016, p. 4).

O projeto de monitoria proposto é uma dessas iniciativas. Sua natureza remete a uma intenção de melhorar o processo de ensino-aprendizagem em História dos discentes do curso, melhorar os seus aproveitamentos na disciplina História das Sociedades Africanas, despertar o interesse deles pela História do Povo Negro e usar o conhecimento histórico sobre a África para promover a diversidade étnico-racial e uma cidadania tolerante que combata o racismo. Portanto, criar e fortalecer laços entre a universidade e a comunidade, pelo trabalho desenvolvido na educação básica, é a essência da relação universidade e sociedade.

É imprescindível também, segundo o PPC (2016, p. 20), fazer menção ao fato de que, a Monitoria da disciplina História das Sociedades Africanas, é

inerente à Organização Curricular do Curso. Ela é formada por dois núcleos: Núcleo de Formação Histórica e Historiográfica e o Núcleo de Formação Docente.

No primeiro núcleo, temos a presença de cinco nucleações (Teoria e Metodologia da História, História Geral, História Americana, História do Brasil e História da Amazônia). Na segunda nucleação, está presente a disciplina História da África. Já no segundo, temos a presença de três nucleações (Formação Básica da Licenciatura, Estágio Supervisionado e Metodologia e Pesquisa em História e em Ensino de História). Na primeira nucleação, encontra-se a disciplina "Estratégias de Ensino I – Gênero, Etnia e Identidades" (PPC, 2016, p.20).

Fica bem visível que, existem apenas, de maneira oficial, 136 horas, a partir das disciplinas "História da África" e "Estratégias de Ensino I – Gênero, Etnia e Identidades" – digo, oficial, porque é possível debater a educação étnico-racial e a diversidade multicultural em outras disciplinas, porém não é garantia que será feito – nas quais podemos trabalhar a História Africana e Afro-Brasileira. Em relação à disciplinas como História do Brasil I, II, III e IV e História da Amazônia I, II e III, as que se referem à História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, são em número e cargas horárias reduzidas. Logo, a carga horária destinada à tais disciplinas, acaba sendo uma deficiência considerável do PPC do curso, em função dele ser baseado, legalmente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N°9.394/1996 (LDBEN). E, principalmente, na Lei N°10.639/2003, aquela que versa sobre a obrigatoriedade da presença da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, nos currículos da Educação Básica, além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas (Parecer CNE/CP 3/2004). Elas, que são definidoras da inserção dessas disciplinas nos currículos dos cursos de graduação das universidades e criação das políticas de ensino, pesquisa e extensão direcionadas à geração de conhecimentos acerca das Histórias Africana e Afro-Brasileira (PPC, 2016, pp.20-21).

E, o ponto mais crítico que pudemos identificar, acerca da presença da História Africana e Afro-Brasileira no currículo do curso de História/UNIFESSPA/Campus Xinguara, é a retirada de História e Cultura Afro-Brasileira do quadro de disciplinas, com o estabelecimento do PPC 2016. Para

as turmas que adentrarem a partir de 2017 no curso, essa disciplina não será mais trabalhada em sala de aula. Os debates em torno dessa reestruturação curricular foram intensos. História das Sociedades Africanas - disciplina que no PPC 2013 tinha 34 horas em sua duração – passou a ter 68 horas no novo currículo, situação justificada pela retirada de História e Cultura Afro-Brasileira. Sua carga horária foi para História das Sociedades Africanas. Isso, visto todos os documentos legais citados sobre a questão, materializou-se em uma deficiência na formação inicial dos discentes do curso.[110]

Dessa maneira, depois de levar também, em consideração as alterações legais provocadas na LDBEN, a partir das Leis N°10.639/2003, N°11.645/2008 e as demais citadas, o PPC, pelo o que já foi exposto, apresenta um problema atrelado a carga horária e disciplinas insuficientes para atenderem as demandas de uma educação das relações étnico-raciais. Isso aponta para a relevância e urgência de se iniciar um processo de investigação sobre ele, a ponto de mapear essas inconsistências e, propor um possível curso de extensão utilizando essas novas linguagens (cinema e música), indícios da cultura africana e afro-brasileira. Sendo desse jeito, ofertado aos docentes da Rede Pública de Ensino de Xinguara, docentes e discentes do Curso de Licenciatura em História da UNIFESSPA/Campus Xinguara. É uma iniciativa, baseada nas limitações apresentadas pelo PPC do curso em relação estudo da

[110] Eu estava presente nos debates sobre o PPC 2016. E, discordei da retirada da disciplina História e Cultura Afro-Brasileira da grade curricular do Curso de História/UNIFESSPA/Campus Xinguara. Apesar das acaloradas discussões, um dos argumentos mais utilizados para praticar tal ato, foi a carga horária necessária para organizar as disciplinas do Núcleo de Formação Docente, como Estratégias de Ensino (I, II e III) e Estágio Curricular Supervisionado (I, II, III e IV), que requerem, de acordo com a RES CNE/CP N° 2, de 19 de Fevereiro de 2002, 400 horas de prática componente curricular, vivenciadas ao longo do curso e, 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso. Entretanto, como já vimos, outros documentos legais também exigem a presença da História Africana e História Afro-Brasileira na grade curricular dos cursos de Graduação em História. A meu ver, não soubemos administrar as consequências das decisões tomadas, quando do nascimento do PPC 2016 e, de seus impactos na formação dos discentes, em relação aos seus conhecimentos sobre a História da África e História Afro-Brasileira. Para saber mais, ver: FONSECA, 2012, pp.111-142; https://historia-xinguara.unifesspa.edu.br/ppc.html; http://www4.planalto.gov.br/legislacao; http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/estatuto-da-igualdade-racial; http://portal.mec.gov.br/pnla/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12988-pareceres-e-resolucoes-sobre-educacao-dasrelacoes-etnico-raciais; acessados no dia 23 de Março de 2018, às 00:08 da noite.

História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e, na contradição que isso tem, quando nos deparamos com os avanços legais acerca desse assunto.

Nesse sentido, os questionamentos dessa proposta de extensão, também presentes na Monitoria de História das Sociedades Africanas, coadunam-se com os propósitos da Política de Extensão explicitado, novamente, no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do Curso de Licenciatura em História da UNIFESSPA/Campus Xinguara, que visam "articular os interesses e demandas da sociedade com a produção de pesquisa e ensino da Faculdade de História, concretizando-se em ações que caracterizem um processo educativo, cultural e científico que viabilize a relação transformadora entre Universidade e Sociedade" (PPC, 2016, p.30).

Mesmo com as dificuldades apontadas, anteriormente, sobre a quantidade limitada de horas e disciplinas dentro do currículo do curso para tratar da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, o PPC insiste em afirmar que "são destinadas 325 horas a realização de atividades extensionistas", com possibilidades de execução em disciplinas associadas ao Núcleo de Formação Docente, tais como História da África, Estratégias de Ensino I – Gênero, Etnia e Identidades e por que não, História do Sul e Sudeste do Pará (PPC, 2016, p.30). Atividades essas que, devem ser de "desenvolvimento de materiais e pesquisas em espaços/lugares de memória, a promoção de eventos dirigidos à comunidade, com o propósito de aproximar e sensibilizar a sociedade da importância da história na prática e no saber cotidiano" (PPC, 2016, p.30).

E, em termos de Amazônia, mais detidamente regiões Sul e Sudeste do Pará (Município de Xinguara-PA), o caminho dessa investigação visa mostrar que ela "é uma região eminentemente marcada pela sua pluralidade histórica e cultural que deve ser reconhecida e investigada historicamente" (PPC, 2016, p.9). Logo, o conhecimento histórico gerado a partir dessa incursão da Monitoria em História das Sociedades Africanas nas Turmas 2015 (vespertina) e 2016 (matutino) do Curso de História/UNIFESSPA/Campus Xinguara, apresenta-se como decisivo para que "se reconheça a diversidade cultural e a formação histórica dos diversos grupos sociais que compõem a paisagem humana da região, bem como as experiências desses grupos, desdobradas em diferentes estratégias e táticas de enfrentamentos, disputas, combates, alianças e negociações (PPC, 2016, p.9).

Educação das Relações Étnico-Raciais na UNIFESSPA/Campus Xinguara/Curso de História: Uso do Cinema e Música na Graduação.

Sabendo desses percalços, percebi o quanto era preciso usar metodologias de ensino diferentes para ministrar aulas de História das Sociedades Africanas aos discentes da Turma 2016 (matutino), que estavam no 3° Período do curso de História/UNIFESSPA/Campus Xinguara (12 de Junho e 15 de Agosto de 2017 - Período 2017.2). Metodologias que implicassem o "trabalho educativo com diferentes fontes e linguagens" no estudo da disciplina. Linguagens que "são constitutivas da memória social e coletiva" (FONSECA, 2012, p.259). No caso aqui, lançamos mão do cinema e música. Apresentamos os filmes "Malcom X" (1992) e "Agosto Negro" (2007). E, a música "Negro Drama", faixa do álbum "Nada Como Um Dia Após o Outro" (2002), do Racionais Mc's, grupo brasileiro de Rap.

Seguindo os raciocínios de Teixeira, Lopes e Dayrell (2009, p.17), baseados em Alain Bergala (2008), o cinema deve ser problematizado aqui enquanto "arte" e suas "possibilidades na educação e na escola". Ele é "arte, antes de tudo, uma arte que nos faculta o encontro com a alteridade".

E, nos filmes selecionados para o trabalho em sala de aula, devemos considera-los, pelos prismas de Ivanilde Guedes de Mattos e Wilson Roberto de Mattos (2011, p.137), como "poderosos recursos didáticos na discussão sobre as características do racismo, sobre o processo de reconstrução positiva da auto-estima", sobre "os caminhos e as perspectivas para o crescimento individual e coletivo das populações negras". Enfim, continuam os autores, "sobre os vários aspectos envolvidos no processo de luta pela construção da igualdade de oportunidades e de direitos entre negros e brancos, seja no Brasil, nos EUA ou em qualquer outro lugar do mundo onde a desigualdade racial é uma realidade" (MATTOS; MATTOS, 2011, p.137).

Feitas essas reflexões teóricas, decidi, logo depois de começar as aulas, comunicar à turma que, exibiria pela parte da noite, a partir das 18:00 (noite), o filme Malcom X. Quinta-feira (29 de junho de 2017) nos pareceu o dia mais adequado, assim como o horário. Justificaram-se tais ações, porque muitos alunos trabalhavam de tarde e tinham aulas de outras disciplinas nos demais dias, exceto na quinta.

Cheguei cedo no campus da universidade, antes do horário combinado e montei toda a estrutura, com data-show, notebook e caixa de som. Apesar de ter sido amplamente divulgado em sala de aula e via mídias sociais (Whatzap e e-mail da turma), a média de alunos que compareceram ficou entre 4 e 6. Sendo que, a maioria pertencia à Turma 2015 (Verpertina). Ela já havia cursado História das Sociedades Africanas no Período 2016.4 (26 de outubro à 7 de Dezembro de 2016) e se interessaram em participar da atividade. Uma parcela menor de alunos da Turma 2016 integrou a plateia discente.

No decorrer da exibição do filme Malcom X, pude observar as feições de surpresa, espanto e deslumbramento nos rostos dos discentes. Isso me intrigou bastante. Nos momentos que se seguiram, todos demonstraram intensa concentração nas várias partes do filme. Alguns dias depois, convidei os alunos das Turmas 2015 e 2016 que estavam presentes na atividade, para lhes fazer algumas perguntas e entrevistá-los. Perguntas essas, atreladas ao uso do filme para problematizar questões da História da África e dos africanos nas Américas. Weleke Alves, da Turma 2015, foi um dos primeiros a concordar. Sobre o filme, suas impressões iniciais foram:

> Que os negros, na História, eles não eram passivos. Eles participaram de, protestos. Eles ia à frente desse projeto. Eles não eram só "ah, coitadinho do negro, eles sofreram". Não. Eles participaram. A todo momento, eles estavam lutando, eles estavam debatendo o questão racial. Combatendo da maneira deles, né?[111]

Sobre a proposta de relacionar cinema com o ensino de História da África no curso de História/UNIFESSPA/Campus Xinguara, Weleke colocou da seguinte forma:

> É importante porque é inovador, né? Na verdade. Isso não é feito aqui na UNIFESSPA. Então, foi uma atividade, assim, que contribuiu muito pro nosso conhecimento acadêmico.[112]

[111] Entrevista concedida por Weleke Alves a SILVA, Bernard Arthur Silva da, no dia 18 de Agosto de 2017.

[112] Idem.

Em outra fala, a de Rafael Nogueira, também da Turma 2015, expressou outra constatação que fez ao ver o filme Malcom X:

> A composição do filme tinha uma proposta. E, ela foi bem colocada. Que é um filme sobre a questão negra. Então, a representatividade negra, por sua maioria, dentro dos atores do filme, acho que contribuiu bastante pra que essa temática viesse à tona, sem ter algum desligamento. Hoje, você vê muito a questão da representação do negro no cinema, na tv, sempre colocados como personagens, é, coadjuvantes.[113]

Por parte da Turma 2016, que estava naquele momento cursando a disciplina História das Sociedades Africanas, ela foi representada pelas presenças de Graciele Macedo e Juliana Sales. As duas discentes compareceram apenas na exibição do filme "Agosto Negro". Por mais que não tenho tido a oportunidade de ver "Malcom X", elas pontuaram suas opiniões acerca dos vários aspectos abordados sobre a luta pelos direitos civis dos negros norte-americanos em "Agosto Negro". Graciele Macedo disse que:

> Eu vejo que, parte das conquistas dos movimentos, né? Que, a gente viu na disciplina de História da África. Acho que ela cabe bem nesse, nessa, como base, né? Até porque, ela assim, dá uma grande dimensão das conquistas dos movimentos. Então, se hoje, você vê vários atores negros, participando tanto em televisão, quanto em cinema, você vê que é uma conquista.[114]

Juliana Sales voltou suas atenções para uma dimensão mais macro, pedagógica e crítica de "Agosto Negro":

> Então, é extremamente importante porque sabemos que temos negros, mulheres negras, crianças que não se assumem, não se aceitam, né? Porque não tem uma discussão, uma discussão abrangente. A partir do momento que for aplicado filme, debate e música, como o senhor tá colocando no projeto, eu acho que, a pessoa vai ter uma visão boa por

[113] Entrevista concedida por Rafael Nogueira a SILVA, Bernard Arthur Silva da, no dia 18 de Agosto de 2017.

[114] Entrevista concedida por Graciele Macedo a SILVA, Bernard Arthur Silva da, no dia 18 de Agosto de 2017.

> esse lado. De se aceitar e, também começar a debater isso na sociedade.[115]

O protagonismo negro na História sempre foi negado pela historiografia, ficando o povo negro na condição de passivo, marginalizado e invisível. À mercê de uma História feita pelos, para e em função dos brancos (KI-ZERBO, 2010). Na seara do cinema negro, como bem falou Weleke Alves, a partir do filme de Malcom X, podemos ver a narrativa se centrando na trajetória de Malcom X, importante líder negro norte-americano dos anos 60. E, nela, o filme coloca Malcom X e os demais negros envolvidos em sua História, à frente das ações, demonstrando pró – atividade.

Essa mudança na maneira de retratar o negro e sua História no cinema, saindo dos estereótipos do "escravo, ou funcionário doméstico, enfim. Aí, os serviços mais inferiores né?"[116], deve-se às alterações sofridas pelo cinema negro norte-americano. Para João Carlos Rodrigues (2011, pp.174-182) Saindo do "esquema comercial de sexo-drogas-violência", típico do cinema negros dos anos 60 e 70, conhecido como black exploitation, não tendo mais ex-atores e atrizes negras tentando a carreira de diretores e, sim, aparecendo cineastas negros com formação na universidades da Califórnia ou Nova York via cursos de cinema. John Singleton e Spike Lee foram alguns dos destaques.

Exemplo máximo, foi o de Spike Lee, o diretor do filme "Malcom X". Nos dizeres de Rodrigues (2011, p.181), o "único a reunir destreza técnica, diálogo com a plateia e mensagem sócio-político original". Colocar o negro no centro das narrativas fílmicas históricas, foi algo percebido pelos discentes da Turma 2015. Inclusive notaram que, negros e negras resistiram à escravidão e ao racismo nas Américas de diversas maneiras, longe do aspecto homogêneo, sem "necessariamente serem levados à reboque pelos seus senhores e outros segmentos livres" (NETO, 2001, p.76). Eles "não perderam tempo esperando pela abolição, tornando-se necessário obtê-la por conta própria" (NETO, 2001, p.74).

---

[115] Entrevista concedida por Juliana Sales a SILVA, Bernard Arthur Silva da, no dia 18 de Agosto de 2017.

[116] Entrevista concedida por Graciele Macedo a SILVA, Bernard Arthur Silva da, no dia 18 de Agosto de 2017.

O filme Malcom X marcou essa "representatividade negra", como bem disse Rafael Nogueira, da Turma 2015. Malcom X a encarnou com uma "trajetória de autossuperação das condições inferiorizantes e degradantes provocadas pelo racismo, configura-se como um exemplo de dignidade, altivez e determinação" (MATTOS; MATTOS, 2011, p.138).

Temos que atentar muito para a situação histórica dos EUA nos anos 60 e 70, mais particularmente a população negra norte-americana.

Porque foi nesse momento que Malcom X acabou se moldando. Um momento em que a população negra norte-americana estava alijada de seus direitos civis. Segregação racial (separação total entre brancos e negros) nos espaços escolares, políticos, transportes públicos, áreas de lazer (praças, clubes, bares, boates) e sujeitas à toda e qualquer tipo de violência. Já que, ela não era reconhecida como portadora de direitos básicos de cidadania. Esse quadro era mais intenso nos Estados sulistas norte-americanos ou aqueles que haviam sido regiões escravistas desde os tempos de colonização, na região Norte do país (MATOS; MATOS, 2011, p.138; BATISTA, 2011, p.28).

Quando o século XX irrompe, os negros norte-americanos começam a se organizar para lutar pelos seus direito e exercício da cidadania. Grupos, movimentos e instituições são criados. Batista (2011, pp.28-29) cita a NAAC: National Association for the Advencement of Colored (Associação Nacional para o Avanço das Pessoas de Cor)[117], UNIA: Universal Negro Improvement Association (Associação Universal para o Melhoramento do Negro)[118], SNCC: Student Nonviolent Coordinating Committee (Comitê Conjunto de Não

[117] Fundada em 1909, ela colaborava principalmente na área da educação e com questões judiciais e procurava apontar contradição entre as leis de isonomia e democracia americana, perante a realidade da discriminação. Anos mais tarde a NACC teve uma participação importante no caso de Rosa Parks referente ao boicote ao sistema de transporte público.

[118] Criada por Marcus Garvey em 1914, lutava para promover a independência dos negros e o retorno de alguns desses para a África. Esta associação contou com a pai1icipação do pastor batista Earl Little, pai de Malcolm X. O pensamento dle Garvey, aliado às premissas da religião islâmica, chegaram a influenciar as idéias de X, que acusava o homem branco por todos os males da sociedade, segundo ele, deveria haver uma separação entre os brancos e os negros, esse pensamento influencia muitas lideranças até a década de 1950 onde há uma mudança na estratégia que, entre outras coisas, leva a popularização do movimento.

Violência dos Estudantes e CORE: Congress of Racial Equality (Congresso da Igualdade Racial).[119]

Além dessas iniciativas, existiram também atitudes mais ofensivas, que pregavam a criação de partidos políticos radicais que, pregavam o uso da violência e a revolução armada para tomar o poder político, além da supervalorização do ser negro, em seus aspectos de indumentária, estéticos, musicais e históricos. Dessa forma, visavam acabar com o racismo e as desigualdades que assolavam o povo negro norte-americano. Seus quadros de membros eram formados a partir da população carcerária negra, os que viviam marginalizados e entregues à vulnerabilidade social, como viciados, criminosos e mendigos (STYLES, 2007).

O Partido dos Panteras Negras (The Black Panther Party) e a Família Guerrilha Negra (Black Guerrilla Family), foram os principais destaques nesse sentido. Huey P. Newton, Bobby Seale, Eldrige, Kathleen Cleaver e Angela Davis foram algumas das principais lideranças do Partido dos Panteras Negras. Logo em seguida, outro membro ilustre do partido, George Jackson, fundou a Família Guerrilha Negra, que foi uma espécie de "braço militar" dos Panteras Negras (STYLES, 2007; JOHNSON, 2002, p. 93-94).

Suas criações são resultado dos assassinatos dos principais líderes negros do movimento pelos direitos civis nos EUA, Medgar Evers (12 de junho de 1963), Malcom X (21 de fevereiro de 1965) e Martin Luther King Jr. (4 de abril de 1968). Com suas mortes, o método da desobediência civil fundamentado no protesto não violento, tão massificado, principalmente por Martin Luther King Jr., caiu em descrédito. A radicalização da luta política de negros e negras nos EUA por cidadania acabou ganhando corpo, entre o final dos anos 60 e início dos 70. O enfrentamento direto contra o sistema capitalista, o racismo e a

[119] O SNCC e o CORE foram fundados em 1960 e 1961, respectivamente. Ambos os grupos estimulavam e convocavam a participação de todos os cidadãos, convidando-os à luta pelos direitos civis dos negros e alertando sobre a importância do direito ao voto. A participação de militantes brancos e negros confirmava o projeto universalista de igualdade para todos, por meio de manifestações e programas de educação ao cidadão. Jovens universitários faziam viagens de ônibus, junto a militantes, intelectuais e artistas, visitando os Estados do sul com o objetivo de lutar contra a segregação racial. No primeiro, Stokely Carmichael atuou com afinco até 1967, quando resolveu romper e aderir ao Partido dos Panteras Negras, que pregava uma abordagem mais radical, pregando a revolução armada para acabar com o racismo e as desigualdades que assolavam o povo negro norte-americano.

supremacia branca norte-americana eram pautas prioritárias (BATISTA, 2011, pp.32-33; JOHNSON, 2002, p.97).

Mesmo com a continuação das perseguições e mortes de importantes lideranças, como Angela Davis, Huey Newton e George Jackson, todas essas iniciativas de organização dos negros diante das desigualdades produzidas pela inexistência de direitos civis, conseguiram alcançar conquistas sociais importantes. Entre 1964 e 1965, a Legislação dos Direitos Civis foi aprovada pelo, então presidente dos EUA, Lyndon Johnson (Civil Rights Act, de 1964 e o Voting Act, de 1965), contemplando assim, as demandas dos negros e negras norte-americanas (AZEVEDO, 2005, p. 308).

E, essa luta do movimento negro norte-americano, influenciou a dinâmica de ações do movimento negro brasileiro. Não estamos afirmando que o movimento negro dos EUA determinou a mobilização e a resistência negra brasileira. O movimento negro no Brasil teve seu caráter único. Autores como Matilde Ribeiro (2014, p.87), Petrônio Domingues (2007, p. e Flávio Gomes (2011, p.9 e p.40), afirmam que, sua organização correspondem à "dinâmica e desenvolvimento do país". É inerente à sua "história e memória", podendo ser mapeado desde "o período da escravidão até a contemporaneidade" (GOMES, 2011, p.40).[120]

Em diálogo com Antônio Sérgio A. Guimarães (2002, p.91), os demais autores concordam que a não autorização da sociedade brasileira para a mobilidade dos afrodescendentes, foi uma das justificativas da criação do "movimento social negro". E, entre seus objetivos mais relevantes, estava o de "educar e integrar socialmente os negros". Domingues (2007, p.101) não

[120] Flávio dos Santos Gomes explica que os registros de resistência à escravidão, por parte de negros e negras, remonta às dinâmicas do tráfico e escravidão, presentes na África, com conexões posteriores com as Américas. Ficam demonstradas as conexões entre a História Afro-Brasileira - que estava sendo moldada na colônia brasileira com o tráfico negreiro e a escravidão – e a História Africana, com seus conflitos impulsionados pelo comércio de homens, mulheres e crianças negras. O autor relata os atritos ocorridos nos reinos do Ndongo, Matamba e Cassanje por causa desse comércio. E, também, nas Américas, comunidades de escravas e escravos negros fugitivos formaram-se no Panamá, Venezuela, Colômbia, México e Haiti, além do Brasil.

deixa de reforçar uma vez mais, a movimentação histórica de negros e negras brasileiras, desde o momento pós-abolição até a atualidade (1888-2018).[121]

Portanto, podemos, em conjunto com essa dinâmica histórica do Movimento Negro, falar de suas conquistas mais atuais. Conquistas que desembocaram na construção do aparato legal referente ao Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira mais as Políticas de Promoção de Igualdade Racial no Brasil. Elas remontam ao período da Redemocratização (1985-1988).

Três momentos são importantes nesse sentido. A Declaração da Convenção: Negro e a Constituinte (CNC), realizada pelo Movimento Negro Unificado (MNU), em 1986, em Brasília; o Programa de Superação do Racismo No Brasil (Documento MZP), elaborado pela Coordenação da Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, realizada em 1995, em Brasília, a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial e a Intolerâncias Correlatas, ocorrida em 2001, na cidade de Durban, África do Sul e o Programa Brasil Sem Racismo (PBR), elaborado em 2002 pelo Grupo de Trabalho atrelado à campanha de Lula (2002) (RIBEIRO, 2014, pp.157-206).

Esses momentos convergiram, junto com a criação da Constituição Federal de 1988 e o racismo sendo colocado como crime inafiançável e imprescritível, somado às discussões iniciais feitas pelo Movimento Negro Unificado (MNU) à respeito dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e DCN's, ainda na Redemocratização. Discussões que resultaram nas DCN's e Lei N°10.639/2003 (ABREU; MATTOS, 2008, p.6).

Retomando mais uma vez as falas dos discentes, teremos Juliana Sales, em outro momento importante. Ela identificou a importância dos usos do cinema negro e música negra no curso de História da UNIFESSPA/Campus Xinguara, para melhorar, principalmente, a auto – identificação e o pertencimento étnico que, quer dizer, a conexão com a ancestralidade africana. Assumir-se enquanto negro e negra, atrelado à uma reivindicação da

[121] O próprio autor apresenta reflexões sobre o Movimento Negro, a partir de quatro períodos: a primeira fase do Movimento Negro, organizado na República (1888-1937); da Primeira República ao Estado Novo; a segunda fase do Movimento Negro, organizado na República (1945-1964); da Segunda República à ditadura militar; a terceira fase do Movimento Negro organizado na República (1978-2000); do início do processo de redemocratização à República Nova; e quarta fase do Movimento Negro da República (2000 - ?): uma hipótese interpretativa.

herança do continente negro. Sobre isso, Nilma Lino Gomes na sua tese de doutorado (2003, p. 173), enfatiza que, vários espaços como residência familiar, trabalho, lazer e, até a escola, podem ser veículos de propagação do preconceito racial, o racismo, a ideologia do branqueamento e a inferioridade negra, assim como de revalorização da identidade negra pela estética (corpo, indumentária e cabelo).

Juliana afirma, baseado em suas vivências e experiências, que o cabelo crespo acaba virando uma marca identitária de inferioridade para negros e negras. Como consequência, esses sentimentos os levam a negar o pertencimento negro, a sua negritude. Acerca dessa questão, Gomes identificou ser o espaço educacional, um dos principais lócus no qual se fabricam, através de gestos, atitudes e, sobretudo, falas, representações negativas e inferiorizantes sobre o corpo e o cabelo negros (GOMES, 2003, pp. 174-177).

Entretanto, de maneira simultânea, assim como muitos dos relatos captados por Gomes (2003, pp. 178-180) entre mulheres negras que frequentavam salões étnicos, voltados para a estética negra, acerca de suas experiências nas escolas com os seus cabelos e corpos, foram negativos, a mesma autora conseguiu encontrar referências positivas em relação a estética negra em algumas experiências escolares.

Juliana viu nas ações com filmes e músicas com temáticas negras, ao longo da Monitoria na disciplina História das Sociedades Africanas e montagem do Projeto de Extensão, a viabilidade de, no entendimento de Maria Eduarda Araújo Guimarães (1998, p.233), "de criar uma identidade comum aos negros e negras no Brasil e no mundo", já que, com "o processo de internacionalização do capital provocado pelo fenômeno da globalização tornou possível sua mundialização". O fato da "música negra ser um produto integrado à indústria cultural, também proporciona aos não negros a chance de conhece-lo" (GUIMARÃES, 1998, p.233).

Outro aspecto da música negra, partindo das observações feitas por Juliana, é encará-la, na definição de Achille Mbembe (2013, p.28 e p.52), como "resistência cultural" ao domínio hegemônico de uma minoria (branca ou não) em todos os campos, inclusive o cultural, fazendo com que o "padrão de negatividade sempre associado aos negros e negras, inferiorizado pela condição de escravo que está ligado à sua história" se inverta, ocasionando "a

criação de elemento de identidade e auto - afirmação negras" (GUIMARÃES, 1998, p. 233).

E, sobre a estética negra, Gomes em outro texto (2011, pp.54-55), evidencia o quanto, a partir de "uma tomada de consciência" da ancestralidade africana, a afirmação da corporeidade negra potencializada pelas participações de negros e negras em ações afirmativas como as cotas raciais usadas nos processos seletivos das universidades, pode ser "compartilhado com pessoas de outros segmentos étnico-raciais e a ser notado pelas famílias". Esses corpos negros, resultam em uma contraposição à "ideologia da cor e corpo do brasileiro", exemplificada pelo padrão ideal branco.

Recepção dos Filmes e Produção de Representações a Partir do Passado: Gênero e Racismo em Filmes Históricos.

Na entrevista de Juliana Sales, registramos mais um ponto de vista instigante, acerca dos modos como os discentes da Turma 2016 (matutino) de História/UNIFESSPA/Campus Xinguara assistiram os filmes "Malcom X" e "Agosto Negro". No caso dessa discente, suas impressões giraram em torno do segundo filme, por ela somente tê-lo assistido. Eis as suas palavras:

> Utilizar esses filmes, essas músicas de atores, eu acho que é muito importante. Até porque é uma expressão vivida por aqueles atores, que é vivida por eles próprios. É um sentimento que, é uma atuação, mas é aquilo que eles viveram ou vivem na realidade. Que vivem nessa sociedade, com repressão.[122]

Torna-se clara a conclusão de que, para Juliana, o filme é um local no qual as pessoas podem adquirir "verdades literais na interpretação de um processo histórico" e "retratar a verdade histórica" (MACHADO, 2015, pp.23-25). E, esse entendimento ultrapassa as fronteiras da película e transborda para o cotidiano real. As mesmas atrizes e atores negros que interpretaram papéis sofredores de preconceito racial e violência em "Agosto Negro", também passaram e passam por essas intolerâncias em suas vidas reais.

[122] Entrevista concedida por Juliana Sales a SILVA, Bernard Arthur Silva da, no dia 18 de Agosto de 2017.

Entretanto, a historiografia que vem sendo construída em torno do debate cinema e História, discorda veementemente de tal consideração. Marc Ferro (1992, p.19), Novoa (2009, p.164) e Rosenstone (2010, p.46) enfatizam ser o espaço do cinema um estabelecimento no qual são produzidos filmes impregnados de uma leitura cinematográfica. No caso de "Agosto Negro", que é um filme histórico, nos dizeres de Arthur Machado (2015, p.20), essa linguagem molda "um discurso, uma análise ou uma representação feita por alguém sobre uma realidade histórica passada". Como efeito, o filme histórico é apenas "uma forma legítima de discurso capaz de representar o passado" e, não, uma reprodução fiel do passado tal qual ele aconteceu (MACHADO, 2015, p.23).

Com isso, não estamos negando aqui o fato de que o racismo e a exclusão social oriunda dele estão presentes na televisão e cinema brasileiros, promovendo cada vez mais a ausência de atores e atrizes negras ou, quando estão atuando, seus papéis não destacam o protagonismo negro na História e sociedade nacionais. As posições inferiores ainda se mantêm em várias interpretações na novelas, séries televisivas e filmes (ARAÚJO, 2008, pp.979-982; ALVARENGA; LAHNI; PELEGRINI; PEREIRA, 2007, pp.84-86).

Queremos problematizar essa ideia sobre a confusão do papel do negro no cinema e a realidade. Juliana Alves, Taís Araújo e Camila Pitanga são exemplos de atrizes brasileiras negras que pertencem à geração dos anos 90. Apareceram nesse momento e despontaram para o cinema e, mais destacadamente, a televisão. As duas últimas são mais requisitadas da TV Globo, a maior rede de televisão do país. Todavia, queremos frisar que, vieram de famílias estruturadas, com pais de nível superior completo, empregos fixos não subalternizados, rendas permanentes e passagens por escolas privadas e federais, além de terem tido acesso à universidades públicas e privadas de alta qualidade.[123] Podemos citar o caso também do ator e humorista negro Hélio de

[123] Para saber mais sobre as vidas e carreiras artísticas dessas atrizes brasileiras negras, ver:
https://pt.wikipedia.org/wiki/Juliana_Alves;
https://pt.wikipedia.org/wiki/Ta%C3%ADs_Ara%C3%BAjo;
https://pt.wikipedia.org/wiki/Camila_Pitanga

La Peña, um dos atores e fundadores do Casseta & Planeta, grupo de comédia da TV Globo.[124]

Portanto, suas condições materiais influenciaram no acesso delas à educação e cultura. Elas não pertencem a uma lista de jovens negras de bairros periféricos das grandes capitais brasileiras, sem formação, com famílias desmanteladas, pais em empregos tidos como inferiores, deficiências em vários serviços (educação, transporte, saneamento básico, iluminação, pavimentação asfáltica). As suas trajetórias até a televisão e cinema foram menos dificultosas e, provavelmente, sem tantos casos de preconceito racial e exclusão.

Tais situações, também servem para pensar a representação do negro pelo audiovisual e sua real trajetória dentro da sociedade, em especial os atores de "Agosto Negro", como Gary Dourdan (intérprete de George Jackson), que conseguiu finalizar a sua formação, na área da música. Depois, se estabeleceu no cinema e televisão.[125]

Com essas reflexões, podemos fazer algumas ligações e finalizarmos com alguns questionamentos à respeito da representação da mulher negra no cinema, veiculada pelos filmes "Malcom X" e "Agosto Negro". Os dois filmes concentram suas narrativas nos percursos históricos de Malcom X e George Jackson, dois líderes negros do movimento pelos direitos civis norte-americano. Desaguando apenas no protagonismo do homem negro.

Apesar da maioria dos discentes não terem percebido, especificamente, essa falta de representatividade feminina negra nos dois filmes que retrataram a luta dos negros pelos direitos civis nos EUA, entenderam, como bem já apontaram os dizeres de Juliana, ser tal lacuna um instrumento fundamental para instigar entre as mulheres negras da UNIFESSPA/Campus Xinguara, o debate sobre a consciência negra e a aceitação da estética feminina negra.

---

[124] Em entrevista ao programa Roda Viva da TV Cultura, no dia 15 de janeiro de 2018, Hélio De La Peña confirmou ter estudado em escola tradicional, privada e de qualidade do Rio de Janeiro, quando era mais jovem. Afirmou ter feito o curso de Engenharia da UFRJ, tido como "tradicional" e de "qualidade" em comparação com outros cursos "inferiores". Para saber mais, ver: https://www.youtube.com/watch?v=8EjOG6de_Xo

125 Para saber mais sobre a vida de Gary Dourdan, ver: https://pt.wikipedia.org/wiki/Gary_Dourdan

Ao olharem para o percurso de Malcom X mostrado na sua cinebiografia, Mattos e Mattos (2011, p.144) identificam a relação desigual e machista entre o líder negro e a sua esposa Betty Sanders (Shabazz). Conforme suas filhas foram nascendo, Betty foi assumindo o papel de doméstica, mãe e objeto das necessidades sexuais de seu companheiro. De maneira simultânea, Malcom X foi se destacando como ministro da Nação do Islã e na luta antirracista que acontecia nos EUA, ganhando cada vez mais ares de liderança, ao lado de Martin Luther King, Medgar Evers, Stokely Carmichael, Huey P. Newton e Bobby Seale.

Nessa linha de raciocínio, o filme Malcom X apresenta uma narrativa sobre o movimento pelos direitos civis dos negros nos EUA, durante os anos 60 e 70, na qual as mulheres negras são marginalizadas, excluídas do processo de construção da memória acerca de tamanho acontecimento histórico. Nomes como Betty Sanders, Angela Davis, Nina Simone, Lorraine Hansberry e Amelia Boynton Robinson não foram encaixadas nas narrativas principais tanto de Malcom X e quanto de Agosto Negro. Todas elas participaram ativamente dessa luta anti-racista. Porém, a representação desse passado do povo negro norte-americano apresentado nessas duas películas, apenas cristalizou a invisibilidade feminina negra.

No que diz respeito ao cinema norte-americano, já no início dos anos 2000, com a introdução de diretoras norte-americanas negras nos comandos de produções cinematográficas, as temáticas relacionadas à gênero e raça vieram à tona. Algo que, na produção cinematográfica negra norte-americana dos anos 80 e 90 de Spike Lee e John Singleton, praticamente não entrava na pauta de discussão (FERREIRA; MONTORO, 2014, p.149).

Assim, podemos citar os trabalhos de Gina Prince Bythewood e Ava DuVernay. A primeira dirigiu os filmes "Além dos Limites" (2000), "Sem Vestígios" (2002), "A Vida Secreta das Abelhas" (2009) e "Além das Luzes" (2014). A segunda diretora, Ava DuVernay fez algo histórico. O filme "Selma" (2014) dirigido por ela, que retratou a marcha pelos direitos civis dos negros nos EUA de Selma à Montgomery no Estado do Alabama, liderada por Martin Luther King, foi indicado aos prêmios de Melhor Filme do Globo de Ouro e Oscar. Ela foi a primeira diretora negra a receber tais honrarias, quebrando um monopólio machista, simultaneamente branco e negro, nas principais cerimônias de premiação cinematográfica.

No caso do cinema brasileiro, desde os anos 60 até os dias de hoje, para Rodrigues (2012, pp.44-45), Ferreira e Montoro (2014, pp.148-149), a invisibilidade da mulher negra no cinema pode ser definida por três arquétipos: a "mãe preta", "mulata boazuda" e a "musa". Os filmes, até então, naturalizaram "as desigualdades de gênero e raça e mantiveram a imagem nacional do país como 'democracia racial', perspectiva que contrasta com o padrão de feminilidade e beleza predominante na mídia brasileira" (FERREIRA; MONTORO, 2014, p.149). Isso também aponta para a deficiência dos estudos feministas nacionais nesse quesito, logo demonstrando que estudos de cinema "sob uma perspectiva feminista nem sempre observam a questão racial; e os poucos estudos sobre cinema e raça no país muitas vezes não consideram a questão de gênero como objeto de pesquisa" (FERREIRA; MONTORO, 2014, p.149).

Considerações Finais

Apresentadas as conclusões sobre as impressões que os discentes das Turmas 2015 e 2016 do curso de História/UNIFESSPA/Campus Xinguara tiveram sobre os usos de filmes e músicas com temáticas negras e produzidos por negros, para se estudar a História das Sociedades Africanas, objetivamos através de tais manifestações artísticas, promover uma educação das relações étnico-raciais, mirando a formação de homens e mulheres para a geração de condições de igualdade no exercício de todos os direitos, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais, participação política, consciência histórica e política da diversidade e ações de combate ao racismo e execução de uma convivência mais democrática e tolerante (SILVA, 2011, pp.12-13).

Referências

Documentos Legais

BRASIL. Ciências Humanas e Suas Tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 133 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 3)

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: história / Secretaria de Educação Fundamental. . Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. RES No 2, 30/01/2012, Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio.

BRASIL. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico]. – 8. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

BRASIL. Lei Nº 10.639/2003. Estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Educação Básica. Brasília: MEC/SEPPIR, 2003.

BRASIL. Lei Nº 11.645/2008. Estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena na Educação Básica. Brasília: MEC/SEPPIR, 2008.

BRASIL. Decreto Nº 4.886/20/11/2003. Estabelece o Plano Nacional de Políticas de Promoção de Igualdade Racial. Brasília: MEC/SEPPIR, 2003.

BRASIL. Parecer N° 3(CNE/CP) de 10/03/2004. Brasília: MEC/CNE, 2004.

BRASIL. Res.(CNE/CP) N°1 de 17/06/2004 e as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/CNE, 2004.

BRASIL. Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12 288/2010). Brasília: MEC/SEPPIR, 2010.

BRASIL. Lei Nº 12.711/2012 que versa sobre as cotas (50% das vagas nas Universidades públicas e privadas e, Institutos Federais) para alunos que estudaram a vida inteira em escola pública e, que, sejam negros, pardos e indígenas

BRASIL. Lei nº 12.990/2014 que fala sobre as cotas para concursos públicos. Brasília: MEC/SEPPIR, 2014.

BRASIL. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI – 2014-2018). UNIFESSPA. 2017.

BRASIL. Projeto Político-Pedagógico (PPC). Graduação em História. UNIFESSPA/Campus Xinguara. 2016.

Fontes Audio-Visuais e Orais

LEE, Spike. Malcom X. Fox Film. (1992). 2 DVDS.

STYLES, Samm. Agosto Negro. Warner Brothers. (2007). 1 DVD.

Entrevista concedida por Weleke Alves a SILVA, Bernard Arthur Silva da, no dia 18 de Agosto de 2017.

Entrevista concedida por Rafael Nogueira a SILVA, Bernard Arthur Silva da, no dia 18 de Agosto de 2017.

Entrevista concedida por Graciele Macedo a SILVA, Bernard Arthur Silva da, no dia 18 de Agosto de 2017.

Entrevista concedida por Juliana Sales a SILVA, Bernard Arthur Silva da, no dia 18 de Agosto de 2017.

Bibliografia Consultada

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em Torno Das "Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Das Relações Étnico-Raciais e Para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: Uma Conversa Com Historiadores. In: ____. Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro, Vol. 21, N°41, Janeiro-Junho de 2008, pp. 5-20.

ARAÚJO, Joel Zito. O Negro Na Dramaturgia: Um Caso Exemplar da Decadência Do Mito da Democracia Racial Brasileira. In: _____. Estudos Feministas, Florianópolis, 16(3): 424, setembro-dezembro/2008.

ALVARENGA, Nilson Assunção; LAHNI, Cláudia Regina; PELEGRINI, Mariana Zibordi; PEREIRA, Maria Fernanda França. A Mulher Negra no Cinema Brasileiro: Uma Análise de Filhas do Vento. In: _____. Rev. Cient. Cent. Univ. Barra Mansa - UBM, Barra Mansa, v.9, n. 17, p. 80, jul. 2007.

AZEVEDO, Cecília. Guerra à Pobreza: EUA, 1964. In: _____. Revista de História, núm. 153, diciembre, 2005, pp. 305-323 Universidade de São Paulo São Paulo, Brasil

BATISTA, Kássius Kennedy Clemente. O Movimento Negro Norte-Americano Através Do Filme Panteras Negras (Mario Van Peebles, 1995). Universidade Federal de Uberlândia (UFU-MG). Uberlândia. 2011. Monografia de Graduação em História.

BERGALA, Alain. A Hipótese-Cinema: Transmissão do Cinema Dentro e Fora da Escola. Rio de Janeiro: Booklink, 2008.

CAMARGOS, Roberto. Rap e Política: Percepções da Vida Social Brasileira. São Paulo: Boitempo, 2015.

CHARTIER, Roger. O Mundo Como Representação. In: ____. Revista Estudos Avançados, São Paulo, 11(5), 1991.

DAYRELL, Juarez; LOPES, José de Souza Miguel; TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro (Orgs.). A Juventude Vai Ao Cinema. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Cinema, Cultura e Educação).

FERRO, Marc. Cinema e História. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

MONTORO, T.; FERREIRA, C. Mulheres Negras, Religiosidades e Protagonismos no Cinema Brasileiro. In: ____. Galaxia (São Paulo, Online), n. 27, p. 145-159, jun. 2014.

FONSECA, Selva Guimarães. Didática e Prática de Ensino de História. Campinas, SP: Papirus, 2012.

GOMES, Flávio dos Santos. De Olho em Zumbi dos Palmares: Histórias, Símbolos e Memória Social. São Paulo: Claro Enigma, 2011.

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

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Racismo e Antirracismo no Brasil. São Paulo: Editora 34, 2009.

HERSCHMANN, Micael. O Funk e o Hip-Hop Invadem a Cena. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2000.

JOHNSON III, Ollie A. Explicando a Extinção do Partido dos Panteras Negras: O Papel dos Fatores Internos. In: _____. CADERNO CRH, Salvador, n. 35, p. 93-125, jan./jun. 2002

KI-ZERBO, Joseph. Introdução Geral. In: ____. KI-ZERBO, Joseph (Org.). História Geral da África: Metodologia e Pré-História da África. Vol. I. Brasília: Unesco, 2010. pp. 31-57.

MACHADO, Arhur Versiani. Filmes Históricos No Ensino de História. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

NAPOLITANO, Marcos. Como Usar o Cinema na Sala de Aula. São Paulo: Contexto, 2008.

NETO, José Maia Bezerra. Ousados e insubordinados: protesto e fugas de escravos na província do Grão-Pará — 1840/1860. In: ____. Revista Topoi, Rio de Janeiro, mar. 2001, pp. 73-112.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Em Busca de Uma Outra História: Imaginando o Imaginário. In: ____. Revista Brasileira de História, vol. 15, nº 29, São Paulo, 1995, p. 15

RIBEIRO, Matilde. Políticas de Promoção da Igualdade Racial No Brasil (1986-2010). Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

RODRIGUES, João Carlos. O Negro Brasileiro e o Cinema. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

ROSENSTONE, Robert. A História Nos Filmes, Os Filmes Na História. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, Ensinar e Relações Étnico-Raciais No Brasil. In:____. FERNANDES, Alexsandra Borges (Orgs.). Relações Étnico-Raciais e Educação No Brasil. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. Letramentos de Reexistência: Poesia, Grafite, Música, Dança (Hip-Hop). São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOUZA, Edileuza Penha de. Negritude, Cinema e Educação: Caminhos Para a Implementação da Lei 10.639/2003. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

TAKAHASHI, Henrique Yagui. A Mixagem de Significações dos Racionais MC's: Aspectos Estéticos, Políticos e Religiosos Na Narrativa do Rap. In: ____. BERTELLI, Giordano Barbin; FELTRAN, Gabriel (Orgs.). Vozes à Margem: Periferias, Estética e Política. São Carlos: Edufscar, 2017.

VISÕES CRÍTICAS SOBRE O PRECONCEITO RACIAL NA ESCOLA COM BASE NAS AÇÕES AFIRMATIVAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CONTEMPORÂNEAS

Cláudio José Araújo Silva [126]

Introdução

> "Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar". Nélson Mandela

No Brasil, o racismo é um problema social que ocorre quando alguém é discriminado, xingado, humilhado ou excluído de atividades sociais por causa do seu fenótipo, sobretudo a cor da pele. Diante disso, surgem questionamentos tais como: como combater o preconceito racial? O que o Estado tem proposto para o enfrentamento dessa questão? Essa temática tem sido alvo de discussões nas escolas e universidades?

Nesse contexto, vale ressaltar que participei do grupo de estudo e pesquisa GEAfro: Gênero, Educação e Afrodescendência do Centro de Ciências da Educação (CCE) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), coordenado pelo professor Dr. Francis Musa Boakari, entre os anos de 2013 e 2016. Neste grupo participei de estudos, reflexões e debates que me propiciaram uma nova visão sobre a temática racial que me possibilitou realizar esse estudo.

Este artigo tem como objetivo refletir sobre as ações afirmativas e práticas pedagógicas de combate ao racismo. Segundo Valle (2010, p. 44), "Ação afirmativa é o conjunto de políticas públicas e privadas de combate a

[126] Mestre em Educação pela UFPI / Teresina – Piauí. Docente do quadro efetivo da UESPI e professor da Educação Básica Seduc / PI. Contato: araujo.claudio20@hotmail.com

todas as formas de discriminação: de deficiências físicas e mentais, de raça, de gênero, de origem nacional, de religião e de outras, que variam de cultura para cultura".

Nessa perspectiva, é relevante destacar que o estudo foi desenvolvido através da articulação entre as políticas públicas de combate à discriminação racial e o pensamento crítico de autores que discutem o preconceito racial, sobretudo na área educacional. No decorrer do texto foram inseridos relatos de pesquisa que reforçam os posicionamentos defendidos ao longo da produção.

Acreditamos que seja papel do docente cuidar da sua formação continuada, buscando adaptá-la ao contexto social vigente que hoje apresenta como proposta fundamental a luta contra os preconceitos e o desenvolvimento de práticas educativas capazes de conscientizar a sociedade sobre a importância de se respeitar as diferenças. O trabalho nos mostra a necessidade da comunidade escolar e universitária discutirem as ações afirmativas ligadas à temática racial e planejar formas de colocá-las em prática visando contribuir para a transformação social.

Na parte de fundamentação teórica o presente trabalho contou com a colaboração de autores como Silva (2015), Gomes (1995), Santomé (2008) e Luz (2013) dentre outros/as, assim também como com a consulta a diversos documentos que tratam das ações afirmativas referentes ao preconceito racial.

A educação e as ações afirmativas contra a discriminação racial

> A razão pela qual intolerância, sexismo, racismo, homofobia existem é o medo. As pessoas têm medo de seus próprios sentimentos, medo do desconhecido. Madonna.

No espaço escolar, conforme refletem Castro e Abramovay (2006), o racismo, enquanto prática social que exclui e inferioriza os africanos e seus descendentes, se apresenta através de xingamentos, apelidos, brincadeiras depreciativas. Esse comportamento contaria totalmente o que determina a Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988) que define em seu Artigo 3º, inciso IV, que se constitui como um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem,

raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (BRASIL, 1988, p. 11)

Logo, percebe-se que a escola, enquanto instituição da nossa República, não deve fomentar ou ser passiva diante dos casos de discriminação racial que ocorrem em seu cotidiano. Silva (2015) apresenta relatos de pesquisa cujo conteúdo denota discriminação racial. Nesse sentido, o depoente declarou:

> Toda vez que eu falo as palavras umbanda, candomblé, mais popularmente conhecidos como macumba, aí os meninos riem... Aí pergunto se alguém da turma é umbandista... Pergunto quem é católico e a maioria se manifesta positivamente... Quem é protestante? Bah! Todo mundo levanta a mão! Quem é umbandista? Aí todo mundo fica é sorrindo... Aí aponta um para o outro dizendo: "A mãe dele é umbandista! [...] (SILVA, 2015, p. 133).

Diante desse contexto pode-se afirmar que a escola é um espaço de conflitos onde convivem interesses diversos cabendo à comunidade escolar inserir no seu discurso a reflexão sobre a necessidade de aprendizagem de convivência com as diferenças existentes nela e não construir uma ideia de harmonia e igualdade racial em seu ambiente. As risadas observadas no relato acima representam desrespeito a um povo que participou ativamente da construção do Brasil e que, portanto, merece reconhecimento e respeito.

Nesse sentido, vale destacar que a ideologia da democracia racial, defendida por Freyre (2000), tem contribuído bastante para a existência e permanência do preconceito racial. Gomes (1995) comentando sobre essa ideologia, nos diz que:

> O mito da democracia racial no Brasil surgiu com o objetivo de distorcer a percepção da realidade racial brasileira, inculcando nos negros e nos brancos a ilusão de que as oportunidades de ascensão social estavam colocadas para a sociedade brasileira, porém, somente aqueles que tivessem um profundo empenho individual conseguiriam alcançá-la. A democracia racial atua como um campo fértil para a perpetuação dos estereótipos sobre o negro, reforçando as várias modalidades de pensamentos racistas brasileiro: ora a suposta inferioridade biológica do negro, ora a suposta inferioridade sociológica do negro, justificando e mantendo as desigualdades raciais (GOMES, 1995, p. 61-62).

Portanto, observa-se que a democracia racial é uma ilusão e que a discriminação racial precisa ser combatida como forma de se assegurar os direitos humanos dos afrodescendentes. Em relação ao combate ao racismo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) recomenda que "[...] se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimento de superioridade em relação aos negros [...]", (BRASIL, 2004, p. 12).

Nessa perspectiva, conclui-se que "[...] a escola não deve assumir uma postura de neutralidade diante das diferenças culturais presentes em seu interior. Agindo dessa forma, estará encarnando o discurso da democracia racial e permitindo que as situações de racismo continuem existindo no seu cotidiano" (SILVA, 2015, p. 94).

Logo, o questionamento das relações étnico-raciais no meio educacional exige a execução de uma pedagogia crítica em que o docente possa refletir sobre sua prática pedagógica com o objetivo de desenvolvê-la de forma contextualizada, considerando as diferenças existentes no meio educacional.

Dessa forma, o Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2010) estabelece em seu Artigo 13, inciso segundo, que o Poder Executivo federal, através dos órgãos competentes, deve "incorporar nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores temas que incluam valores concernentes à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira" (BRASIL, 2010, p. 8). Essa determinação do referido estatuto é importante tendo em vista que:

> É frequente que tanto as autoridades políticas, quanto os professores e professoras se vejam a si mesmos/as como pessoas objetivas, neutras e, por conseguinte, como pessoas que não favorecem a reprodução e produção de comportamentos racistas. Entretanto, quando se fazem análises etnográficas no interior das salas de aula ou se observam os materiais curriculares, logo aparecem, diante dos nossos olhos, condutas que invalidam as auto-imagens de neutralidade que o sistema educacional oferece (SANTOMÉ, 2008, p. 169).

E é exatamente por não concordar com essas posturas de neutralidade diante do racismo que Luz (2013) alerta para a necessidade de se africanizar nossa universidade através dos estudos referentes à epistemologia africano-brasileira em que se estude e pesquise sobre a origem das cidades, cosmogonias, parábolas, provérbios, tecnologias diversas e as narrativas de origem africanas como forma de se preservar, conhecer e valorizar o patrimônio histórico e cultural dos nossos ancestrais.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que o compromisso com a docência através da qualificação permanente apresenta-se como uma importante característica da educação crítica. Sobre este ponto Paulo Freire nos coloca que "Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão sobre a prática. É pensando criticamente na prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática" (FREIRE, 1996, p.39).

É com esse tipo de formação que o docente será capaz de identificar o preconceito racial no interior da escola e se manifestar visando bloquear este tipo de comportamento que muitas vezes se manifesta durante o recreio ou aula através da desqualificação dos afrodescendentes por questões raciais.

Todo esse contexto é propiciado através da prática de uma didática de base eurocêntrica em que predomina o estudo da história e cultura ocidental em detrimento dos conhecimentos de origem africana de modo a contribuir para o obscurantismo dos valores afrodescendentes no Brasil. A esse respeito, Castro e Abramovay (2006) nos colocam que:

> A ausência dos negros nos livros didáticos, a inexistência de bonecas negras, de cartazes, de filmes e da veiculação de imagens positivas do negro contribuem para o processo de invisibilidade da criança negra no espaço escolar. Além disso, a difusão de imagens preconceituosas reforça a baixa autoestima desses alunos (CASTRO; ABRAMOVAY, 2006, p.256).

Nesse sentido, o Programa Nacional de Diretos Humanos (BRASIL, 2010) estabelece que deva haver ação governamental capaz de "apoiar o processo de revisão dos livros didáticos de modo a resgatar a história e a contribuição dos afrodescendentes para a construção da identidade nacional" (BRASIL, 2010, p. 214).

A concretização dessa ação afirmativa vai possibilitar o conhecimento e a valorização de aspectos da cultura de base africana como o calundu, o candomblé, a umbanda, os batuques e a capoeira (MATTOS, 2008, p. 156-186), representando uma nova visão educacional que se contrapõe ao processo de branqueamento ideológico presente em nosso modelo educacional.

Ainda referente ao que dispõe nossa atual LDB sobre a temática étnico-racial, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2009) dispõe sobre as atribuições das IES (Instituições de Ensino Superior), destacando que elas, basicamente, devem:

> Desenvolver atividades acadêmicas, encontros, jornadas e seminários de promoção das relações étnico-raciais positivas para seus estudantes; dedicar especial atenção aos cursos de licenciatura e formação de professores, garantindo a formação adequada sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e os conteúdos propostos na Lei 11.645/2008; construir, identificar, publicar e distribuir material didático e bibliográfico sobre as questões relativas à Educação das Relações Étnico-raciais para todos os cursos de graduação (BRASIL, 2009, p.30-39).

Deste modo, percebe-se que é fundamental a reformulação da formação inicial dos professores e a construção de um processo de formação continuada sistemático e permanente para que se tenha uma mudança na mentalidade dos docentes sobre a importância do ensino dentro de uma ótica multicultural visto que "[...] uma política educacional que queira recuperar essas culturas negadas não pode ficar reduzido a uma série de lições ou unidades didáticas isoladas destinadas a seu estudo" (SANTOMÉ, 2008, p.172).

Colocando Luz (2013) nessa discussão sobre a inserção do estudo da história e cultura africana no currículo da educação básica observa-se que ela vê como fonte de dificuldade para a concretização dessa proposta o fato da universidade brasileira ser racista e propagar uma visão colonizadora a partir do momento que concentra seus conteúdos e pesquisas na cultura eurocêntrica em detrimento da cultura africana.

Corroborando com o posicionamento de Luz (2013), Monteiro (2006, p.122) destaca que as instituições de ensino superior devem elaborar uma pedagogia não racista, avaliar sistematicamente a estrutura dos cursos e

capacitar seus docentes quanto ao conteúdo envolvendo a temática étnico-racial.

Sendo assim, percebe-se que as ações afirmativas articuladas com uma nova visão educacional em que docentes e gestão educacional criem novos objetivos de ensino e desenvolvam atividades reflexivas como palestras, projetos, debates, gincanas sobre a diversidade cultural representa uma trilha produtiva no processo de enfrentamento da intolerância racial.

Deve ser questionado no meio escolar o mito da democracia racial fundamentado em Freyre (2000) que valoriza a miscigenação no sentido biológico, estabelece um caráter harmônico para as relações raciais em nossa sociedade e tem dificultado a prática de uma educação crítica capaz de analisar e contextualizar as diferenças existentes no meio escolar. Segundo esta ideologia as oportunidades de ascensão social são iguais para todos em nossa sociedade e, em termos culturais, existe em nossa sociedade uma cultura nacional onde inexiste o conflito racial.

Hall (2011) discorda desta ideologia apontando a existência de um antagonismo racial em nossa sociedade criado historicamente levando à construção de identidades raciais divergentes em que a organização formal da nação e o discurso oficial dos governantes muitas vezes camuflam estas diferenças. Segundo Hall (2011, p. 63-64):

> A raça é uma categoria discursiva e não uma categoria biológica. Isto é, ela é a categoria daquelas formas de falar, daqueles sistemas de representação e práticas sociais (discursos) que utilizam um conjunto frouxo, frequentemente pouco específico, de diferenças em termos de características físicas e corporais, etc. – como marcas simbólicas e socialmente um grupo de outro.

Portanto, de acordo com a reflexão de Stuart Hall, pode-se concluir que de fato existe um antagonismo racial no Brasil e que pensar diferente disso significa ser partidário de uma escola e um educação que funcionam como aparelho ideológico do estado com a função principal de reproduzir as desigualdades e injustiças sociais. E o que demonstra nossa história é que formamos uma sociedade repleta de preconceitos que oprimem vários segmentos sociais como as mulheres, negros, indígenas e pessoas com deficiências ou transtornos globais.

Diante disso, nossa Constituição Federativa (BRASIL, 1988) estabelece em seu Artigo 205 que "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988, p. 121).

E, portanto, devemos crer que a escola deve assumir explicitamente o compromisso de educar a partir dos princípios democráticos e para isso deve empreender reformas que visem transformar o seu discurso, seu currículo e as práticas pedagógicas.

À Guisa de Conclusão

> Tire seu racismo do caminho, que eu quero passar com a minha cor.
> Georges Najjar Jr

O preconceito racial deve ser discutido e combatido de forma permanente em nossa sociedade porque ele prejudica a coletividade dos africanos e afrodescendentes que tiveram participação ativa na construção da nossa sociedade. Nesse sentido, pode-se afirmar que o conhecimento e a execução das políticas públicas relativas ao tema das relações étnico-raciais se apresentam como uma alternativa essencial nas lutas de combate ao racismo.

É necessário que a sociedade, sobretudo na área educacional, conheça as políticas públicas referentes às raças para que possa preservar os direitos daqueles que sofrem constrangimentos por causa do racismo na escola, na universidade e na família.

O maior problema que ocorre em relação ao racismo é, exatamente, os silêncios produzidos em relação a esse fenômeno. E, portanto, cabe à gestão escolar montar estratégias que se contraponham à pedagogia silenciosa em relação à discriminação racial que prejudica socialmente e emocionalmente os afrodescendentes.

A omissão do estado em incentivar a promoção de atividades educacionais para o conhecimento e aplicação das políticas públicas sobre as relações raciais coloca-o como principal reprodutor da discriminação racial. Nessa perspectiva, vale ressaltar que é essencial a articulação permanente entre os órgãos públicos objetivando refletir sobre a problemática racial e planejar ações capazes de confrontar o preconceito racial.

Referências

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Presidência da República, 1998.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.* Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2003.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010.* Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília: Secretaria Especial da Promoção da Igualdade Racial, 2010.

BRASIL. Ministério de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Mec-SECAD/SEPPIR/INEP, 2004.

BRASIL. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. Secretaria Especial dos Diretos Humanos. Ministério da Justiça e Cidadania. *Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH 3*. Brasília: SEDH/PR, 2010.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M. *Relações raciais na escola:* reprodução de desigualdades em nome da igualdade. Brasília: INEP, Observatório de violência na Escola, 2006.

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

FREYRE, Gilberto. *Casa Grande e Senzala*. 41. ed. Rio de Janeiro, Record, 2000.

GOMES, N. L. *A mulher negra que vi de perto*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade.* 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

LUZ, N. C. do P. É preciso africanizar a universidade. IN: MENEZES, J. M. F.; SANTANA, E. C.; AQUINO, M. do S. (Org.). *Educação, região e territórios:* formas de inclusão e exclusão. Salvador: EDUFBA, 2013. p.173-199.

MATTOS, Regiane Augusto de. *História e cultura afro-brasileira*. 1ª ed. 1ªreimpressão. São Paulo, Contexto, 2008

MONTEIRO, Rosana Batista. *Licenciaturas.* In: Ministério da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.* Brasília, SECAD, 2006.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negras e silenciadas no currículo. IN: SILVA, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula*: Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008, p. 159-177.

SILVA, C. J. A. *Experiências de racismo vivenciadas por três professores afrodescendentes.* 2015. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

VALLE, B. de B. R. do. *Políticas Públicas em Educação*. v. 2. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: O QUE DIZEM CURSISTAS DO UNIAFRO-UFRPE?

Elida Roberta Soares de Santana [127]
Bruna Tarcília Ferraz [128]

O presente trabalho trata-se de um recorte da pesquisa intitulada "Política e Formação Continuada de Educadores: a docência universitária em conexão com a educação básica", realizada através do Programa de Iniciação Científica (PIC-UFRPE). Nela, objetivamos analisar a importância da formação continuada promovida na universidade, através do curso de especialização "Política de Igualdade Racial no Ambiente Escolar", para a configuração da prática pedagógica dos (as) docentes das escolas públicas. Realizamos um estudo bibliográfico sobre a temática da formação continuada de professores, como também partimos de uma abordagem sustentada em autores que estudam a temática das relações étnico-raciais como Munanga (1996), Gomes (2010) e Botelho (2016), dentre outros.

É sabido que historicamente, a sociedade brasileira foi constituída por diferentes povos que aqui chegaram. Além dos povos originários que aqui sempre estiveram, os europeus chegaram no período colonial para o início da exploração das riquezas que aqui existia e os/as negros e negras sequestrados(as) de vários países do continente africano, trazidos(as) forçadamente nas grandes embarcações contribuíram para esse processo. Assim, africanos e africanas que sobreviviam ao castigante tráfego marítimo e

[127] Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades-PPGECI UFRPE/FUNDAJ, Recife-PE. E-mail: elida.mulhernegra@gmail.com

[128] Professora Adjunta do Departamento de Educação DED-UFRPE e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades-PPGECI UFRPE/FUNDAJ, Recife-PE. E-mail: btf1@hotmail.com

aqui desembarcavam, eram comercializados como mão de obra escrava, tratados como patrimônios particulares, sujeitos inclusive a penosos castigos. Para justificativa dessa desumanização para com os/as negros(as) e índios(as), era posta pelos europeus a teoria da hierarquização das raças.

Dessa forma, o europeu foi por ele próprio, denominado ser superior e consequentemente todos os que dele se diferenciavam tornaram-se inferiores. Assim, negros(as) e índios(as), foram postos como raças inferiores comparadas a raça branca. Essa inferiorização da raça negra e indígena perpetuou-se por séculos em nossa sociedade, sendo inclusive em determinados momentos embasada em conceitos religiosos e científicos (MUNANGA, 1996).

Essa relação de poder entre as raças, posta pelo processo de hierarquização como já aqui evidenciado, e perpetuada ao longo dos séculos, é assim, responsável pelo estabelecimento de padrões, onde aspectos oriundos da imagem e cultura europeia tornam-se ideais e superiores a outras culturas. Dessa forma, certas da presença desses aspectos frutos da colonialização na nossa sociedade contemporânea, concordamos com os autores Oliveira e Candau (2010), quando afirmam que, "Nesse universo de preocupações, os estudos sobre relações étnico-raciais vem se projetando no espaço acadêmico e nos movimentos sociais, a ponto de interferir de forma concreta em políticas públicas e ações governamentais" (p.16).

A nossa sociedade na forma dos movimentos sociais, em especial o movimento social negro, há muito vem lutando por uma sociedade menos racista e excludente. Ao longo desse processo de luta, muitos avanços foram conquistados, mas ainda é distante a realidade de uma igualdade concreta entre a população branca e negra, em especial. Conforme afirma Gomes (2010):

> Todo esse processo resultou em um amadurecimento e mudança de rumo do Movimento Negro no terceiro milênio. A partir desse momento, as suas reivindicações passam a focar uma outra intervenção política: a denúncia da postura de neutralidade do Estado frente a desigualdade racial reivindicando do mesmo a adoção de políticas de ação afirmativa e a intervenção no interior do próprio Estado mediante a inserção de ativistas e intelectuais do Movimento Negro nas administrações municipais e estaduais de caráter progressista e no próprio governo federal. No entanto, mesmo quando essa inserção acontece, ao ser

> comparada com o segmento branco da população, acaba por revelar a continuidade da desigualdade. Os negros ainda encontram-se, na sua maioria, representados de forma precária e, por vezes, subalterna, nos escalões do poder (GOMES, 2010, p.3).

A referida autora ainda afirma, que é reivindicação do movimento negro a compreensão da questão racial, considerando a existência de formas de opressão e exploração como estruturantes das relações sociais e econômicas brasileiras, acirradas pelo capitalismo e pela desigualdade social. Assim, evidencia-se nesse contexto a necessidade de se repensar práticas sociais que corroboram e concretizam relações de opressão, subalternizando de forma naturalizada parcelas da população brasileira que sempre estiveram em lugar de desprivilegio social.

Acreditamos que por meio da educação podemos fazer isso, uma vez que podemos lutar contra o racismo através das práticas pedagógicas que possibilitam a formação humana. Através da educação, podemos combater as opressões, vivenciando uma pedagogia afirmativa que valorize a população negra. O próprio movimento negro considera uma conquista a obrigatoriedade nas instituições educativas da Lei 10.639/03, que se refere à necessidade de se trabalhar o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.

Surge nesse contexto, a necessidade da formação para professores(as), e com essa necessidade, o desafio para a aplicabilidade da Lei 10.639/03. Outros documentos norteadores para a aplicabilidade dessa lei também surgem, como o parecer 03 de 2004, do Conselho Nacional de Educação, que teve como relatora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. O referido documento estipula as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Defendendo a importância e urgência dessa formação para professores e professoras, o parecer 03/2004 do Conselho Nacional de Educação, afirma que

> Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizada vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são

> atribuídas nas escolas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas (BRASIL, 2013, p.88)

Por isso, a formação docente apresenta-se como elemento de extrema importância para o combate à mentalidade racista e discriminadora, sendo necessário um trabalho formativo com professores(as), para efetivação dessa lei no chão da escola. E é sobre a experiência da UFRPE com esse trabalho formativo, especialmente no curso de Aperfeiçoamento UNIAFRO: Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola, que será abordada a seguir.

O curso UNIAFRO - UFRPE

Diante da necessidade identificada de formação continuada de professores, o MEC instituiu pela portaria nº 1.328, no dia 23 de setembro do ano de 2011, a Rede Nacional de Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública –RENAFORM, em parceria com as Instituições de Educação Superior (IES) e pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e tecnologia (IF), tendo como finalidade apoiar as ações de formação continuada de profissionais do magistério da educação básica.

Através desse contexto, surge o curso de Aperfeiçoamento UNIAFRO: Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola, que foi oferecido aos(as) professores(as) da educação básica e ofertados por meio da Rede Nacional de Formação Inicial e Continuada dos profissionais do Magistério da educação Básica Pública RENAFORM-UFRPE. O mesmo teve a intencionalidade de,

> [...] fornecer aos(as) participantes subsídios teóricos-pedagógicos para a implementação, em sala de aula, das "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana", como também o que preconiza o Plano Nacional de Implementação das referidas diretrizes, ao estabelecer que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas a "enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária" (BOTELHO, 2016, p.7).

Destaca-se assim, a importância da formação continuada dos professores compartilhando do pensamento de Gatti (2008), quando afirma que a formação continuada promove acesso a informações, reflexões, discussões e trocas de saberes que aprimoram a prática docente em suas potencialidades. Nesse sentido, a formação continuada para professores(as) ganha destaque, uma vez que:

> Um projeto de formação continuada é, em si, um espaço de interação entre as dimensões pessoais e profissionais em que aos professores é permitido apropriar-se dos próprios processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida (GOMES, 2008 p.23).

Assim, procuramos dar visibilidade, a partir do trabalho metodológico realizado e apresentado, a seguir, aos depoimentos dos docentes, evidenciando a importância da política de formação continuada para o planejamento da prática pedagógica e configuração da profissionalidade docente.

Metodologia trilhada

De acordo com Minayo (2010), o início da pesquisa é de extrema importância para preparar a entrada em campo. E nesse processo, a metodologia é mais que uma descrição formal dos métodos e técnicas a serem utilizados na pesquisa, já que ela indica as conexões e a leitura operacional do pesquisador em relação ao quadro teórico e seus objetivos de estudo. Em nosso trabalho, primeiramente realizamos o levantamento bibliográfico de estudos já realizados sobre temáticas, como: educação para as relações étnico-raciais, política de formação continuada, profissionalização e prática docente.

O trabalho de campo consistiu na aplicação de questionários eletrônicos aos docentes das redes de ensino, de diversos municípios pernambucanos, que participaram do curso da Rede Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (RENAFORM), ofertado na Universidade Federal Rural de Pernambuco, no seguinte campo do conhecimento: Política de Igualdade Racial no Ambiente Escolar. O questionário eletrônico era composto por questões abertas e fechadas, enviados via e-mail para 38 professores concluintes do curso UNIAFRO-UFRPE.

A aplicação dos questionários eletrônicos, nos permitiu, o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa com o intuito mapear os dados e conhecer a visão desses cursistas em relação a política de formação continuada dos professores, no que se refere a suas influências no planejamento, prática e profissionalidade docente.

Vale destacar, que nesse processo de envio dos questionários, tivemos a preocupação destacada por Marconi e Lakatos (1999, p.261), referente aos encaminhamentos da pesquisa. Nesse sentido, enviamos

> [...] junto com o questionário uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor para que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável.

Os dados recebidos foram tratados através da análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (1979, *apud* GOMES, 2016), que define tal abordagem como um

> Conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1979, *apud* GOMES, 2016, p.76).

Assim, diante dos dados obtidos, identificamos 3 categorias, atendendo os objetivos da pesquisa, que nos orientaram na distribuição dos dados e na aplicação de inferências em sua análise. As categorias levantadas foram: importância da formação continuada para a prática do docente da educação básica; relação entre a formação e o planejamento da prática pedagógica; desafios da formação continuada para a construção da profissionalidade.

Resultados e discussões

Obtivemos o retorno de 6 questionários respondidos, totalizando o percentual de 15% dos questionários enviados. Em relação às repostas obtidas e categorias levantadas destacamos:

Importância da formação continuada para a prática do docente da educação básica

Questão: Para você, qual a importância da formação continuada para a sua prática pedagógica?	**Questão: A formação que você participou atendeu as suas expectativas? Por quê?**
Cursista 1: É de suma importância, pois até então, a graduação contempla muito pouco ou praticamente nada as temáticas pertinentes a igualdade racial.	Cursista 1: Sim, ampliou minha visão acerca de coisas do cotidiano que aparentavam serem normais, mas que apresentava um pano de fundo cheio de preconceito, racial, de gênero, religioso, etc.
Cursista 2: Levar ao estudante propostas para que eles possam entender e compreender os elementos que envolvem toda uma trajetória na vida nos negros.	Cursista 2: Sim, atendeu de forma muito significativa, e me mostrou novas pontes de aprendizagens para a uma melhor compreensão de toda uma história, e vida dos negros e indígenas.
Cursista 3: Ampliar, melhorar e reciclar nossos conhecimentos para atuar nos contextos complexos atualmente.	Cursista 3: Atendeu sim, me deu subsídios para abordar esse tema na vivência em meu trabalho.
Cursista 4: Ele me torna um profissional com melhor qualificação na área de atuação.	Cursista 4: Sim. Tem me dado oportunidade de trabalhar com desenvoltura temas que demonstram na prática, as ações preconceituosas sofridas por muitos.
Cursista 5: A formação continuada me permitiu a apropriação de conhecimentos e conceitos sobre a educação racial no ambiente escolar e também no cotidiano. Me fez refletir sobre a minha prática pedagógica sobretudo nas questões raciais e para além da sala de aula.	Cursista 5: Atendeu, pois nela encontrei o respaldo teórico, essencial, para uma prática pedagógica que prime pelo combate do racismo no ambiente escolar.
Cursista 6: A formação continuada é primordial para minha atuação no mais amplo contexto educacional, uma vez que a educação perpassa o espaço da sala de aula.	Cursista 6: Sim; proporcionando-me uma visão ampliada de ser humano que atua no contexto da nossa sociedade e que contribui para seu desenvolvimento.

Como podemos observar no quadro, a totalidade dos/as cursistas destacam a importância da formação continuada para as suas práticas docentes na educação básica. Observamos que os cursos contribuem para a construção de conhecimentos, qualificação, troca de ideias, melhoria da didática e metodologias utilizadas pelo educador. A partir dos relatos, podemos constatar a importância da formação continuada, não só para a dimensão pessoal como para a dimensão profissional do docente.

Sem dúvida o processo de reflexão decorrente das práticas de formação constitui-se em elemento significativo para a configuração da docência. Nesse sentido, concordamos com Gatti (2008), ao afirmar que a formação continuada é importante por "[...] oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação" (p.57). Nesse sentido, os docentes destacam que na formação inicial, a discussão das relações raciais, história e cultura afro-brasileira quando foram contempladas foram de maneira tímida.

Nesse sentido, a formação continuada assume papel central no trato com essa questão. Segundo Botelho (2016), é importante a abordagem dos aspectos da cultura afro-brasileira para todos que participarem do sistema educacional, principalmente diante da diversidade multirracial presente. Nesse contexto, são "imprescindíveis novas práticas didático-pedagógicas que re-signifiquem os conteúdos curriculares e as atividades de sala de aula..." (p.139).

Relação entre a formação e o planejamento da prática pedagógica

Questão: A partir das práticas de formação do curso sua prática mudou? Em que aspectos?	**Questão: Existia relação entre a formação que participou e o planejamento de sua prática de sala de aula? Porquê?**
Cursista 1: Com certeza! hoje tanto evito quanto rebato práticas que desrespeitem o próximo. Incluo nos planos de aulas as temáticas e contextualizo com os estudantes, trabalho o assunto independente da idade.	Cursista 1: A resposta é a mesma que a anterior
Cursista 2: Sim, a socialização com os estudantes, com embasamento no que é real, e o que os livros propõem para os conhecimentos de uma história.	Cursista 2: Não. Era totalmente engessada e não tinha brechas para levar o conhecimento da lei 10.639/03 e o ensino da história e cultura.
Cursista 3: Ampliou e modificou a forma de abordagem do tema.	Cursista 3: Desde 2013 estou como técnica de formação em gênero, me ajudou a desenvolver oficinas com recorte adequado.
Cursista 4: Mudou bastante. Tenho buscado desenvolver projetos de conscientização tanto nos meus alunos quanto nos professores com os quais tenho convivido.	Cursista 4: Vagamente. Antes da formação, até achava que estava agindo corretamente. Porém após a formação, meus olhos foram abertos.

Cursista 5: Nos aspectos atitudinais e procedimentais, pois as leituras e debates realizados durante o curso nos permitiu refletir sobre a nossa prática, mudando consequentemente a nossa postura diante dos estudantes, que ao contrário de nós, estão tendo a possibilidade de com a nossa intervenção conhecer a cultura e a história dos povos africanos.	Cursista 5: Existia sim. Devido à formação, ao planejar as minhas aulas eu passei a ser mais seletiva com que textos, imagens, filmes, desenhos que buscassem valorizar a cultura e história dos povos africanos, pois muitos materiais a que temos acesso estão carregados de preconceito e racismo, e nosso olhar precisa estar atento a isso, para que, sem perceber, não façamos o trabalho contrário ao que estamos nos propondo.
Cursista 6: Houve mudanças significativas, pois consigo utilizar meu aperfeiçoamento para modificar posturas e perfis antes nunca questionados.	Cursista 6: Não existia nenhuma ligação. Hoje consigo contextualizar o processo da minha prática profissional com o meu aprendizado e oportunizar situações as quais são bastante indispensáveis para minha atuação.

Observamos que os cursistas reconhecem a relação entre a formação continuada e o planejamento da prática pedagógica. Nesse processo, ressaltam a riqueza de planejarem considerando os conhecimentos adquiridos no curso, principalmente pelo debate das situações cotidianas contribuírem com a melhoria da prática no que se refere ao tratamento dos problemas em sala de aula. Isso fica evidente, por exemplo, na resposta do/a cursista 6, "Houve mudanças significativas, pois consigo utilizar meu aperfeiçoamento para modificar posturas e perfis antes nunca questionados"

Ressaltamos também, que os cursistas ainda puderam construir conhecimentos e trocar com seus colegas informações sobre o planejamento, modificando e repensando o que eles poderiam trabalhar em sala de aula, como afirma o/a cursista 4 "Tenho buscado desenvolver projetos de conscientização tanto nos meus alunos quanto nos professores com os quais tenho convivido".

Esse processo, além de favorecer a configuração da docência, uma vez que agrega saberes e competências inerentes a atuação, contribui para a socialização da luta antirracista, uma vez que cursistas dizem que após o curso, se posicionam contrários às práticas de desrespeito ao próximo. Além disso, incluem nos planos de aulas as temáticas abordadas no curso, e contextualizam com os estudantes a temática, independente da idade.

Assim, observamos que o planejamento da prática veio a se consolidar e ter um maior respaldo para os cursistas, possibilitando a observação do que

eles faziam anteriormente e podendo melhorar e redefinir seu planejamento, trazendo consequências positivas. No entanto, a nova construção do planejamento só pode vir a ocorrer depois dos cursistas terem, discernimento para observar a sua realidade, e com isso, saber como agir sobre tal e ter uma melhor evolução.

Desafios da formação continuada para a construção da profissionalidade.

Questão: Quais são os desafios encontrados por você dentro do curso?	Questão: Que sugestões você teria para melhorarmos o curso de formação continuada?
Cursista 1: a distância, pois o curso inicialmente teria o pólo em Garanhuns e mudaram sem avisar. - a demora no retorno a respeito do nosso desempenho nas atividades. - questões políticas de cunho financeiro pareceu interferir no andamento do curso	Cursista 1: O curso foi muito bom, os conteúdos foram ótimos. A sugestão seria para que colocassem um resumo dos encontros na página do curso para que aqueles que não compareceram, por algum motivo, também ficasse a par das decisões.
Cursista 2: A compreensão das leis dentro da disciplina, falta de sensibilidade da professora em repassar.	Cursista 2: ter mais objeto, ter mais acessos aos livros, espaço físico adequado, professores online mais presentes, e repassar os conteúdos de forma mais dinâmica. Mesmos assim faria tudo outra vez. Parabéns a todos!
Cursista 3: Tempo para desenvolver as atividades melhor.	Cursista 3: Ampliar a carga horária.
Cursista 4: Aliar teoria à pratica.	Cursista 4: Não respondeu.
Cursista 5: Os desafios foram apreender a infinidade de conceitos sobre a temática do racismo, que a todo o momento são colocados a prova pelos racistas e preconceituosos, na tentativa de nos deixar inseguros, de nos fazer sentir impotentes diante do desafio de ensinar para a promoção da igualdade racial. E é claro, me adaptar a modalidade a distância, cumprir os prazos, participar virtualmente, pois estudei até a graduação presencialmente e migrar para essa nova forma de aprender não é tão simples, ao menos para mim.	Cursista 5: Acredito que o curso deve ser ampliado para um maior número de profissionais da educação, deveria ser incluído na carga horária, talvez, uma disciplina só com aulas de campo a diversos espaços culturais onde a cultura e história dos povos negros são preservadas, como museus, quilombos, terreiros e etc.
Cursista 6: Um dos desafios encontrados foi minha adaptação e desenvoltura em relação ao ensino à distância. No decorrer do tempo, consegui me adaptar e conduzir meu aprendizado de forma satisfatória.	Cursista 6: Acredito que o padrão pelo qual o curso se desenvolveu atendeu minhas expectativas no ensino à distância, com o compromisso dos professores e tutores que nos apoiaram e nos instruíram da melhor forma possível.

Os dados nos mostram que os cursistas situam desafios da formação continuada para a construção da profissionalidade. Dentre eles, temos: a distância, uma vez que os professores eram de diversos municípios pernambucanos; a demora no retorno do desempenho dos cursistas nas atividades; questões políticas de cunho financeiro. Dessa forma, vemos que

dentre os desafios, temos alguns ligados à dimensão administrativa do curso e outros relacionados à dimensão pedagógica.

No entanto, percebemos que apesar dos desafios era importante para os cursistas participarem das atividades, finalizando um bom resultado em relação as perspectivas do curso, como descreve o/a cursista 6, "Acredito que o padrão pelo qual o curso se desenvolveu atendeu minhas expectativas no ensino à distância, com o compromisso dos professores e tutores que nos apoiaram e nos instruíram da melhor forma possível".

Um dos desafios apontados pelo/a cursista 5, foi referente a delicadeza do tema que muitas vezes gera conflitos e ou descaso quando se propõe o debate, "Os desafios foram apreender a infinidades de conceitos, sobre a temática do racismo que a todo o momento são colocados a prova pelos racistas e preconceituosos, na tentativa de nos deixar inseguros, de nos fazer sentir impotentes diante do desafio de ensinar para a promoção da igualdade racial".

Para Botelho (2016), a possibilidade dessas opiniões contrárias a existência do racismo podem se dar pelo seguinte fato:

> Após a abolição da escravidão, uma aparente integração interétnica e inter-racial sustentou por muito tempo a ideia de uma democracia racial brasileira, o que dificultou a percepção das práticas racistas no cotidiano e camuflou as condições perversas de desigualdades a que os negros foram e, ainda, estão submetidos (p.141).

Por isso, ratificamos que a vivência da formação continuada de profissionais da educação básica, via RENAFORM, especificamente no curso de aperfeiçoamento UNIAFRO-UFRPE, reservaram tanto à universidade, como a docência na educação básica, uma série de desafios e perspectivas.

Considerações Finais

Identificamos que a política de formação continuada não é só vivenciada para suprir a carência da formação inicial, mas traz também outros pontos positivos na visão dos cursistas. Dentre eles, problematizar temáticas que sejam atuais e necessárias no cotidiano escolar, apresentando novas concepções, compreensões e reflexões de conteúdos para que eles possam

construir um planejamento e uma prática com o conhecimento adquirido e transformado, de acordo com a necessidade que ele vai encontrar no seu cotidiano.

Assim, essa dinâmica formativa tende a influenciar a configuração da profissionalidade docente, na medida em que ressignifica planejamento, saberes e práticas. Nesse processo, a universidade tem um papel importante, enquanto promotora de atividades formativas, como também sua articulação com as secretarias de educação dos municípios.

Dessa forma, haveria um fortalecimento da identidade profissional do professor, possibilitando a esse educador uma nova visão do seu cotidiano. Seu papel enquanto mediador de cultura é inquestionável, como também sua importância no espaço escolar.

Com relação ao curso sobre igualdade racial, destaca-se que o mesmo ampliou a visão e mudou práticas pedagógicas dos educadores acerca do preconceito racial, de gênero e religioso. Nesse sentido, os processos de formação tendem a contribuir com a reflexão e construção de conhecimentos que os profissionais não possuíam, ou que contribuem para o aprofundamento de questões já conhecidas pelos professores.

Concluímos assim, concordando com Botelho (2016), quando afirma que "A formação dos docentes é insipiente para as relações inter-raciais na escola..." (p.143). Dessa forma, devemos considerar cada vez mais "[...] o trabalho com a diversidade étnico-racial uma tarefa pedagógica e política..." (GOMES, 2008, p.152). Acreditamos que o curso Política de Igualdade Racial no ambiente Escolar UNIAFRO-UFRPE contribuiu para esse processo, sendo necessário fortalecer essas e outras iniciativas que fomentem a discussão sobre a questão da igualdade racial.

Referências

BOTELHO, Denise. *Educar para a Igualdade Racial nas Escolas.* Recife. MXM Gráfica & Editora, 2016.

BRASIL. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

BRASIL. Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº. 3. de 10 de março de 2004.

BRASIL. Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e pra o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. MEC/ SECADI. 2013.

BRASIL. Portaria ME nº 1328, de 23 de setembro de 2011.

GATTI, Bernadete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Fundação Carlos Chagas. *Revista Brasileira de educação*. V.13 n.37 jan/abr. 2008.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. *Métodos de pesquisa,* coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOMES, Nilma Lino. Breve descrição do I Curso de Aperfeiçoamento em História da África e das Culturas Afro-Brasileiras. IN: AMANCIO, Iris; GOMES, Nilma; JORGE, Miriam. *Literaturas Africanas e afro-brasileira na prática pedagógica.* Belo Horizonte: Autentica, 2008.

GOMES, Nilma Lino. *Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira:* desafios, políticas e práticas. 2010. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/94.pdf> acessado em 04/11/17.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: Maria Cecília de Souza Minayo (org.). *Pesquisa Social:* teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa.* 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social:* teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais).

MUNANGA, Kabengele. Mestiçagem e Experiências Interculturais no Brasil. IN: *Negras Imagens:* Ensaios sobre Cultura e Escravidão no Brasil. SCHWARCZ, Lilia Moritz. REIS, Letícia Vidor de Souza. (organizadoras). São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo: estação Ciência, 1996.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Descolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. In: *Educação em Revista.* Belo Horizonte, v.26, n.1, 2010.

EDUCAÇÕES E ESTRATÉGIAS DESCOLONIAIS: EM BUSCA DE EPISTEMOLOGIAS AFRODESCENDENTES

Emanuella Geovana Magalhães de Souza
Ilanna Brenda Mendes Batista

Começando a conversa

Este trabalho pretende ampliar discussões sobre a descolonização das mentes como estratégia e/ou possibilidade para alcançar epistemologias afrodescendentes através de experiências em educações. Trata-se de uma investigação que procura através de nossas experiências enquanto pesquisadoras afrodescendentes dialogar à seguinte questão: que estratégias podem ser utilizadas, efetivadas no sentido de propor educações para além da colonialidade do poder, ser e saber para alcançar epistemologias afrodescendentes?

Entender como as relações produzidas pela colonialidade em nossas vivências e experiências, parece ser uma alternativa de se desvencilhar dessas armaduras e projetar de maneira mais eficaz epistemologias afrodescendentes que são constantemente presas por conjunturas dominantes. Essa discussão associa-se com a ideia de Boaventura Santos (2007) quando diz que o pensamento ocidental moderno é um pensamento abissal, constituído por linhas invisíveis e visíveis que separa a realidade em "desse lado da linha" e "do outro lado da linha". É neste "outro lado" que se concentram as produções consideradas de menor valor, inexistente e inferior. Pensando nessa divisão ora invisível ora visível, onde se encontra as produções realizadas pelas mulheres afrodescendentes, das/os latinas/os, das/os indígenas, dos/as homoafetivos?

A predominância de uma tradição europeia (e também norte-americana) traduzida em conhecimento, pensamento, cultura, modelos de vida e comportamento se apresenta de maneira dominante no ocidente. Em

termos práticos, você pode se perguntar o que sabe do continente africano? Quais os seus países? Quais as línguas? Quais as filosofias? Possivelmente as respostas serão "não sei", afinal, durante a educação básica pouco (ou quase nada) foi explicado, mencionado, sobre esse continente. E dessa forma se perpétua a "subalternização epistêmica do outro não-europeu" (CANDAU; OLIVEIRA, 2010).

Enquanto pesquisadoras afrodescendentes mergulhar no mundo acadêmico/científico tentando desconstruir e desconstruir-se; descolonizar e descolonizar-se é uma tarefa árdua, afinal somos frutos dessa subalternização epistêmica. Nossas experiências frente a epistemologias afrodescendentes só foram despertadas/conhecidas na universidade. E neste espaço a resistência em relação às ditas "outras" epistemologias são constantes e rígidas, privilegiando apenas o conhecimento europeu, os chamados "clássicos". A tentativa de romper e atravessar essas relações rígidas ainda é uma luta de poucos dentro nos muros das universidades brasileiras. A busca por estratégias para efetivar educação/educações para além da colonialidade apresenta-se como tarefa urgente. Para continuar essa conversa, logo em seguida, apresentamos algumas tessituras relacionadas à educação/educações e colonialidade misturadas com nossas experiências.

Educações... epistemologias..., no plural

Os grupos organizados chamados de movimentos sociais que tinham como pauta o combate ao racismo; há muito tempo têm insistido na necessidade de desconstrução da história única (ADICHIE, 2009) difundida sobre o continente africano, as populações africanas e seus descendentes, como intelectualmente inferiores. Ao revelarem a presença da população negra em nosso país, nossas lembranças escolares remetem à história da escravidão, vista sob a representação do dominador europeu. Essas representações acabaram por se cristalizar em nosso imaginário e, romper com esse discurso pode ser um longo passo para que os afrodescendentes reconheçam e valorizem suas identidades.

Diante deste cenário, as nossas experiências enquanto mulheres, pesquisadoras, afrodescendentes e tantos outros adjetivos que poderíamos atribuir, começaram a trazer questionamentos sobre a possibilidade de pensar

a nossa Afrodescendência, sem mencionar à condição "natural" do sistema escravista.

Em 2003, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do artigo 26-A, determinou que em todo o currículo brasileiro dos ensinos fundamental e médio a presença dos conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira, em todos os componentes curriculares, contudo ainda não podemos afirmar que ela esteja sendo realmente levada ao seu objetivo em sala de aula, no entanto, ela possibilita a reflexão sobre outras maneiras de pensar a África e seus descendentes.

A versão da história não contada na educação brasileira trouxe inúmeras consequências para as populações africanas, afrodescendentes e afro-brasileiras. Uma delas é a falta de referências dessas populações nas epistemologias, ou o não reconhecimento científico, desses saberes nas ciências, nas artes e em outras áreas do conhecimento para propagar cosmovisões, que não se limitem ao imaginário colonialista tão presente em nosso cotidiano.

Trazer essa discussão não é uma tarefa nada fácil, é preciso descolonizar-se, ou como apresenta Mignolo (2003) descolonizar o conhecimento a partir de nossa experiência histórica. Trazendo as narrativas onde pessoas afrodescendentes protagonizem de forma digna sem transportar ódio racial ou um país apartado entre brancos e negros, o qual, a descolonização por sua vez, não pretende ser universal, porque existe uma variedade de universos que não podem reduzir-se a partir de uma perspectiva, mas coexistirem nesse universo plural.

Neste aspecto, destacamos os estudos de Nascimento (2016) com uma possibilidade de aproximação às filosofias africanas através de uma perspectiva da ontologia ubuntu, categoria importante para algumas filosofias bantas sobre a humanidade dos humanos. Diante à ausência dos estudos sobre o pensamento filosófico africano em nosso país, resultado de um racismo epistêmico o autor apresenta:

> Penso que nosso grande desafio para o futuro é conseguir estabelecer um diálogo não hierarquizado ou anulador dos diversos pensamentos que compõe o tecido mundial. Que possamos fazer com que os saberes filosóficos do ocidente, indígenas, africanos e orientais possam participar de uma interlocução não pautada por uma superioridade de princípio de

> qualquer um destes modos de expressão do pensamento. Quem sabe as filosofias africanas tenham um bom caminho para a constituição desta interlocução, uma vez que sua proposta é, desde sempre, de interação, de reconhecimento respeitoso de tudo o que existe, embora não se afirme com uma primazia sobre outras formas de pensar (NASCIMENTO, 2016, p.13).

Pensar no ubuntu representa evidenciar o caráter relacional, intrinsicamente coletivo de uma humanidade que não teria um indivíduo isolado, mas ontologicamente (modo de ser) ligado a todas as pessoas da coletividade. Deste modo, a descolonização do conhecimento a partir de nossa experiência histórica só é possível através de um pensamento crítico a uma epistemologia dominante que coloca os dominados numa posição subalterna. Por esta razão colocamos a seguinte questão: são possíveis outras epistemologias?

Na perspectiva do ubuntu de acordo com Dirk Louw (2010), psicólogo e filósofo da África do Sul, numa entrevista concedida por e-mail à IHU On-Line, ele destaca que as pessoas deveriam saber que no mundo não vivemos isolados "uma pessoa é uma pessoa por meio de outras pessoas, ou eu sou porque nós somos. Ser humano significa ser por meio de outros". Nesse sentido ubuntu fala do respeito pelos outros, empatia e partilha, esse conceito permite-nos pensar na capacidade de sermos indivíduos unitários e plurais ao mesmo tempo.

Considerando o princípio central do ubuntu que é o respeito mútuo entre os indivíduos, para destacar outras epistemologias é preciso descolonizar o nosso conhecimento como já mencionamos anteriormente e isso só será possível quando houver generosos, partilha e entendimento uns com os outros. É preciso evidenciar novas outras epistemologias e metodologias do conhecimento científico e fora deste campo também, não deixando de refletir sobre essas estruturas que dizem o que é ou não considerado ciência. É necessário construir também novas formas de relacionar-se dentro e fora dos espaços acadêmicos, pois como bem sabemos este espeço não é construído como um lugar acolhedor para nós mulheres afrodescendentes, pois nele também compartilham uma representação social sexista e racista.

Nascimento (2016) destacou importância de estabelecer diálogos entre as esferas formais e não formais no processo de formação do conhecimento filosófico. Neste sentido, a partir das problematizações apresentadas até aqui, discutimos a necessidade de efetivar uma reformulação de práticas pedagógicas e práticas educativas profissionais docentes que respeitem e valorizem a multiplicidade de saberes locais no processo de construção do conhecimento nos contextos educacionais tanto da Escola Básica como também no Ensino Superior.

Descolonizar-se: uma outra rota

> A uma determinada altura, no nosso caminho rumo a uma nova consciência, teremos que deixar a margem oposta, com o corte entre os dois combatentes mortais cicatrizado de alguma forma, a fim de que estejamos nas duas margens ao mesmo tempo e, ao mesmo tempo, enxergar tudo com olhos de serpente e de águia. Ou talvez decidamos nos desvencilhar da cultura dominante, apagá-la por completo, como uma causa perdida, e cruzar a fronteira em direção a um território novo e separado. Ou podemos trilhar uma outra rota. (ANZALDUA, 2005, p. 705-706).

"Estar nas duas margens ao mesmo tempo"; "olhos de serpente e de águia"; "apagá-la por completo"; "Causa perdida"; "outra rota". Essas expressões dizem muito. Que opção seguir? As escolhas são múltiplas. Guarde essas expressões, elas serão costuradas e problematizadas durante esse diálogo.

Até a presente discussão podemos afirmar que estamos submersos numa realidade impregnada e baseada pela colonialidade do poder, saber e ser. Segundo Candau e Oliveira (2010) a colonialidade do poder é a imposição do conhecimento/saber do (colonizador) como melhor e mais adequado; enquanto que o "outro" encontra-se numa situação de subalternização. A colonialidade do saber está relacionada com a repressão a todo conhecimento que não seja de descendência europeia; e por último, a colonialidade do ser, que nega a condição humana aos povos historicamente e socialmente colocados numa situação de subalternização.

As relações entre colonizador/opressor e colonizado/subalterno se apresentam como tensas e ao mesmo tempo fluídas e cambiantes, pois, cada um de nós tem um pouco de opressor e subalterno em nossas vidas cotidianas.

Agora, resta saber, qual predomina? Essas experiências foram/são originadas da "subalternização epistêmica" como apontou Candau e Oliveira.

> Essa operação se realizou de várias formas, como a sedução pela cultura colonialista, o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, estimulando forte aspiração à cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados. Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia (CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 19).

Pensando nas relações tensas entre colonizador e colonizado, a perspectiva de Anzaldúa (2010) parece se encaixar quando defende uma "consciência outra" que pretende desmontar a dualidade sujeito–objeto, neste caso, entre colonizador e colonizado. No início dessa seção, tecemos as reflexões dessa autora, que elucida algumas possibilidades rumo à consciência outra. A expressão "Estar nas duas margens ao mesmo tempo" demonstra a situação que muitas vezes nos encontramos, submersos nas relações coloniais, não conseguimos nos desvencilhar da cultura dominante, e por isso, mesclamos e convivemos nas duas margens, sem lugar fixo, tentando ao mesmo tempo mergulhar e escapar, sempre atentos, com "olhos de serpente e de águia".

A metáfora das duas margens retoma a discussão de Boaventura Santos apresentada logo no início do estudo. As linhas abissais "desse lado da linha" e do "outro lado da linha" estão marcadas, mesmo que invisível. Assim, o este lado da linha, é o conhecimento cientifico, validado, relevante enquanto que o outro lado é composto pelas crenças e o místico: "[...] a zona colonial é por excelência o universo das crenças e dos comportamentos incompreensíveis, que de forma alguma podem ser considerados como conhecimento e por isso estão para além do verdadeiro e do falso" (SANTOS, 2007, p. 75).

A melhor alternativa seria então apagar a cultura dominante por completo? Essa possibilidade, como bem apontada por Anzaldúa, parece estar fadada ao fracasso, "causa perdida". Não se trata aqui de excluir a cultura europeia (e norte-americana), afinal, elas estão presentes em nossa formação e possui sua importância e contribuição, mas tentar conciliar e aproveitar as inúmeras culturas sem hierarquizações.

Esta discussão vai de encontro com o processo de interculturalidade defendida por Walsh em suas reflexões sobre descolonialidade:

> A interculturalidade crítica (...) é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. (...), é um projeto de existência, de vida (WALSH, 2007, p. 08).
>
> A interculturalidade se apresenta como uma possibilidade, a interação entre as culturas como um projeto de vida, estabelecendo novas relações frente à globalização e racionalização do ocidente. A descolonização caminha em passos lentos. Mas, já é possível visualizar algumas ações nesse sentido. Trazendo a realidade brasileira como ponto de partida citamos a Lei 10.639 e 11.645 (mesmo com suas reformulações), que torna obrigatório o ensino das relações étnico raciais na educação básica, sobretudo a incorporação do ensino de história da África, dos afrodescendentes e dos indígenas.

Sabemos que a real aplicação das leis ainda não é satisfatória, demonstrando como a colonialidade se apresenta de maneira rígida e forte. Mas, é possível perceber algumas mudanças em relação à temática étnico racial nas escolas, bem como, a inclusão de material didático que fomentem a discussão. Resta saber, são realmente utilizados? Essa é uma conversa para outra hora.

"Ou podemos trilhar outra rota". O descontruir-se e o descolonizar-se é a primeira tarefa. E não se mostra como algo fácil. Ao escrever esse texto, ou outros textos, poderíamos contar nossas referências e possivelmente teremos um número maior de escritores do que de escritoras. A utilização de outros/as pensadores/as é um ponto de partida, afinal, na academia são valorizados e discutidos os "clássicos", normalmente de origem europeia.

Trazer essa discussão para as pessoas que não se sentem afetadas, estão distantes e que discordam, é outra tarefa a ser realizada. Elas precisam saber de nossas experiências e o que estamos produzindo. Isso lembra a explicação de Anzaldúa sobre o convívio das chicanas (consideradas cidadãs

norte-americanas, porém de origem mexicana) com os/as norte americanos/as:

> Acredito que precisamos permitir que os/as brancos/as sejam nossos aliados/as. Através de nossa literatura, arte, corridos e contos populares temos que compartilhar nossa história com elas/eles, para que, quando organizarem comitês para ajudar os navajos ou os agricultores chicanos ou los nicaragüenses, não rejeitem algumas pessoas por causa de seus medos e ignorância raciais (ANZALDUA, 2005, p. 712).

Caminhar outras rotas se mostra como tarefa difícil, mas criativa. Continuar tentando e procurando outras possibilidades é essencial. Essas mudanças precisam reverberar em nossos cotidianos, a educação escolar pode (e deve) ser um local potencializador dessa mudança. Os desafios e as possibilidades estão postas, agora é preciso escolher as rotas a serem seguidas.

Considerações finais

Vou fazer a louvação - louvação, louvação
Do que deve ser louvado - ser louvado, ser louvado
Meu povo, preste atenção - atenção, atenção
Repare se estou errado
Louvando o que bem merece
Deixo o que é ruim de lado

E louvo, pra começar
Da vida o que é bem maior
Louvo a esperança da gente
Na vida, pra ser melhor
Quem espera sempre alcança
Três vezes salve a esperança!
(Gilberto Gil, **Louvação**)

É fazendo uma louvação junto com Gilberto Gil que vamos finalizar este texto, "louvando o que bem merece", pois das histórias não contadas sabemos alguns traços foram transportados para a nossa memória, tornando-a viva e resistente às marcas coloniais. Essa memória que resiste hoje nos dá a capacidade de nos reinventarmos todos os dias, "deixo o que é ruim de lado"

assim louvamos também ao número significativo de pessoas afrodescendentes e de mulheres que nos últimos anos têm alcançado importantes espaços no meio acadêmico, o que foi contribuindo para o surgimento de estudos sobre a história e cultura da África, as populações africanas, afrodescendentes e afro-brasileiras sob a tentativa de nos libertar de preconceitos étnicos e/ou teóricos.

Embora esses acontecimentos não tenham desmistificado mudanças totalmente relevantes no que diz respeito à condição das populações africanas, afrodescendentes e afro-brasileiras numa dimensão global e/ou universal, é importante destacar que essas mudanças foram fundamentais dentro de uma perspectiva particular a essas populações, tendo em vista, que os racismos e discriminações continuam bem presentes, demandando novas facetas da contemporaneidade, de uma forma sofisticada.

Contudo, para dialogar com epistemologias afrodescendentes é preciso descolonizar o conhecimento, descolonizar o ser e sair de linhas abissais demarcatórias de saberes e disciplinas. Salientamos que, é na necessidade de nos tornar múltiplos e/ou plurais que compreendemos as questões das desigualdades. É valida a inclusão de novas e outras áreas de conhecimento para a construção de saberes mais horizontais que possam manter diálogos; a nossa intenção neste estudo foi destacar a urgência em reconhecer a pluralidade dos saberes, incluindo também aqueles que emergem dos nossos estudantes de sociedades tradicionais e de regiões populares, que já trazem consigo uma marca colonial. É preciso ainda descolonizar a educação e os nossos currículos para que sejam destacadas e ouvidas outras possibilidades de saberes que não sejam hegemônicos.

Referências

ADICHIE, Chimamanda. "O perigo de uma história única". 2009. – You-tube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=wQk17RPuhW8. Acesso em: 07/02/2018.

ANZALDUA, Glória. La conciencia de la mestiza/Rumo a uma nova consciência. In: *Estudos Feministas*, Florianópolis, 13(3): 320, setembro-dezembro/2005.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. *Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil.* Belo Horizonte: Educação em revista, 2010, p.15-40.

LOUW Dirk, Ser por meio dos outros: o ubuntu como cuidado e partilha. IHU On-Line: *revista do Instituto Humanitas Unisinos.* Edição 353, 06 dezembro 2010. Disponível em:

http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3687&secao=353 . Acesso em: 05/03/2018.

MIGNOLO, Walter. *Histórias locais/projetos globais:* colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

NASCIMENTO, Wanderson Flor. Notas acerca da experiência do pensamento tradicional africano: caminhos desde uma ontologia Ubuntu. Disponível em: http://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/wanderson_flor_do_nascimento_-_aproxima%C3%A7%C3%B5es_brasileiras_%C3%A0s_filosofias_africanas._caminhos_desde_uma_ontologia_ubuntu.pdf Acesso em: 24/03/2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: Novos estudos CE BRAP, São Paulo: novembro/2007.

WALSH, Catherine. Introducion – (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, C. Pensamientocrítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas. Quito, 2005.

CAPOEIRA ANGOLA, MEMÓRIAS AFRO-REFENCIALIZADAS E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Francineide Marques da Conceição Santos [129]

Introdução

Pensamos que a educação em direitos humanos é fundamental para que sejam desmontadas as estruturas que sustentam as desigualdades sociais. O enfrentamento aos paradigmas dos saberes e conhecimentos eurocentrados desafia estratégias pedagógicas que possibilite o deslocamento das estruturas que sustentam o racismo, o sexismo e outras discriminações. A Capoeira Angola, por ser uma prática filosófica afro-referenciada pode ser uma via que, a partir de elementos da africanidade, faça circular outros caminhos metodológicos que não aquele calcado nas premissas hegemônicas, dando lugar a práticas pedagógicas que prezem pelo respeito à pluralidade.

Os direitos humanos são aqui entendidos na esteira do pensamento do jurista e antropólogo Boaventura de Sousa Santos (2002) quando nos traz uma nova possibilidade de pensar os direitos humanos mediante a aplicação de

> [...] uma estratégia que merece menção. Em seu recente ensaio sobre a possibilidade de construir uma versão multicultural dos direitos humanos, propõe o conceito de "hermenêutica diatópica" como instrumento útil no diálogo intercultural dos direitos. A idéia, em síntese, é a de que todas as culturas são, em alguma medida, incompletas e o diálogo entre elas pode

[129] Mestra em Educação, Culturas e Identidades UFRPE-/FUNDAJ. Pesquisadora do Grupo de Estudos em Educação, Culturas, Gênero e Sexualidades GEPERGES Audre Lorde. Salvador, Bahia. Email: francineidemarques@gmail.com.

> avançar precisamente a partir dessa incompletude, desenvolvendo a consciência de suas imperfeições.
> [...] Dessa forma, para Boaventura de Souza Santos, pode-se construir gradativamente um "multiculturalismo progressista", com base em uma conversação transcultural, em uma *hermenêutica diatópica* - conceito que, na realidade, nosso autor toma de Raimundo Panikkar (1983), pela qual cada povo esteja disposto a se expor ao olhar do outro, um olhar que lhe mostre as debilidades de suas concepções e lhe aponte as carências de seu sistema de valores. (SEGATO, 2006, p. 10) (grifos de agora)

Analiso aqui, a Capoeira Angola como uma pedagogia emancipatória capaz de deslocar paradigmas racistas e machistas em crianças, jovens e adolescentes (e também adultos/as) desde uma metodologia afro-referenciada, à qual denomino pedagogia diaspórica, em que se adota a perspectiva do olhar do outro como reflexão de si, de autoconhecimento e de compreensão do mundo (GEERTZ, 2012).

A Capoeira Angola da qual falamos fica demarcada como aquela *práxis* pedagógica adotada por Vicente Ferreira Pastinha, o Mestre Pastinha, que apostava na tradição desse saber como mecanismo de respeito às matrizes africanas donde derivara e instrumento de empoderamento[130] como alternativa à cultura hegemônica que desafia a resistência a identidades homogeneizadas pela crescente globalização.

As pedagogias marcadas pelas culturas ancestralizadas de matrizes africanas partem das vivências coletivas adotando paradigmas cognitivos de convivência que priorizam valores a exemplo da "Centralidade da comunidade; Respeito à tradição; Alto nível de espiritualidade e envolvimento ético; Harmonia com a natureza; Veneração dos ancestrais; Unidade do ser" (KARENGA *apud* MAZANA, 2009, p. 117).

Comunidade tem aqui o sentido de ambiente amigo, familiar, onde as pessoas vão se tratar com dignidade, indivíduo a indivíduo, pessoa a pessoa, pessoas com o meio ambiente, pessoas respeitando-se mutuamente dando base a uma coletividade lastreada em normas de convivência que contemplam

[130] Uso aqui o conceito de Ana Alice Costa: Empoderamento é o mecanismo pelo qual as pessoas, as organizações, as comunidades tomam controle de seus próprios assuntos, de sua própria vida, de seu destino, tomam consciência da sua habilidade e competência para produzir e criar e gerir.

e se estruturam sobre valores éticos geradores de responsabilidade, uma "força motriz" (SEGATO, 2006, p. 16) que respeita as individualidades e subjetividades

> Arendt herda o conceito de comunidade – todos nós amamos uns aos outros, pertencemos à mesma comunidade e compartilhamos todos do mesmo destino: a morte. Porém, a morte não é vista como algo negativo. Para Santo Agostinho, a morte remete necessariamente ao nascimento. Dessa forma, nosso destino comum nas faz recordar do novo começo, isto é, da natalidade – termo esse que passaria a ser um princípio basilar de seu pensamento (COSTA, 2010, p. 3)

Esses *locus* educacionais promovem a continuidade de expressões culturais negras e de identidades positivas ao preservarem os seus valores, não sem o inevitável exercício de conhecer, escolher, descartar e acolher outras contribuições.

A guarda da tradição é feita considerando as questões subjetivas de espaço e tempo distintos daqueles ocidentalmente impostos e que "parece não haver nenhuma continuidade consciente no tempo e, portanto, humanamente falando, nem passado nem futuro, mas tão-somente a eterna mudança do mundo e o ciclo biológico das criaturas que nele vivem" (ARENDT, 2000, p. 31).

Também, a guarda de símbolos em contraposição à imposição cultural hegemônica protegem as culturas das violências simbólicas que descontextualizam as pessoas e as culturas dominadas explicitam a dominação com a aceitação das normas e valores da cultura hegemônica. "O termo violência simbólica aparece como eficaz para explicar a adesão dos dominados: dominação imposta pela aceitação das regras, das sanções, a incapacidade de conhecer as regras de direito ou morais, as práticas linguísticas e outras" (BOURDIEU *apud* VASCONCELOS, 2014, p. 39)

Trocar experiências com outras culturas não significa necessariamente a perda da identidade ou deslocamento de identidades apropriadas durante gerações e gerações de forma ancestralizada (HALL, 2006).

Utilizo o método etnográfico com o emprego da observação participante dentro da perspectiva qualitativa recorreremos à aplicação de

entrevistas semiestruturadas e, também, à avaliação dos discursos proferidos nos materiais produzidos pelo grupo.

Registro em caderno de campo as observações realizadas para posteriores análises e conclusões ao fim da pesquisa também foram feitas.

Desenvolvimento

O olhar aqui partirá desde as epistemologias não universalistas que consideram as diferenças culturais como centros de produção de conhecimentos e da valorização dos africanos e afrodescendentes como agentes das suas identidades e dos constructos das suas histórias, o que faço com uma revisão bibliográfica de trabalhos que abordam as temáticas aqui debatidas

A Capoeira Angola *pastiniana* experiencia aos seus praticantes uma tradição que permite o trânsito ao passado como aporte de valores, regras e habilidades que proporcionam uma atitude ativa na construção das sociabilidades em um nível de comportamento que intenciona acolher pessoas em suas diferenças com uma difusão de fundamentos éticos para o reconhecimento da singularidade de cada ser e de que

> Somos plenamente humanos porque a mesma cultura que nos implanta os *chips* de valores morais e as práticas semi-automáticas a nos habilitar como membros de uma comunidade moral e "naturais" de uma sociedade juridicamente constituída, também nos equipa com as ferramentas que permitem detectar refletidamente esses mesmos *chips* e desativá-los. A isso alude o antropólogo Clifford Geertz quando, relançando conceitos já trabalhados por lingüistas desde o século XIX, afirma contarmos como humanos, ou seja, como seres de cultura, com padrões *para* o comportamento e padrões *de* comportamento (*patterns for* e *patterns of behavior*) e recorda a importante diferença entre ambos: os primeiros nos fazem agir, impulsionam a conduta, inoculados pelo processo de socialização que instaura nossa humanidade e nos possibilita a vida em comum; os últimos são esses mesmos padrões quando já identificados após um processo de análise cultural e de auto-análise. (SEGATO, 2006, p .13) (grifos de agora)

Para que possamos pensar a partir processos educacionais que tornem possíveis aceitar as diferenças como pontes, como meios de conhecimento e leituras do mundo feitas a partir de perspectivas outras que não aquelas impostas pela hermenêutica hegemônica, faz-se imprescindível a quebra do agir normatizado pela cultura ocidentalizada que desconsidera as culturas dos povos negros e de outros povos que também foram subalternizados e violados em suas liberdades de existir em acordo com as suas cosmovisões.

Desmantelar esses *padrões de comportamento* de que nos fala Rita Laura Segatto torna-se, portanto, desafio que apenas a subversão epistemológica com o uso de pedagogias outras se fará possível.

Pensar e agir, desde lógicas outras que não aquelas hegemônicas imprescinde das visões de mundo que são permeadas pela consideração de que há no mundo diversidade de povos e culturas e que essa diversidade é composta de diferenças que precisam ser acolhidas e tornar-se mananciais de aprendizagens e não motivadoras de preconceitos e discriminações.

A quebra desses padrões de comportamento são também quebras de paradigmas epistemológicos e pedagógicos que possibilitam uma abertura nas socializações possam se dar mediante a aceitação da outra pessoa como ser complexo que carrega em suas atitudes e compreensões de mundo a historicidade da sua cultura e não que "o outro", "o diferente" seja tolhido das suas expressões.

Concordamos inteiramente com Rita Segato quando nos traz a ideia de que a autonomia para pensar e agir é que nos torna seres históricos, consoante podemos ver:

> Os padrões para o comportamento automatizam a conduta; os padrões de comportamento são nossas apostas intelectivas a respeito dos moldes que nos fazem agir, já em sua versão reflexiva, como produto da tentativa de autoconhecimento por parte de uma sociedade ou de um indivíduo (Geertz 1973). É neste segundo nível, devo acrescentar, que nos fazemos seres históricos, que exercemos algum grau de liberdade e autonomia e, portanto, damos plenitude humana à nossa existência, seja qual for a sociedade em que vivamos (SEGATO, 2006, p .13) (grifos de agora)

A autoridade do Mestre ou da Mestra de Capoeira Angola é, assim, construída a partir do seu exemplo na sua forma de estar no mundo, de ensinar o saber adquirido e do acolher as pessoas. O reconhecimento dos discípulos à essa autoridade se dá em sinal de agradecimento pelos impulsos cognitivos, intelectivos de agir e das possibilidades de driblar, de gingar, isto é, de ter flexibilidade para contornar os padrões comportamentais impostos.

O passado, o tempo vivido simboliza saber e conhecimento, do seu comportamento que impulsiona o agir reflexivo, daí deriva o respeito e autoridade dentro do grupo (e fora dele) para com os/as mais velho/as, mas

também para os mais novos que vão sendo inseridos gradualmente, à medida que se aproximam mais dos treinos e das rodas.

A Capoeira Angola é uma aprendizagem que se dá por meios iniciáticos, à medida que as pessoas mais vão se interligando com a comunidade, com as pessoas, os modos de agir, os valores e outros elementos que se inserem nesse universo, mais ainda vão conseguindo se ver dentro e fora.

As percepções vão sendo desenvolvidas, as capacidades vão sendo exercitadas de forma que aos poucos, as pessoas vão internalizando movimentos corporais e movimentos sociais, posturas e comportamentos que são esperados como um aprendiz de capoeira angola quer seja dentro das suas próprias casas, em seus ambientes escolares, mas também na sua leitura de mundo e interpretação das realidades vivenciadas.

É nesse meio social que as crianças, adolescentes e jovens aprendem o sentido do respeito ao outro e passam a lidar com as diferenças. De logo, passam a dialogar com os mais velhos/as mais velhas, mas nem por isso as suas falas e indagações são desconsideradas pela pouca idade frente às pessoas adultas do grupo.A autoridade se mantém a partir do lugar de fala e se desdobra nos afazeres cotidianos. Crianças, jovens e adolescentes são despertados para o exercício de colaboração, da solidariedade, do respeito aos mais velhos, aos mais novos e a todas as pessoas indistintamente.

A horizontalidade das relações dentro do grupo indica um diálogo entre a tradição e os direitos humanos que se interseccionam no avanço de uma

> Ética, em todas essas acepções, é o que nos permite estranhar nosso próprio mundo, qualquer que seja, e revisar a moral que nos orienta e a lei que nos limita. Por isso, podemos dizer que constitui o princípio motor da história dos direitos humanos. Ser ético, entendido desta forma, é acolher a interpelação do intruso, do diferente no nós da comunidade moral, especialmente quando o intruso, em sua intervenção, não pode ou não poderia ter controle material sobre as condições de nossa existência, quando não intervém em nossa vida a partir de uma posição de maior poder. (SEGATO, 2006, p. 17)

A constante interpelação do outro/a como detentor/a de iguais habilidades, potencialidades direitos e acessos às oportunidades levam ao afastamento de possíveis injustiças tornando possível uma convivência com mais equidade em que o ensinar se faz pelo exemplo.

Os movimentos corporais dentro da Capoeira Angola estão sempre acompanhados da reflexão e da compreensão das pessoas presentes.

A cabeça no chão enquanto as pernas e pés estão apontados para o ar, podem indicar a possibilidade de pensar de outras formas e o bambear dentro das rodas podem apontar para deslocamentos e descentramentos que jovens, adolescentes e crianças precisam aprender para enfrentar os desafios das suas labutas nas mais diversas esferas do pessoal, familiar, escolar, profissional e na luta pela sobrevivência e respeito das subjetividades.

Sem perder o seu lugar no mundo, desde as suas corporeidades que são gradualmente testadas, experimentadas, as pessoas vão marcando os seus princípios e valores.

À medida que vão se permitindo aprender a viver considerando modulações que veio sendo repassadas durantes séculos, aprendizes de capoeira e capoeiristas vão se permitindo, também a trocar, a dialogar desde os seus corpos, considerando os momentos de escuta e fala que a Capoeira Angola vai exigir de seus e suas praticantes.

Parte-se dos seus sentidos, dos seus corpos como limites para uma coexistência intragrupal mais verdadeira e maior segurança nas relações pessoais ao se reconhecer nas pessoas dificuldades, sofrimentos, aprendizagens, crescimento e alegrias que também são suas.

A sensibilidade que vem de fora, que vem do outro/a passa ser considerada, ela mesma, como norteadora das ações, pois a alteridade cotidianamente praticada torna-se

> O anseio ético é um movimento em direção ao bem não alcançado, uma abertura alimentada pela *presença da alteridade* e que se manifesta na experiência de insatisfação com relação tanto aos padrões morais compartilhados — que nos fazem membros natos de uma comunidade moral — quanto às leis que orientam nossa conduta na sociedade nacional da qual fazemos parte. Em outras palavras, não é outra coisa senão *uma ética da insatisfação*, encontrável entre os cidadãos de qualquer nação e nos membros da mais simples e coesa das comunidades morais, o que constitui *o fundamento dos direitos humanos.* Nesse caminho, o nós, se mostra sensível e vulnerável à desafiadora existência dos outros, e vontades estranhadas, dissidentes, inconformadas, inscrevem lentamente suas aspirações no discurso da lei. (SEGATO, 2006, p.18) (grifos de agora)

O despertar, o desenvolvimento de habilidades que permitam uma compreensão que conecte o meio ambiente, as pessoas e as necessidades pessoais faz comungar noções de dignidade que transversalizam as relações dentro e fora do grupo.

Essa prática de autorreflexão que leva à constante pergunta sobre a moral e a ética, partindo, esta, de um lugar do pessoal e a outra de cunho cultural são, que são, em seu conjunto, necessárias "à autonomia e à irredutibilidade do sujeito, qualquer que seja seu nicho social e cultural" (SEGATO, 2006, p. 14).

Adolescentes, jovens e crianças, partem da pertença de um mundo em que simbolicamente os ancestrais tomam os lugares dos juízes as condutas passam a ser balizadas pela ética e pela alteridade ao considerar o olhar do outro a todo momento permitindo um caminho para a justiça social melhor distribuída.

Ao longo das aulas com trocas diárias entre aluno/as, discípulas/os são compartilhadas experiências de uma educação vivenciada nos e pelos próprios processos pessoais e coletivos. O desejo de fazer as coisas como eram feitas a séculos atrás e, ao mesmo tempo ceder espaço a alterações e mudanças desafiam esses jovens e adolescentes uma reconfiguração mental em que as relações de trocas de aprendizagem são tecidas a partir da confiança em si e no/a outro/a.

> Sugiro que, para entender esse fenômeno, é necessário incorporar um terceiro princípio de justiça, distante tanto da moral quanto da lei porque, embora oriente decisões e avaliações de comportamentos próprios e alheios, não se baseia em um repertório de normas positivas e enumeráveis. Refiro-me aqui ao impulso ou *desejo* que nos possibilita, habitemos aldeias ou metrópoles, contestarmos a lei e nos voltarmos reflexivamente sobre os códigos morais que nos regem para os estranharmos e os considerarmos inadequados e inaceitáveis. O impulso ético é o que nos permite abordar criticamente a lei e a moral e considerá-las inadequadas. A *pulsão* ética nos possibilita não somente contestar e modificar as leis que regulam o "contrato" impositivo em que se funda a nação, mas também distanciarmo-nos do leito cultural que nos viu nascer e transformar os costumes das comunidades morais de que fazemos parte (SEGATO, 2006, p.12).

A socialização dentro da Capoeira Angola da escola *pastiniana* [131] inclui universos simbólicos que apontam para novas perspectivas em que os mais novos/as, desde bem pequenos/as já vão aprendendo que possuem direitos, que podem exigi-los.

À compreensão de que o ser tem limites que esbarram nos direitos alheios, percebendo que o mundo é complexo e a capoeira como parte desse cosmos, sendo ela mesma um microcosmo, é igualmente complexa, tal qual o ser que tenta exercitar a sua curiosidade de conhece-la.

Paulo Freire, em mais uma das suas lições, nos apresenta a lição dessa complexidade a partir da sua percepção do ser humano como ser inconcluso que, para aprender, precisa ter disponibilidade para transitar entre mundos diferentes.

É o que ressalta Luiz Gonzaga Gonçalves, quando estuda A noção de corpo(s) consciente(s) na obra de Paulo Freire, vejamos:

> De um texto apresentado em Palestra no Recife, em 1992, Freire vai falar de uma compreensão crítica do crescer desse ser inconcluso, que é o ser humano. Lembra-se, do que diz François Jacob: temos uma programação fundante para aprender. Quer dizer, temos disponibilidades para transitar pela relação entre o que herdamos e o que adquirimos, de tal maneira que nos constituímos como seres gene-culturais. Em síntese, para Freire (2008:126;95; 2001:66-67) somos natureza, somos cultura, somos educação e cognoscitividade. Crescer é, então, uma experiência humana que entrelaça biologia, psicologia, cultura, história, educação, política, estética e ética. Ele não deixa de lembrar, todavia, que as interdições de nossa liberdade estão muito mais na construção das estruturas sociais que criamos, do que nas estruturas hereditárias. (GONÇALVES, 2003, p. 10)

Embora essa educação pela Capoeira Angola *pastiniana* se dê fora dos espaços escolares observa-se que dão cumprimento ao quanto disposto na Lei 10.639/2003, visto que possibilitam uma leitura de si e das suas afro-

[131] A *Escola Pastiana* é fruto da atuação do capoeirista Vicente Ferreira Pastinha, conhecido como Mestre Pastinha. O termo foi usado pela primeira vez pelo Mestre Neco (Rio de Janeiro) que foi aluno do GCAP (Grupo de Capoeira Angola Pelourinho que atua em Salvador, tendo o Mestre Moraes como fundador do Grupos), como nos explica Rosângela Costa Araujo (2004).

referencialidades mediante um território que lhe é próprio: o seu próprio corpo, pois como nos indica Paulo Freire (1985), impossível admitir a existência sem as experiências advindas do corpo, no corpo e pelo corpo como expressão máxima do estar no mundo.

Assim, caminhamos com Freire na compreensão de que as vivências são possíveis a partir de diferentes níveis de conhecimento, de que os conhecimentos não podem ser repartidos, pois formam uma grande experiência humana e que pressupõe não apensa uma forma de leitura de mundo, mas ao lado daquelas que se pensam muito elaboradas, civilizadas, tem-se também aquelas que muitas vezes sequer podem ser expressadas, reveladas.

Ao lado dos ditames de conhecimento que são impostos de forma hegemônica e colonializadora, há também aquelas que são populares, que emergem das comunidades que muitas vezes sequer constam de mapas. Que estão fora, invisibilizadas pela cartografia que apenas consideram tudo o quanto é possível de mensuração. Assim, faz-se necessário a compreensão das diversidades culturais, sexuais, geracionais, de classe, de origem, de raça para que os agrupamentos humanos, as "inteligências próprias dos grupos populares" possam ser também consideradas como lugares de fala de produção de conhecimento:

> Admitir a existência de corpos conscientes implica o reconhecimento dos seres humanos enquanto expressões plurais de vida, com diferentes níveis de conhecimento. Implica respeito às sensibilidades e estratégias de inteligência próprias dos grupos populares, quando se trata de recriar um mundo mais igualitário. (FREIRE, 1985, p.29).

Essa contraposição mostra-se como resistência às violações simbólicas que tentam descontextualizar saberes em nome de um conhecimento científico e invisibilizar as culturas não hegemônicas:

> Através do uso da noção de violência simbólica ele tenta desvendar o mecanismo que faz com que os indivíduos vejam como "natural" as representações ou as idéias sociais dominanantes. A violência simbólica é desenvolvida pelas instituições e pelos agentes que as animam e sobre a qual se apóia o exercício da autoridade. Bourdieu considera que a transmissão pela escola da cultura escolar (conteúdos, programas, métodos de trabalho e de avaliação, relações pedagógicas, práticas

> lingüísticas), própria à classe dominante, revela uma violência simbólica exercida sobre os alunos de classes populares. (VASCONCELOS, 2002, p. 80)

Sabe-se das dificuldades para uma Educação de qualidade que contemple as demandas sociais, sociais, políticas e econômicas da população brasileira. A falta de incentivos à docência, os baixos salários pagos às/aos professores, as precárias condições de trabalho em que às vezes falta até cadeira e mesas dentro das salas de aula, são problemas de cunho público e notório.

A crise que atinge as nossas escolas, a formação de professores/as são notícias frequentes nas capas dos jornais e revistas. Como nos alertava Hannah Arendt, conquanto se referisse aos Estados Unidos da América e não especificamente ao Brasil, pode-se ver que as suas análises sobre a Educação são de incomodativa atualidade:

> A crise geral que acometeu o mundo moderno em toda parte e em quase toda esfera da vida se manifesta diversamente em cada país, envolvendo áreas e assumindo formas diversas. Na América, um de seus aspectos mais característicos e sugestivos é a crise periódica na educação, que se tornou, no transcurso da última década pelo menos, um problema político de primeira grandeza, aparecendo quase diariamente no noticiário jornalístico. (ARENDT, 2000, p. 221)

Todavia, a nossa crise na Educação não é periódica, mas crônica. E para nós, brasileiros/as a nossa crise é política no sentido de que a Educação está prevista constitucionalmente como um direito dos/as cidadãos/ãs e como responsabilidade do Estado Brasileiro.

A Educação é, pois, um direito. Um direito fundamental garantido pela Constituição Federal promulgada em 1988 e, portanto, o seu trato é da esfera do político.

A educação não-formal tem suprido - com as suas pedagogias calcadas em premissas distintas daquelas europeizadas - as necessidades de um saber em que o cognitivo a compreensão da realidade passa pelo ambiente em que se vive, pelo trabalho desenvolvido, pelos obstáculos e desafios que circundam as vivências. A relação ensino-aprendizagem passa pelo campo sensorial, pelo corpo.

> Na educação não-formal, as metodologias operadas no processo de aprendizagem parte da cultura dos indivíduos e dos grupos. O método nasce a partir de problematização da vida cotidiana; os conteúdos emergem a partir dos temas que se colocam como necessidades, carências, desafios, obstáculos ou ações empreendedoras a serem realizadas; os conteúdos não são dados a priori. São construídos no processo. O método passa pela sistematização dos modos de agir e de pensar o mundo que circunda as pessoas. Penetra-se, portanto no campo do simbólico, das orientações e representações que conferem sentido e significado às ações humanas. (GOHN, 2006, p. 27) (negritos de agora)

A pedagogia da Capoeira Angola *pastiniana* apresenta o corpo como território que vai além do movimento físico e envolve a corporeidade contextualidada, a dignidade à sua proteção como um direito humano sagrado. O corpo como território que possibilita o contato com os/as outras/as e envolve o decifrar do mundo a partir do olhar da própria crianças, jovem, adolescente. A leitura parte desde a pessoa, desde o corpo em sua linguagem com o mundo.

Como nos diz, Paulo Freire, o corpo é fantástico e nos provoca o estar no mundo nele e a partir dele:

> O que acho fantástico nisso tudo é que meu corpo consciente está sendo porque faço coisas, porque atuo, porque penso. A importância do corpo é indiscutível, o corpo move-se, age, rememoriza a luta de sua libertação, o corpo afinal deseja, aponta, anuncia, protesta, se curva, se ergue, desenha e refaz o mundo. Nenhum de nós, nem tu, estamos aqui dizendo que a transformação se faz através de um corpo individual. Não porque o corpo também se constrói socialmente. Mas acontece que ele tem uma importância enorme. (...)
> Há muito sensualismo que o corpo guarda e explicita, ligado até mesmo à capacidade cognoscente. Acho um absurdo afastar o ato rigoroso de saber o mundo da capacidade apaixonada de saber. (FREIRE, 1981, p. 85)

Cada qual fazendo as suas leituras a partir dos seus universos singulares para a leitura do mundo e da sua pluralidade.

A expressão cultural negra da Capoeira Angola *pastiniana* com as suas ressignificações, releituras proporciona o contato mais íntimo com o corpo, com a musicalidade, a dança, o canto e a inserção no mundo como possível de leituras a partir das experiências que vão sendo alcançadas.

Essas experiências levam ao deciframento de signos, que são importantes para a decodificação das realidades, pois, como nos indica

> A constituição do indivíduo em ser humano só ocorrerá se houver a internalização dos signos sociais. À medida que o homem vai aprendendo os signos, linguagens estabelecidas socialmente, ele adquire as respectivas qualidades humanas. O desenvolvimento mental está relacionado com a coordenação sígnica. Aprender um signo significa internalizá-lo, ou seja, reconstruí-lo internamente. (LADEIRA; DARIDO, 2003, p. 33)

Essas experiências se entrelaçam para criar um campo em que o agir é acompanhado da reflexão sobre as suas repercussões coletivas e pessoais sem prescindir das referências e das perspectivas que o amanhã pertence aqueles/as que estão chegando ao mundo (ARENDT, 2000) e que proporcionam o contato com saberes não acessados fora desses ambientes de ensino não-formal.

O "letramento corporal" vai permitir a "afrobetização" como mencionado por Vanessa Andrade (2016) em que se inicia o letramento do mundo a partir das raízes culturais negras em que

> [...], é preciso provocar a criança com as sensações e com corpo
> [...]
> Não basta dizer para as crianças que é lindo ser negro. Contar quem foi Zumbi e Maria Carolina de Jesus. Essas crianças precisam viver uma experimentação positiva para que elas interiorizem esse sentimento de valorizar a própria cultura.
> [...]
> A sensação que eu tenho com relação a essa lei é que há uma corrida para que ela seja aplicada através de livros, mas se não tiver um trabalho além do papel, não adianta (ANDRADE, 2016, p.1) (negritos de agora)

Observa-se o "anseio ético" que seria o fundamento dos direitos humanos (SEGATO, 2006) - no coletivo da Capoeira Angola *pastiniana* em que o respeito passa a ser adotada como premissa de convivência que direciona para a construção de uma cultura das diferenças com a busca pela distribuição de justiça social.

Considerações Finais

Acreditamos que é possível a desconstrução, alteração e de paradigmas éticos e que esses deslocamentos podem servir para uma sociedade rumo à justiça social em que o enfrentamento aos nefastos efeitos dos preconceitos e discriminações de todas as espécies.

Entendemos que as pedagogias diaspóricas, que incluem saberes afro-referenciados, também inserida no campo das práticas pedagógicas populares, não-formais possibilitam a inserção de crianças, jovens e adolescentes (também adultos) em um contexto de reflexão para um agir melhor problematizado no sentido de respeito às diferenças e busca pela distribuição da Justiça social com equidade nas oportunidades, nas relações de raciais e de gênero.

Se o racismo e machismo guardam estruturas que são análogas e desafiam a utilização de pedagogias desenvolvidas no sentido do combater nessas duas vertentes de preconceitos e discriminações.

Detectamos com as observações já realizadas que é possível com a metodologia da Capoeira Angola da linha *pastiniana* uma socialização que considera as corporeidades em processos pedagógicos que trabalham desde o corpo - no corpo e para o corpo - a desconstrução de preconceitos com a elaboração de discursos para o enfrentamento às discriminações.

Processos pedagógicos afro-referenciados em que os fundamentos dos direitos humanos, a ética e o respeito à alteridade são exercitados não apenas permitem a resistência de uma expressão cultural negra, como também podem ser utilizados como instrumentos de enfrentamento às desigualdades sociais e à difusão dos direitos humanos.

Referências

ARENDT, Hanna. *Entre o Passado e o Futuro*. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva. 2000.

ANDRADE, Vanessa. *Afrobetizar a educação no Brasil*. Entrevista concedida a Vanessa Cancion. Disponível em http://www.geledes.org.br/afrobetizar-a-educacao-no-brasil/#ixzz4EyYTIajj. Acesso em 2707/2016.

BRASIL, Constituição (1988) *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

COSTA, Ana Alice. *Gênero, poder e empoderamento das mulheres*. Disponível em: https://pactoglobalcreapr.files.wordpress.com/2012/02/5-empoderamento-ana-alice.pdf. Acesso em 12/05/2015.

COSTA, Pedro Paulo Pereira da. *Papel do Educador na concepção de Hannah Arendt.* 2010. Disponível em http://catolicadeanapolis.edu.br/revmagistro/wp-.pdf. Acesso em 13/06/2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 10ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 10a edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GONÇALVES, Luiz Gonzaga. *A noção de corpo(s) consciente(s) na obra de Paulo Freire.* 2003. Disponivel em: http://cppnac.org.br/wp-content/uploads/2012/09/Corpo-Consciente.pdf. Acesso em 10/04/2017.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas.* 1ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012

GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas.* 2006. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf. Acesso 10/10/2015.

HALL, Stuart. *A identidade na pós-modernidade.* Tradução: Tomas Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DR&A, 2006.

LADEIRA, Maria Fernanda Telo; DARIDO. Suraya Cristina. *Educação Física e Linguagem: Algumas Considerações Iniciais.* Motriz, Rio Claro, v.9, n.1, p. 31 - 39, jan./abr. 2003.

MAZANA, Ama. A afrocentricidade como um novo paradigma *In*: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. Coleção Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira. São Paulo: Selo Negro, 2009, v. 4, p. 111-127.

SEGATO, Rita Laura. Antropologia e direitos humanos: alteridade e ética no movimento[1] de expansão dos direitos universais I*n: Mana* v.12 n.1 Rio de Janeiro, abr. 2006. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/mana/v12n1/a08v12n1.pdf. Acesso em 27/07/2016.

SOUSA SANTOS, Boaventura. *As tensões da modernidade*. Porto Alegre: Forum Social Mundial, 2002. Disponível em http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura4.html. Acesso em 04/07/2016.

VASCONCELOS, Maria Drosila. Pierre Bourdieu: a herança sociológica. In: *Educação & Sociedade.* vol.23 no.78 Campinas, São Paulo: 2002. *Print version* ISSN 0101-7330. Disponível em http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000200006. Acesso em 12/06/2016.

OS MOVIMENTOS SOCIAIS E A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA: UM ESTUDO DO PROJETO CAPOEIRA ANGOLA

Janayna Rocha Magalhães [132]

Introdução

Esta pesquisa teve por objetivo investigar, através de um estudo de caso, as formas de ações coletivas promovidas pelos movimentos sociais que tentam assumir um papel ativo na produção de suas próprias formas de vida bem como na luta e conquista pelos direitos de cidadania.

Nas duas últimas décadas, segmentos populacionais da sociedade civil vêm procurando criar espaços alternativos de atuação em busca de uma solução aos seus problemas. De acordo com Scherer-Warren (1999), esses segmentos são formados por um conjunto de sujeitos sociais, como os movimentos sociais, as associações civis e as ONGs. Os movimentos sociais urbanos, alcunhados por alguns acadêmicos como "novos movimentos sociais", se configuram como uma dessas formas de ação coletiva. Surgidos em meados da década de 1980, esses movimentos direcionam suas ações às temáticas relacionadas ao acesso à cidadania e à inclusão social.

A dificuldade em se fazer uma teoria dos movimentos sociais reside no fato de que não existe um único conceito de movimentos sociais, este varia de acordo com o tempo e com o espaço - histórico e cultural - existentes em cada sociedade. De acordo com Gohn (1997), os movimentos "transitam, fluem e acontecem em espaços não-consolidados das estruturas e organizações

[132] Graduada em Ciências Sociais e Especialização em Gestão Pública, ambas pela Universidade Federal de Uberlândia. Atualmente é estudante de Graduação no curso de Letras/Inglês na Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais. Contato: janayna3009@ufu.br

sociais" (GOHN, 1997, p.12). Assim, os movimentos sociais têm por característica propor inovações e indicarem novos rumos da mudança social.

Dentre as diversas propostas utilizadas em abordagens que buscam explicar a relação tripartite (sociedade civil/Estado/mercado), alguns autores vêm trabalhando o conceito de sociedade civil elaborado por Cohen e Arato a partir da teoria da ação comunicativa de Habermas. Baseando nessa perspectiva, a sociedade civil será aqui entendida como o

> espaço social onde nascem e se organizam associações voluntárias (autônomas em relação ao mercado e ao Estado), chamadas de movimentos sociais ou populares, organizações não-governamentais, grupos de mútua-ajuda, entidades filantrópicas e outros semelhantes. (Scherer-Warren, 1999, p.43)

Nesse contexto se inscrevem os movimentos sociais que procuram conquistar um espaço autônomo e democrático de organização frente ao Estado e ao mercado. Os objetivos dos movimentos sociais podem visar à reprodução e manutenção da cultura, formação de identidades e solidariedade, entre outros. Cada grupo dos movimentos sociais pode apresentar diferentes perfis e formas de organização, que variam de acordo com os interesses que estão em jogo na resolução de questões que envolvem principalmente, a sociedade civil e o Estado.

O que esses movimentos começaram a questionar seria o acesso à igualdade dos direitos de cidadania, aqui entendida como o acesso por parte dos indivíduos da sociedade aos direitos civis, direitos políticos e direitos sociais.

Através de uma análise das teorias utilizadas durante a pesquisa, o que se mostrou como mais importante a ser analisado não foi a quantidade de entidades existentes ou quais tipos de ações realizadas, mas a forma como a construção ou ampliação da cidadania se realizava através das ações desses grupos e qual seria o seu alcance na sociedade. Assim, tornou-se necessário fazer o estudo de um grupo específico, analisando como se dava sua formação e quais os propósitos que embasavam as formas de agir coletivamente no espaço da sociedade civil. Nesse processo, foi escolhido o grupo de capoeira angola *Malta Nagoa* da cidade de Uberlândia, pelo fato de já haver estudado

anteriormente[133] os projetos sociais realizados pelo grupo, ficando estes projetos denominados de *Projeto Capoeira Angola*.

O estudo do *Projeto Capoeira Angola* possibilitou analisar na prática como se dava a realização de ações de indivíduos que enfocam suas atividades nas práticas sociais buscando a construção e ampliação da cidadania na sociedade civil. No caso do *Projeto Capoeira Angola*, foi possível perceber a inclusão social de comunidades periféricas através da educação, cujas atividades são realizadas de forma a atender demandas no universo micro das comunidades.

Assim, se analisarmos essa dinâmica pelo viés das ações dos movimentos sociais, pode-se perceber que este, nos últimos anos, vêm funcionando ainda que de modo incipiente, como uma forma de agir nas relações entre o Estado e a sociedade civil, no intuito de promover resoluções das demandas da sociedade civil. Os movimentos sociais podem ser analisados, nesse contexto, como uma luta pelo exercício da cidadania, como o acesso ao espaço político e aos benefícios do desenvolvimento econômico.

A proposta metodológica se desenvolveu de forma qualitativa e dividiu-se em etapas. Num primeiro momento da pesquisa foram feitas leituras sistematizadas com o objetivo de apresentar aspectos da teorização sobre os movimentos sociais e cidadania e as discussões sobre o assunto por alguns autores. Num segundo momento, o universo desta pesquisa se deu em torno do grupo de Capoeira Angola Malta Nagoa da cidade de Uberlândia, visto que através dos projetos, o grupo procura promover a inclusão social. As discussões e resultados da pesquisa foram divididos em três capítulos.

Cidadania e Movimentos Sociais

No primeiro capítulo foi trabalhado o referencial teórico, o que possibilitou uma melhor esquematização da formação e desenvolvimento dos movimentos sociais e da cidadania no Brasil, abarcando ainda conceitos

[133] MAGALHÃES, J.R. Os Movimentos Sociais e a Construção da Cidadania: um estudo do Projeto Capoeira Angola. Pesquisa desenvolvida durante o ano de 2008, financiado pelo Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC), sob a orientação do Prof. Dr. Aldo Duran Gil.

relacionados à questão do Estado e da democracia em relação ao processo de construção da cidadania no tecido social brasileiro.

No Brasil, o processo de globalização coincide com o fim do período da ditadura e início da redemocratização, o que propiciou o surgimento de uma nova forma de organização dos movimentos sociais, sob a ótica dos direitos sociais coletivos e da cidadania de grupos sociais oprimidos e discriminados. A temática dos movimentos sociais ganhou espaço, densidade e status de objeto científico de análise a partir da década de 1960, período em que a própria sociedade passou a encarar os movimentos sociais como fenômenos históricos concretos.

As experiências de ações coletivas mais recentes apontam duas inovações principais: uma quanto ao formato organizacional (redes, parcerias, iniciativas cidadãs, campanhas de solidariedade, etc.); outra quanto ao conteúdo da ação (sentido da cidadania, justiça social, qualidade de vida e questões relacionadas). Procuramos estudar a existência, na prática, de um segmento dos movimentos sociais diferentes das ONGs e outros tipos de movimentos institucionalizados. O conhecimento dos projetos desenvolvidos pelo grupo de Capoeira Angola nos levaram a estudar suas ações como forma de verificar a ocorrência ou não desses grupos, e qual a sua amplitude de ações na sociedade civil.

Nesse processo de análise, tornou-se necessário perfazer um desenvolvimento do conceito de cidadania a da importância dos seus direitos na sociedade civil. Uma das definições clássicas do conceito atual de cidadania no seio das ciências sociais pode ser encontrada na obra de Marshall (1967), o qual coloca-se como desafio refletir sobre as condições de igualdade civil e política em contextos marcados por desigualdade sócio-econômica estrutural – caso das sociedades capitalistas modernas. Vale dizer, Marshall lida com o conceito de cidadania a partir de três dimensões: civil, política e social. Os direitos civis dizem respeito à liberdade individual, os direitos políticos dizem respeito à participação no exercício do poder político e os direitos sociais se referem à segurança e ao bem-estar econômico. No caso da Inglaterra, os direitos civis surgiram no século XVIII, ao passo que os direitos políticos e os direitos sociais foram institucionalizados respectivamente nos séculos XIX e XX.

Algo diferente deu-se com o processo de construção da cidadania no Brasil. De acordo com Carvalho (2002), a institucionalização de cada uma daquelas três dimensões a que se referiu Marshall (direitos civis, políticos e sociais) ocorreu de maneira diversa àquela experimentada pela Inglaterra. Enquanto no caso inglês pôde-se observar um conjunto de lutas populares, envolvendo setores cada vez mais amplos, em direção a conquistas que se materializaram na institucionalização de direitos, o caso brasileiro parece ter-se dado "de cima para baixo", ou seja, a partir de interesses particulares "encastelados" no aparelho do Estado.

Nesse sentido, percebe-se que as diferenças do Brasil em relação ao caso inglês não se limitam a uma mera questão cronológica. Trata-se também da forma peculiar com que os direitos têm sido introduzidos ou suprimidos do tecido normativo brasileiro: mesmo tendo-se formalmente completado o ciclo de institucionalização de direitos e deveres, na prática, a cidadania não consegue atingir vastas partes da população.

Assim, desde o período colonial, o Estado atuava de forma democrática limitada. Na Primeira República Brasileira (1889-1930) também conhecida como "democracia oligárquica", a questão da cidadania se mostra bastante precária, porquanto havia a possibilidade de vislumbrar uma brecha de direitos civis com o fim da escravidão, era apenas na lei, visto que os ex-escravos não conseguiam exercer suas plenas liberdades civis. No que diz respeito aos direitos políticos, estes eram vedados às mulheres e analfabetos, assim como aos ex-escravos, que não podiam votar. A participação na política nacional era limitada à elite burguesa. Apesar de a Primeira República se tratar de um sistema de democracia, esta não atrelava a cidadania plena a seus cidadãos.

Com a queda da Primeira República, pode-se dizer que houve um avanço do ajuste da cidadania ao sistema político. De acordo com Carvalho (2002), os direitos civis aqui levaram uma vantagem, com a criação do Ministério do Trabalho e das leis trabalhistas. Mas não causaram grande impacto na sociedade por terem surgidos em um governo elitista/clientelista e também pelo fato de os direitos políticos e civis terem alcançado um avanço mínimo.

A partir de 1945, há uma melhoria no processo de introdução dos direitos políticos com a instauração de mais partidos políticos, mas de contrapartida há uma desaceleração dos direitos sociais. No período populista, o início da construção da cidadania se faz de "cima para baixo", ou seja, o

governo, comandado pela elite burguesa, doa os direitos de cidadania à população de acordo com seus interesses. Aqui o povo não participa diretamente da democracia, mas se insere nela ao apoiar os líderes fortes e populistas, a exemplo do governo Vargas.

Em 1964, os direitos civis, políticos e sociais que estavam ainda que de forma precária, instaurados no regime democrático brasileiro, foram novamente sufocados pela repressão imposta pela ditadura militar. Durante o período autoritário houve retrocessos e avanços da cidadania, mas de maneira incipiente.[134] Com o fim do regime militar, se inicia, em 1985 o período da redemocratização no Brasil. Carvalho (2002) salienta que

> a democracia política não resolveu os problemas econômicos mais sérios, como a desigualdade e o desemprego. Continuam os problemas da área social, sobretudo na educação, nos serviços de saúde e saneamento, e houve agravamento da situação dos direitos civis no que se refere à segurança individual. (CARVALHO, 2002, p. 199)

De acordo com Saes (2001), o período da redemocratização até a atualidade representa ainda uma democracia limitada. O processo de redemocratização no Brasil em fins da década de 1980 e início da década de 1990 não atende os interesses e necessidades da sociedade em geral, a qual, apesar de poder exercer seus direitos políticos e terem conquistados alguns de seus direitos civis e sociais, não vê todos os seus direitos sendo exercidos, na prática, de maneira igual a todas as classes sociais. Ou seja, a cidadania no Brasil não é exercida de forma plena, já que as massas populares não têm acesso a vários de seus direitos de cidadãos.

Assim, no período atual, os sujeitos da sociedade têm procurado agir de forma mais autônoma na resolução de seus problemas sociais ao trabalharem em grupo. Esses grupos, denominados por alguns teóricos como os novos movimentos sociais, procuram agir como alternativa para a intermediação dos interesses na formação de consensos no nível da esfera pública. Ao estudar o *Projeto Capoeira Angola*, este trabalho teve por objetivo estudar os

[134] No período militar, durante a década de 1970, surge a primeira manifestação forte e organizada da população fazendo reivindicações: trata-se de movimentos sociais, associações de bairro e clubes de mães que lutam por melhorias urbanas, como saneamento básico, escolas, etc.

movimentos sociais enquanto grupos que enfocam suas atividades nas práticas sociais, sendo estas exercidas por agentes sociais que buscam a construção e ampliação do exercício da cidadania.

A Capoeira Angola

O segundo capítulo buscou traçar um perfil da história da capoeira no Brasil, além de uma análise do *Projeto Capoeira Angola*, perfazendo um exame do conjunto de projetos sócio-culturais já realizados pelo grupo de capoeira em questão, aqui considerado como um segmento dos movimentos sociais.

A capoeira costuma ser comumente descrita como uma luta que os escravizados africanos e seus descendentes desenvolveram no Brasil. Um dos principais aspectos que caracterizam a capoeira é a sua ligação identitária com a cultura negra e a sua prática como forma de resistência. A capoeira foi criada e utilizada pelos escravizados como uma das principais formas de resistência ao senhor escravocrata. Com a abolição da escravidão, o negro, que era visto como marginal na sociedade pré e pós-republicana, continuou a utilizar a capoeira como forma de defesa ao sistema social de desigualdade em que estava inserido, através da sua prática em grupos, conhecidos como maltas.

Desde a década de 1870 e mesmo após o fim da escravidão e a instauração da República, a capoeira, por ser praticada pelo negro como defesa e como manifestação de sua cultura, era vista como crime. A criminalização da capoeira até início do século XX era um modo de marginalizar a cultura negra, e tal fato ocorria devido à hierarquização das classes - que era velada pelo mito da democracia racial. A capoeira foi criada no Brasil como uma forma de resistência: resistência do escravo ao senhor, resistência do negro ao branco, resistência à força do caráter excludente que existe desde o Brasil colonizador e escravocrata, e que persiste até hoje.

Ao longo do século XX, a capoeira se tornou objeto de investigação de diversos autores. Existem estudos mais recentes e detalhados sobre a capoeira no século XIX com as publicações de *A Capoeira Escrava e outras tradições rebeldes no Rio de Janeiro (1808-1850)* de Carlos Eugênio Líbano Soares (2004); *A Vida dos Escravos no Rio de Janeiro (1808-1850)* de Mary C. Karasch (2000), *Polícia no Rio de Janeiro: repressão e resistência numa cidade do século XIX* de

Thomas Holloway (1997), *O mundo de Pernas pro Ar* de Letícia Vidor de Souza Reis (2000), entre outras importantes obras.

Por falta de dados ou pesquisas historiográficas a respeito da capoeira no Brasil durante os séculos XVI a XVIII, não se sabe ao certo a origem da capoeira. Apesar dessas variações, há um consenso geral de que a capoeira tem origem nos africanos escravizados trazidos principalmente de Angola, a partir de uma manifestação cultural chamada N'GOLO, também conhecido como dança das zebras, uma dança que faz parte de um ritual de passagem à fase adulta de uma tribo africana da região de Angola.

De acordo com os estudos de Soares (1998), a capoeira no século XIX era praticada principalmente por escravizados urbanos no Rio de Janeiro. Nesse período, é importante notar que havia certa organização entre os capoeiras, que se dividiam em grupos, conhecidos como maltas. As maltas consistiam em agrupamentos de escravizados ou libertos, em sua maioria negros, mas também havia brancos, que variavam de vinte a mais de uma centena de componentes.

Durante o período do Império era possível perceber um grande predomínio das maltas no Rio de Janeiro. Cada malta se apropriava simbolicamente de um espaço da cidade, que era conquistado pelas lutas entre estes grupos. Essa rivalidade fazia parte do processo de conquista territorial de cada grupo para se fixar no meio urbano. Assim, cada malta se localizava numa "freguesia" particular:

> A malta Cadeira da Senhora ficava na freguesia de Sant'Anna; a Três Cachos, na freguesia de Santa Rita; a Franciscanos, na freguesia de São Francisco de Assis; a Flor da Gente na freguesia da Gloria; a Espada, no largo da Lapa; a Guaiamun, na freguesia da cidade nova [...]. (REIS apud MORAES FILHO, 2000, p. 22)

A rivalidade entre as maltas era mais acentuada entre as duas maiores maltas existente no Rio de Janeiro em meados do Século XIX: A malta Nagoa e a malta Guaiamun. De acordo com Soares (1994) os Guaiamus controlavam a parte central da cidade, enquanto que os Nagoas ocupavam a área periférica em torno do centro.

Com o passar dos anos, a capoeira vem se mostrando como uma forma de resistência aos preconceitos sociais e, de crime a cultura, ela vem se

fortalecendo cada vez mais pela sua filosofia de vida e manutenção das raízes culturais afro-brasileiras. A forma como a capoeira era vista pela sociedade em seus primórdios nos permite ter uma visão da forma racista e preconceituosa que predominava no Brasil colonial a respeito da cultura negra, e que persiste ainda hoje, mesmo com a criação de leis para combater o racismo. Um dos principais obstáculos vencidos com relação ao racismo foi a criação da lei 10639/03, que institui o ensino da história da África e do negro no Brasil nos ensinos fundamental e médio.

A capoeira, antes vista como crime, praticada em sua maioria pela população escravizada e pelos excluídos, foi adquirindo respeito e sendo reconhecida culturalmente, vencendo preconceitos e se mostrando como uma verdadeira filosofia de vida. A importância do estudo das origens da capoeira teve por objetivo complementar a análise a respeito do *Projeto Capoeira Angola* na cidade de Uberlândia.

O grupo de capoeira angola surgiu na cidade de Uberlândia em 1996, sob a coordenação do Professor Guimes Rodrigues Filho[135]. O objetivo da constituição do grupo tinha por pilares o resgate da cultura negra na cidade de Uberlândia, visando à inclusão social de crianças e adolescentes da comunidade periférica uberlandense.

No início, o grupo não tinha espaço próprio em que pudessem ser administrados os treinos de capoeira e as aulas de musicalização, tendo peregrinado por diversos locais como academias, a Associação de Teatro de Uberlândia (ATU), no mercado municipal e a UFU, no Campus da Educação Física, e, no Campus Santa Mônica, durante os anos de 2004 a 2008.

Foi durante o período em que o grupo fazia os treinos e aulas na ATU que os propósitos do grupo começaram a ganhar formato. Algumas bolsas-auxilio começaram a ser concedidas por meio de doações arrecadadas com as mensalidades de outros alunos e de duas famílias de São Paulo que patrocinavam as bolsas para que os alunos mais necessitados pudessem terminar os estudos. Esse foi o primeiro passo do grupo em direção a uma

[135] Durante o seu doutoramento em São Carlos (SP), o professor aprendeu os ensinamentos da capoeira angola com o Mestre Pé de Chumbo. Em 1996, ao terminar o doutorado, mudou-se para Uberlândia e resolveu dar continuidade aos trabalhos já desenvolvidos no Grupo de Capoeira Angola da cidade de São Carlos.

tentativa de inclusão social desses jovens, principalmente para criar oportunidades de ingresso na universidade.

A realização de um dos primeiros projetos do grupo aconteceu em dezembro de 2003, e culminou no I Encontro Nacional de Capoeira Angola na cidade de Uberlândia, em homenagem à entrega do diploma de Doutor Honoris Causa da Universidade Federal de Uberlândia ao Mestre João Pequeno, um dos principais mestres da capoeira angola. O Encontro Nacional foi realizado na Universidade Federal de Uberlândia, em parceria com a fundação Palmares. Dentre os principais projetos, se destacam[136]:

- *Projeto de Extensão 4118/2004 PROEX-UFU do Departamento de Ciências Sociais da UFU*: este projeto trouxe, em 2004, a capoeira Angola para dentro da Universidade.

- *Projeto Fica Vivo do Governo Estadual*: realizado no Bairro Morumbi, por ser o bairro de Uberlândia com maior índice de homicídios entre a população de 12 a 24 anos.

- *Projeto CAPS Tibery*: a capoeira Angola como parte do processo terapêutico do Centro de Atendimento Psicossocial (CAPS) do município, a dependentes de álcool e drogas.

- *Projeto Orquestra de Berimbaus do Fundo Municipal de Cultura (FMC 057/ 2006/2007):* projeto em cujas escolas sedes estudavam jovens com surdez e que simultaneamente foi desenvolvido na UFU. Os participantes foram co-autores de um livro publicado no segundo semestre de 2007, intitulado *Capoeira Angola: Uma pequena enciclopédia da cultura afro-brasileira na escola*.

- *Projeto de Extensão PEIC-PROEX-UFU/Nº 24/2005: uma proposta de tentativa de transformação sócio-cultural através da capoeira Angola*. Trabalho realizado na Escola Municipal Prof. Jacy de Assis desde 2004 e que teve início numa quadra comunitária do Bairro, tinha por objetivo ampliar o campo de ação do grupo, possibilitando a participação de mais alunos e em melhores condições de espaço.

[136] A descrição dos projetos que se segue é uma seleção que a autora deste trabalho fez a partir de projetos e relatórios cedidos por 'Agnaldo' e 'Papai Joel', participantes do grupo de capoeira angola Malta Nagoa.

- *Projeto de Extensão PEIC-PROEX-UFU/ Nº 06/2006: A juventude conta história da cultura afro-brasileira através do teatro de mamulengos: A capoeira angola* . Trabalho em que foram incluídas as crianças com surdez. A dinâmica incluía, além das aulas de capoeira e de história do negro e do Brasil, aulas de teatralização, em que as crianças construíam bonecos e davam vidas aos personagens criados. A interação entre as crianças ouvintes e as crianças com surdez foi positiva, já que as crianças com surdez se socializaram mais com os colegas da escola, e as crianças ouvintes puderam ter contato com a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais).

- *Projeto de Extensão PEIC-PROEX-UFU/ Nº 13/2007: A Capoeira Animada Angola*. Neste projeto os participantes aprenderam a arte da animação gráfica em computadores através da capoeira Angola. Nesse projeto as crianças com surdez também participaram e as aulas de informática foram explicadas às crianças surdas através de um intérprete em língua de sinais.

- *Projeto da Lei de Incentivo Municipal à Cultura SMC053-IF: Capoeira Angola na Escola.* Projeto que atendeu quatro escolas municipais com o objetivo de ampliar a rede de atividades visando a inclusão social.

- *Projeto do Programa Capoeira Viva do Ministério da Cultura/PETROBRÁS /Museu da República - Projeto 26302/2006: Doutor Mestre João Pequeno: A trajetória do Negro no Brasil através da Capoeira Angola*. Este projeto produziu um documentário sobre o Doutorado do Mestre João Pequeno.

- *Projeto 36664/2007-2008, do Programa Capoeira Viva do Ministério da Cultura/Fundação Gregório de Matos: a difusão da Capoeira angola através do desenho animado e da produção de livro digital para pessoas cegas e surdas*. Este projeto propõe a difusão da capoeira através da produção de uma nova animação sobre a historia da capoeira no Brasil focalizando a guerra do Paraguai. Esta animação contou com uma adaptação para a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), a fim de atender as pessoas com surdez. O projeto desenvolveu ainda a produção da versão digital do livro "Capoeira angola: uma pequena enciclopédia da cultura afro-brasileira na escola, que também contemplou pessoas cegas e surdas.

Pudemos perceber que, desde 2004, o grupo vem se firmando na realização de projetos que procuram promover o resgate da cultura negra e a inclusão social de alguns segmentos da sociedade civil. No entanto, dentre os diversos indivíduos que já participaram ou participam do grupo, nem todos

fazem parte do desenvolvimento das atividades do que aqui chamamos *Projeto Capoeira Angola*. As atividades do *Projeto Capoeira Angola* têm sido desenvolvidas por um número que varia entre 10 e 15 integrantes do grupo de capoeira angola Malta Nagoa. Estes integrantes decidiram atuar nos projetos a partir de sua identificação com a prática da capoeira angola.

Através de uma análise dos projetos e das entrevistas, tentou-se demonstrar como a prática das atividades do grupo nos locais em que opera tende a provocar mudanças nas relações sociais, possibilitando a inclusão social dos membros participantes. A análise contou inicialmente com a coleta de dados e documentos sobre o grupo, que se compõem de históricos (concedido por membros do mesmo), editais de incentivo a projetos de cultura e inclusão social dos quais o grupo concorreu.

A primeira parte do roteiro tinha por objetivo traçar um perfil dos membros do grupo. As atividades são desenvolvidas normalmente por cerca de 10 a 15 integrantes que participaram de todos os projetos. A formação deste grupo que se responsabiliza pelas realizações das atividades que aqui denominamos de *Projeto Capoeira Angola* se deu a partir de uma afinidade entre os integrantes do grupo com a prática da capoeira angola, ou seja, o grupo se encontra unido por um laço de identidade coletiva, que é a capoeira. Esse dado é relevante pelo fato de ser a principal característica revelada na análise do perfil dos integrantes do grupo.

A segunda parte da entrevista contou com um roteiro composto de questões abertas, de modo a responder as principais perguntas da pesquisa. A sondagem abordou as seguintes questões: se através dos projetos eles visualizavam a possibilidade de inclusão social dos participantes e a ampliação dos direitos de cidadania dos mesmos; se o estudo da capoeira angola proporciona uma visão mais construtiva sobre o conhecimento da história afro-brasileira aos participantes; qual a importância das bolsas e recursos que o grupo já obteve para a realização de alguns dos projetos.

Ao questionar o grupo a respeito das oportunidades de inclusão social que os indivíduos que participam dos projetos teriam ou encontrariam acesso, um dos membros entrevistados exemplificou com os próprios resultados já alcançados pelos projetos. De acordo com a resposta do entrevistado, a participação do público-alvo nos projetos permitiria que estes tivessem

> o conhecimento e a convivência com outras realidades, como quando os alunos de diferentes escolas interagem nas atividades previstas nos projetos.... permite o contato com a própria Universidade, participam de apresentações em eventos em diversos locais da cidade. E o melhor de tudo é que.... o investimento do grupo na escolarização das crianças e adolescentes como inscrição nos cursinhos e participação no PAIES.... isso efetiva o direito à educação dessas crianças... (Entrevista com um dos membros do grupo realizada em 20/08/2008)

Nessa fala, pode-se evidenciar o enfoque do grupo ao promover o trabalho nas escolas, que é permitir o acesso a um direito social, o da educação. Durante a pesquisa de campo, foi possível perceber que a maioria dos projetos tem por público-alvo crianças e adolescentes de escolas da periferia da cidade de Uberlândia. Nesse sentido, o grupo procura conciliar a participação dos alunos nas atividades com a freqüência escolar, para que esses alunos não abandonem as aulas nas escolas, o que ocorre com certa freqüência nos bairros periféricos.

A pesquisa de campo possibilitou visualizar ainda a dinâmica dos projetos na tentativa de ampliar os direitos de cidadania dos participantes, além de permitir analisar a interação e participação do público alvo nas atividades. Durante as visitas nas escolas, chamou-nos a atenção o modo como as crianças olham quando se fala que alguns colaboradores são estudantes universitários, parecendo que são pessoas privilegiadas por poderem estudar na universidade. Essa é uma realidade distante da qual elas raramente imaginam, pois muitas sequer terminam o primeiro grau por terem que ajudar a família no sustento da casa e não sobrar tempo para estudar.

Nesse sentido de tentar promover a inclusão dos alunos à universidade, o grupo procurou, em alguns projetos, promover a concessão de bolsa-auxílio (seja de verbas dos projetos ou outro modo informal) aos alunos que estão no segundo grau. Essas bolsas foram utilizadas para complementarem o custeio do passe e alimentação dos alunos que fazem cursinho pré-vestibular.

Em 2006 o grupo trabalhou na tentativa de ampliar a possibilidade de inclusão social ao inserir nos projetos os trabalhos das crianças com surdez. Esse foi um passo importante tomado pelo grupo, pois proporcionou uma maior socialização de crianças com deficiência. A interação ocorreu entre as crianças ouvintes e as crianças com surdez permitiu abrir uma nova forma de interação dentro da própria escola.

Para além do acesso aos direitos da educação, o grupo também possibilitou a inclusão a outros direitos como o de liberdade de expressão e participação na sociedade. Exemplos disso foram encontrados nos produtos que resultaram ao final de alguns projetos, como a criação de uma cartilha sobre a capoeira angola. O livro, intitulado *"Capoeira angola – uma pequena enciclopédia de cultura afro-brasileira na escola"* (ISBN: 978-85-61191-00-9), contou com a co-autoria dos alunos, e foi lançado em dezembro de 2007 em uma noite de autógrafos no auditório Cícero Diniz da Prefeitura Municipal de Uberlândia, com a presença do prefeito da cidade e autoridades.

A análise das propostas contidas nos planos de trabalho desenvolvidos pelo grupo permitiu visualizar de que maneira o grupo vem procurando desenvolver seus propósitos através da realização das atividades. A proposta do grupo com o enfoque voltado para a prática da capoeira angola se dá pela identificação do grupo com a filosofia da capoeira angola. A capoeira, tanto à época da escravidão como nos dias atuais, é vista pelos capoeiristas como uma forma de resistência cultural negra. O grupo de Capoeira Angola Malta Nagoa se constituiu com o propósito de seguir a filosofia da capoeira angola difundida pelo Mestre Pastinha, em que

> o capoeirista atento aos princípios da arte que pratica, sabe transportar o conhecimento adquirido simbolicamente na roda de capoeira (onde o jogo se desenvolve) para a grande roda que é a vida. Saber nela se conduzir, saber o momento certo de avançar e também de recuar é um aprendizado, por certo difícil, e que provavelmente não tem fim.(Projeto A Capoeira Animada Angola).

Seguindo a filosofia da capoeira angola, o grupo vem tentando consolidar suas atividades em espaços sociais menos privilegiados, procurando promover a inclusão social dos indivíduos que vivem nesses locais através do enfoque na educação, que é um direito social de todo cidadão.

Os Novos Movimentos Sociais: Direitos e Inclusão

O terceiro capítulo teve por objetivo analisar como se deu na prática, as formas de ações coletivas propostas pelos chamados novos movimentos sociais ou movimentos sociais urbanos, retomando alguns conceitos teóricos na análise.

Os movimentos sociais que surgiram a partir do início da década de 1990 podem ser analisados como uma luta pelo exercício da cidadania. Para se entender melhor o papel dos movimentos sociais como uma ação coletiva, é importante analisar a questão do relacionamento da sociedade civil com o Estado. Nesse contexto, o surgimento de um grande número de movimentos sociais preocupados com a resolução de questões como a exclusão social, a construção e ampliação da cidadania é significativo no processo em que a sociedade civil procura se inserir no âmbito da esfera política.

Nesse sentido, o estudo do *Projeto Capoeira Angola*, proposto nesta pesquisa, tem se mostrado como uma forma de analisar as relações entre segmentos da sociedade civil, no caso os movimentos sociais, e a esfera política, no caso as instituições públicas das quais o grupo capta recursos para desenvolver os projetos a fim de atingir um público alvo mais abrangente. O que se quis destacar aqui foi o desenvolvimento das atividades do grupo com recursos de incentivo cultural "concedido" por instituições públicas, o que denuncia uma prática de assistencialismo estatal, que aparece na divulgação dos resultados dos projetos outorgados à sociedade e pelos representantes municipais, estaduais ou federais.

Através das apresentações em locais públicos com a presença de autoridades, o grupo trabalha com uma forma de reivindicação e pressão às autoridades, para que estas atendam tais reivindicações e atentem para as desigualdades sociais. O papel desses movimentos frente às classes dominantes e ao Estado é relevante pelo fato de que

> na realidade histórica, só a postura das classes trabalhadoras diante da cidadania tende, de modo geral, a ser dinâmica e progressiva, enquanto a postura das classes dominantes (bem como do topo burocrático) tende no mínimo a ser estagnacionista, podendo no máximo ser regressiva (SAES, 2003, p.17).

No processo de desenvolvimento do capitalismo, o que se percebe é que os direitos civis aparecem como necessários e os direitos políticos e sociais como contingentes. O capitalismo, para desenvolver a relação entre capital e trabalho assalariado só pode ocorrer a partir do momento em que se formalizaram os direitos civis, os quais correspondem aos direitos de ir e vir, celebrar contratos e possuir propriedades.

Essa forma de analisar a instauração dos direitos, típica da forma capitalista, retrata a dinâmica da evolução da cidadania a partir do século XVII até a atualidade. Aqui percebe-se que a participação política integral dos indivíduos na comunidade não ocorre no capitalismo. Esse processo de oscilação dos direitos no contexto brasileiro, decorrentes do caráter das relações entre o Estado burguês e as massas populares, se dá pela forma de agir dinâmica e expansiva na luta pela criação de direitos pelas massas populares através dos movimentos, em oposição à postura regressiva e estagnacionista diante da criação de direitos por parte das classes dominantes nas resoluções das questões sociais.

Considerações Finais

No desenrolar deste estudo, procuramos entender as formas de ação dos movimentos sociais na tentativa de promover a ampliação dos direitos de cidadania e sua relação com o Estado, via pressão e luta reivindicatória. Assim, partiu-se para o estudo de um grupo, aqui considerado como uma forma de movimento social, a fim de que se pudesse analisar como são desenvolvidas as ações coletivas promovidas por este tipo de movimento social.

O estudo do *Projeto Capoeira Angola* nos proporcionou ampliar o entendimento sobre práticas sociais, institucionalizadas ou não, que envolvem a questão da construção e exercício da cidadania na sociedade brasileira, além de colaborar para uma melhor compreensão das políticas sociais promovidas através de ações coletivas e de seu impacto na sociedade.

Nesse sentido, pontuamos que através deste estudo foi possível constatar que o grupo, como um tipo de movimento social, vem se empenhando em promover a inclusão social e a conquista dos direitos da cidadania através da realização dos projetos voltados para a área educacional, tentando incentivar segmentos da sociedade a terem o acesso aos seus direitos sociais.

Referências

CARVALHO, J. M. *Cidadania no Brasil – o longo caminho*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GOHN, M. G. *Teoria dos Movimentos Sociais - paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

HISTÓRICOS. *Grupo de Capoeira Angola Malta Nagoa, 2004 a 2007* (mimeo)

HOLLOWAY, T. *Polícia no Rio de Janeiro – Repressão e Resistência numa Cidade do Século XIX* (trad. Francisco Castro Azevedo). Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1997

KARASCH, M.C. *A vida dos Escravos no Rio de Janeiro – (1808-1850).* São Paulo: Companhia da Letras, 2000

LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. A. *Métodos Científicos*. In: Fundamentos de Metodologia Científica. Capítulo. 4. São Paulo: Atlas, 1991.

MARSHALL, T. H. *Cidadania e classe social.* In: Cidadania, classe social e status. Cap.3. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

PROJETOS. *Grupo de Capoeira Angola Malta Nagoa, 2004 a 2008.* (mimeo)

REIS, L.V.S. *O Mundo de Pernas pro Ar – a capoeira no Brasil.* São Paulo: Publisher Brasil, 2000

SAES, D. A. M. *República do Capital: capitalismo e processo político no Brasil*. 1ª ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001.

_____. *Cidadania e capitalismo: uma crítica à concepção liberal de cidadania*. In: Crítica Marxista, nº 16, Campinas: Editora Boitempo, 2003.

SCHERER-WARREN, I. *Cidadania sem Fronteiras – ações coletivas na era da globalização.* São Paulo: Editora Hucitec, 1999.

SOARES, C.E.L. A *Capoeira Escrava e Outras Tradições rebeldes no Rio de Janeiro –(1808-1850).* Campinas-SP: Editora Unicamp, 2004.

EDUCAÇÃO MOÇAMBICANA NO PÓS-INDEPENDÊNCIA: O "HOMEM NOVO" COMO SÍMBOLO DA MOÇAMBICANIDADE 1975-1983

Jeferson Gonçalves Mota [137]

Introdução

Moçambique foi uma colônia portuguesa até junho de 1975. Como aconteceu com outros países africanos, as modernas fronteiras traçadas estabeleceram-se a partir da conferência de Berlim 1884-1885, dividindo desta forma o continente africano para as potências imperialistas europeias, que se imbuíram de levar a dita "civilização" e "desenvolvimento" nos ditames estabelecidos por eles. Findado o período colonial, em Moçambique, as funções administrativas do então Estado-colonial português ficam sob a égide da FRELIMO (frente de libertação de Moçambique), um dos principais atores sociais que desencadearam o processo de luta por libertação nacional e autodeterminação do grilhão imperial português. Ciente dos desafios estabelecidos, a FRELIMO elenca alguns princípios norteadores que promoveriam, segundo a elite dirigente do partido, o surgimento de uma nova personalidade moçambicana, um "homem novo" que seria símbolo da nova identidade nacional, balizada no projeto de "moçambicanidade". Entretanto, que princípios seriam estes? Quais os meios necessários seriam empregados para a construção deste novo país? Algumas destas questões foram obtendo respostas no decorrer do governo da FRELIMO. O "homem novo" moçambicano seria o total oposto ao dito homem velho, ligado tanto ao passado colonial, quanto ao tradicional/feudal característico dos povos

[137] Graduado em Ciências Humanas-Sociologia, pela Universidade Federal do Maranhão. Mestrando do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão. Bolsista FAPEMA. São Luís-MA. Jgm1993@hotmail.com

autóctones de Moçambique. O sentimento de unidade deveria tomar corpo frente esta nova personalidade moçambicana, do Rovuma ao Maputo haveria apenas um só povo. Ignora-se as identidades étnicas em detrimento da identidade nacional. O principal vetor para a difusão desta ideologia do partido/Estado FRELIMO seria a educação formal. Através do processo educativo surgiria o "homem novo" moçambicano, espelho da pretensa "moçambicanidade". As experiências dos centros pilotos, organizados no período de luta armada, deveria ser polo norteador para as práticas pedagógicas dentro do ambiente escolar. Portanto, o processo educacional alinhavado com o trabalho (sobretudo o ligado à terra) estaria como que imbricado neste "homem novo" moçambicano.

Construindo o Objeto de Pesquisa em Ciências Sociais e Metodologia do Trabalho

Construir um objeto de pesquisa em História, Sociologia, nas Ciências sociais de um modo geral, é tarefa árdua para aqueles que são aspirantes a investigadores, iniciantes nesta prática do âmbito cientifico. Por vezes irrefletida, nossas ações carecem de uma maior problematização na esfera do oficio que pretendemos empreender. Quais os aspectos norteadores que levamos em conta na construção dos nossos trabalhos, que perspectivas teóricas, metodológicas inscritas numa tradição social de pesquisa absorvemos na construção de nossos objetos, quais os caminhos a trilhar do ponto de vista epistemológico, quais os conceitos e categorias analíticas empregamos para analisar, interpretar, determinados fenômenos do mundo social? Diversas vezes estas questões são postas de lado ou não as damos devida importância no exercício de nosso *metier.* Todas estas nuances fazem sentido hoje, muito por conta da contribuição de outras ciências.

Buscando inspiração nos postulados positivistas das ciências duras (Matemática, Física, Química), em um momento de efervescência destas, o chamado *boom* científico que data de fins do Século XVIII e início do XIX, nossas ciências sociais procuraram se inscrever nesta modernidade através da incorporação de certos procedimentos relativos a esses campos de conhecimento. Em um momento de expansão destas ciências exatas, e de legitimidade destas áreas, as ciências sociais passaram por um período de crise paradigmática dentro de seu perímetro de atuação, ao passo que, sua

credibilidade do ponto de vista do trabalho científico foi posto em cheque. A objetividade deveria perpassar o itinerário das ciências sociais, desse modo, tanto Sociologia quanto História através de seus construtores, desenvolveram técnicas, métodos, artifícios que tomaram de empréstimo das outras ciências. Além, é claro, de desenvolver suas próprias práticas, dada a especificidade de seus objetos.

Lugar comum em ciências sociais dizem respeito as particularidades dos objetos que constituem os campos de pertinência tanto dos historiadores quanto dos sociólogos, ou seja, dado o caráter de inserção social que os trabalhos por vezes estão submetidos. Fica evidente, em suas elaborações, que estes objetos são construídos sob o olhar do investigador, cabendo a estes modelar e aplicar as questões que farão incidir sobre estes objetos as pistas que ajudarão a elucidar o quebra-cabeças do "enigma a ser desvendado na pesquisa" (LEMIEUX, 2015).

Em se tratando dos campos de investigação e do escopo de atuação dos pesquisadores em ciências sociais, é possível verificar o caráter impositivo do observador em relação a realidade social. Esclarece-se, que o pesquisador é o principal agente desse processo investigativo. É ele quem elege os temas, quem recorta, seleciona, abstrai o que é requerido do objeto submetido no universo social. Daí, resulta uma das principais características do ambiente de atuação do pesquisador em ciências sociais: é ele que é o responsável pela "construção social da realidade". Guardada as devidas proporções, e não inculcando esta construção social da realidade como um lugar comum hiper-relativista, antirrealista, antiobjetivista e acrítico, como bem admoesta Bernard Lahire (2014). Esta metáfora torna-se bastante útil no que tange desnaturalizar um dado prático do mundo social que são os "fatos sociais"[138] à moda sociológica. Assim, o sociólogo nesse caso especifico e o cientista social de um modo geral, percebendo os usos e abusos dessa noção, tecerá suas críticas

[138] Podemos atribuir a Émile Durkheim (1858-1917) o entendimento e a designação dos "fatos sociais" como o objeto por excelência da Sociologia. Para Durkheim, os fatos sociais são todos os fenômenos sociais que exercem coerção sobre os indivíduos. Conforme o autor, os fatos sociais deveriam ser estudados como coisas, portanto, eles teriam um certo tipo de existência própria, objetividade, podendo ser estudados de forma neutra pelo sociólogo. Este empregando os mesmos métodos referentes as ciências duras, poderia ter acesso a sociedade dos indivíduos de maneira objetiva.

dando amostras do verdadeiro espírito regente de sua prática que é o "espírito investigativo".

Desse modo, o antropólogo, o historiador e o sociólogo são responsáveis por produzirem conhecimentos imediatos da realidade social. Resulta daí o esforço desses profissionais em analisar, conjecturar, de fato proceder em torno da prática descritiva da realidade social. Esta forma de proceder deve estar como que inscrito no DNA desses profissionais, sendo ato basilar de seu espírito científico. Essa descrição da realidade compreende diversas fases, pode ser variada e envolve diferentes aspectos a serem descritos. Sendo assim, o ato de descrever deve ser precedido pelo ato de observar. É observando dado comportamento (tratando-se de indivíduos) que o cientista social poderá ter base empírica para alocar estas ações como "situações sociais"[139]. Tudo no mundo social é passível de descrição e esta, quando aplicada aos nossos objetos deve ser feita de maneira minuciosa e densa. Procede-se desta forma que toda interpretação em ciências sociais é uma sobre-interpretação. Cabe, assim, ao cientista social, o modelo explicativo que melhor se adequa a situação social observável.

Mas não nos deixemos enganar, a descrição da realidade social exige algumas competências e precauções por parte do pesquisador. O domínio do léxico no ambiente social ao qual o objeto está inserido, apresenta-se como uma das qualidades que o pesquisador deve incorporar no processo que compreende a "observação-memorização-descrição" do universo do objeto observável (LAHIRE, 2006). Todavia, é importante para o pesquisador ser prudente com os riscos e esgotamentos referentes ao ato de descrever. Neste caso um risco comum que se apresenta, a descrição social da realidade é aquela que reside, sobretudo na prática do historiador, de operacionalizar com a ideia de que através do exercício de seu ofício, ele é capaz de tocar o "real mesmo". Quando na verdade o que ele faz em grande medida, é uma representação dos fatos ligados ao passado.

Outra prática referente ao bojo das implicações do fazer dos cientistas sociais, tem muito a ver com o processo que muitas vezes são por estes

[139] "Quando se estuda um evento como parte do campo da Sociologia, é conveniente tratá-lo como uma situação social. Portanto, uma situação social é o comportamento, em algumas ocasiões, de indivíduos como membros de uma comunidade, analisado e comparado com seu comportamento em outras ocasiões" (GLUCKMANN, 1986, p. 238).

negado, pouco ponderado ou não tratado de modo pormenorizado: a escrita. A escrita sociológica, a historiográfica e a etnográfica, no curso inteligível dessas ciências, não comporta em muitos casos uma reflexão problematizadora eficiente no que consiste a sua efetivação. A angústia da "página em branco", das "câimbras mentais" são tratadas na maioria das vezes pela fortuna crítica desses campos, como um problema de ordem psicológica e não como uma questão que poderia ser interpretada à luz da epistemologia das próprias ciências sociais (LEMIEUX, 2015).

Em grande medida, nossa escrita é direcionada aos iniciados ou para os pares que constituem nosso espaço de atuação. Tendemos a escrever exaltando a tradição em que estamos inseridos (através das comumente utilizadas notas de rodapé) ou tentando antecipar a crítica que os nossos pares farão no julgamento de nossos trabalhos. Esquecemo-nos de que o destinatário final de nossa labuta acadêmica deve ser o leitor não iniciado no campo, aquele que está inserido na realidade social ao qual analisamos e que muitas vezes são abordados em nossas pesquisas, mas que não veem o devido retorno social. Pois um dos pressupostos basilares da produção cientifica é a sua posterior divulgação para o consumo daqueles não acadêmicos. Isto é evidente para a Sociologia, quanto para Antropologia e fato também para o conhecimento histórico "quer os historiadores gostem ou não, os historiadores profissionais produzem a matéria-prima para o uso ou abuso dos não profissionais" (HOBSBAWM, 1998, p. 287).

As questões ocupam centralidade na epistemologia das ciências sociais, nisto convergem muito bem tanto a História quanto a Sociologia. Não dá para se pensar estas ciências sem a devida abordagem das questões que nortearão a investigação. Uma questão do ponto de vista histórico, não é formulada à revelia, nem dada ao acaso. Constrói-se de forma racional, pressupõe o conhecimento do universo empírico do objeto. Através da intervenção do historiador, o mesmo transforma fontes e documentos em "vestígios que incidirão sobre o inquérito investigativo" (PROST,2008). A construção dos fatos estabelece-se como centralidade porque é através deles, em se tratando da narrativa historiográfica, que o status de cientificidade será dado a disciplina. O método crítico aparece neste sentido como a principal técnica de análise e verificação dos fatos. Nos textos dos cientistas sociais a opção pela clareza, pelos elementos que darão aos leitores o grau de fiabilidade e verificabilidade (gráficos, tabelas, fontes, documentação, entrevistas), pela

concatenação dos dados empíricos, mostra o grau de amadurecimento do estágio em que a pesquisa se encontra.

Depois desta breve reflexão sobre a construção do objeto de pesquisa em ciências sociais, seus apontamentos do ponto de vista epistemológico, abordaremos de que forma a pesquisa ora apresentada procederá metodologicamente. A Hipótese norteadora desta pesquisa, que pretenderemos afirmar ou refutar, no decorrer do trabalho, é a de que seria a "educação formal o principal vetor para uma proposta de construção da nação moçambicana (moçambicanidade) e do surgimento do "homem novo" como símbolo da identidade nacional".

Considerando-se o pressuposto materialista da análise crítica que aqui se quer empreender, o percurso metodológico será composto de várias etapas com o foco de reconstituir o vivido nos centros piloto, em Nashingwea e nas definições do sistema educacional do imediato pós-independência em Moçambique. Será realizada pesquisa bibliográfica (o chamado estado da arte), através da qual será feito um levantamento e análise da bibliografia sobre o tema ou que auxilie na discussão dos problemas levantados. A pesquisa bibliográfica ou raciocínio comparativo também será importante para um melhor entendimento do contexto analisado e para se inscrever à luz daqueles que já refletiram sobre, olhando em que aspectos estes trabalhos convergem e em que medida a nossa análise se diferencia das pesquisas já impetradas sobre o assunto.

Como método de coleta de informações, utilizaremos a recolha de dados preexistentes, por se mostrar bastante eficaz se trabalhado de forma apropriada. Sobre as vantagens e utilização deste método apreende-se que:

> Os dados recolhidos de forma textual são utilizados em diversos tipos de análise e, em particular, na análise histórica propriamente dita e na análise de conteúdo. [...] Finalmente, e de maneira geral, os métodos de recolha de dados preexistentes são utilizados na fase explanatória da maior parte das investigações em ciências sociais. (QUIVY; COMPENHOUT, 1992, p. 102).

Desse modo se fará pesquisa documental, que deve ocorrer tanto em arquivos on-line como em arquivos físicos, no caso, particularmente no Arquivo Histórico de Moçambique. Neste caso, será considerada uma

variedade de fontes e documentos a serem analisados, como jornais, documentação pessoal e de organizações políticas, leis e códigos, dentre outros.

A relação entre evidência e realidade no trabalho historiográfico tem sido vista de diferentes modos. Segundo Ginzburg, uma perspectiva mais positivista vê a evidência, o documento histórico, como uma janela aberta que daria direto acesso à realidade. De outro lado, haveria os céticos, segundo os quais não é possível ter acesso à realidade. Entretanto, a maioria dos historiadores não trabalha efetivamente com a ideia da impossibilidade do trabalho historiográfico: "Se não tivesse sido capaz de corrigir as suas imaginações, expectativas ou ideologias sob o influxo das indicações (nem sempre agradáveis) vindas do mundo exterior, a espécie Homo sapiens ter-se-ia extinguido há muito tempo".(GINZBURG, 1989, p. 196-8) Deve-se, portanto, analisar a documentação com perspicácia, situando-a no seu contexto, afinal, "a história é uma disciplina do contexto e do processo: todo significado é um significado-dentro-de-um-contexto e, enquanto as estruturas mudam, velhas formas podem expressar funções novas, e funções velhas podem achar sua expressão em novas formas". (THOMPSON, 2001, p. 243)

A Formação da Nação Moçambicana 1975-1983

Compreendemos a nação almejada pela FRELIMO, como convencionou-se no universo acadêmico mais contemporâneo, como uma comunidade política imaginada, tal qual postulada por Benedict Anderson (1983), segundo o qual as nações e os nacionalismos são artefatos culturais que se tornaram entidades históricas, sendo variados seus significados ao longo do tempo. Para ele, o nacionalismo, para ser melhor compreendido deveria ser tratado similarmente a "parentesco" e "religião", mais que a "liberalismo" ou "fascismo". Para Anderson, a nação é "uma comunidade política imaginada – e imaginada como implicitamente limitada e soberana". (ANDERSON, 1983, p. 14-16). Há uma mútua relação entre Estado e Nação – um necessita do outro para coexistirem. O Estado era o ente que garantiria a existência de um futuro para a nação. E a nação sem o Estado teria insegurança e incerteza sobre o seu passado, seu presente e a possiblidade de um futuro. (BAUMAN, 2005, p.27). A existência do Estado (aqui personificado na elite dirigente da FRELIMO) é

condição *sine qua non* para a proclamação da nação, portanto datada no tempo e dotada de elementos simbólicos. A identidade nacional

> Pode ser compreendida como uma construção histórica, resultante de um processo que atribui significados e sentidos a uma "comunidade imaginada". Esse processo é continuo e sujeito a inúmeras invenções, reelaborações e disputas em torno dos aspectos que poderão servir para diferenciar uma nação de outras: a língua, as tradições, a história e etc. Assim, a identidade nacional precisa ser continuamente reinventada e revestida de significados e sentidos, a partir de situações históricas especificas. (GONTIJO, 2003, p. 55)

Assim, na busca por uma identidade nacional, diversas identidades ligadas aos grupos autóctones provenientes de Moçambique foram postas de lado em prol da nação. Bauman (2005, p. 27) mostra-nos que "a identidade nacional diferentemente de outras identidades, não admite opositores, nem outras alternativas identitárias. Cuidadosamente construída pelo Estado e seus agentes, a identidade nacional visa monopolizar e traçar as fronteiras entre nós e eles". Sendo assim, algumas outras estruturas contribuem para um sentimento de pertença ligado ao estabelecimento da identidade nacional, é o caso exemplar da memória.

A memória é um fator decisivo na articulação entre os conceitos de identidade e mesmo de nação, pois todo passado é ancorado em histórias, mitos, narrativas fundantes da nação. A memória é seletiva, constrói imagens na cabeça de experiências não vividas, de narrativas vivenciadas por outros. Numa primeira percepção e sobretudo nos primeiros postulados, atribuiu-se ao fenômeno da memória uma instância pessoal. Mas, como identifica Michael Pollak (1992), é nos anos 1920-1930 com Maurice Halbwachs, fortemente marcado pela sociologia das representações coletivas de Émile Durkheim, que a memória adquire um caráter e um entendimento do fenômeno como sendo intrinsecamente ligado ao coletivo e ao social. Esclarece Pollak que "Na tradição europeia do século XIX, em Halbwachs, inclusive, a nação é a forma mais acabada de um grupo, e a memória nacional, a forma mais completa de uma memória coletiva. (POLLAK, 1989, p. 1).

A memória é legitimadora do sentimento de identidade. São elementos constitutivos de uma memória individual ou coletiva: os acontecimentos, personagens e lugares (POLLAK, 1992). Diga-se de passagem, a memória tida

como oficial, ou seja, a memória nacional, é frequentemente campo de disputas onde quem detém o poder numa perspectiva simbólica (dos capitais de Bourdieu), estabelece que histórias irão formar o mito constitutivo gerador de coesão daquela sociedade. Um espaço de reprodução desses mitos geradores da nação, especificamente é a escola e o sistema educativo de maneira geral. Desse modo, o partido FRELIMO elegeu a educação formal como o principal vetor para a construção da nova nação e do homem novo moçambicano.

A experiência dos centros pilotos, organizados nas zonas libertas, no período de luta pela libertação nacional, deveria ser a base do nascente sistema educacional moçambicano. Nestes centros pilotos, eram organizadas escolas onde os alunos além de receberem instrução militar para combater na guerra, recebiam também conhecimentos oriundos da prática pedagógica. Foi incorporado também o trabalho como categoria ontológica numa perspectiva marxiana, fundante da personalidade do novo homem moçambicano. A prática pedagógica, o desenvolvimento científico, o trabalho, o patriotismo seriam, na perspectiva da FRELIMO, elementos que paulatinamente desembocariam no surgimento do homem novo e da nova nação que se pretendia estabelecer.

A unidade nacional seria gestada no seio da escola, que agiria como um aparelho ideológico do Estado de modo a reproduzir o imaginário da elite dirigente do país, personificada na FRELIMO. As disciplinas curriculares passariam a moldar a identidade que se queria estabelecer àquela altura. A mudança curricular, ou seja, de conteúdos desconexos da realidade cultural moçambicana, como observa-se no período colonial, não foi feita de maneira arbitrária, posto que, por exemplo, passou-se a estudar a geografia e a história de Moçambique. Assim como a própria história, o currículo foi compreendido pela FRELIMO como algo não neutro, construído socialmente e dotado de intencionalidades.

Os professores desempenhariam papel fundamental neste processo, pois seria através deles que os alunos inculcariam os elementos necessários para a construção da identidade coletiva. Sobretudo os professores de história desempenhariam a função de socialização e de transmissão desses conteúdos que serviriam de elementos norteadores da pretensa moçambicanidade. Se "a coletividade se alimenta da matéria fornecida pela história, este fato também

é verdade para os professores de história, cuja atividade contribui para a construção de relações de pertencimento e para a afirmação de identidades sociais" (GONTIJO, 2003, p. 70). Ora, os fatos narrados pelos professores teriam como ponto de partida a história bem como os heróis e grandes feitos pela FRELIMO no período de luta pela libertação nacional, seria a seletividade desses fatos que organizariam a narrativa cronológica fundante da nova nação moçambicana.

> A FRELIMO procurou resgatar a memória coletiva do povo moçambicano, mas a partir de sua própria elaboração dos conhecimentos do passado e da seleção de tradições e heróis, embora pretendesse afirmar que os alunos desenvolvessem o espírito crítico em relação à realidade social. (LOPES, 2010, p. 106).

A história que seria ensinada aos alunos moçambicanos teria âncoras fincadas naquilo que supostamente o partido representaria nos fatos legitimadores do passado. "É o surgimento dela e a construção da nação que desponta que se tornam a origem a partir da qual todos os acontecimentos posteriores devem ser contados" (LOPES, 2010, p. 43). A representação feita do passado moçambicano pela FRELIMO foi permeada pelo movimento de lembrar/esquecer que sustentaria o então anseio nacionalista. No que diz respeito ao nacionalismo, achamos deveras esclarecedor as constatações de Eric Hobsbawm:

> O exemplo-padrão de uma cultura de identidade, que se ancora no passado por meio de mitos disfarçados de história, é o nacionalismo. [...] As nações são entidades historicamente novas fingindo terem existido durante muito tempo. É inevitável que a versão nacionalista de sua história consista de anacronismo, omissão, descontextualização e, em casos extremos, mentiras. (HOBSBAWM, 1998, p. 287).

José de Sousa Miguel Lopes (2010) traz à tona o programa de História da 4° classe depois de 1975, o mesmo estabelece que "A História deveria ser ensinada através dos fatos mais notáveis das figuras principais, de maneira a que ajudasse a formar no aluno a personalidade moçambicana e a fixar a noção elementar de pertencer a uma nação que tinha cultura e História próprias". (LOPES, 2010, p.42) Não obstante, entra em cena um dos elementos formadores da memória coletiva, ou seja, os personagens. Os personagens

podem ou não fazer parte do espaço temporal dos indivíduos que congregam a nação (POLLAK, 1992), contudo, esses personagens representam o modelo a ser seguido pelos membros que aspiram pela manutenção do sentido de nação. Desse modo, portanto, em Moçambique buscava-se:

> Nos livros de História do ensino primário, através dos heróis, a integração da criança ao espaço social e político do país. Procurava-se, através dos heróis, uma adesão inquestionável a um sistema político e à classe ao poder. Visava-se ainda, fortalecer a unidade nacional [...] (LOPES, 2010, p. 44).

A FRELIMO buscava inculcar por meio dos mais variados tipos de instrumentos de poder simbólico um *ethos* (compreendido aqui como todo o repertório sócio/cultural de um povo, que traduz-se nas suas normas, valores e costumes) dominante que abasteceria os costumes da coletividade. Pois é comum que na forja de uma ideia de nação, baseada numa perspectiva de identidade social coletiva, os valores assumidos recaiam sob o parecer do grupo socialmente dominante, dotado dos mais variados tipos de capitais culturais. Ao mesmo tempo, "o ensino de história permitiria legitimar o sistema político e sua liderança, que o poder apresentava como ponto de referência, face à sua trajetória de luta e como precursora da unidade nacional" (LOPES, 2010, p. 107).

Referências

ANDERSON, Benedict. *Nação e consciência nacional.* São Paulo: Ática, 1983.

BAUMAN, Zigmunt. *Identidade;* IN: BAUMAN, Zigmunt. Identidade. Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2005

GINZBURG, Carlo. *Provas e Possibilidades à margem de "Il ritorno de Martin Guerre" de Natalie Zemon Davis*. In: A Micro-História e outros ensaios. São Paulo: Difel/Bertrand, 1989,

GLUCKMANN, Max. *"Análise de uma Situação Social na Zululândia Moderna"* In. BIANCO, Bela Feldman (org). Antroplogia das Sociedades Complexas. São Paulo, Ed. Global, 1986. (pp. 237-365).

GONTIJO, Rebeca. *Identidade Nacional e Ensino de História: a diversidade como "patrimônio sociocultural";* IN: História: Conceitos, Temáticas e Metodologias. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

HOBSBAWM, Eric. *Não basta a História de Identidade;* IN: HOBSBAWM, Eric. *Sobre História.* São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

LAHIRE, Bernard. *El espíritu sociológico* – 1ª. Ed. – Buenos Aires: Manantial, 2006. - http://documents.mx/documents/el-espiritu-sociologico-bernard-lahire.html

_____. Esplendores e misérias de uma metáfora: a construção social da realidade. Estudos de Sociologia, Local de publicação (editar no plugin de tradução o arquivo da citação ABNT), 1, mar. 2014

LEMIEUX, Cyril. *A Escrita Sociológica.* In: PAUGAN, Serge (Org.). A pesquisa sociológica. Petrópolis, Rj; Vozes, 2015

LOPES, J.S. Miguel. *Educação e cultura africanas e afro-brasileiras: cruzando oceanos.* 1 ed. Belo Horizonte: A tela e o texto, 2010. v. 1. 224 p.

POLLAK, Michael. *Memória, esquecimento, silêncio.* Revista Estudos Históricos, v.2, n.3, p. 3-15, 1989.

_____. *Memória e identidade social.* IN: Estudos Históricos. Rio de Janeiro, v. 5, n.10, 1992.

PROST, Antoine. *Os fatos e a crítica histórica.* In: ____. Doze lições sobre a história. Belo Horizonte: Autêntia, 2008, p. 75-93

Quivy, R. e Campenhoudt, L. *Manual de Investigação em Ciências Sociais,* Lisboa: Gradiva, 1992. p. 186-205

THOMPSON, E. P. *Folclore, Antropologia e História social.* In: NEGRO, Antonio Luigi; SILVA, Sergio. As peculiaridades dos ingleses e outros artigos. Campinas: UNICAMP, 2001.

AVALIANDO A APLICABILIDADE DA LEI 10.639/03 NA UNIDADE ESCOLAR BARÃO DE GURGUÉIA – TERESINA /PI.

Juliana Alves de Sousa [140]
Cláudio Rodrigues de Melo [141]

Este artigo apresenta a luta e a difícil inserção da população negra na sociedade brasileira após a abolição da escravidão, no qual são partes de um processo histórico lento. Em 1888, a Lei Áurea não veio acompanhada da garantia de direitos a população negra como cidadãos, e um dos principais foi o direito a ter acesso à educação formal, onde o Estado possuía decretos que os impedia de frequentar a escola. Afinal a educação escolar é fundamental no exercício da cidadania, e tal princípio é indispensável para a participação de todos nos espaços sociais, políticos e no mundo profissional. No século XXI, o Estado toma uma nova postura diante dessa população, como forma de correção de desigualdades históricas, e para ter a história e a cultura afro-brasileira contada e valorizada, a Lei 10.639/03 é promulgada em 2003, pelo então Presidente, Luís Inácio Lula da Silva, a qual institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas da rede pública e particular da educação básica e ensino médio. Devemos lembrar que esta legislação foi posteriormente consolidada pela aprovação do parecer CNE/CP 03/2004, o qual estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O acesso â educação é um direito constitucional a

[140]Graduanda do curso de Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro – NEPA, desta mesma IES. E.mail: juhistorias@yahoo.com. Teresina-PI.

[141]Professor orientador, Mestre do curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro – NEPA, desta mesma IES. E-mail: claudiomelo01@hotmail.com. Teresina-PI.

todas as pessoas indistintamente e no caso específico da população negra, este direito também é expresso por outra legislação, além da LDB, que é o Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/10). Passados 14 anos é possível fazer uma avaliação prática acerca do cumprimento da Lei? Nossa proposta é analisar a aplicabilidade da Lei 10.639/03 na Unidade Escolar Barão Gurguéia, da rede estadual de ensino.

Introdução

O direito a educação é parte de um conjunto de direitos, denominados direitos sociais, onde a educação é definida em nosso ornamento jurídico, como direito do cidadão, e dever do Estado, que tem como um dos seus princípios a igualdade entre as pessoas. Hoje praticamente no Brasil, é garantindo pelo menos em seus textos legais, o direito, acesso, e a permanência de seus cidadãos na educação escolar básica, afinal a educação escolar é fundamental no exercício da cidadania, e tal princípio é indispensável para a participação de todos nos espaços sociais, políticos e no mundo profissional.

No Brasil o direito a educação em sua "plenitude" foi reconhecido apenas na Constituição Federal de 1988, antes disso o Estado não tinha a obrigação formal de garantir a educação de qualidade a todos os brasileiros. Passou a ser responsabilidade estatal com a nova constituição (1988), onde no Art. 205, no Título VIII da Ordem Social, Capitulo III da Educação da Cultura e do Desporto, Seção I da Educação está expresso o seguinte enunciado:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a elaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento das pessoas, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A declaração e a efetivação desse direito tornam-se imprescindíveis no caso de países, como o Brasil, que carrega em sua história traços marcantes da tradição elitista, que reservam apenas as camadas privilegiadas o acesso a este bem social, assim excluindo outras camadas da população, como por exemplo, a população negra, que durante muitos anos teve o direito a educação negada.

Hoje a nossa Constituição (1998) nos garante que é direito de todas as pessoas o acesso à educação seja ela branca, preta, parda, amarela ou

indígena[142], no qual é reconhecida por ser a "Constituição Cidadã" onde observa o caráter multirracial da população brasileira. Contudo ao longo de nossa trajetória, a história nos mostra que nem sempre outras camadas da população, como a indígena e sobre tudo população negra tiveram esse direito assegurado.

População Negra e a Interdição Escolar

Acabar com a escravidão no Brasil não foi uma tarefa fácil. Buscou-se de várias maneiras alcançar esse objetivo, principalmente com as lutas abolicionistas, pois era preciso mudar a consciência política da elite brasileira no período da escravidão. A grande preocupação colocada pela elite (principalmente, os grandes proprietários de fazendas) era que, com o fim da escravidão, os negros pudessem ocupar postos de trabalho e ter alguma forma de ascensão social.

A forma como os negros foram tratados após a abolição, acarretou graves consequências para a formação da nossa sociedade. Até então não eram tidos como cidadãos e tinham quase sempre seus direitos violados, como por exemplo, o direito a educação formal, o que gerou para essa população um triste legado. Na constituição de 1824, no art. 6 item 1, a população escrava era proibida por lei de frequentar a escola formal, obstacularizando assim, o ingresso dessa população negra escravizada. No século XIX surgiram as primeiras faculdades de odontologia, engenharia, medicina e direito, que apesar do subsídio do Estado, estas formações possuíam um alto custo, e eram destinadas exclusivamente às camadas sociais privilegiadas, que iriam exercer as funções políticas no país (SILVA; ARAÚJO, 2005).

A reforma de Couto Ferraz (decreto 1.331ª de 17 de fevereiro de 1854), instituía a obrigatoriedade da escola primária para crianças maiores de 7 anos e a gratuidade das escolas primárias e secundárias da corte. Ressalta-se dois pontos importantes nesta Lei: primeiro nas escolas públicas não seriam admitidas crianças com moléstias contagiosas e nem escravas, segundo, não havia previsão de instrução para adultos, assim excluindo de uma maneira

[142]http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/conceitos.shtm; Classificação segundo o IBGE.

geral, negros escravizados adultos, e crianças, comprovando ação deliberada da interdição escolar.

Durante o período da escravidão, outros diversos mecanismos dificultavam o ingresso e permanência de alunos negros na escola, mesmo após o fim da escravidão. Dificuldades como o material escolar, merenda, a falta de vestimentas adequadas, a ausência de uma pessoa responsável realizar as matriculas, déficit econômico, e sobre tudo o preconceito racial.

Desta forma, apesar de tudo, a educação da população negra era apresentada nos debates e discussões acerca da abolição da escravidão e também dentro do contexto de entusiasmo da educação:

> Viu as décadas entre 1870 e 1920 como tomadas por um fervor ideológico e um entusiasmo pela educação muito característicos, no sentido de ter-se configurado na sociedade brasileira um clima. Um ambiente social e cultural, no qual proliferavam não só debates e polêmicas que discutiam a educação, como também iniciativas e realizações no campo escolar (HILSDORF, 2003, p. 61).

A inserção da população negra era um ponto fundamental, onde nesse cenário a elite não estava preocupada em educar os negros de fato, mais sim preocupados com o atraso atribuídos aos egressos do cativeiro e seus descendentes que ameaçavam os planos de forjar a nação que se desejava, uma nação civilizada, e mesmo reconhecendo a necessidade de educar, essa educação seria a de educar o homem para o trabalho e não para a liberdade (SCHELBAUER, 1988).

No início do século XX podemos ver na Imprensa Negra paulista, nos primeiros exemplares, de jornais dedicados à causa negra, artigos e editoriais incentivando a população negra a se aproximar da educação formal:

> O estado lamentável em que jazem os homens de cor no Brazil opprimidos de um lado pelas ideias escravocratas que de todo não desappareceram do nosso meio social e de outro pela nefasta ignorância em que vegetam este elemento da raça brazileira, impõe uma reacçao salutar para que possam em dias futuros ter a consciencia lúcida, de que para elles, os seus direitos são compuscados, a lei asphixiada e a justiça vilipendida. (...) Esta antithese completa de tudo o que é orgânico tem como cousa principal, o analphabetismo que predomina em mais de dois terços de tão infeliz raça. (O ALFINETE, São Paulo, 22 de setembro de 1918, Ano 1, p. 1).

A preocupação com o estado lastimável da camada negra, levou o Alfinete em 1919, afirma que o caminho a ser seguido devia ser o da eliminação do analfabetismo:

> Nós precisamos unirmo-nos porque é da união que nasce a força. Empunhando o nosso estandarte em prol d'um ideal elevado, como seja:o combate ao Anaphalbetismo, essa praga que nos fazem mais escravos do que o Brazil quando era uma feitoria; é que não recuamos perante os ataques e zombarias dos pessimistas e dos que vivem sómente para lançar a desharmonia no seio de nossa classe (O ALFINETE, São Paulo, 09 de março de 1919, p. 1).

As tentativas de aproximação da população negra com a cultura escolar tanto informal como formal podem ser conferidas em documentos "oficiais" da Instrução Pública de São Paulo, assim como em depoimentos deixados por pessoas negras que viveram ainda no período da escravidão ou logo após esse fim, mostram interesse dessa população, que onde mesmo, apesar das dificuldades enfrentadas, a escola ainda permanecia desejada e incentivada.

A trajetória social e histórica do negro brasileiro não deixa dúvidas sobre a existência peculiar de uma história da escolarização, a qual não registrada oficialmente apresenta-se como uma área de estudos fecunda de questões, à disposição de pesquisadores interessados. Alguns estudos e pesquisas tem sido realizadas por pesquisadores de origens afro-brasileira, os quais tem procurado evidenciar informações que retratam as relações entre o processo educativo da população negra e as escolas formais.

Algumas escolas propiciaram a escolarização profissional e superior de uma pequena parcela da população negra. Pretos e pardos que obtiveram um relativo êxito, formaram uma nova classe intelectualizada e socialmente independente. A mobilização dessa nova classe configurou-se como um mecanismo de resistência e autoproteção servindo de base para as reivindicações sociais negras no pós abolição.

A partir de novas concepções, debatidas em diversas ocasiões, essas levaram à implantação de algumas experiências que visavam a transformação de ex-escravizados em cidadãos, que recém-egressos da escravidão tivessem participação em eventos políticos, econômicos, culturais e sociais. Nas

décadas de 30 e 40 do século XX, ficaram marcadas na história duas referências para o movimento negro brasileiro, em especial no que tange a educação e as relações raciais no Brasil. A experiência da Frente Negra Brasileira (FNB), fundada em são Paulo em 1930, e o Teatro Experimental do Negro (TEN), criado em 1944 no Rio de Janeiro.

Movimento Negro e a Luta Por Direitos

O surgimento da FNB é o ponto culminante da primeira fase do movimento negro pós-abolição, organizada primeiramente em São Paulo e no interior do Estado, projetou-se nacionalmente, expandindo-se para outros Estados como Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Pernambuco e Bahia congregado milhares de militantes. Suas características mais marcantes são: a busca pela integração social influenciada pela ideologia da democracia racial, a defesa da pátria e a redenção da raça por meio da educação. Na prática os militantes procuravam romper as barreiras sociais impostas aos negros, denunciando as manifestações de descriminação e preconceito.

Fundado em 13 de outubro de 1944, no Rio de janeiro, o Teatro Experimental do Negro, é liderado por Abdias do Nascimento, que inspirado em cenas juntamente com um grupo de poetas argentinos e brasileiros, no Chile, assistiu em uma peça de teatro a representação de personagens negros por atores brancos tingidos, cena semelhante com que ocorria no Brasil, surgia então o Teatro Negro, o qual, ao convocar a população para o projeto, tinha o propósito de tornar-se um empreendimento de caráter pedagógico onde objetivava-se contribuir para a diminuição das tensões nas relações de raça no Brasil. "Eram recrutados empregados domésticos, operários, modestos funcionários públicos, e favelados sem profissão, onde ofereciam-lhes uma nova atitude, enxergar o espaço que ocupava o afro-brasileiro no contexto nacional" (NASCIMENTO, 1997). Com o apoio e autorização dos dirigentes, passaram a usar das dependências da União Nacional dos Estudantes, e ali se dedicavam aos ensaios das peças teatrais, e a realização do curso de alfabetização.

> Conseguimos o empréstimo dos salões e do restaurante da UNE. O restaurante funcionava até umas oito da noite, depois a gente limpava tudo e virava um palco (...) No salão de cima Ironides Rodrigues dava aula de alfabetização, no salão nobre, Aguinaldo Camargo dava aulas de

> iniciação cultural, e no restaurante, eu já começava os testes de ator pensando na montagem da estreia (...) o TEN nunca foi só um grupo de teatro, era uma verdadeira frente de luta (NASCIMENTO, 1997, p. 47).

O projeto do Teatro Negro incorporou a educação, na perspectiva emancipatória do negro no seu percurso político e consciente da inserção no mercado de trabalho, e na dimensão educativa. Alguns dos remanescentes dos grupos do TEN estimam que mais de 600 pessoas foram recebidas no curso de alfabetização de adultos. Assim mais que uma quantidade numérica o projeto o movimento preocupa-se com a derrubada das barreiras da invisibilidade, com os discursos das diferenças e desigualdades raciais.

Nesse processo de escolarização dessa população no TEN, um personagem merece atenção. Ironides Rodrigues. Nascido em 7 de setembro de 1923, em Minas Gerais, Ironides, durante a sua existência esteve comprometido com reflexões acerca do pensamento humano e sobretudo com o estabelecimento das relações raciais e sociais, que ainda jovem expressava sua consciência de pertencimento racial. Fundou o jornal -A Raça- em sua cidade, juntamente com um dos irmãos do ator Grande Otelo, Chico Pinto, e mais tarde, criou um grupo de teatro negro, onde ambos se empenhavam na formação dos negros principalmente no tocante a educação, no qual seria a única esperança para tirar a população negra da miséria.

Além de educador, Ironides foi erudito e formador. Atuou como tradutor dos pensamentos do movimento de negritude[143], tornando possível o acesso daquelas ideias para os militantes negros. Concluiu o curso de Direito em 1974, curso que levara quase 30 anos para concluir devido as dificuldades, e dedicou seu diploma aos negros e a outras classes menos favorecidas da sociedade como os gays, operários, prostitutas, e ao índio brasileiro.

Historicamente como visto aqui, essa população negra brasileira ainda hoje tem sofrido os efeitos de uma exclusão perversa, sobre tudo no meio educacional. No entanto, ao longo desse processo, os negros individualmente, ou por meio de organizações sociais, apresentaram mecanismos de

[143] Nome dado a uma corrente literária que agregou escritores negros de países que foram colonizados pela França. Os objetivos da Negritude são a valorização da cultura negra em países africanos ou com populações afrodescendentes expressivas que foram vítimas da opressão colonialista.

enfrentamento e de autoafirmação em faces da discriminação social existente. Desse modo fez-se necessário a iniciativa dos negros de inserir-se socialmente em uma sociedade de caráter excludente e racista. No Brasil, as lutas pelo reconhecimento da importância histórica, por meio da reivindicação de políticas públicas para a população negra é recorrente na trajetória das organizações negras. Há décadas homens e mulheres reivindicam principalmente ao poder público constituído, a definição de medidas, de inclusão social, quer seja no âmbito do mercado de trabalho, no campo da educação, dentre outras, medidas de reparação ao sofrimento infligido á população negra ao longo da história brasileira.

Portanto, ao perceberem a inferiorização dos negros, ou ainda, a produção e a reprodução da discriminação social contra a população negra e seus descendentes, sobretudo no sistema de ensino, os movimentos sociais negros contemporâneos passaram a incluir em suas reivindicações, reparações junto ao Estado brasileiro no que tange à educação, o estudo da história do continente africano, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira.

Ao longo da década de 1980, o Movimento Social Negro, intelectuais e pesquisadores da área da educação produziram um amplo debate sobre a importância de um currículo escolar que refletisse a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira. Sendo as constituições de 1967 e 1969 outorgadas por um regime de exceção, a Constituição de 1988, feita por congressistas eleitos pelo o povo, e já em momento histórico que o movimento negro estava mais forte e organizado, o que quase inexistia nos momentos anteriores, houve um avanço significativo no campo social e também em questões raciais, reconhecendo o caráter multirracial da população brasileira. No art. 242, § 1º, dispõe-se que "o ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro" (BRASIL, 1988). Ao procurar sanar as limitações sociais existentes nas constituições anteriores, a Constituição de 1988 ficou conhecida com a "Constituição Cidadã'.

Se ao longo da década de 80, os movimentos foram se fortalecendo, na década seguinte estes movimentos tomam corpo definitivamente, e vão se consolidado, onde atemática ligada às questões raciais passaram a ter mais importância dentro dos debates políticos, assim:

> Passaram a exigir do Estado políticas de democratização da educação, de melhoria social, de meio ambiente (...) O movimento social negro não atuou de forma diferente. Na constituinte conseguiu fazer aprovar artigos que abriram espaços para a elaboração da Lei 7.716, a chamada Lei Caó, em 1989, e para medidas de ação afirmativa, que, atualmente começam a ser implantadas (NASCIMENTO, 2007, p. 66).

No ano de 1995 a Marcha do Zumbi dos Palmares, também contribuiu para que o Estado brasileiro voltasse seus olhos para as lutas antirracistas forçando o reconhecimento público da existência do racismo no Brasil, e assim incentivando uma ação mais diretiva no sentido de discutir o problema e realizar algumas medidas de combate ao problema. Os diversos acontecimentos relacionados a causa negra se intensificaram no final da década de 80 e início da década 90, quando pesquisas acadêmicas, e do IBGE, publicadas, demonstraram o quanto a população negra estaria em defasagem em relação a população branca como por exemplo na educação, saúde mercado de trabalho entre outros. Com base no texto constitucional, apresentado pelo deputado Paulo Renato Paim[144], onde teria apresentado para a Câmara Federal a proposição de Lei que seria o embrião da Lei 10.639, o projeto foi encaminhado ao senado, porém permaneceu arquivado em 1995, certamente por questões políticas e burocráticas. Respondendo a pressão do movimento negro e como esforço de alguns políticos, a referida lei recebeu seu primeiro grande impulso, em março de 1999, com a aprovação do projeto de Lei nº 259, formulados pelos deputados Bem-Hur e Esther Grossi, que assim estabelecem a obrigatoriedade da inclusão no currículo o oficial da rede de ensino, a temática História e Cultura Afro-brasileira. Desse rico e longo processo resulta a Lei 10.639, assinada pelo o presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, em uma de suas primeiras ações à frente do governo, em 9 de janeiro de 2003, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornando obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira.

Desse rico e longo processo resulta a Lei 10.639, assinada pelo o presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, em uma de suas primeiras ações à frente do governo, em 9 de janeiro de 2003, alterando a Lei de

[144] Sindicalista e político brasileiro fiado ao partido dos trabalhadores (PT), que atualmente exerce o cargo de Senador da República no Senado Federal do Brasil.

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornando obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Desta forma a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira foi definida nos termos estabelecidos por alguns marcos legais, sendo o mais importante, a Lei 10.639/03 já supracitado, no qual estabelece:

> "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
> § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
> § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.
> § 3º (VETADO)"
> "Art. 79-A. (VETADO)"
> "Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."
> Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Com a aprovação da referida lei, no mesmo ano ainda foi criado uma secretaria voltada para questões étnico raciais, a SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, com o objetivo de minimizar os efeitos cruéis da escravidão, racismo, e discriminação no Brasil.

A população negra construiu sua história e sua cultura através de muitas manifestações relevantes, que por meio do seu trabalho fundaram um repertório cultural valioso. Assim a Lei 10.639/03 constituiu um fato importante na história da legislação educacional brasileira possibilitando a valorização do negro e de sua imensa contribuição para a formação do nosso país enquanto nação. Observa-se a necessidade de se construir através da escola uma fonte de resistências ás práticas discriminatórias, além de resgatar a história da população negra e abrir espaço para discussões das relações raciais no Brasil.

A oficialização da temática referente ás populações negras na escola através da Lei, traz a reflexão de assuntos que foram silenciados durante muito tempo em nossa sociedade, então estudar a história africana e afro-brasileira, não possui o intuito de mudar o foco da história eurocêntrica para a história

africana, que ainda hoje é ofuscada por representações racistas que durante muito tempo foram passadas pelos educadores e assimiladas pelos estudante de forma errônea e preconceituosa, mais sim de ampliar as reflexões e discussões para a diversidade cultural, racial, social e econômica existentes em nosso país.

Lei 10.639/03, Sua Aplicabilidade na Escola

Na perspectiva de fazermos um diálogo com o saber histórico e compreendermos como o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, é viabilizado no campo do conhecimento, no nível médio, é que propomos a partir da pesquisa realizada na Unidade Escolar Barão de Gurguéia, lócus deste estudo, identificar se há aplicabilidade da referida lei ou a ministração de conteúdos no tocante às relações étnicos raciais, e História da África.

A escola onde foi realizada a pesquisa fica localizada na rua Rui Barbosa centro-Sul, de Teresina, recebe alunos de todos os bairros sejam eles próximos ou distantes. Possui uma boa estrutura física mesmo sendo um prédio relativamente antigo. A estrutura do prédio foi arquitetada em 2 andares, apesar de não ser uma escola com um espaço grande, é bem dividida. Ao analisarmos os aspectos físicos de sua estrutura, como portas, paredes, janelas, instalações elétricas, hidráulicas e sanitárias, percebemos que se encontram em perfeito estado de conservação e de uso, pois a Diretoria junto com o corpo pedagógico e docente discutem com o aluno, a importância de manter as dependências do colégio em boas condições, e que isso de certa forma ajuda no melhor desempenho do aluno e na capacidade educativa do meio escolar. Delineando um pouco mais sobre as características do espaço escolar, encontramos no térreo o lugar de socialização entre os alunos, a entrada das dependências, a cantina que dispõe alimentação gratuita para alunos, uma pequena biblioteca que recebe um grande acervo e está na maior parte do tempo aberta à visitação dos alunos.

O ambiente escolar é um espaço de reflexões de costumes e de visões, como também de ratificação de preconceitos. Quando falamos no ambiente escolar, percebemos que ainda existe uma resistência quanto à aplicação da lei de fato, pois a cultura e a história afro-brasileira é vista com rejeição por muitas pessoas, fato resultado de uma construção de mais de quinhentos anos

de uma identidade negada em nosso país, gerando assim o racismo, a negação de sua cultura e sua história. Nesse sentido vemos a escola como um lugar importante para que essa desconstrução ocorra e que através da organização curricular, na formação continuada, a capacitação dos professores e o acesso ao material concernente com a temática, é que as escolas podem garantir a efetividade da lei e o início de um trabalho laico, rumo a alteridade e o respeito ás diversidades.

Desta forma este trabalho foi desenvolvido no intuito de analisar, a aplicabilidade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, no contexto escolar, considerando o que estabelece a Lei 10.639/03. Deste modo metodologicamente optamos pelo uso da pesquisa documental, bibliográfica, uso de questionários, e a Historia Oral, para que pudéssemos obter dados relevantes da intervenção pedagógica em sala de aula.

Ao aplicarmos os questionários com os docentes e funcionários da escola como, por exemplo, professores de História, Letras Português, secretária, pedagoga, bibliotecária e o diretor, ao fazermos uma análise das perguntas principalmente acerca do conhecimento da lei, a maioria desconhece, sobre tudo o núcleo gestor, porém tendo uma conversar informal com os professores de História e de Português, embora desconhecendo a lei, trabalham em suas aulas as temáticas afro-brasileiras e africanas, trazendo vídeos, documentários, poemas referentes ao assunto, por saberem da importância de ser trabalhado com os alunos para ser fazer valorizar e conhecer as contribuições da cultura afro-brasileira e africana em nosso país.

Ao perguntarmos no questionário sobre se a escola costuma desenvolver projetos em datas comemorativas que abranjam a diversidade dos alunos, são desenvolvidos projetos de forma mais amplas como feira cultural, gincanas, saraus, dentre outros, que discutem temáticas, como religiosidade, gênero, orientação sexual, e raça, por acharem tais ações importantes no universo escolar, entretanto até o presente momento não desenvolveram um projeto especifico que aborde às relações étnicos raciais.

Ao ter o acesso ao Projeto Político Pedagógico, objeto de análise também do nosso projeto, por se um documento relevante e norteador da prática pedagógica dos ambientes de ensino, ele é elaborado com o núcleo gestor da escola juntamente com os docentes no qual todos possuem acesso. Desta forma, segundo PPP é missão da escola assegurar um ensino de

qualidade, garantindo o acesso a permanência dos alunos num ambiente acolhedor e sem exclusão, havendo assim alguns princípios básicos da democracia que norteiam o projeto político pedagógico como, princípio de igualdade onde proporciona oportunidades iguais a todos, princípio da prática de inclusão, princípio da solidariedade e princípio da participação. Logo após toda essa discussão ampla sobre os princípios norteadores, encontramos dois parágrafos curtíssimos em relação à Lei 10.639/03, onde segundo o PPP com base na lei a escola trabalhará os conteúdos de forma interdisciplinar nas diversas áreas do currículo. A matriz disciplinar do ensino médio da disciplina de História nos conteúdos, possui apenas um tópico ao longo de todo o ensino médio um tópico acerca da educação étnico racial e o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana.

A população negra construiu sua história e sua cultura através de muitas manifestações relevantes, que por meio do seu trabalho fundaram um repertório cultural valioso. Assim a Lei 10.639/03 constituiu um fato importante na história da legislação educacional brasileira possibilitando a valorização do negro e de sua imensa contribuição para a formação do nosso país enquanto nação. Observa-se a necessidade de se construir através da escola uma fonte de resistências às práticas discriminatórias, além de resgatar a história da população negra e abrir espaço para discussão das relações raciais no Brasil.

Considerações Finais

A oficialização da temática referente às populações negras na escola através da Lei, traz a reflexão de assuntos que foram silenciados durante muito tempo em nossa sociedade, então estudar a história africana e afro-brasileira, não possui o intuito de mudar o foco da história eurocêntrica para a história africana, que ainda hoje é ofuscada por representações racistas que durante muito tempo foram passadas pelos educadores e assimiladas pelos estudante de forma errônea e preconceituosa, mais sim de ampliar as reflexões e discussões para a diversidade cultural , racial, social, econômica existentes em nosso pais.

Nessa configuração, os profissionais da educação consciente de sua função social, precisam visar um ensino voltado para a diversidade. O professor sujeito cultural e social não está imune aos efeitos negativos inferiorizantes direcionados a população negra, explanados sobre tudo nos

livros de história. Contudo não somente os professores mais toda equipe escolar deverá ser um elemento ativo e fundamental para a desconstrução de discursos e conceitos que reforcem a discriminação étnico racial, mas para isso ambos devem se familiarizarem com as novas abordagens e as maneiras de tratar a diversidade na escola já que no questionário aplicado, ao perguntarmos aos sujeitos da pesquisa como vêem a escola, todos retratam como lugar social onde construímos conhecimento, espaço democrático, integração e local de educação.

Infelizmente ao final de nossa pesquisa constamos que a Unidade Escolar Barão de Gurguéia não tem conhecimento de fato da referida lei, ou apenas tinham ouvido falar ou conhecem vagamente sobre o assunto. Entretanto embora o PPP da escola se direcione muito pouco sobre a lei, a sua aplicabilidade depende de cada sujeito envolvido no processo educativo, assim os professores de História e de Letras Português mostraram que os saberes entorno da cultura afro-brasileira e africana são importantes de serem debatidos em sala de aula, no qual trazem materiais a mais do que contempla o livro didático usado na escola, ampliando o conteúdo, mostrando a rica diversidade cultural. O trabalho existe mais ainda é tímido. Cabe aqui ressaltar que a escola Barão de Gurguéia é uma dentre várias que não tem conhecimento da Lei, o que temos são alguns educadores que realmente se preocupam, buscam e se dedicam em mostrar a nossa multiculturalidade.

Deixamos aqui uma reflexão. Que fatores levam a não efetividade da lei de fato? Já que a mesma consta na LDB, lei de diretrizes e bases da educação brasileira. Portanto, este marco legal, rege a educação como um todo, nas diversas instâncias. Para além do currículo oficial é necessário que a vida na escola e fora dela, seja um espaço, de respeito e aprendizado, onde o cotidiano crie uma visão compartilhada de um futuro comum, em que as diferenças não sejam concebidas como deficiências.

Referências

BARROS, Surya A. P. de. *Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do XX.* In: ROMÃO, Jeruse. História da Educação do Negro e Outras Histórias. Brasília: MEC, 2005. p. 79-92.

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

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

BRASIL, Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnicos raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**.** /Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI 2013.

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituição.htm>.

CARDOSO, Nádia Maria.Instituto Steve Biko: Juventude negra mobilizando-se por políticas de afirmação dos negros no ensino superior/ Nádia Maria Cardoso. – Salvador, 2010.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse. História da Educação do Negro e Outras Histórias. Brasília: MEC, 2005. p. 21-33.

D'ADESKY, Jacques. Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil. Rio de Janeiro, Pallas, 2001.

GOMES, Ana Beatriz Sousa; CUNHA JR, Henrique. (Orgs). *Educação e afrodescendência no Bra***sil**. – Fortaleza: Edições UFC, 2008.

FIGUEIRA, Vera Moreira. *O preconceito racial na escola*. Estudos Afro-Asiáticos. Rio de Janeiro. N. 18, p. 63-72, 1990.

Frente Negra Brasileira: depoimentos/entrevistas e textos. Márcio Barbosa; organizador Quilombhoje, São Paulo, 1998.

GILROY, Paul. *O atlântico negro- modernidade e dupla consciência*. São Paulo: Ed. 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Vale. *Raça e oportunidades educacionais*. Rio de Janeiro, N 18, p. 73-89, 1990.

HILSDORF, Maria Lúcia S. *História da Educação brasileira*: leituras. São Paulo: Pioneir Thomson Learning, 2003.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*/ KabengeleMunanga. – Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

MOURA, Clóvis. *Dialética radical do negro brasileiro.* Clóvis Moura, 2 ed. São Paulo: Fundação Maurício Grabois; Anita Garibaldi, 2014.

NASCIMENTO, Abdias. *Teatro Experimental Negro:* Trajetória e Reflexões.Thoth: informativo do senador Abdias do Nascimento. Brasília: Gabinete do Senador Abdias do Nascimento. N.1, 1997.

NASCIMENTO, Abdias do. *O genocídio do negro brasileiro:* processo de um racismo mascarado/ Abdias Nascimento. – 2. Ed. – São Paulo: perspectiva, 2017.

NASCIMENTO, Alexandre. "Os cursos pré-vestibulares populares como prática de ação afirmativa e valorização da diversidade". In: BRAGA, M.L.S & SILVEIRA, M.H.V (orgs.) *O programa Diversidade na Universidade e a construção de uma política educacional anti-racista.*

Brasília, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/UNESCO, 2007, P.65-88.

O ALFINETE, São Paulo, 22 de setembro de 1918, p. 1.

O ALFINETE, São Paulo, 09 de março de 1919, p. 1.

PEREIRA, Amilcar Araujo. *O mundo negro:* Relações e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil. – Rio de Janeiro: Pallas: FAPERJ, 2013.

PEREIRA, Rosa Vani. *Aprendendo valores étnicos na escola*. Rosa Vani Pereira. – 1. Reimp.- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.- (Formação Humana na Escola).

ROSEMBERG, Flávia. *Educação e desigualdade social.* São Paulo: Loyola, 1984.

ROMÃO, Jeruse. Educação, instrução e alfabetização de adultos negros no Teatro Experimental do Negro. In: ROMÃO, Jeruse. *História da Educação do Negro e Outras Histórias.* Brasília: MEC, 2005. p. 117-137.

SILVA, Geraldo; ARAÚJO, Márcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, Jeruse. *História da Educação do Negro e Outras Histórias.* Brasília: MEC, 2005. p. 65-78.

SILVA. Tatiana Dias. *Panorama social da população negra*. In. Igualdade racial no Brasil: reflexões no Ano Internacional dos Afrodescendentes / Tatiana Dias Silva, Fernanda Lira Goes, organizadoras. – Brasília: Ipea, 2013.

SCHELBAUER, Analete Regina. Ideias que não se realizam. O debate sobre a educação do povo no Brasil de 1970 a 1914. Maringá: EDUEM, 1988.

JOVENS CAMPONESES NEGROS, SUAS EXPECTATIVAS E DESAFIOS DIANTE DA EXCLUSÃO EDUCACIONAL NO ENSINO SUPERIOR

Lucineide Barros Medeiros [145]
Isa Simone Silva Reis [146]

Introdução

A juventude brasileira, diante dos desafios que enfrenta nos diferentes momentos históricos, vem construindo espaços de organização e lutas coletivas por direitos, dentre esses o direito à Educação. Vale destacar que ao tratar sobre juventude somos reportados a um conjunto de singularidades que devem ser consideradas no contexto de promoção da política educacional. Dentre essas está a especificidade relacionada ao território habitado. Nesse trabalho destacamos a juventude negra do meio rural, ressaltando desafios relacionados ao seu processo de escolarização.

Partimos da compreensão que diante da exclusão histórica a que estão sendo submetidos os jovens negros do meio rural, compreender suas expectativas frente à continuidade dos estudos é um desafio necessário para que, a partir daí, possamos levar em consideração suas angústias, dores, potencialidades, necessidades, reivindicações e proposições, não somente do ponto de vista individual, mas também enquanto parcela social singular na perspectiva de contribuir para promover posturas e iniciativas que colaborem com a alteração positiva dessa realidade.

145 Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Professora da Universidade Estadual do Piauí, campus Poeta Torquato Neto (Teresina - Piauí). E-mail: lucineidebarrosmedeiros@yahoo.com.br

146 Graduanda em Pedagogia na Universidade Estadual do Piauí, campus Poeta Torquato Neto (Teresina - Piauí); bolsista do Programa PIBIC (UESPI/CNPq).

A análise da realidade empírica apresentada no trabalho é resultante de uma pesquisa, em andamento, voltada à compreender as expectativas de jovens camponeses secundaristas frente à possibilidade de ingresso na universidade. Trata-se de uma análise qualitativa, baseado em dados advindos de questionários aplicados junto a 55 jovens do 1º ao 3º ano do ensino médio, considerando, mais especificamente, as respostas produzidas por 25 que se declararam negros, dentre os quais 23, ou seja 92%, afirmaram que pretendem cursar o ensino superior, destacando múltiplas razões, como: "progredir na vida", "ter uma melhor condição que a da família", "ter profissão"; "facilidade de inserção no mercado do trabalho"; "ter uma qualificação".

Juventude Negra Rural no Cenário Educacional

De modo geral, compreendemos juventude como uma categoria social constituída historicamente a partir de condicionamentos advindos de aspectos subjetivos e objetivos, implicando fatores etários, psicológicos, sociológicos, culturais, geográficos, territoriais, educacionais, dentre outros. Em meio às diferenças, uma condição compartilhada pelo conjunto diz respeito à potência de desencadear transformações e mudanças na sociedade, protagonizando a cena do desenvolvimento político, social e cultural.

A juventude do meio rural, no contexto desses desafios enfrenta o processo de desterritorialização em consequência do desenvolvimento desigual e excludente que, ao longo do tempo, faz do meio rural um território desprovido de condições para acesso aos direitos. No campo educacional essa situação se evidencia na carência quanto a uma rede escolar que não se apresenta com capacidade de abrigar a trajetória de formação prevista no sistema oficial de ensino que deve se iniciar na Educação Infantil, passando pela Ensino Fundamental e Médio e chegando ao Ensino Superior. Essa carência desencadeia uma perversa realidade de exclusão educacional.

Contudo, esse quadro de carência não é um dado natural, implica posturas, ações e omissões adotadas no processo de organização e desenvolvimento da sociedade brasileira e das políticas educacionais predominantes. Estados e municípios apresentam como dificuldade para promover a oferta e a qualidade da educação no meio rural a escassez de recursos a serem aplicados pelas administrações locais, em contraposição ao crescente volume de responsabilidades, considerando, por exemplo, que

educação infantil e ensino fundamental foram postas na Constituição Federal de 1988 como responsabilidades primeiras dos municípios, o ensino médio sob a responsabilidade primeira dos estados e ensino superior a cargo do governo federal, sendo que a maior parte dos recursos são arrecadados pelo governo federal e grande parte dos municípios sobrevivem basicamente com recursos de repasses, emendas legislativas, projetos e programas contingenciais.

Uma tentativa de corrigir isto que é considerado uma distorção no financiamento da educação se deu com a adoção da política de fundos, pela qual o governo federal arrecada a maior parte dos recursos destinados à educação e redistribui uma parcela aos estados e municípios, de acordo com determinados critérios. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), é um exemplo, porém há recorrentes críticas quanto a inexistência de um padrão satisfatório de justiça resdistributiva, que seja capaz de produzir um regime de colaboração levando em consideração, além da demanda por acesso, as desigualdades regionais e locais.

Apesar da previsão de universalização da Educação Básica, a obrigatoriedade da oferta foi fixada apenas para a faixa de 7 a 14 anos e, diante disso, o número de matrículas em escolas do e no campo demonstra que as políticas educacionais na área rural priorizam o atendimento escolar apenas até o 5º ano do ensino fundamental.

A materialidade que confirma essa afirmação pode ser verificada na gritante escassez de oferta de vagas e de escolas nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, determinando a desterritorialização mencionada anteriormente, posto que para continuar estudando o jovem deve se deslocar para as cidades, ocasionando, além despesas incompatíveis com o padrão de renda da maioria das famílias, processos de aculturação pelo crescente distanciamento dos modos de vida camponeses e uma perspectiva de formação centrada no urbano.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), a população rural brasileira encolheu em 2 milhões de pessoas no período de 2000 a 2010. Observa-se, porém, que os deslocamentos atuais, diferentes dos ocorridos com intensidade semelhante nas décadas de 1970 e 1980 não representam liberação de mão obra para o setor urbano-industrial. Parte dessa população é absorvida no chamado mercado informal, em

trabalho terceirizados e/ou em novos postos de trabalho precarizado, mal remunerado e marcados por intensa exploração, em alguns casos, denotando situações análogas a trabalho escravo, a exemplo do *telemarketing.* Outra parte fica à deriva, sem trabalho e sem estudo, pois o trabalho é, na maioria dos casos, condição para arcar com os custos de transporte, material didático e outras despesas necessária à permanência na escola.

De acordo com os dados do estudo *Das desigualdades aos direitos: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo*, realizado em 2009, no Brasil "para cada duas vagas nos anos iniciais do fundamental existe apenas uma nos anos finais. Para cada seis vagas nos anos finais, há apenas uma no ensino médio". No Ensino Médio a exclusão é ainda mais grave: apenas 17% da população de 25 a 34 anos tem ensino médio ou superior, enquanto na zona urbana o índice é de 52,5%. Os menos escolarizados estão no campo e não chegam a completar a primeira etapa do ensino fundamental; na região nordeste a média é 6,3 anos de estudo. No tocante a população que se declarou preta ou parda tinha, em média, no ano de 2009, somente 6,7 anos de estudo, enquanto a média nacional era de 7,5, igualmente baixa. Além da dificuldade de acesso, há o problema do abandono precoce, representando na média brasileira 32,5% dos jovens. Entre os mais pobres que abandonam a escola há a predominância de camponeses: De acordo com o CDES (2011, p. 29-36) 50% dos jovens camponeses estão sem o ensino médio completo. Nesse quadro, as dificuldades de profissionalização, emprego, renda e acesso ao ensino superior são evidentes.

Também sob o argumento da escassez de recursos é produzido o fenômeno do fechamento de escolas. De acordo com dados do Censo Escolar, de 2000 a 2009 mais de 34 mil estabelecimentos deixaram de ofertar vagas. Considerando que 91,76% desses estabelecimentos pertenciam à rede municipal de ensino, podemos depreender que a educação infantil e o ensino fundamental no meio rural passam por forte ameaça.

No tocante ao ensino médio, o *Observatório da Equidade do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social*, em seu Relatório de Observação nº 4 intitulado *As Desigualdades na Educação no Brasil,* destaca, dentre outros problemas, o baixo investimento de recursos financeiros. "Em termos de investimento público direto, o custo-aluno no ensino médio é cerca de 30% menor do que no ensino fundamental [...]" (CDES, 2011, p. 23).

As escolas do campo são as que estão em piores condições de infraestrutura para receber estudantes, de acordo com os dados do Censo Escolar de 2009, quase 20% não possuíam energia elétrica. 90% das escolas funcional sem biblioteca e laboratório de informática e menos de 1% tem laboratórios de ciências. (CDES, 2011, p. 25).

Santos (2005, p. 191) afirma que Bourdieu e Passeron (1970) e Clauss Offe (1977) demonstraram que o sistema educativo funciona de modo que a contradição entre o princípio da igualdade de oportunidades e da mobilidade social através da escola, por um lado, e a continuação, a consolidação e até o aprofundamento das desigualdades sociais, por outro, não seja socialmente visível, dessa forma contribuindo para perpetuar e legitimar uma ordem social estruturalmente incoerente, desmentindo, na prática, as premissas igualitárias que afirma lhe darem fundamento.

Diante dessa constatação, o papel da graduação e da pós-graduação, como integrantes de um nível de ensino com a potência de promover pesquisa e produção de conhecimento crítico e autônomo, tem máxima relevância, podendo oportunizar a visibilidade social de fenômenos como esses. No entanto, esse tipo de incidência implica a participação efetiva dos próprios sujeitos que vivenciam e, tem em si a materialização da condição de exclusão e injustiça social a ser superada, daí a importância de identificar e compreender mecanismos que inibem ou que favorecem o acesso das populações historicamente excluídas do ensino superior, a partir dos próprios excluídos.

Promessas e Lutas Pelo Acesso e Permanência na Escola

O quadro de desigualdades sociais e educacionais coloca em crise o papel social de escola que, no contexto capitalista, é apresentada como uma saída para a superação do problema da pobreza, quando afirma que se todos estudarem, terão oportunidade de mudar de vida. Contudo, diante da situação de desigualdade em que jovens camponeses negros se encontram, essa premissa sequer pode ser testada, posto que ainda não há o básico: escola para todos.

Temos a compreensão de que a escola pode ser parte da saída, contudo, não como algo dado, ao contrário, como uma construção a ser feita em outras bases, posto que enquanto fenômeno social e político é atravessada por

múltiplas contradições, podendo servir aos interesses de manutenção do *status quo* e também aos propósitos democráticos e igualitários, a depender da *praxis* social dos sujeitos e grupos. Neste sentido, se realiza a partir de constantes embates onde atuam diferentes forças, dentre essas os movimentos sociais comprometidos com a transformação social. Nesta direção, foi realizada a alteração - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9394/96 em consequência da aprovação da Lei 10. 639/2003, estabelecendo no art. 26-A que:

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

Essa determinação remete à abertura de novas possibilidades na escola, permitindo que, por meio da valorização da história e da cultura do povo negro, se realize a afirmação dos próprios negros como sujeitos de direitos. Contudo, a efetivação desse direito pressupõe ações que, antes, viabilizem as condições de acesso da população negra. Para os negros que vivem no meio rural o problema do acesso tem dimensões maiores, pois precisam romper a barreira da exclusão pelas questões raciais e pela questão territorial, além das demais, comuns aos setores excluídos.

As lutas dos movimentos sociais também incidiram no sentido da inclusão territorial, assegurando na LDB 9394/96 (art. 28) que: "na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região" Além disso, determina as seguintes medidas:

> I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

> II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
> III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Porém, a previsão legal, apesar de representar um passo importante, não assegura, por si mesma, as alterações necessárias na realidade concreta dos jovens camponeses negros. Daí tem-se a emergência de lutas pela realização de políticas de Educação do Campo, esta que nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas, na combinação das lutas dos Sem Terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade.

Um marco nesse processo foi a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, com o intuito de "fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária (PRONERA) estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável" (BRASIL, 2004, p. 17).

O PRONERA, em articulação com instituições de ensino superior públicas, abriga três tipos de ações: a) Alfabetização e escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental e capacitação e escolaridade de educadores(as) para o ensino fundamental em áreas da Reforma Agrária; b) Formação continuada e escolaridade de professores(as) de áreas da Reforma Agrária (nível médio na modalidade normal ou em nível superior por meio das licenciaturas); c) Formação profissional conjugada com a escolaridade em nível médio por meio de cursos de educação profissional de nível técnico ou superior (de âmbito estadual, regional ou nacional) em diferentes áreas do conhecimento voltados para a promoção do desenvolvimento sustentável no campo. (BRASIL, 2004, p. 21).

Outro passo importante na realização da política de Educação do Campo e inclusão territórial foi a criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo - Procampo, criado em 2007, através do Ministério da Educação, pela iniciativa da então Secretaria de Educação

Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, tendo como foco a formação inicial para os educadores/as que atuam nas escolas do campo.

Um terceiro passo importante foi a criação do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), no ano de 2013, com o intuito de oferecer apoio financeiro e técnico para viabilize as políticas públicas no campo. Foi estruturado nos seguintes eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas, Formação de Professores, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica e Eixo Infraestrutura Física e Tecnológica.

A partir dessas conquistas são inquestionáveis os resultados positivos alcançados por meio das ações da política da Educação do Campo, contudo, se levarmos em consideração o tamanho da necessidade por escolarização no meio rural, é possível afirmar que esse problema não será resolvido somente com ações da dimensão dessas que estão em curso, posto que de 1998 a 2011 foram realizados somente 320 cursos do PRONERA por meio de 82 instituições de ensino em todo o país, sendo 167 de Educação de Jovens e Adultos Fundamental, 99 de nível Médio e 54 de nível Superior. No Piauí, foram realizados no período apenas 7 ações. As ações resultaram na formação de 400 mil jovens e adultos assentados e/ou acampados da reforma agrária e capacitação de aproximadamente 300 profissionais para atuarem na Assessoria Técnica, Social e Ambiental nos Assentamento de Reforma Agrária e na agricultura familiar camponesa. (BRASIL, 2015). Reiterando, para um programa da dimensão do PRONERA é bastante representativo, mas muito pouco diante da necessidade geral de escolarização.

Se levarmos em consideração que a população residente no meio rural em 2011 era de 29.830.007 e que, de acordo com os dados de 2011 da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC), havia somente 6.293.885[147] matrículas em escolas do campo, podemos constatar que ainda estamos distantes de superar o problema da exclusão educacional no campo.

Conforme destacado anteriormente, é no ensino médio onde o problema da exclusão escolar no campo é mais agudo e, se considerarmos que a população rural que se declarou parda e preta em 2011 era de 18.128.000,

147 http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/ind_campo_indigena_e_quilombola.pdf. Acesso em 01/04/2018

enquanto a população branca e amarela era de 10.926.000, constatamos que a maior parte da população do campo é negra. Vale ressaltar que no mesmo ano de 2011 foram contabilizadas somente 315.062 matriculas no ensino médio em escolas do campo. Diante disso, é urgente avançar na discussão a respeito dos desafios de ampliação das oportunidades de ingresso e permanência no ensino médio do campo, no sentido de compreender os desafios a serem superados.

Do Ensino Médio ao Ensino Superior

O ensino médio na atual organização da escolarização no Brasil é a última etapa da Educação Básica, esta que deve abrir caminhos para o ingresso no mundo do trabalho, favorecer o protagonizo social e a continuidade dos estudos no ensino superior. Segundo o artigo 22 da LDB 9394/96 o ensino médio deve "desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores".

Contudo, vale ressaltar que, apesar das alternativas indicadas, o modo como essa etapa vem sendo ofertada trata as três finalidades como excedentes entre si, quando deveriam ser acumulativas: o texto da (art. 35 da LDB 9394/96) preconiza que o ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

> I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
> II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
> III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico [...].

O processo de exclusão estrutural já representa um dos impedimentos ao pleno alcance dessas finalidade e vem sendo mantido nas sucessivas reformas realizadas, a exemplo da reforma do ensino médio (lei 13.515/2017), considerando que apesar da determinação de ampliação da carga horária mínima de 1.000 para 1.400 horas (art 24 § 1º), tornou facultativa a prática da educação física, determinou que a língua estrangeira obrigatória é o inglês; a educação ambiental, que antes deveria ser necessariamente integrada aos conteúdos obrigatórios, foi tornada facultativa com a orientação que seja trabalhada em projetos e pesquisas; português e matemática ganharam lugar de destaque ocupando parte destacada na carga-horária; houve a adoção dos itinerários formativos, tendo com uma das possibilidades a formação técnica e profissional, remetendo as finalidades da formação à elaboração da Base Nacional Comum Curricular; abriu também a possibilidade de acesso à

certificados intermediários de qualificação para o trabalho antes de finalizada a etapa do ensino médio, podendo esta formação se dá em parceria com instituições não pertencentes à rede oficial de ensino, ou em convênio com instituições de educação à distância "com notório reconhecimento", tendo, dentre os critérios para esse reconhecimento os seguintes: a demonstração prática e a experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar, cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais e cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.

Diante dessas determinações legais, surgem um conjunto de questões, ainda pouco aprofundadas no contexto do necessário debate público, considerando a importância do ensino médio no processo de formação dos brasileiros: remeter a definição de direitos e objetivos do ensino médio (art. 35-A) à definições de uma base nacional curricular comum não favorecerá levará a excluir do currículo e da dinâmica escolar as especificidades, a exemplos das que são propostas na Lei 10.639/2003 e na Educação do Campo? Diante do discurso fortemente difundido de insuficiência de recurso para o financiamento da educação, dar centralidade ao ensino de português e matemática não seria abrir caminho para neglicenciar as demais áreas do conhecimento, importantes ao processo de construção da cidadania com protagonismo social? Ampliar facilidades para certificação intermediária não seria reforçar o processo de aligeiramento da formação, liberando cada vez mais ao mercado de trabalho mão de obra com baixa qualificação a ser submetidas a regimes de intensa exploração? Abrir possibilidades de formação em cursos à distancias e técnicos, em parceria com instituições cuja dedicação tem se voltado ao treinamento profissional e não à formação integral e ampla, não aprofunda o processo de privatização da educação pública, além de limitar o horizonte formativo de desenvolvimento humano, científico e tecnológico da juventude? São estas algumas das questões suscitadas em diálogo com a caracterização anteriormente apresentada sobre a realidade de exclusão educacional e o papel da escola.

Contudo, é, ainda, importante ressaltar que impera no modo de produção do ensino médio no Brasil, atravessando as várias reformas já realizadas, o dualismo educacional, em que o ensino médio com possibilidade de continuidade dos estudos no ensino superior é destinado à classe economicamente dominante, enquanto aos setores populares o ensino médio

é local de chegada e de prontidão ao mercado de trabalho. Essa característica dualista é própria da educação produzida na base da desigualdade capitalista e aprofundada com a ampliação do acesso dos setores populares à escola (SHIROMA, 2002; XAVIER, 1990; KUENZER (2005), FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2004).

Nesse contexto, o ensino profissionalizante é um aspecto importante: além de transferir parte da responsabilidade do estado à iniciativa privada, assegurando a capitalização dos grupos econômicos que atuam na educação, potencializando lucros no mercado com a admissão de mão de obra barata, também minimiza a pressão política provocada pelo desemprego estrutural, sem contar que freia a demanda para o ensino superior. Qual seria, então, o ensino médio desejável e o seu lugar na formação profissional, tendo em vista que esta tem sua importância para a inserção social da juventude?

Em 1988 foi apresentada uma proposta para o Ensino Médio em que previa que a formação profissional não substituísse a formação básica, apresentando a possibilidade da educação politécnica, esta em que o trabalho manual e intelectual são tidos como complementares, posto que as técnicas são apreendidas a partir de fundamentos científicos importantes ao avanço do trabalho produtivo na sociedade moderna. Este projeto não foi aprovado e seu desdobramento contemplou mais uma vez os interesses dos setores mercantis (SAVIANI, 1997). Diante disso, o ensino superior se mantém como um horizonte distante e difícil de ser alcançado pelas camadas populares, de modo particular nesse contexto se situam jovens camponeses negros.

Vale considerar, ainda, que essas reformas e intencionalidade marcantes no ensino médio reverberam no ensino superior; de modo que além da necessidade de superar as múltiplas barreiras impeditivas do acesso da população camponeses negra ao ensino superior, quando conseguem por políticas de ação afirmativa ou méritos dos próprios jovens e de sejas famílias e comunidades, enfrentam também as barreiras para a permanência, conforme destacamos anteriormente. Falta política de assistência universitária que favoreça reconhecimento das especificidades em que, por exemplo, o jovem da zona rural, distante de sua família, necessita de retaguarda em termos de hospedagem, alimentação transporte, dentre outras.

Do ponto de vista da qualidade da formação, encontramos outro desafio: o do acolhimento dos saberes e dos conhecimentos trazidos pelos

jovens, favorecendo, assim, o conhecimento das realidades até então ausentes no espaço público e nas teorias educacionais e, com isso, favorecendo aproximações pelo reconhecimento. Não é o que vem acontecendo. Segundo Boaventura Santos (2008),

> O conhecimento universitário – ou seja, o conhecimento científico produzido nas universidades ou instituições separadas das universidades, mas detentoras do mesmo *ethos* universitário – foi, ao longo do século XX, um conhecimento predominantemente disciplinar cuja autonomia impôs um processo de produção relativamente descontextualizado em relação às premências do quotidiano das sociedades.

Por essa lógica, a universidade ao invés de contribuir para a afirmação do campo e dos seus sujeitos, poderá levar ao processo de interrupção das conquistas que vem se realizando pela luta que os movimentos sociais do campo e movimento negro vem empreendendo. Trabalhar no sentido da afirmação dessa conquista implica não somente criar condições de acesso e permanência dessa população, com providências políticas e estruturais, como também providências que alterem a lógica pedagógica e cognitiva, que seja capaz de lidar e pensar a tradição, a cosmovisão, os saberes, os conhecimentos, "o campo e sua gente, seu modo de vida, de organização do trabalho e do espaço geográfico, de sua organização política e de suas identidades culturais, suas festas e seus conflitos" (FERNANDES e MOLINA, 2004, p. 62). Se a universidade e o ensino superior não forem capazes de realizar essa tarefa, inevitavelmente contribuirão com o processo de esvaziamento do meio rural e exclusão educacional da juventude, reproduzindo desigualdades.

Jovens Camponeses Negros e Suas Expectativas

De acordo com Leão, Dayrell e Reis (2011), o estudante do ensino médio é muito mais do que um aluno, do que um dado natural, trata-se de uma construção histórica. No entanto, no processo de promoção das políticas e nas dinâmicas cotidianas das instituições de ensino, geralmente as peculiaridades relacionadas à suas origens sociais, gênero, etnia, território de pertenciamento, entre outras dimensões que os constituem como jovens estudantes, não são levadas em conta. Diante disso, os jovens são geralmente levados a viver os projetos a eles atribuídos de modo autoritário, seja por

imposições do mercado de trabalho, seja por outros valores sociais e culturais arbitrados como necessários ao mundo juvenil.

Sair desse aprisionamento implica compreender que é necessário conceber e viver o tempo da juventude não como um dado natural, muito menos metafísico, mas como dimensão sociocultural que se modifica com o suceder das gerações, de acordo com o contexto histórico e cultural de cada grupo social. Os autores acima citados destacam que com a nova organização do trabalho na sociedade industrial, o tempo é concebido como um fluir incontido de presente. O sentido atribuído ao passado e ao futuro se reduz a, no presente, estruturar o antes e o depois, ou seja, o presente não é vivido como presente. Os autores também criticam a ideia de projeto de vida, aliada ao mecanismo do "adiamento das recompensas", ou seja, se transfere para um tempo vindouro a satisfação possível que o tempo presente poderia garantir, em vista dos benefícios que esse adiamento torna possível.

> Nessa perspectiva, o tempo presente não é apenas a ponte entre o passado e o futuro, mas a dimensão que "prepara" o futuro. É este que dá sentido ao agir no presente, constituindo-se não só como o espaço privilegiado de construção do projeto de vida, como também para a definição de si. Dessa forma, há uma correspondência entre a biografia e o projeto, um estruturando-se em função do outro. A partir dessa lógica, a inserção social dos jovens se consagra como resultado das capacidades individuais de elaborar um determinado projeto de vida e persistir no mesmo, tornando-se uma responsabilidade pessoal que vai explicar (e justificar) o lugar social que passará a ocupar quando adulto. Tal concepção, apesar de não ser mais hegemônica, encontra-se ainda presente no imaginário social contemporâneo, disputando com outros modelos e concepções. (LEÃO, DAYRELL e REIS (2011. p. 1073)

Também vale considerar que a organização de projetos de vida implica uma engenharia complexa que inclui concepção sobre tempo e sobre condições objetivas e subjetivas. Além dos apelos pela projeção de um tempo futuro, que inexiste objetivamente, mais que é uma promessa permanente que se faz em detrimento do usufruto do e no presente, para parcelas da sociedade, há as múltiplas negações de condições dignas e satisfatórias para viver esse presente como presente, posto que o presente também não está dado, é uma construção social que alia realizações e omissões do passado e do agora. Se considerarmos que em termos de direitos o passado que os jovens negros do campo têm como referência é fortemente marcado por negações,

exclusões, violências, as quais se reeditam no presente, podemos depreender que à eles é negado o próprio presentes. O que lhes resta, então?

Lhes resta lutar por direitos e condições de acesso. Neste sentido, a construção de seus horizontes, de suas expectativas, só se torna possível em processos de lutas, ou como diz Freire, pela construção do *inédito viável.* Nessa perspectiva Freire (1975, p. 231) ressalta que "as pessoas não são determinações históricas, que tem como única alternativa adaptar-se ao existente".

Na realização da pesquisa de campo que atravessa essa discussão, em uma escola do Assentamento 17 de Abril, situada na zona rural de Teresina(PI), foram aplicados questionário junto a 55 jovens, do 1º ao 3º ano do ensino médio. Destes, 25 se declararam negros, 6 brancos e 23 marcaram a alternativa "outros". Dentre os 25 negros 23, (representando 92% do total), afirmaram que pretendem cursar o ensino superior, destacando múltiplas razões, dentre essas, "progredir na vida", "ter uma melhor condição que a da família", "ter profissão"; "facilidade de inserção no mercado do trabalho"; "ter uma qualificação".

Observou-se que, apesar de a maioria afirmar a expectativa de ingresso no ensino superior, mencionam esse desejo como possibilidade de colocação no "mercado de trabalho", o que pode traduzir marcas dos condicionamentos da exclusão histórica da educação e do tipo de política educacional implementada que negligencia o processo de promoção humana e a formação científica e tecnológica. Ou seja, a exclusão de jovens camponeses negros do ensino superior vem sendo reforçada pelas necessidades de dedicação à atividades que assegurem a sobrevivência própria e do núcleo familiar, indicando, assim, o desafio de superação da realidade de servidão dos camponeses negros na atualidade.

Considerações Finais

Concluímos que o processo de escolarização dos setores populares, marcado por dificuldades de acesso e permanência é um fenômeno que se constitui no modo de organização e desenvolvimento da sociedade brasileira e que no meio rural os negros são suas principais vítimas. Considerando a situação em que se encontra o ensino médio, observamos que os

investimentos são insuficientes diante das necessidades, repercutindo na insuficiência de escolas e na baixa qualidade das mesmas, fenômeno que vem provocando o esvaziamento do campo, pela expulsão de jovens que passam a buscar nas cidades oportunidades de estudo e trabalho.

O estudo, por sua vez é afirmando como uma das possibilidades de superação dessa situação de exclusão, contudo, apensar da previsão de universalização da educação básica, a sua última etapa, o ensino médio, vem reproduzindo a dualidade na formação, com escolas que encaminham parte dos setores médios e a classe economicamente superior à continuidade dos estudos e os jovens dos setores populares ao mercado de trabalho, em condições rebaixadas, tendo que submeter-se à condições de trabalho que não promovem a emancipação. Nesta condição as expectativas dos jovens camponeses negros são minimizadas, em muitos casos não chegando sequer a projetar o acesso à Universidade.

Em contraposição à essa perspectiva temos iniciativas importantes construídas nas lutas dos movimentos sociais como a aprovação da Lei 10.639/2003 e a Política de Educação do Campo, que devem ser ampliadas, no sentido de ganhar a adesão da sociedade em geral e alterar a dinâmica de organização, funcionamento e formação do sistema de ensino, sob pena de não cumprirem o papel a que se destinam

Referências

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.* Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário. PRONERA. *Manual de Operações*. Brasília, 2004.

BRASIL. Lei n° 13.639, de 09 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União. Brasília: 09 jan. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília, DF: MEC, 2015.

BRASIL, II PNERA. Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária, Brasília, 2015.

CDES. Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social. *As desigualdades na escolarização no Brasil.* 2 ed. Relatório de observação n° 4. Brasília. 2011.

DAYRELL, Juarez. Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura. In: SPOSITO, Marília Pontes *et al* (Org.). *Juventude: crise, identidade e escola.* – Belo Horizonte: UFMG, 1994.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 2. ed. Rio de Janeiro: paz e Terra, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria, RAMOS, Marise. A gênese do decreto 5.154/2004, um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: *Revista Trabalho* Necessário. Nº 3, 2005. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/TN03%20CIAVATTA,%20M.,%20FRIGOTTO,%20G.,%20RAMOS,%20M..pdf>. Acesso em: 5 de jun. 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida (Org.). *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MOLINA, Mônica Castagna; FERNANDES, Bernardo Mançano (Orgs.). Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: *Articulação Nacional por uma Educação do Campo*, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, 5).

SANTOS, Boaventura de Sousa. ALMEIDA FILHO, Naomar. *A Universidade do século XXI: por uma universidade nova.* Coimbra, 2008.

SANTOS. Boaventura de Sousa. *Pela Mão de Alice, o social e o político na pós-modernidade.* 10 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SHIROMA, Eneida OTO; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda (Org.). *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SAVIANI. Dermeval. *A nova lei da educação:* trajetória, limites e perspectivas.3. ed. São Paulo. Autores associados, 1997.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. *Capitalismo e escola no Brasil.* Campinas, SP: Papirus, 1990.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A LEI 10639/2003.

Rayssa Martins Alves [148]
Silvio Tavares dos Santos

Introdução

A diversidade cultural e racial do Brasil está em cada rosto e local desse extenso país, nos colocamos de fato face a face com a pluralidade no início de nossas vidas escolares, sim é na escola onde de fato a criança começa a ter suas primeiras atitudes independentes e assim posicionamentos sobre determinados acontecimentos longe do juízo de valor dos pais, mas sim trazendo sempre os ensinamentos de casa. Assim para tanto a escola deve lembrar que a criança aprende por papeis tantos os novos conhecimentos quantos reacomoda os antigos, dependendo do que o ambiente que está inserida lhe põe em contato e nesse sentido para facilitar essa interlocução da escola com as questões de diversidade étnico-racial e as questões de preconceito a implementou-se da lei 10.639/2003 elaborada pelo movimento negro que institui história e cultura Africana, Afro-brasileira nos currículos escolares das séries iniciais das escolas públicas e particulares, trazendo em seu texto uma série de resoluções que de forma mais genérica estabelecem os conteúdos de história, literatura e artes nos livros didáticos, e para além desses conteúdos é notório a necessidade de formações para professores e disciplinas que sejam inseridas nas grades curriculares durante a formação universitária pois diante dessa realidade os professores as vezes não sabem lidar com os conteúdos e nem problematizar as situações e acabam por

[148] Pedagoga, especialista em Ciências da Religião, UESPI, Floriano-Piauí/ rayssa_martinsalves@hotmail.com

silenciar ou corroborar com o preconceito como frisa Abramowicz at al (2010, p. 56).

> Assim, a socialização que se inicia na família e se amplia com o convívio escolar, ao invés de ser uma experiência positiva no desenvolvimento da criança negra, acaba sendo um fator negativo na constituição de sua autoimagem. E o silêncio que envolve a questão racial nas diversas instituições sociais favorece que se entenda a diferença como desigualdade, como desvio, como anormalidade.

Fazemos, pois, uma análise acerca da importância do conhecimento da lei e sua relevância na construção de informações, que desmistifiquem o advento do racismo e o respeito a diversidade cultural na escola. E observar o papel da escola e dos conhecimentos ofertados pelo professor, que são importantes, explicitar a história de lutas do povo negro. Com esse propósito objetivamos saber como cursa a implementação da lei 10.639/2003 nas escolas públicas e privadas e assim constituímos como problemática investigar como está acontecendo o processo de formação de professores para o trabalho com os conteúdos que tratam nas leis 10639/2003 e 11645/2008, a investigação fundamenta-se em fazer uma análise de pesquisa de campo baseado no viés compreensivista e na abordagem qualitativa está pesquisa encontra-se em andamento. Para esse estudo instrumentalizamos as teorias de autores de GOMES (2010), SILVA (2010), ABRAMOWICZ (2008), LARAIA (2004), dentre outros.

Sobre a Lei 10639/2003: Desafios e Possibilidades de Implementação

A lei 10639/03 é uma política pública da educação elaborada pelo movimento negro que instituiu mudança na lei de diretrizes e bases da educação nacional adicionado dois artigos 26 A que implanta nas escolas públicas e particulares o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e o 79B que traz como parte integrante também dos currículos o dia 20 de novembro como dia da consciência negra. A implantação da lei 10639/03 na escola depende em essência da prática pedagógica, pois é necessário que professores entendam a importância das discussões acerca das relações entre grupos raciais diferentes com frisa MUNGANGA(2005) apud GOMES at al (2010, p.62):

> Os educadores e as educadoras brasileiras não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores/as e educadores/as o necessário preparo para lidar com o desafio da problemática da convivência com a diversidade. Os resultados e as manifestações de discriminação resultantes dessa situação colocam o nosso discurso em prol de uma escola democrática quotidianamente em xeque e indagam a nossa postura profissional.

Essa preparação em tornar o ser humano um cidadão consciente da pluralidade étnica e cultural deve ser dada pela escola e pelos educadores para que de fato haja o efetivo comprimento da lei, pois depende da nossa percepção dos problemas que o estigma do preconceito na formação social e plural, como vem enfatizado nas diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (2009) apud DIAS (2011, p. 185):

> As propostas curriculares da educação infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras culturais.

E assim podemos usar instrumentos que facilitem o acesso da inserção dessa nova temática na educação infantil e series iniciais e o lúdico é um aliado na hora da aprendizagem, pois, o que nos interessa é que as crianças aprendam de forma leve sobre o patrimônio históricos edificados pelo negro e sua importância na constituição da nossa sociedade para assim mostraremos que o diferente não deve ser excluído pois o entrelaces das relações com pessoas de culturas diferentes nos trazem conhecimentos inéditos, específicos e acima de tudo interessante onde hierarquização dos estereótipos acaba por nos privar de determinadas experiências. Então corrobora Dias (2011, P.186):

> Assim como não existe nada de inocente nas histórias infantis que apresentam exclusivamente, um tipo físico como o portador da beleza, da bondade, da riqueza ou da magia. Por isso cada vez que essas professoras possibilitam para as crianças ouvirem e verem histórias com outras representações, elas estão travando uma luta contra os discursos vigentes e dominantes sobre os modos como as crianças devem se reconhecer como sujeito e reconhecer o outro.

A construção da identidade social vai ocorrendo assim aos poucos com o conhecimento de novos valores e a lei 10639/2003 que valoriza essa construção, para que o negro se reconheça por escolha própria. E esses valores que nos levam a tal lógica estão bem dispostos na resolução do conselho nacional de educação, nº 1, de 17 de junho de 2004, da qual principalmente, nos ateremos aos parágrafos 1º e 2º do artigo 2º:

> Inciso 1º: A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que adéquem o cidadão quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e a valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

O inciso primeiro traz para nós a importância de um tratamento que valorizem os símbolos que constituem a cultura africana buscando mostrar o direito de cada indivíduo exercer seu tipo cultural sem segregação.

> Inciso 2º: O ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia do reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.

Com isso será possível a compreensão da diferença ensinando para os educandos a convier em harmonia com seus semelhantes diminuindo as graves discriminações que vem ocorrendo em relação a negros, homossexuais, índios e mulheres, no entanto queremos apenas a compreensão dos alunos pedagogicamente falando. Segundo Moreira (2008, p. 39):

> O fim do ensino é que o aluno/a aprenda a atribuir significados e o agir, socialmente falando, de modo autônomo. Essa perspectiva exige a aprendizagem de saberes e habilidades, a adoção de valores, bem como o desenvolvimento da identidade pessoal e da consciência de si como um indivíduo que, inevitável e continuamente, deverá julgar e agir.

O desenvolvimento da identidade racial e o que faz com que tenhamos uma consciência de nossos enraizamentos culturais, mas este julgamento deve ser feito por cada ser humano, já que qualquer tipo de obrigação no

reconhecer-se como pertencente deste ou daquele grupo humano torna-se padronização, pois não é desconstruindo o tipo cultural particular de cada povo e os igualando ao estereótipo europeu que conseguiremos o respeito a diversidade.

A lei 10639/03 trata da democratização do ensino dando a oportunidade para concebermos sobre a África, cultura e o negro no Brasil assim como os outros conteúdos que aprendemos na escola por isso o conhecimento da lei além de tudo, tem um papel social. Como afirma (GOMES, 2008) "O objetivo principal da lei é a correção das desigualdades, a construção de oportunidades iguais a comprovação do histórico de exclusão a valorização da história da cultura e da identidade negra".

Precisamos entender que as diferenças sociais não se restringem a negros, mas a outros grupos sociais também e para tanto houveram algumas alterações que podem ser encontradas na lei 11.645/08 que institui o ensino de história e cultura indígena nas escolas públicas e privadas que possuam series iniciais, e alçando por esse caminho será possível conseguirmos o respeito das diversidades.

A Formação de Professores Para As Relações Étnico-Raciais

A formação de professores desenvolve uma realidade necessária no cenário de implementação da lei 10.639/2003, pois, para aderirmos a essas modificações nos currículos é primordial que haja preparo sobre a história da África e os negros no espaço brasileiro reconhecendo, assim os educadores brasileiros não receberam uma instrução concisa sobre a composição diversificada do nosso país, e essa falta de preparo pode dificultar esse processo de ensino aprendizagem. Como assegura GOMES (2010, p.62)

> Essa falta de preparo compromete, sem dúvida, o trabalho de formação humana pelo qual os/as educadores/as são responsáveis. A presença e a representação positiva das diferenças nos diversos espaços e setores sociais ainda são um direito a ser efetivado no Brasil, apesar de esse ter como característica principal o fato de ser uma sociedade pluriétnica e multirracial.

Como já dito acima a conscientização faz que tenhamos uma visão mais ampla do outro e do respeito de suas necessidades e as ações pedagógicas

serão os caminhos que direcionaram a dissipação desse conhecimento já que com a formação continuada popularizaremos o conhecimento da lei e de seus objetivos na escola propondo mudanças no corpo docente e discente promovendo assim a vontade nos alunos em desenvolver atividades que aprimorem e abranjam seus conhecimentos e nesse sentido PEREZ GÓMES(1994;2004) apud CANDAU(2008,p.15) diz que:

> A escola deve ser concebida como um espaço ecológico de cruzamento de culturas, cuja responsabilidade específica que a distingue de outras instâncias de socialização e lhe confere identidade e relativa autonomia é a mediação reflexiva daquelas influencias plurais que as diferentes culturas exercem de forma permanente sobre as novas gerações.

Buscando a autonomia que escola oferece na aprendizagem cabe a nós, educadores, explicitar essa mazela que o espaço escolar oferece. Onde o ser humano pode formar se ante vários conceitos, sendo a sala de aula um espaço composto de pessoas com personalidades diversas, ou seja, modos de pensar que divergem de acordo com a instrução oferecida pela família e a escola disponibiliza esse espaço plural que próprio para realizar um tipo de cruzamento cultural tendo como mediador desse processo o professor (a), oferecendo uma formação livre, em que o professor esteja pronto para esclarecer sobre assuntos que geram ações e concepções preconceituosas, podendo os educandos desconstruírem estereotipos, pois, a partir do momento em que o professor adota para as suas práticas pedagógicas uma postura que descortine as diversidades e mude os preceitos de um sistemas escolar ele acima de autônomo está se politizando e politizando seus alunos, traz consigo também uma atitude de coragem para enfrentar uma sociedade acostumada a pensar de forma homogênea como afirma Silva e Silvério (2001) apud Silva (2010, p.39),

> Oferecer apoio legal a iniciativas dos sistemas e estabelecimentos de ensino, dos professores, inclusive do movimento negro, em busca da formação de cidadãos que atuem nos diferentes âmbitos da vida social e política, de forma competente, comprometida e livre, sem ser obrigados a negar seu pertencimento étnico-racial.

E a lei 10639/2003 é uma medida que vem agregar na politização da escola, pois, traz apenas um complemento na aprendizagem das crianças vem

com a proposta de interagir os novos conteúdos sobre história e cultura indígena e africana, com os que já são trabalhados na sala de aula, pois essa agregação vem apenas fortalecer e incentivar valores, posturas que traz o enraizamento cultural e nesse sentido corrobora Silva (2010, p.40).

> É esperado que o jeito de ser, viver, pensar dos grupos humanos com suas raízes mais genuínas seja respeitado e incluído em atividades sistemáticas, educação infantil ao ensino superior. Isso não significa que se descuide ou fragilize a aprendizagem de conhecimentos específicos das ciências, objeto central em todos os níveis de ensino.

Este gesto de estudar a cultura negra no cenário brasileiro é também resultado de uma postura questionadora onde nós como cidadão nos propomos a conhecer a história de fato de nossos ancestrais reconhecendo as contribuições de cada povo para a edificação do país mostrando assim uma educação livre onde todos podem expor seus comportamentos e escolhas sem o medo da exclusão ou marginalização como afirma Silva (2010, p.45):

> Estudar história e cultura Afro-Brasileira e Africana é também um gesto político, questionador de paradigmas eurocêntricos que costumeiramente marginalizam, desqualifiquem, negam as contribuições dos africanos para a humanidade. Estudar história e cultura dos povos africanos exige dos professores e estudantes negros e não negros, aprender a identificar, criticar, desconstruir distorções, omissões, avaliações baseadas em preconceitos, construir novas significações.

Através do conhecimento dessas medidas faz-se necessário que a sociedade brasileira desassocie o negro a um eterno pertencente de uma classe dominada que é estigmatizada por ser ligada a estereótipos de pobreza e ignorância sem investigarmos de onde vêm essas impressões que foram implantadas na cognição da sociedade ao longo dos séculos é que qualquer característica que o ser humano venha a ter deste, o diminui como cidadão e a efetivação da importância na exaltação de que ser diferente não é sinônimo de feiura para tanto é primordial que o preconceito deixe de ser velado em que nos escondemos atrás de uma obrigação de respeito que não é de fato uma conscientização internalizada por nós para que aprendamos a valorizar o ser negro em todos os sentidos como afirma Silva (1987) apud Silva (2010, p.41):

> Enegrecer diz respeito á própria como os negros se expõem ao mundo, ao o receberem em si. Por isso, enegrecer é face a face em que negros e brancos se espelham uns nos outros, comunicam-se, sem que cada um deixe de ser o que é, enquanto ser humano de origem étnico-racial própria.

E a escola como uma das principais instituições socializadoras tem que trazer a aprendizagem e a problematização desses conteúdos para agregar e ter um resultado no desenvolver dessas atividades, pois, o professor deve estar ciente de como está ocorrendo à apropriação desses conhecimentos.

Considerações Finais

A lei 10639/2003 e a lei 11.645/2008 foram importantes passos dado pelo movimento negro para que o conhecimento da cultura e da história do povo negro que é parte constituinte da história do Brasil e faz-se imprescindível que conheçamos pois é necessário conhecer o passado para entender o futuro.

A lei 10639/2003 trouxe para escola a chance de um ensino mais politizado e que desconstrua o preconceito já que o ambiente escolar deve ofertar conhecimentos que desmistifiquem o preconceito e além disso nos faça conhecer a real história do nosso país e os sujeitos que fizeram e fazem parte da constituição deste.

E nesse sentido é necessário que haja uma trama mais consistente entre o conteúdo da lei e a realidade, para que o conhecimento da cultura e da história do povo negro não se limite apenas as comemorações do dia 20 de novembro. Então é imprescindível que haja interdisciplinaridade, que esses conteúdos estejam presentes nas práticas do cotidiano escolar e nos livros didáticos e é necessário que o livro didático tenha uma escolha consciente estando essa na mãos dos professores e para que isso ocorra são indispensáveis formações continuadas para os professores tanto nos currículos universitários quanto ao longo de sua trajetória de trabalho pois esses conhecimentos adquiridos pelos professores de forma crítica facilitam o caminho de conhecimentos para que os educandos desmistifiquem atitudes de preconceitos.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. A criança negra, uma criança e negra. In ABRAMOWICZ, Anete (Org.); GOMES, Nilma Lino (Org.). *Educação e raça: Perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ABRAMOWICZ, Anete (Org.); GOMES Nilma Lino (Org.). *Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ALMEIDA, Ana Maria Bezerra (Org). *Cultura Educação e diversidade.* Fortaleza: RDS, 2009.

BENTO, Maria Aparecida Silva (Org). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades- CEERT, 2011.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico 17° Ed*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.2004.

MOREIRA, Antonio Flávio (Org.); CANDAU, Maria (Org.). *Multiculturalismo:* Diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PAULA, Adailton de. Educar o Brasil com Raça: Das Raças ao Racismo que ninguém vê. In SANTOS, Genilda II (Org.); SILVA, Maria Palmira da. (Org.) Racismo no Brasil: percepções da discriminação e do preconceito racial no século XXI.1ªed.São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

SOUZA, Ana Lúcia Silva II; CORSO, Camila. Igualdade Das Relações Étnico-Raciais Na Escola: Possibilidades e desafios para a implantação da n°10. 639/2003. São Paulo: Peirópolis, 2007.

A ESTÉTICA DOS CABELOS CRESPOS: IDENTIDADE NEGRA E RESISTÊNCIA NO COTIDIANO ESCOLAR[149]

Tereza Cristiny Morais Nogueira [150]

Considerações Iniciais: Tecendo a Construção de Um Objeto

O tema; a estética dos cabelos crespos, vem causando muitas discussões nos diversos espaços sociais da sociedade civil. Uma tendência, uma moda, afirmação política ou resistência identitária? Esta não é uma pergunta simples de se responder diante de sua complexidade. Estudar os conflitos e as contradições sociais da população negra, são fenômenos políticos, culturais, sociais e, também, estéticos relevantes para o entendimento da historicidade do povo brasileiro. Dito isto, o presente artigo tem como objetivo analisar as representações sobre o corpo, a estética e as identidades de jovens negras na contemporaneidade, tendo como espaço de análise o Centro de Ensino Oscar Galvão, Instituição de Ensino Médio da Rede Pública Estadual, localizada no município de Pedreiras, região central do estado do Maranhão. A referida escola encontra-se no bairro Goiabal, um dos bairros mais populosos e popular de Pedreiras, formado por um grande contingente populacional de negros e negras.

Numa perspectiva antropológica, Nilma Lino Gomes, (2006), desenvolveu uma pesquisa etnográfica em salões étnicos na cidade de Belo Horizonte - MG, na qual argumentou que o corpo e o cabelo são expressões de

[149] As ideias aqui formuladas decorrem de leituras acerca da questão da estética dos cabelos crespos no cotidiano escolar, desenvolvidas no processo de construção do meu projeto de pesquisa no PPGHEN – Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas-UEMA.

[150] Professora da Educação Básica na rede pública estadual e municipal de ensino e aluna no Programa de Pós-Graduação–PPGHEN/UEMA, São Luís/Maranhão, cristinyhst@yahoo.com.br.

"identidade negra". Destacando a realidade de negros e negras da capital mineira, no que tange o corpo e o cabelo, ela inferiu,

> No caso dos negros, o cabelo crespo é visto como um sinal diacrítico que imprime a marca da negritude no corpo. Dessa forma, podemos afirmar que a identidade negra, conquanto construção social, é materializada, corporificada. Nas múltiplas possibilidades de análise que o corpo negro nos oferece, o trato do cabelo é aquela que se apresenta como a síntese do complexo e fragmentado processo de construção da identidade negra (GOMES, 2006, p. 15).

A partir desta perspectiva a antropóloga, Gomes nos ajuda a pensar o corpo negro como uma construção cultural, relacionado às realidades sociais e às especificidades de cada contexto histórico em que cada sujeito se insere. Logo, entende-se que o cabelo sozinho não tem sentido e que sua representatividade se faz em torno das relações sociais e culturais. No entanto, vale frisar aqui que não se compreende o cabelo como único elemento de se pensar a identidade negra, pois,

> Embora, a princípio, a valorização do cabelo crespo natural assemelha-se ao discurso proferido principalmente pela militância negra das décadas de 60 e 70, no intuito de conscientizar e libertar o negro e a negra da introjeção de valores brancos e racistas que paralisa o negro e a sua expressão estética no tempo e não considera que, assim como outros grupos étnicos, eles também estão inseridos em uma sociedade em constante mudança, incluindo aí os padrões estéticos. Assim, julgar que por ser negra uma pessoa só possa adotar penteados e estilo de cabelos pautados em padrões estéticos socialmente considerados "afros" revela inflexibilidade, intolerância e a negação do direito à escolha. Além disso, demonstra uma leitura linear sobre o processo de construção da identidade negra numa sociedade complexa marcada, entre outras coisas, por intensa heterogeneidade estética (GOMES, 2006, p. 183).

Nilma Lino Gomes considera que a população negra, assim como outros grupos étnicos, está inserida em uma sociedade complexa e permeada por mudanças, incluindo nesse contexto as experiências aos padrões estéticos. Assim, levanta-se o seguinte problema: qual é a lógica da estética negra no contexto de construção da identidade étnico-racial de jovens negras no cotidiano escolar em Pedreiras, como referência de luta contra o racismo e as suas variáveis? Esta problemática surgiu a partir da minha experiência de

professora da educação básica e da vivência com a disciplina de história que me fez presenciar, corriqueiramente, os conflitos, preconceitos e dilemas compartilhados entre as alunas negras, no que diz respeito ao trato com seus cabelos crespos. Concorda-se com Gomes, ao destacar que a escola é "[...] uma instituição em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade" (GOMES, 2003, p. 170).

Dessa forma, entende-se que o corpo negro não é apenas um artefato natural porque nele se escrevem inúmeros textos. Isto é, numa perspectiva antropológica o corpo é compreendido enquanto categoria social e cultural. Nesse sentido, destaca-se a pesquisa etnográfica de Marli M. E. Paixão desenvolvida no salão Afro Zindze[151], na cidade de São Luís - MA, na qual analisou as especificidades étnico-racial do público alvo atendido, ou seja, de negras e de negros frequentadores deste espaço. Concorda-se com a autora ao sublinhar que o cabelo "é fonte de muitas significações e pode permitir, a partir das relações sociais, distintas representações associadas, a ideia de feio e bonito, de limpo ou sujo, poder espiritual, energia, entre outras interpretações" (PAIXÃO, 2008, p. 23).

Ao frisar os trabalhos acima, verifica-se que o tema estética negra vem avançando na agenda acadêmica contemporânea dada a sua riqueza porque envolve experiências de jovens negras mediadas pela problemática do pertencimento ou não no que se refere ao padrão estético instituído pelo discurso racial. E, por conseguinte, a questão relativa à identidade, à beleza, à autoestima em decorrência de seus tributos naturais como o cabelo. A pauta; estética negra, assim como a questão racial brasileira, seguem marcadas pela emergência conflituosa e contraditória emergidos na problemática da construção de perfis identitários, de uma sociedade brasileira diversificada, democrática e igualitária.

Logo, considera-se que a cultura desenvolvida no espaço escolar não pode ser analisada sem uma visão crítica acerca das suas nuances conflituosas e/ou pacífica que ela conserva no seu contexto histórico. Ao analisar a cultura escolar como objeto histórico, depreende-se que ela é "[...] um conjunto de

[151] O salão Afro Zindze, localiza-se no Centro Histórico de São Luís, de propriedade da pedreirense Rosalina.

normas que definem conhecimentos a ensinar a condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desse comportamento" (JULIA, 1995, p. 1) para se entender a construção da estética negra a partir das experiências de jovens negras inseridas no âmbito da cultura escolar, tem-se como base os marcadores sociais da diferença, isto é, "[...] sistemas de classificação que organizam a experiência ao identificar certos indivíduos com determinadas categorias sociais" (ZAMBONI, p. 13). Não obstante, os marcadores sociais da diferença, referem-se às determinadas categorias como; identidades, memória, gênero, classe, entre outras. Estas categorias estão relacionadas e ligadas numa interseção de entendimento para se pensar os eventos sociais a partir de uma sociedade pautada nas diferenças e desigualdades.

Identidades Negociavéis: Uma Breve Reflexão Teórica

> Respeitem meus cabelos, brancos (...) /Cabelo veio da África/ Junto com meus santos/ Benguelas, zulus, gêges/ Rebolos, bundos, bantos/ Batuques, toques, mandingas/ Danças, tranças, cantos/ Respeitem meus cabelos, brancos/ Se eu quero pixaim, deixa/ Se eu quero enrolar, deixa/ Se eu quero colorir, deixa/ Se eu quero assanhar, deixa/ Deixa, deixa a madeixa balançar. (César, 2002).

A letra da canção acima nos permite refletir acerca das particularidades, da subjetividade, da ancestralidade africana e, em especial, da historicidade do cabelo da população negra e, também, das identidades étnicas. Isso implica dizer, que a manipulação e as transformações dos cabelos, variam de acordo com cada sociedade e com cada cultura, formando um verdadeiro sistema de linguagem. Na maioria das sociedades africanas, por exemplo, o cabelo era tido como um complexo "sistema de linguagem", logo o estilo de usar o cabelo nas civilizações africanas indica o estado civil, a origem geográfica, a idade, a religião, a identidade étnica, a riqueza e a posição social das pessoas (GOMES, 2003).

O cabelo é uma parte do corpo que tem muita representação, especialmente, para as mulheres, pois, além de fazer parte das características físicas de cada um de nós, tem relação com a subjetividade da pessoa, a moldura do rosto, expressão simbólica, histórica e social. No entanto, a relação que mulheres negras têm com seu corpo e, em especial, com seus cabelos é

muito tenso diante de uma sociedade mergulhada no racismo. É comum mulheres negras, guardarem na memória a discriminação e o preconceito que sofreram quando criança, sobretudo, no âmbito escolar. Cabelo de bombril, cabelo duro, cabelo pixaim, são alguns dos estereótipos pejorativos sofridos por várias meninas negras. Nesse sentido, as formas de categorização; cabelo duro, de Bombril, entre outros, forjam uma imagem depreciativa do negro e dos seus próprios elementos fenotípicos. Isso representa uma violência do discurso hegemônico brasileiro "eurocentralizado" contra a representação do corpo negro, bem como, das múltiplas formas de construção estética da cultura negra.

Assim, considera-se que a escola é um espaço que pode interferir na construção da identidade, ou das identidades de meninos e de meninas negras, de forma que essa interferência pode ser positiva ou negativa, isto é, a instituição escolar pode valorizar as diferenças, as identidades, mas discriminá-las, subjugá-las ou negá-las. Dessa forma, entende-se que:

> O corpo negro pode ser entendido como existência material e simbólica da negra e do negro em nossa sociedade e também como corpo político. É esse entendimento sobre o corpo que nos possibilita dizer que a relação da negra e do negro com sua corporeidade produz saberes (GOMES, 2017, p. 98).

Entende-se que o corpo não é, apenas, um artefato natural porque nele se escrevem inúmeros textos, isto é, ele produz muitas significações a partir das diversas formas de relações sociais: a ideia de belo e feio, estado de espirito, limpo ou sujo, preferências individuais, padrões culturais, padrões históricos, bem como na construção das identidades de jovens negras. Não obstante, entende-se que as identidades étnicas, no contexto de uma sociedade pós-moderna, são construídas histórica e culturalmente e não pautada numa perspectiva natural e biológica, pois compreende que os sujeitos históricos não são mais interpretados como portadores de uma "identidade fixa", "essencial" ou "permanente". Contrariamente, as identidades tornam-se uma "celebração móvel", isto é, transformada continuamente em relação as formas sociais e históricas que somos representados e representadas nos sistemas culturais que nos rodeiam. (HALL, 2015). Segundo Hall,

> [...] o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente [...] à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com as quais poderíamos nos identificar a cada uma delas – ao menos temporariamente (Hall, 2015, p. 12).

Partindo disso, compreende-se que, quando as meninas, jovens e mulheres negras manifestam suas vontades quanto ao uso dos seus cabelos, de modo natural, isto é, sem recorrer às interferências químicas, impostas pela lógica capitalista do mercado de cosmético e, mesmo pela posição da televisão, da internet e da sociedade como forma de instituir a ideia de beleza pautada na brancura, estas meninas negras manifestam o desejo de se reconhecer e fortalecer suas identidades. Na sociedade atual, o corpo negro se constitui num lugar a partir do qual as representações da identidade apontam para expressões simbólicas de poder do corpo e da imagem. Neste lugar de poder, o corpo é revalorizado e (re)significado como depositário de ancestralidade étnica e histórica. Concorda-se com Gomes, ao sublinhar que:

> Essa percepção passa de um movimento interno construído no seio da comunidade negra – não sem conflitos e contradições – para um movimento externo de valorização da estética e da corporeidade negra no plano social e cultural – também não sem conflitos. Nesse contexto, surge de maneira densa, misturada, com diferentes intensidades de explicitação uma leitura política da estética, do corpo e da negritude. Exotismo e politização, visibilidade e ausências, apropriação cultural, possibilidades de emancipação social e reprodução de estereótipos via a corporeidade, fazem-se presentes como tensões, relações e práticas sociais" (GOMES, 2017, p. 95).

Nesse contexto pós-moderno, mediante a uma sociedade bombardeada pelos efeitos da globalização, conforme frisou o sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2005), as identidades em "nossa época líquida moderna", são constituídas, de forma fragmentadas, negociáveis, contestáveis, ou seja, neste mundo líquido moderno "as identidades flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às ultimas" (BAUMAN, 2005, p. 19).

É importante ressaltar que as identidades não são entendidas aqui como essências, como fenômenos naturalizados, de uma pessoa ou de um grupo, mas como construtos moldados a partir de um plano negociável. Michael Pollak (1992), ao analisar a construção da identidade social no âmbito das histórias de vidas, inferiu que a "identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com os outros" (POLLAK, 1992, p. 204).

Com a promulgação da Lei 10.639/2003, foi instituída a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, em todas as escolas de educação básica do país. Essa lei foi seguida pela publicação das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana" em 2004. Indubitavelmente, uma conquista significativa e um avanço na história da educação brasileira. A implementação desta lei, entretanto, representa uma grande e significativa conquista das reivindicações do Movimento Negro. Todavia, somente a instituição da Lei não representa uma mudança nas práticas pedagógicas e nas relações sociais.

É preciso mudança na postura de professores e de professoras, formação continuada e, sobretudo, ações que integram a coletividade de toda comunidade escolar e civil que garantam sua efetiva implementação nas escolas públicas e privadas. Compartilha-se a ideia de que a publicação da Lei nº 10.639/2003, bem como seu conteúdo e as transformações dela decorrentes "produzem uma tensão entre a ampliação dos direitos de cidadania no país e a crescente compreensão da necessidade de enfrentamento do racismo, em suas diversas faces e nas diferentes esferas da vida social, sobretudo no âmbito da escola" (PEREIRA, 2008, p. 22).

Assim, por mais que a comunidade escolar esteja inserida em um momento de especulações e de incertezas, diante de uma proposta da reforma do ensino médio a partir de medidas provisórias do governo federal, acredita-se que a atual conjuntura da Lei 10. 639/2003, nos possibilitou novas práticas pedagógicas de pensar acerca da história e cultura africana e afro-brasileira. Cabe a nós professores e professoras a responsabilidade e o dever em encarar o desafio e, mais do que isso, reconhecer a importância de estudar as especificidades históricas da cultura, das identidades, da estética negra e do

corpo negro como forma de combater todo e qualquer tipo de preconceitos. É dessa forma, que reavaliaremos práticas e valores desconstruindo padrões tradicionais e opressores de homens e de mulheres negras e brancas.

Diante disso, é relevante e muito oportuno a reflexão acerca da construção das identidades de meninas negras a partir do fenômeno social e histórico da estética negra inserida no contexto escolar. A despeito da temática, faz-se necessário discutir as subjetividades e as particularidades dessas meninas, sujeitas históricas e símbolos da resistência emancipatória.

A Menina Negra Que Vi de Perto: Narrativas da Resistência

O cabelo é pensado aqui como um construto cultural que reflete a especificidade de cada sujeito inserido no contexto histórico e sua representatividade se faz em torno das relações sociais. Dessa forma, é importante pontuar os movimentos de mulheres negras que ecoam fora das instituições acadêmicas, a luta indenitária e o empoderamento de mulheres negras. Logo, é relevante compreender o espaço em que o ambiente da pesquisa – a escola e o bairro, se localizam, pois, toda pesquisa histórica encontra-se relacionada a um corpo social e a um lugar social (CERTEAU, 1982). Neste espaço, os sujeitos históricos constroem e assimilam suas vivências cotidianas, de forma conflituosa e contraditória, estudam, se divertem, trabalham, trocam e compartilham diversas experiências de vida. É neste espaço que, também, meninas negras, constroem suas identidades étnico-racial por meio de suas vivências e experiências compartilhadas.

A pesquisa baseia-se nos parâmetros da história oral como procedimento metodológico, pois entende-se que a história oral, como todas as metodologias, estabelece e ordena os procedimentos de trabalho (FERREIRA, 2012). Na tentativa de dar voz as meninas negras, símbolos da resistência emancipatória e da consciência histórica como narrativa significativa a partir das suas experiências individuais e coletivas, foram realizadas entrevistas com àquelas alunas que se disponibilizaram em contribuir com a pesquisa. Schmidt, com base nas proposições de Hüsen sublinhou que a consciência histórica tem uma função primordial de dar identidade aos sujeitos e fornecer à realidade em que eles vivem uma orientação que pode dar sentido a ação por meio da mediação da memória histórica (SCHMIDT, 2005).

Posto isto, a intenção aqui é caracterizar as trajetórias de meninas estudantes negras, buscando entender como demarcam suas identidades e auto-representações e como elas concebem a ideia acerca do "ser negro" e da "estética negra" na sociedade contemporânea maranhense, em especial, a sociedade pedreirense. Sobre a representação do ser negro, uma das interlocutoras, aluna da 3° série do ensino médio, fez o seguinte relato:

> Não é só questão de pele, mas lembrar da nossa história que foi de bastante luta para as pessoas nos aceitarem. Então ser negro é aceitar

> que milhares de pessoas sofreram e têm que ser aceito na sociedade hoje, que não acontecia antigamente, tinha a questão da cor [...] as pessoas não aceitavam o negro e tinha muita coisa, a questão histórica [...] então ser negro é aceitar ser negro, é lembrar da história das pessoas que sofreram por causa do preconceito, então ser negro vai para além da cor.[152]

Percebe-se, a partir da narrativa da aluna, a sua consciência acerca do passado histórico de milhares de negros africanos trazidos para o Brasil e de seus descendentes escravizados, os quais contribuíram para a formação da sociedade brasileira, mesmo que essa condição de ser negro esteja diretamente relacionada a questão racial, isto é, ser negro "é lembrar da história das pessoas que sofreram por causa do preconceito", embora a aluna ressalte que "ser negro vai para além da cor". O professor Josenildo Pereira (2014), nas suas reflexões acerca da experiência racial brasileira é muito crítico, pois para ele, estas formulações se sustentam no discurso racial, quer dizer, nos fundamentos político e ideológicos forjados pelo movimento de abolição da escravatura no país e, não, de "uma condição ontológica" da raça negra. (PEREIRA, 2014). Em outra narrativa, a aluna da 2° série do ensino médio, relatou o seguinte sobre o ser negro na sociedade brasileira:

> É aceitar suas raízes, suas origens e não querer negar aquilo de fato a pessoa é, porque no Brasil somos todos negros, porque o sangue da gente é tudo misturado, porque há uma mistura no nosso país, então de certa forma todos somos negros, então temos que aceitar a nossa raça e assim como nós somos.[153]

Depreende-se das narrativas acima, entretanto, que as interlocutoras manifestaram as suas posições sobre as questões raciais não com base nas introjeções biológicas, de uma condição natural de raça, mas a partir das múltiplas representações sobre o que elas concebem sobre negritude: a sua historicidade, na mestiçagem do povo brasileiro, nos traços culturais afro-brasileiros. Concorda-se que no Brasil, como destacou Sansone:

---

[152] I. S. B. N, aluna da 3° série do ensino médio do C. E. Oscar Galvão, moradora do bairro goiabal. Entrevista realizada no dia 26 de outubro de 2017. Pedreiras – Maranhão.

[153] M. S. L, aluna de 15 anos, estudante da 2° série do ensino médio no C.E. Oscar Galvão. Entrevista realizada no dia 14 de novembro de 2017. Pedreiras-Maranhão.

> A negritude não é uma categoria racial fixada numa diferença biológica, mas uma identidade racial e étnica que pode basear-se numa multiplicidade de fatores: o modo de administrar aparência física negra, o uso de traços culturais associados a tradição afro-brasileira (particularmente na religião, na música e na culinária), o status, ou uma combinação desses fatores (SANSONE, 2003, p. 25).

E estas multiplicidades de fatores se estendem, também, para as questões estéticas. Ao ser provocada a responder acerca do que seria esta estética negra, M. S. L, expressou a seguinte opinião:

> Estética negra pra mim é a mulher negra se aceitar como ela é, porque nós negras somos bonitas sim, mas como desde muito tempo, desde quando Portugal chegou aqui no Brasil, que ele tentou impor um certo padrão. As negras se sentiam feias porque elas queriam participar de um padrão, então tudo isso é questão de padrão, mas hoje em dia não. Essa questão de padrão está meio quebrada, então as mulheres estão se aceitando da forma que elas são, e pra mim é isso elas hoje em dia se olham da forma correta, do jeito que elas são mesmo, realmente elas são bonitas e elas se aceitam assim.

Segundo a aluna C. V. S, estudante do 1º ano, a estética negra "é a forma com o qual você se ver, a forma com o qual você se veste, como arruma seu cabelo ". Logo, infere-se que a estética negra na construção das identidades dessas meninas é constituída de forma positiva. Segundo Paixão (2008), "estética negra", "é uma expressão político – ideológica aglutinadora de traços que reforçam uma imagem positivada de "negros e negras" (PAIXÃO, 2008, p. 20). A interlocutora M.G. N, aluna da 1º série do ensino médio, também expressou a sua opinião acerca da estética, que para ela:

> A estética negra pode ser o físico da mulher, o cabelo, a cor da pele, os costumes pode ser envolvidos também (...) Uma pessoa se considera negra, ela tem que ter a estética negra, por exemplo, o cabelo crespo. Muitas pessoas mudam o cabelo crespo por preconceito, por vergonha, ou por muitas vezes, o pessoal tá colocando apelido, isso já é um preconceito, ou seja, aquela estética do cabelo foi retirada para poder agradar a sociedade. Mas o que é estética negra mesmo? É como eu falei, é o ponto da cor da pele, do cabelo, é se reconhecer como negra, é saber dar valor aqueles pequenos detalhes que a gente tem.

Assim, pode-se inferir, com base nas narrativas das jovens meninas negras, que as representações que elas têm de si, quanto as questões que envolvem o corpo, o cabelo crespo e a estética, são formulações positivas, mesmo que muito de suas falas sejam carregadas de contradições e conflitos. Tais ideias fogem das representações pejorativas que foram construídas historicamente na sociedade acerca do padrão de beleza e da estética negra. Portanto, é fecundo observar, valorizar e dar voz a estes sujeitos históricos, como forma de tornar visível a história, as experiências e o fortalecimento das identidades dessas meninas que muitas das vezes encontram-se marginalizadas na escola e na comunidade na qual pertencem.

Considerações Finais

As reflexões postas aqui são relevantes para se pensar como se constroem as representações que envolvem o corpo, a estética e as identidades de meninas negras na contemporaneidade, tendo como espaço a cultura escolar, por compreender que a escola é uma instituição que se aprende conteúdos, processos históricos, sociais, políticos, mas também é um espaço em que se difundem preconceitos dos mais variáveis aspectos: religiosos, étnico raciais, orientação sexual, políticos e, também, preconceitos estéticos. Sublinhou nestas reflexões que as identidades são construídas de forma negociáveis, fragmentadas e conflituosas na dita sociedade líquida moderna. Não obstante, verifica-se que a estética negra, o corpo negro são constructos sociais e culturais, logo, estes elementos perpassam as margens biológica – naturalizada de se pensar o corpo.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CERTEAU, Micheu de. A escrita da história. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CESAR, Chico. Respeitem Meus Cabelos, Brancos. MZA Music. 2002

CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrad Brasil, 1990.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História oral: velhas questões, novos desafios. In: Cardoso, Ciro Flamarion e Vainfas, Ronaldo. Novos domínios da História. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

_____. Cultura negra e educação. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, nº 23, p. 75-85, 2003.

_____. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e Pesquisa. São Paulo. V. 29. Nº 1. 2003.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: Lamparina.. 12º edição, 2015.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Suppl. Series. Vol. 1. Coord. A. Nóvoa. 1995.

PAIXÃO, Marli M. Estrela. Uma rosa para meus cabelos crespos: experiência estética e política de imagens. São Luís, 2008. Dissertação em Ciências Sociais. UFMA.

PEREIRA, Josenildo de J. A experiência racial brasileira: apontamentos de uma crítica. In. História, memória, oralidade e culturas. Organizadores. MELLO, Willian J.; LIMA, Zilda Maria Menezes; MUNIZ, Altemar da Costa. Fortaleza: EdUECE, 2016.

PEREIRA, Júnia Sales. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei nº 10. 639. Revista Estudos Históricos. 2008. Disponível em: bibliotecadigital.fgv.br, acessado em 10/03/2018.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. Estudos históricos. Rio de Janeiro. V. 05. Nº 10. 1992.

SANSONE, Lívio. Negritude sem etnicidade: o local e o global nas relações sociais e na produção cultural negra do Brasil. Salvador: EDUFBA, 2003.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. Caderno Cedes. Campinas. Vol. 25. Nª 67. 2005.

ZAMBONI, Marcio. Marcadores Sociais da Diferença. Sociologia: grandes temas do conhecimento (Especial desigualdades), São Paulo, v.1, p.14-18, 01 ago. 2014.

CAPÍTULO 5

A IMAGEM DO NEGRO: Charges, política, crônica jornalística e estereótipo racial

TÚLIO HENRIQUE PEREIRA

NAARA JADE DE CARVALHO TAVARES

ROSANGELA COELHO COSTA

REPRESENTAÇÕES VISUAIS DO CORPO ÉTNICO: Modos de ler imagens e identidades da imprensa na escrita da História

Túlio Henrique Pereira [154]
Francisco de Assis de Sousa Nascimento [155]

Representação do corpo e o olhar nas imagens

Ao considerarmos que a representação visual ou metafórica do corpo humano ao longo de gerações imprime os modos de ver e as experiências de seus autores, passamos a observar a prática da representação plástica do corpo não apenas sob a influência da memória vivida de seus produtores, mas também inerentes às questões técnicas, limitantes ou facilitadoras no ato de pintar, escavar sulcos em rochas e madeira, desenhar sobre o papel, fotografar, esculpir ou riscar sobre pedras ou folhas de metal os delineios das silhuetas, ao oferecer formas identitárias e composições étnicas relacionadas à cor e aos fenótipos desses corpos representados, ou seus aspectos culturais a partir da representação das vestimentas, e também propagar imaginários e sentidos para a ressignificação e manutenção dos valores de belo e feio na cultura das visualidades com motivos humanos.

---

[154] Desenvolve estágio Pós-Doutoral no Programa de Pós-Graduação em História do Brasil da Universidade Federal do Piauí (UFPI), é Doutor em História pelo Programa de Pós-Graduação em História Social na Linha História e Cultura da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Possui Mestrado em Memória: Linguagem e Sociedade (Multidisciplinar) na Linha Memória, Cultura e Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Graduação em História pela Universidade Estadual de Goiás (UEG).

[155] Professor Associado I da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Possui Pós-doutorado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC SP), Doutorado em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Mestrado em História do Brasil, pela UFPI, Especialização em Docência do Ensino Superior pela UESPI, Graduação em História pela UESPI, Graduação em Pedagogia pela UFPI.

O filósofo francês Yves Michaud escreveu sobre a prática de representação do corpo humano no livro *História do corpo: as mutações do olhar – o século XX*, organizado por Alain Corbin, Jean-Jacques Courtine e Georges Vigarello. Compreendemos a partir do texto de Michaud, que o corpo humano, transplantado para sua representação visual, seja em forma de desenho, pintura, gravura, grafite, escultura ou fotografia, adquire personalidade por estar condicionado à temporalidade de quem produz sua representação. Esse corpo, visualmente representado, contém elementos naturais de sua substancialidade biológica e técnica, ou seja, a imagem se torna um objeto de clivagem, atravessada pelos sentidos de quem a serviu como inspiração e de quem a produziu.

Ainda segundo Yves Michaud, foi entre os anos 1840 e 1860 que a imagem experimentou mudanças significativas em sua forma de representação, por meio da técnica da fotografia (MICHAUD, 2008). De acordo com o autor, essas mudanças provocaram abalos na relação entre o corpo e a imagem, considerando que a fotografia permitiu apreender os modelos com mais agilidade e eficiência do que as pinturas feitas pelos artistas plásticos em seus ateliês. Essa eficiência seria responsável pela transformação da representação da pose, das práticas de modelagem, das nuances, dos matizes e das novas habilidades com as quais esses corpos passaram a contar.

Ilustrações na imprensa periódica

Os primeiros registros de jornais ilustrados com gravuras no território nacional se confundem com o nascimento da imprensa no Brasil. Com a leitura da obra de Orlando da Costa Ferreira tem-se a informação de que as primeiras imagens visuais difundidas nos impressos nacionais datariam de 1817, com o uso de pequenas vinhetas de caixa, politipagens[156] e gravuras importadas da Europa.[157] Esses usos se faziam nos territórios do Rio de Janeiro, Recife e

[156] Entendemos como sinônimos a politipagem, as figuras de caixa e as vinhetas.

[157] Segundo consta na obra de Orlando da Costa Ferreira, a xilografia nordestina seria a continuação da xilografia portuguesa, diferenciando-se apenas na sua veiculação. O cordel nordestino seria também a continuação do folheto de feira português. Desse modo, o uso das gravuras na imprensa do Brasil parecia ser uma tentativa de eterno retorno do cancioneiro oral. Para ele os primeiros xilógrafos dos folhetos populares viviam dentro das próprias tipografias, e eram eles que desde a primeira metade do século vinham sendo

Bahia. Apesar do uso de importações, Ferreira aponta que a técnica do talho em madeira era praticada em Recife desde 1817, dirigida pelo cartógrafo carioca José Fernandes Portugal.[158] É, no entanto, somente, a partir de 1822 que se reconhece o uso da xilogravura (gravura em madeira) produzida no Recife para ilustrar um periódico nacional, *O Maribondo* (RAMOS, 2014).

Reconhecidas como sendo um repertório autêntico e de qualidade, as imagens xilográficas, litográficas e os clichês fluminenses assinados por nomes que ficaram famosos no Brasil na década de 1880, tais como Angelo Agostini, Pereira Neto, Vale e Pedro Américo provocaram a segmentação e a generalização da caricatura produzida no Brasil, especialmente no que se refere ao estilo de Angelo Agostini, responsável por influenciar positivamente seus contemporâneos. O fato negativo da influência foi, segundo Herman Lima, um grande período de efetiva homogeneização do estilo (LIMA, 1963). Desse modo, caricaturistas de fora do território fluminense passaram a desenhar e/ou entalhar suas imagens, sob a influência do padrão Agostini e/ou fluminense de produção de caricaturas. Assim levantamos a questão acerca do fato que esse repertório de imagens não apenas influenciou caricaturistas de territórios externos ao cenário do Rio de Janeiro na década de 1880, mas também consideramos o fato de, por muitas décadas, os historiadores das imagens no Brasil, se voltarem apenas para a excelência dessas imagens fluminenses, preterindo produções mais artesanais, como muitas imagens da imprensa ilustrada na Bahia, soterrando nomes como Arthur Arezio da Fonseca, Fortunato Soares dos Santos e Gavarni.

Consideramos dentro da complexidade do contexto histórico e social do final do século XIX e início do XX, que as imagens dos corpos brancos e negros em caricaturas publicadas em jornais do território do Salvador contribuem, na contemporaneidade, para a manutenção de uma visão de memória de um passado residual no presente; de modo a apresentar as tensões relacionadas

responsáveis pela feitura de gravuras, ainda que de modo anônimo. A diferença das gazetas para as quais desenhavam e os folhetos de feira portugueses era o tamanho das gazetas, um pouco maiores ou a metade de uma folha de papel almaço (FERREIRA, 1994, p. 232-233).

158 "Um dos primeiros fatos importantes da história da gravura no Brasil consiste num anúncio publicado na *Gazeta* de 31 de março de 1819 pelos editores dos *Annaes das Sciencias, das Artes e das Lettras*, a já citada revista portuguesa que vinha sendo publicada em Paris e de que era agente no Rio de Janeiro o livreiro e futuro impressor Manoel Joaquim da Silva Porto" (FERREIRA, 1994, p. 141-142).

à abolição da escravatura e a instauração da República no Brasil. Percebemos desse modo, que essas imagens produziram um imaginário para a compreensão pejorativa e racializada dos corpos negros, tidos enquanto memórias coletivas, marginais e homogêneas. Essas imagens que enfatizam os tipos físicos comuns de negros se convergiram mnemonicamente de modo a opacizar a pluralidade étnica brasileira, sendo responsável por difundir uma memória coletiva antagônica da diversidade e multiplicidade étnica identificada como branca, seus costumes socioculturais baseados nos valores clássico-europeus, passando a significar as considerações sobre o fenótipo do corpo e o matiz da pele, tomados enquanto valor.

Um modo de fazer: técnicas e leituras das imagens étnico-raciais

O aprimoramento das técnicas de reprodução de imagens em impressos permitiu aos gravuristas o desenvolvimento de várias soluções para que se alcançasse o meio tom, seja pelo chanfrado, na forma mais clara, mais escura ou esmaecida, seja pelo uso de linhas e outros grafismos que sugerem diferentes texturas e consequentemente diferentes tons para as superfícies representadas. Outro aspecto que auxilia na busca pelo matiz é o reconhecimento e a discussão em torno das questões raciais vigentes no período da Primeira República. Conscientes dos discursos sobre raças, os gravuristas, artistas, desenhistas e anatomistas, atentos aos detalhes do corpo, evidenciavam em seus traços os fenótipos dos corpos a que representavam, e desse modo construíam aproximações tipificadas ou não dos índios, dos negros e dos brancos.

Para o entendimento das representações dos matizes de cor é necessário que se faça leituras das imagens aliadas aos seus contextos de produção e circulação, suas disposições nas páginas do jornal em sua integração com os textos que as circundam e com os demais assuntos tratados na mesma publicação. Assim, texto e imagem, ao serem interpelados, falam sobre os tipos de corpos e as peles negras produzidos nesses impressos; sobre os traços e formas concebidos, os lugares ocupados e o destaque nas páginas; as motivações para que fossem produzidas as imagens; quem as realizava, e em quê ou em quem se inspirava para produzi-las; que tipo de tensões essas imagens representavam e traziam para o contexto social e a imprensa no período de sua veiculação.

No Brasil os impressos ocupavam lugar de prestígio desde os tempos do Império, reconhecidos enquanto objeto de circulação de ideias, e no período de atividade do impresso *A Coisa*, no contexto que atravessa o Império, o Abolicionismo e a Primeira República, dentro da segunda metade do século XIX até o início do século XX, já existiam na Bahia, periódicos e diários de importância estimada, tais como *O Diário da Bahia*, *O Jornal da Bahia* e o *Correio da Bahia*, com circulação regular e expressiva força política.

Um modo de ver: nomear e registrar o belo e o sublime

A partir do discurso filosófico de Edmund Burke no ensaio *Uma investigação filosófica sobre a origem de nossas ideias do sublime e do belo* que se compreendeu o *belo* enquanto um conceito inerente da atividade sensorial humana, sendo este, antecessor e capaz de atribuir marcas e ressaltar nos homens valores que se tornaram meios de identificação a partir do jogo de percepções entre o *Eu* e o *Outro* numa perspectiva schopenhauriana, sem a possibilidade do exercício da alteridade. Edmund Burke apresenta o homem europeu enquanto um juiz dotado da capacidade de codificar e julgar o mundo a sua volta, e definir a seu modo o *Outro*, tomado como um animal dotado da capacidade do gosto[159], do pensar e da reflexão, e historicamente compreendido enquanto sujeito no núcleo social. É ainda neste ensaio que Burke (1729-1797) faz um paralelo investigativo e filosófico entre os conceitos de *belo* e *sublime* com o objetivo de "descobrir se existem quaisquer princípios segundo os quais a imaginação é afetada e que sejam tão comuns a todos os homens, tão fundamentados e tão seguros que possam fornecer os meios para sobre eles se raciocinar" (BURKE, 1993, p. 23).

A discussão suscitada a partir da leitura do ensaio nos levou a pensar a relevância do estudo em torno das ideias sobre o *belo* apresentadas pelo autor como também a necessidade de se problematizar a naturalidade com que denominamos a beleza e seus valores atribuídos aos corpos humanos, à arquitetura, e aos animais no discurso comum da contemporaneidade, sem o questionamento da origem de suas definições, imbricadas aos valores

159 Para Burke (1993 [1757], p. 22) o termo *gosto*, não pode ser definido em exatidão, pois ele estaria distante de ser uma ideia simples e determinada no espírito da maioria dos homens e, portanto, está sujeito à indefinição e à confusão.

socioculturais europeus difundidos na modernidade por meio da mercantilização, da expansão marítima portuguesa e espanhola e, consequentemente, pelo colonialismo da África e das Américas.

A partir da obra de Edmud Burke foi possível relatar um breve histórico sobre o *belo* e o que pode se considerar como uma das primeiras evidências sócio-históricas e filosóficas a tratar do discurso em torno dos valores de beleza e dos sentidos de beleza enquanto condicionantes naturais e regulares do gênero humano. Evidências essas retomadas *a posteriori* nos estudos em torno das concepções do belo[160] e dos juízos de gosto, assinados por Immanuel Kant. Para Kant, a estética do belo é um estado de vida de direito próprio, uma capacidade de fruição intimamente relacionada a outras capacidades cognitivas do ser humano, sem depender da aquisição de conhecimento, ou seja, para contemplar o belo, o sujeito não se vale das determinações das capacidades cognitivas das faculdades do conhecimento (KANT, 1790). O juízo estético kantiano chega a um conceito mínimo da percepção estética, pois, para todos os objetos, independentemente de serem eles obras de arte, ou objetos oriundos da natureza, ou objetos da vida cotidiana pública ou privada, estes possuem, minimamente, algum aspecto que se manifesta a partir da atenção que se dá a esta manifestação. Conceitos tais como objeto estético e percepção estética são, nesse sentido, indissociáveis.

No contraponto entre as considerações kantianas e as investigações filosóficas burkeanas acerca do *belo*, observa-se o distanciamento no que tange à estética para ambos. Pois, entendeu-se que Edmund Burke estabelece um binômio entre *belo* e *sublime*, sendo o primeiro responsável pela incitação

160 "O adjetivo qualifica o que concerne ao belo (emoção ou julgamento estético). O substantivo (que aparece na segunda metade do século XVIII) designa a teoria da arte e do belo, ou, mais precisamente, a disciplina cujo objeto são os julgamentos de apreciação quando se aplicam ao belo e ao feio. Embora o termo lhes seja posterior, pode-se assinalar uma estética (metafísica) em Platão ou São Tomás. Porém, os dois sistemas mais rematados da filosofia clássica nesse domínio são o de Kant (1790) que, insistindo na finalidade interna presente na obra de arte, marca a especificidade da última, e o de Hegel (1988), que mostra que o desvendamento do significado da arte é inseparável de sua história – o que implica a eventualidade de seu fim. Tendo a estética moderna, em geral, renunciado a assinalar às normas do belo, volta as suas pesquisas seja para o estudo das próprias formas em seu desenvolvimento histórico, conforme Panofsky (1995), seja para as relações que podem existir entre uma obra e seu criador ou, mais amplamente, seu meio social, conforme propuseram os estéticos marxistas" (DUROZOI; ROUSSEL, 1996, p. 167-168).

das paixões positivas, tais como o prazer que une os homens e os conduz à perpetuação da espécie, sendo, portanto, uma qualidade social, pois conduz à criação da sociedade; e o segundo conceito, respectivamente, o responsável pela incitação das paixões no sentido negativo, provocando sentimentos de autopreservação como a dor, o terror e o medo em sua consciência da morte e da finitude. Todavia, há que se considerar que o sublime também incita uma paixão positiva: a dor positiva. Positivo, no caso, não está no valor, mas no movimento. Positivo é um movimento do estado de diferença para um estado de prazer ou de dor. Negativo seria um movimento de um estado de prazer ou de dor para o estado de indiferença. A dor negativa, portanto, é aquilo que produz o que Burke denomina "deleite", que, para ele, não se confunde com o prazer positivo. Sendo assim, a estética burkeana relaciona-se aos padrões de gosto, ou das ideias políticas que possam naturalizar uma ideia de valor comum entre os homens. No entanto, na leitura realizada das concepções kantianas, entendeu-se que este não toma a estética a partir do entusiasmo emocional das ideias coletivas dos homens, mas sim de um prazer estético subjetivo aos homens em duas concepções subjetivas inerentes ou não a sua natureza.

Segundo Humberto Eco, ao falar sobre a estética do belo na perspectiva clássica da Grécia: "Chi è bello è caro, chi non è bello non è caro", ou seja, o que é belo é caro, o que não é belo não é caro (ECO, 2004, p. 36). Percebe-se, contudo, que ao se referir aos versos de provérbios constantemente recordados pelos poetas gregos, entre eles Teognide e Eurípedes, Eco revela que essa forma de pensar o belo partindo de uma concepção grega não passa de uma expressão do sentido comum sobre a beleza dos antigos gregos.

Parafraseando o autor em uma tradução livre, vê-se o entendimento que, para ele, de fato, na Grécia Antiga, a beleza não tinha um estatuto autônomo, pode-se dizer que aos gregos até a Idade de Péricles faltou uma verdadeira e própria estética e uma teoria da beleza. Não por acaso, encontramos a beleza quase sempre associada à justiça, a bondade, a generosidade, bem como à medida e a conveniência. A beleza dos corpos masculino e feminino não podem, todavia, afirmar que os textos de Homero manifestaram uma compreensão concebível da beleza. O mesmo devemos dizer para os poetas líricos sucessivos, entre eles com importante exceção de Safo, o tema da beleza não parece relevante. Essa perspectiva originária não pode mais ser compreendida a não ser que se olhe para a beleza com os olhos

modernos, como usualmente o fazem quando se trata de beleza clássica, sendo que esta, na realidade, era concebida de forma ficcional, uma verdadeira projeção sobre o passado de uma visão do mundo moderno.

> *Kalón* é a significação do que dá prazer que suscita admiração, que atrai o olhar, o objeto belo é o objeto que na virtude da sua forma apaga os sentidos, entre esses em particular o olho e a orelha. No caso do corpo humano assumem um papel relevante a qualidade do corpo e da alma que vem pela percepção do olho, e pela mente, mais que do corpo, sobre essas bases podemos falar de uma primeira concepção da beleza que está mais ligada as diversas artes que a expressão e não a um estatuto unitário, embora apropriada à simetria das partes, da escultura etc. (ECO, 2004, p. 36-42, *tradução nossa*).

A *Aesthesis*, como uma dimensão própria do homem, tem despertado, desde a Grécia antiga, interesse e preocupação no ser por aquilo que, efetivamente, o agrada. Essa disposição ao questionamento do belo, a busca incessante pela compreensão e delimitação do conceito de beleza, move a estética no transpassar da vida humana como disciplina filosófica, como mera fruição, como criação, como um ideal ou como uma ruptura. Para Platão, o belo é o bem, a verdade, a perfeição; existe em si mesmo, apartado do mundo sensível, residindo, portanto, no mundo das ideias. Todavia, para o filósofo David Hume,

> quem nunca teve a oportunidade de comparar os diversos tipos de beleza, indubitavelmente se encontra completamente incapacitado de dar opinião a respeito de qualquer objeto que lhe seja apresentado. Só através da comparação podemos determinar os epítetos da aprovação ou da censura, aprendendo a discernir sobre o devido grau de cada um (HUME, 1989, p. 266).

É considerável ponderar que em Burke a beleza dos homens e dos animais não diz respeito às proporções, esta se apresenta enquanto uma qualidade distinta do sublime, "por beleza entendo aquela qualidade, ou aquelas qualidades dos corpos em virtude das quais eles despertam amor ou alguma paixão semelhante" (BURKE, 1993, p. 99).

As qualidades em torno da concepção de beleza burkeana se limitam às definições puramente sensíveis das coisas,

> a fim de manter a máxima simplicidade em um assunto que [...] desvia nossa atenção, quando deduzimos aquelas várias causas de simpatia que nos ligam às pessoas ou coisas devido a considerações secundárias, e não à força positiva que elas possuem meramente por serem vistas (BURKE, 1993, p. 99).

A proporção não é, definitivamente, para o autor, a causa da beleza na espécie humana e também não é a responsável pela causa do desejo, "ao passo que a maior beleza nos homens ou em outros animais, embora desperte amor, não incita nenhum desejo" (BURKE, 1993, p. 100).

As definições de belo e sublime na obra de Burke levou a compreensão de que as cores atribuídas aos corpos mantêm uma relação natural com os sentidos de belo e feio, o que leva a considerar os valores que a arte determinou às cores ao longo das gerações, atribuindo frieza e quentura, alegria e tenacidade aos matizes. Para Burke, a um corpo belo, este nunca deverá ser revestido de uma cor escura, pois se espera sempre que este seja recoberto pela beleza dos tons mais delicados, claros, alvos e suaves.

As cores fortes e escuras não seriam belas para o autor, porém, com o hábito, poderiam deixar de provocar o terror aos olhos humanos, o terror como uma característica das reações do sublime, "em uma bela tez, nem o colorido é matizado nem as cores, como o vermelho e o branco, são vivas e lustrosas" (BURKE, 1993, p. 123). O efeito do preto, do negro ou escuro seria na visão burkeana sempre aterrorizante e, desse modo, sublime.

Para Edmund Burke, a dor, o terror, a finitude, a morte, a limitação e todas as sensações que nos levam às paixões negativas são reações que também podem ser suscitadas da escuridão, do negro e da cor preta; para ele, as ideias de negro e de escuridão são equivalentes (BURKE, 1993, p. 151). O autor traz uma imagem metafórica em seu ensaio, para exemplificar o espanto que um jovem cego de nascença tem ao recuperar a visão após uma cirurgia de catarata e se deparar com o corpo de uma mulher negra; para Burke, o jovem ao perceber aquele corpo negro, é tomado pelo horror.

Discursos sobre a beleza na imprensa ilustrada da Bahia

A Coisa é um jornal ilustrado que começou a circular na cidade de Salvador, na Bahia, no dia 30 de agosto de 1897, e foi interrompido com a sua

última edição no dia 8 de outubro de 1904. Nos desperta atenção o fato de, mesmo diante da modernização do sistema de editoração de impressos ilustrados no Brasil e na Bahia do seu período, *A Coisa* manter a produção de imagens xilográficas em grandes e pequenas dimensões, a depender do lugar em que são publicadas nas páginas do periódico. Essas imagens visuais são exibidas ora em suas capas, ora em páginas secundárias. A produção dessas imagens é quase artesanal, feitas a partir de matrizes gravadas em casca de cajazeira. Nossa atenção para o repertório de imagens produzidas pelos editores d'*A coisa* se volta ao fato de essas imagens visuais e, também, as imagens textuais/metafóricas conter uma pluralidade de representações étnicas de negros a compor o imaginário de uma sociedade atuante na Bahia de 1897 até 1904.

No dia 10 de setembro de 1904 a Bahia publicou nova edição do semanário *A Coisa*, depois de uma difícil temporada de irregularidades e o hiato de suas edições. Vinte e um dias depois desta publicação baiana, o Congresso Nacional do Brasil aprovaria a Lei da Vacina obrigatória contra a varíola, e trinta e um dias depois, em 10 de novembro do corrente ano, seria deflagrada na cidade do Rio de Janeiro, a Revolta da Vacina. O país e a Bahia estão às voltas com as questões epidêmicas. A capa do impresso traz a manchete: *A Coisa' vacinada* (Fig. 1) (A COISA, 10 set. 1904, ano 8, n. 2, p. capa) com a ilustração de uma dama no interior de um ambiente de luxo, sentada em um sofá canapé, vestida com um longo vestido armado e acinturado, e com generoso decote nas costas. A dama possui pulseiras no braço esquerdo e presilhas a prender o seu cabelo ondulado e claro com um coque. Ela segura com a mão esquerda, de forma delicada seus óculos *lornhons* enquanto conversa com um senhor de barba hirsuta e calvo, vestido com terno escuro, camisa clara e gravata borboleta. Acreditamos estarem em um consultório médico. Abaixo da imagem aparece o seguinte texto:

> A vaccina *contra a peste* já descambou o terreno utilitário para o da troça e do... luxo!
> Effectivamente, hoje em dia, há muito quem se vaccine, por uma ou por outra *coisa*, ou mesmo por ambas as *coisas*.
> No caso de ambas as *coisas*, estamos nós, os d'*A Coisa*, que fizemos vir em casa um *Esculapio*, para injetar-nos um pouco de soro... n'*A Coisa* (A COISA, 10 set. 1904, ano 8, n. 2, p. capa).

A imagem e o texto não recebem assinaturas. Porém, acreditamos que a autoria da imagem seja do gravurista baiano Arthur Arezio da Fonseca e de outros colaboradores eventuais do periódico. Muitas imagens como esta se repetem ao longo das edições d'*A* Coisa, são representações visuais e pluralizadas, principalmente de corpos femininos brancos, ou seja, gravuras que não possuem entintagem no interior da região do corpo. Em sua maioria, essas imagens representam corpos femininos durante o cuidado da toalete, no interior privado de ambientes domésticos; são corpos cobertos com vestimentas luxuosas, no repouso de mobiliários exclusivos, acolchoados, estão a nos fazer pensar na ideia do repouso com movimentos singelos e contidos. Ao considerarmos as concepções de Edmund Burke, poderíamos entender que os sentidos de belo são evocados por essas imagens, que nos prendem os olhos com vagar, contemplação, admiração e o desejo de também nos identificarmos com ela por desejarmos a calma e a ponderação do corpo e dos gestuais.

Das oito páginas lançadas pelo periódico nessa edição especial de regresso, sete páginas são dedicadas aos assuntos em torno da peste bubônica; são poemas, chistes, crônicas, e duas imagens, sendo uma caricatura de um casal de negros no ambiente do lar, na quarta página, denominada por *Amor... Vestido* (Fig. 2), título homônimo do texto que a acompanha; e o retrato da pulga transmissora da peste bubônica, na quinta página. A contracapa do periódico é preenchida por reclames sem relação com a peste.

A figura *Amor... Vestido* (Fig. 2), nos traz a representação de um casal de negros no interior do ambiente doméstico, uma novidade, a considerar que, cenas no ambiente privado publicadas n'*A Coisa* são reservadas, geralmente, às representações dos corpos brancos. Observamos que as faces das duas personagens nesta imagem não são entintadas, são iluminadas, talvez pela técnica do esfuminho, recebem entintagem nas bochechas, queixos, sulcos e são iluminadas pela ausência de cor na região central dos rostos e testas. A observação e leitura dos fenótipos nos oferecem suas credenciais negras, a textura do cabelo crespo, o nariz negroide, as mãos, orelhas e pés grandes. A imagem traz consigo o seguinte texto:

> Amor... Vestido
> Já se foram, felizmente, os omissos tempos da barbaria, em que o captiveiro tinha as honras de uma instituição.

> Hoje, qualquer cidadão, da côr de azeviche, rolador de pipas no cães de Santa Barbara, aos domingos mette-se no uniforme da Festa do Bomfim e vae á casa de sua Ella, uma respeitabilíssima preta, que, nos dias uteis, ganha a vida honradamente, vendendo côcada e doce de banana na porta do armazém do Chico.
> De trajes mudados, com ares de dona, a matrona creoula, assentada sobre um divan, recebe o cumprimento do seu Adonis preto, que se curva aos seus pés, enlaça-a nos braços, abre a bocca e fica toda...babado (A Coisa, 10 set. 1904, ano 8, n. 2, p. 4).

Percebe-se na imagem a ausência do preenchimento da cor preta, para representar uma personagem branca, ou o preenchimento com esta mesma cor para a representação de um corpo negro. Mas, como buscar o meio tom? Como representar os diferentes matizes e gradações de tons de pele de brancos e negros em imagens monocromáticas? No segundo momento, é possível alcançarmos as ideias acerca dos matizes a partir da leitura e compreensão dos textos que norteiam as imagens ou acompanham as páginas do jornal. São os textos, em muitos momentos, a nos falar mais sobre a imagem dos negros que as próprias imagens visuais, que n'*A Coisa* trazem mais representações plásticas de corpos brancos em comparação ao número de evidências visuais dos corpos negros.

Aby Warburg pensou as imagens não com o objetivo de estabelecer o confronto entre documentos e referências heterogêneas, mas sim, possibilitando-se na busca do imperceptível, daquilo que não se faz possível apenas com a observação geral dos motivos que compõem uma imagem visual ou textual, ele penetrou seu olhar nas imagens em busca de seus indícios mais particulares, contextuais entrelaçando tempos e memórias centrados e descentrados, indo para muito além do que propôs Erwin Panofsky ao se apropriar do método de Warburg, limitando uma forma de olhar, ler e significar as artes visuais, método que se limitou à leitura da influência grega da proporção humana em comparação com as artes egípcia, bizantina e, especialmente, renascentista.. Segundo Luciene Lehmkuhl é a ênfase no visual o eixo central do método de Aby Warburg apresentado por Burucúa, nesse sentido "o método warburguiano baseia-se na acumulação de textos, imagens e ideias, em cuja articulação as imagens ganham *status* privilegiado" (LEHMKUHL, 2005, p. 230).

Desse modo, ao viabilizarmos a comparação das imagens produzidas nos periódicos *A Coisa*, com *cartoons* e/ou caricaturas estadunidenses, textos, o cinema e as pinturas europeias do período renascentista ou de períodos anteriores e posteriores, o fazemos conscientes de que a relação estabelecida entre os autores dessas imagens do tempo presente (do tempo de produção e circulação do periódico elencado) podem ter sido viabilizadas pela relação da experiência contínua das identificações com o passado, ressignificado, residual e dialógico: intertextual. Seja essa experiência proporcionada pela prática empírica da observação, da difusão dos discursos hegemônicos, ou até mesmo pelas aulas assistidas pelos caricaturistas do periódico *A Coisa* no banco escolar do Liceu de Artes e Ofícios da Bahia ou na Escola de Belas Artes de Salvador.[161]

A partir das imagens visuais presentes no periódico *A Coisa*, e dos diálogos que propomos entre elas, cujas representações corpóreas evocam sentidos e memórias, apresentam contornos e expressam encanto ou desencanto, mergulhamos em uma proposta analítica cunhada por Warburg acerca das normas pictóricas e o seu papel imaginativo e reflexivo (WARBURG, 2012, p. 18) naquele que observa uma imagem.

Se, de um lado, tem-se na pintura a diversidade temática na representação do conteúdo, na fotografia encontra-se o isolamento dos

[161] Na edição d'*A Coisa* do dia 30 de abril de 1899, o gravurista Arthur, o Bohemio (Arthur Arezio da Fonseca) publica uma crônica satírica ilustrada com a representação de um corpo feminino branco nu contra o encosto da cadeira na capa do jornal. A crônica recebe o título *O Modelo*. Nesta crônica, Arthur Arezio descreve uma cena na qual uma moça estaria sentada no quarto do narrador a falar seus pensamentos a respeito da grande arte Grega e Romana. Neste texto fica evidente a importância que Arezio dá ao mundo que ele chama de Antigo, e à arte que ele toma enquanto prodigiosa. Arhtur Arezio tem plena consciência dos cânones da pintura Greco-romana e parece desconhecer as artes Africanas e Orientais enquanto precursoras na representação do corpo nu. Leiamos o texto transcrito na íntegra: "*O Modelo* – Só, no meu quarto, Dina, a mais encantadora das *horizontais*, sentada numa cadeira, refletia: Desde os primeiros tempos da pintura que o estudo do *nu* foi sempre admirado... Na Grécia e em Roma celebrados mestres escultores cinzelaram Venus, Cupido, Psyché e outros prodígios de arte, sem ao menos pôr-lhes umas saias ou uma tanga... Nú, inteiramente nú, mui raro é o pintor que se ocupa deste estudo... o fraco deles é pela natureza morta... ora, morta a natureza me causa até aborrecimento... Eu tenho servido de *modelo*, poucas vezes... E não me mostro a qualquer *pinta-monos*, completamente nua, porque eles não sabem fazer um esboço... portanto, só os contentos da cintura para baixo... mas, se reconheço ser um pintor forte... então, nesta posição, ele não perderá um só traço... todas as minhas formas estão á vista; eu serei para ele o *modelo* dos modelos. Arthur, o Bohemio. (A COISA, 30 abr. 1899, ano. 2, n. 88, p. capa)

detalhes e a fragmentação icônica. Segundo Michaud "o caráter substancial dos corpos se refletia na estabilidade da representação [...] não há mais substância, mas fragmentos e sequências" (MICHAUD, 2008, p. 542). Entende-se, contudo, que é a partir do aperfeiçoamento da técnica de representação da imagem, que a transforma num serviço do conhecimento e da utilidade, que sua racionalização e aprimoramento das práticas de modelagem são realizados com cuidados mais específicos, dando a ela agilidade e generalizações temáticas, como o da produção do tipo racial puro, os registros da doença e do estigma e as representações dos fatos do dia-a-dia.

É, todavia, por meio da leitura de Warburg que nos tornamos atentos para o fato de que um poema, uma crônica e uma imagem podem sim estarem conectados pela emoção de quem os produziu, pelo senso estético, o contexto e as semelhanças com que foram tratados os seus motivos alegóricos (WARBURG, 2012, p. 62-63). As semelhanças transpõem os aspectos visuais da forma plástica, e a partir da memória inconsciente dos produtores, a criarem esculturas, textos ou imagens, nos revelam formas e gestos que denunciam "certa montagem do tempo" (DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 193).

Segundo Georges Didi-Huberman, "Warburg teve que dialetizar constantemente o seu ponto de vista, fazer seu discurso involuir para a estrutura fatalmente ambígua dos anacronismos com que ele se confrontava em cada nível de análise" (DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 193), e desse modo, entendemos que ao nos cercarmos dessas considerações para a compreensão analítica de corpos representados, também propomos a transposição dos limites do método comparativo da antropologia. Atemos-nos não ao tempo, mas aos motivos, o conteúdo, o corpo e o seu contexto de produção, a pulsão, a forma, sua organicidade e a sua cultura (DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 198-199).

O entendimento de que a partir de um olhar globalizante os povos costumam, para designar o feio, opô-lo ao belo, e, ainda, que um estudo mais apurado possa conduzir a uma espécie de autonomia do feio, este pode se transformar em algo tão rico e complexo que uma série de simples negações e/ou apropriações das várias formas de beleza (ECO, 2004). Mas, em outro aspecto, Frantz Fanon questiona quem saberá dizer o que é a beleza, quando a questão está relacionada a visão de quem vê e do lugar que vê, quando num mundo branco "o preto é um animal, o preto é ruim, o preto é malvado, o preto é feio [mas pela] brancura que me calcina" (FANON, 2008, p. 107). Para Fanon,

existe além de um esquema corporal e histórico-racial, um esquema epidérmico racial, em que o negro não é apenas responsável pelo seu corpo, mas por sua raça e por sua ancestralidade, da qual será sempre cobrado, seja por uma coisa boa o ruim, pelo que sua aparência logo apresenta ao outro (FANON, 2008, p. 105).

Em outra via do mesmo diálogo, tem-se a concepção material para definir e dissociar o belo do feio e vice-versa. A partir das reações sensíveis dos sujeitos sociais perante a imagem ou presença do que cada um desses conceitos lhes transmita, conforme a exemplificação de Hebert Read,

> o homem reage à forma, superfície e massa do que se lhe apresenta aos sentidos, e certas distribuições na proporção da forma, da superfície e da massa dos objetos tem como resultado sensação agradável, enquanto a falta de distribuição acarreta indiferença ou mesmo desconfôrto (sic) positivo e revulsão. O sentimento de relações agradáveis constitui o sentimento de beleza; o sentimento oposto representa o da fealdade (READ, 1978, p. 20).

Há, entretanto, que ser insistente e perguntar ao espelho da Rainha se existiram belezas que transpunham os limites territoriais da Alemanha, ou até bem distantes das fronteiras territoriais europeias e nórdicas.[162] Uma pergunta cuja resposta é revelada mais adiante, especificamente no início do século XX, momento em que neste espelho a imagem refletida anunciou um ideal de seleção para a purificação da excelência da raça ariana, considerada a raça-mestra pelos povos com ideal nazista.

---

[162] Referência à personagem da Rainha má do conto *A Branca de Neve* dos Irmãos Grimm. Em sua edição francesa, a Rainha pergunta ao espelho se existe alguém no mundo mais bela que ela, e o espelho ao responder ao questionamento da Rainha, diz que, embora ela seja bela, há no mundo alguém ainda mais bela, e esse alguém é a Branca de Neve, cuja pele é tão alva quanto os flocos da neve. Entendemos, portanto, que nesse contexto do conto alemão, traduzido para diversos idiomas, e preservando o termo mundo em suas traduções, a beleza universal está associada ao tom de pele da personagem, de modo que o texto incita aos leitores interpretarem que, para ser a mais bela do mundo é necessário que a pessoa tenha o matiz de pele sem contrastes, ou seja, é preciso que a pele seja alva tal como o é também a personagem Escrava Isaura de Bernardo Guimarães, no Brasil (GUIMARÃES, 1875). Para mais ver: (GRIMM, 1976, p. 144-157); (GRIMM, 2010); (GRIMM, 1949, p. 244-252), (ESTÉS, 2005).

Considerações finais

A técnica de produção de imagens visuais é capaz de auxiliar os produtores de imagens, na reprodução de representações com maior ou menor quantidade de conteúdos que alcancem uma ideia de verossimilhança e/ou realismo naquilo que é representado. Naturalmente, ao considerarmos as escolas de belas artes na Bahia, é possível entendermos que o saber dos alunos no contexto de produção do impresso *A Coisa*, especificamente no que concerne ao caricaturista Arthur Arezio da Fonseca — responsável pelas gravuras produzidas e selecionadas para essa análise — está relacionado ao inconsciente dos seus professores, e intimamente ligado aos ideais de valores europeus.

Arthur Arezio da Fonseca, contudo é um sujeito que nasceu e viveu na Bahia, uma testemunha viva do cotidiano de um Brasil bastante complexo, plural, miscigenado e, principalmente, diferente do imaginário de mundo europeu. Todavia, mesmo sendo Arezio um conhecedor das técnicas de produção de imagens e tendo a seu dispor novas técnicas de editoração de impressos com imagens, esse faz opção pela produção de xilogravuras, e ainda diante dessa opção e de todo o seu conhecimento técnico, Arezio reitera a excelência daquilo que ele chama de cânone grego e romano em suas produções; e, mesmo quando tem a possibilidade de produzir imagens dignificantes de negros, este opta por imprimir em suas gravuras a desproporção, apresentando sua habilidade em provocar o riso, um modo de fazer em consonância com a produção de quadrinhos e caricaturas raciais produzidas nos Estados Unidos.

Desse modo, ao remontarmos as ideias de Edmund Burke e Humberto Eco ao nos dizer que, as proporções devem ser consideradas antes como um produto do entendimento do que como uma causa fundamental da beleza. A beleza foi compreendida como um valor ocidental, significado no passado pela filosofia e pela complexidade das culturas, mas que seus efeitos e atributos tomaram proporções de acordo com a denominação e a expansão territorial de uma cultura em detrimento de outras.

O belo enquanto conceito recebe significações e conotações distintas em épocas e pensamentos diferentes. No entanto, tem em si as concepções europeias que lhes dá caráter natural, universal e inerente às sensações

mecânicas de quem o vê, sente e o atribui. Todavia ao refletirmos acerca do desenvolvimento das técnicas de produção de imagens, a partir de seus produtores, entendemos que eles são reiteradamente educados a ampliar seus conhecimentos técnicos, e se tornarem capazes de representar uma pluralidade de imagens visuais dos corpos brancos, fazendo com que essas representações provoquem em seus espectadores os mais diversos sentimentos, compreendendo especialmente os sentidos de belo, e estimulando identificações e a contemplação dos seus motivos, poses, gestos, afeições, e fenótipos. Enquanto, por outro lado, ao buscar a representação dos corpos negros, a técnica de produção de imagens aplicada por esses produtores, ainda se vê intermediada pelos conteúdos dos tipos raciais puros e/ou unificados, tipificados, grotescos, desproporcionais e que provoquem sensações de não identificação, riso, horror, terror, medo e distanciamento.

Referências

A Coisa, Salvador, 30 abr. 1899, ano. 2, n. 88, capa

A Coisa, Salvador, 10 set. 1904, ano 8, n. 2, p. capa

A Coisa, Salvador, 10 set. 1904, ano 8, n. 2, p. 4

BURKE, Edmund. *Uma investigação filosófica sobre a origem de nossas ideias do sublime e do belo.* Trad. Enid Abreu Dobránszky, Papirus: Editora da Universidade de Campinas, Campinas, 1993.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *A imagem sobrevivente*: história da arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

DUROZOI, Gerard; ROUSSEL, André. *Dicionário de Filosofia.* Trad. Marina Appenzeller. 2. ed. Campinas: Papirus, 1996.

ECO, Humberto. *Storia della bellezza*. 2ed. Milano: Bompiani, 2004.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Trad. de Renato da Silveira, Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Orlando da Costa. *Imagem e Letra:* introdução à Bibliologia Brasileira: A imagem cravada. 2ed, São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

HUME, David. Ensaios políticos, morais e literários. In: BERKELEY, George e HUME, David. *Os pensadores.* Trad. de Anoar Aiex, João Paulo Gomes Monteiro, Armando Mora de Oliveira. São Paulo: Nova Cultural, 1989.

KANT, Immanuel. *Crítica da faculdade do juízo*. Trad. Valério Rohen. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993 [1790].

LEHMKUHL, Luciene. O lugar da imagem na reinstalação warburguiana. *ArtCultura*, Uberlândia, v. 7, n. 11, p. 227-232, jul.-dez, 2005.

LIMA, Herman. *História da caricatura no Brasil*. 1v. Rio de Janeiro: José Olympio, 1963.

MICHAUD, Yves. Visualizações: o corpo e as artes visuais. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges (orgs.) *História do corpo*: as mutações do olhar – século XX. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2008.

PANOFSKY, Erwin. *Estudos de iconologia: temas humanísticos na arte do Renascimento*. 2ed. Trad. Olinda Braga de Sousa. Lisboa: Editorial Estampa, 1995.

RAMOS, Everardo. Origens da imprensa ilustrada brasileira (1820-1850): imagens esquecidas, imagens desprezadas. *Revista Escritos*, ano 3, n. 3. Ed. Casa de Rui Barbosa, 2009. Disponível em: < http://www.casaruibarbosa.gov.br/escritos/numero03/artigo14.php>. Acesso em 1 mai. 2014.

READ, Hebert. *O sentido da arte: esboço da história das bases dos julgamentos estéticos*. São Paulo: IBRASA, 1978.

WARBURG, Aby. *O nascimento de Vénus e a primavera* – Sandro Botticelli. Lisboa: KKYM, 2012.

Anexos

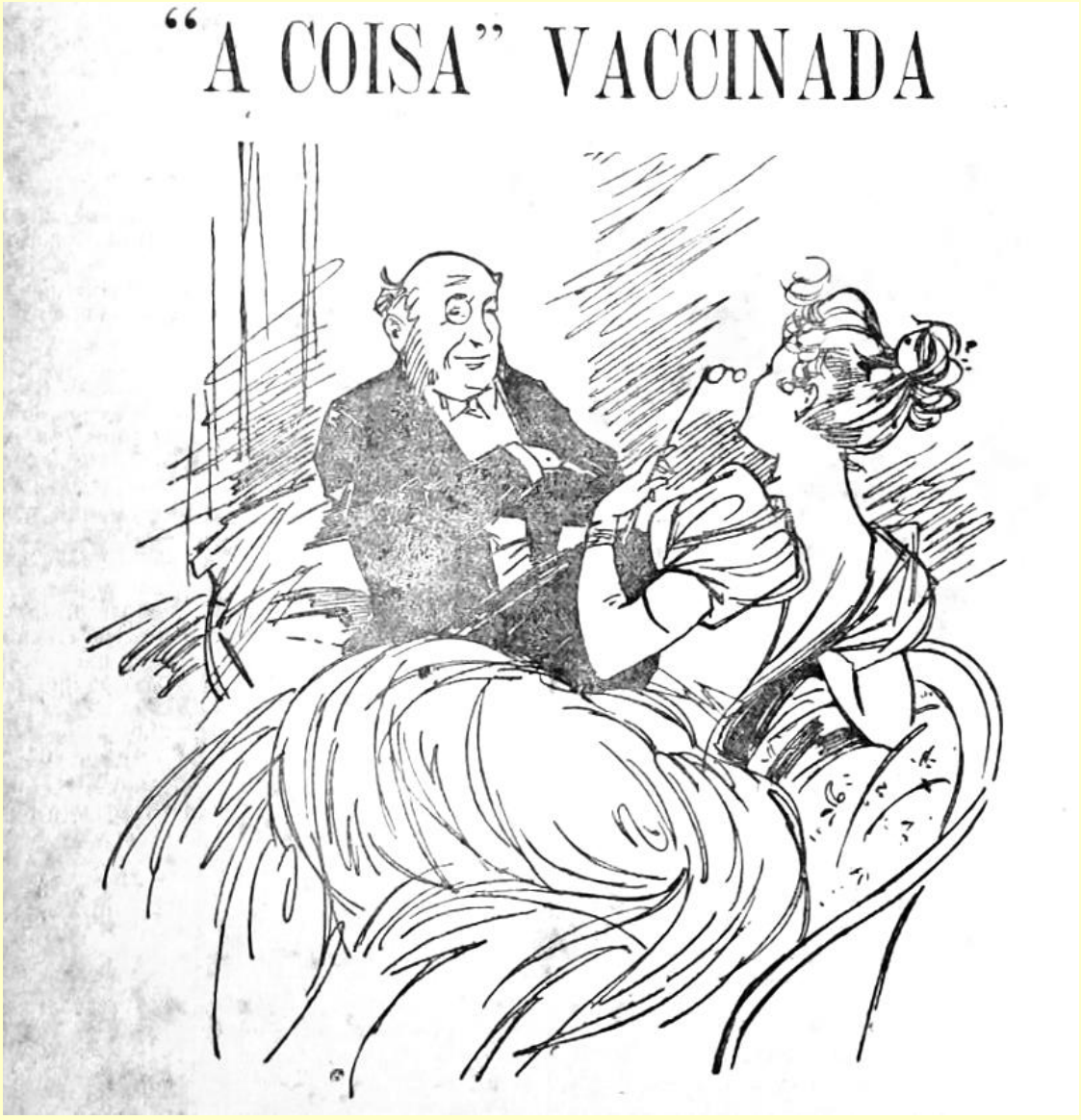


Figura 4. AUTOR DESCONHECIDO – *Amor... vestido*, xilogravura (1904)
A Coisa – Biblioteca Pública do Estado da Bahia, Salvador

Figura 5. SEM AUTORIA. *Amor... vestido*. 1904. impresso, (xilogravura em casca de cajazeira sopre papel pardo, preto) s/d.
A Coisa – Biblioteca Pública do Estado da Bahia, Salvador.
Fotografia nossa - Leandro Arraes (tratamento de imagem)

O RISO LEVADO A SÉRIO: UMA RELEITURA DO ANO DE 1985 ATRAVÉS DAS CHARGES

Naara Jade de Carvalho Tavares [163]

Esta pesquisa trata de um riso meio sério, o riso provocado pelo humor das charges, que é ora irônico, ora sarcástico e que tem a função de criticar. Segundo Georges Minois (2003, p.15): "o riso é um caso muito sério para ser deixado para os cômicos". Se o riso é um assunto tão sério é importante que a história se apodere dele e explore as vantagens de este ser um fenômeno universal e atemporal, ou seja, está presente em todas as sociedades do mundo em todas as épocas, sendo, portanto, sujeito a mudanças, é claro.

O riso tem sido estudado ao longo da história sob suas mais variadas categorias. Desde a Antiguidade diferentes estudos têm surgido sobre o riso. Os gregos em uma de suas versões sobre o surgimento do universo, encontrada em um papiro do século III, atribuem esse surgimento a uma enorme gargalhada. O riso, e não a palavra, nesta versão é quem cria todas as coisas do universo. Em todos os mitos gregos, o riso é mencionado e está em constante contato com o divino.

Os filósofos gregos também se interessaram pelo assunto deixando numerosos e contraditórios discursos. Heráclito, Sócrates, Platão, Luciano, e muitos outros deixaram a sua contribuição em matéria de riso. "Cícero, em seu tratado Do orador, faz alusão a várias obras intituladas O que faz rir, que não chegaram até nós" (MINOIS, 2003, p. 61). Aristóteles também escreveu sobre o riso, porém da sua obra, considerada perdida, restaram apenas fragmentos e segundo Verena Alberti (2002, p. 61): "a sua influência talvez seja a mais marcante da história do pensamento sobre o riso". Durante a Idade Média, o

[163] Licenciada em História pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Evangélica do Piauí – FAEPI. José de Freitas-Piauí. Email: naarajadee@gmail.com

riso, considerado diabólico seria consequência do pecado original. Já "no século XIX, o riso se transforma num poder que ataca os ídolos. Ele adquire também uma dimensão filosófica, tornando-se um objeto de estudo muito sério para os filósofos." (MINOIS, 2003, p. 509).

O riso tem se transformado junto com a sociedade, de fato que o que foi objeto de riso para uma determinada época pode não ser para épocas posteriores, como também aquilo que nos faz rir hoje poderia não fazer o menor sentido para épocas anteriores. Isso faz do riso um elemento cultural. O tempo passa e acarreta mudanças na forma com que as pessoas percebem o mundo e os acontecimentos. Jacques Le Goff (2000, p. 65) confirma o que acabamos de dizer:

> O riso é um fenômeno cultural. De acordo com a sociedade e a época, as atitudes em relação ao riso, a maneira como é praticado, seus alvos e suas formas não são constantes, são mutáveis. O riso é um fenômeno social. Ele exige pelo menos duas ou três pessoas, reais ou imaginárias: uma que provoca o riso, uma que ri e outra de quem se ri. É uma prática social com seus próprios códigos, seus rituais, seus atores e seu palco.

Georges Minois assegura que esse interesse pelo riso decorre de estarmos nós imersos em uma "sociedade humorística" onde o humor é sempre presente na mídia e, entretanto, mal conseguimos delimitá-lo pela multiplicidade de formas em que aparece.

> O riso esconde o seu mistério. Altamente agressivo, sarcástico, escarnecedor, amigável, sardônico, angélico, tomando as formas da ironia, do humor, do burlesco, do grotesco, ele é multiforme, ambivalente, ambíguo. Pode expressar tanto a alegria pura quanto o triunfo maldoso, o orgulho e a simpatia. (MINOIS, 2003, p. 15-16)

Segundo Georges Minois, estamos vivendo a era do riso e a sua morte ao mesmo tempo. Isso porque o mundo "encontrou no riso forças para zombar dos seus males" (p.553,). Esse humor veiculado pela mídia que muitas vezes é comercializado e padronizado camufla a perda de sentido do mundo. "Ele não sabe para onde se encaminha, mas vai rindo". (p. 554) É um humor que provoca nas pessoas um riso forçado, um riso de quem tem medo, um riso de incertezas. O riso neste sentido se torna uma necessidade para a própria

existência humana. De tão necessário à vida aparece sob variadas formas, justamente para estar presente em diferentes campos da vida.

O riso que nesta pesquisa procuramos discorrer assume essa característica multiforme, aparecendo ora irônico, ora escarnecedor, ora maldoso e muitas vezes difícil de ser delimitado. Isso porque o objeto de estudo são as charges, desenhos de humor que estão ligados a esta necessidade que o ser humano tem de rir para confrontar os problemas. A charge é um desenho crítico que leva a reflexão. Elas são a representação de um momento histórico, a representação de um acontecimento que foi registrado pelo chargista que pode ter se utilizado do deboche, do sarcasmo ou da ironia para fazer o leitor refletir. São apresentadas geralmente em jornais diários. A charge jornalística se constitui como um texto visual, produzido para propagar os fatores político-sociais do momento com tom irônico que ao mesmo tempo em que gera o riso perpassa o seu significado. Podemos então dizer que a charge é uma imagem-texto, carregada de significação que necessita de uma análise que encontre o seu discurso. Ela por si só não fala nada. A partir do momento em que se fizer sobre esta imagem-texto uma atividade interpretativa ela passará a ser um discurso. Os discursos das charges geralmente enfocam temas extraídos de enunciados do próprio jornal o que torna mais fácil encontrar o seu sentido. O humor das charges é um humor sério. É um humor que toma uma posição de afronta, um humor crítico, inteligente. O chargista reconstrói o fato exposto no jornal à sua maneira. A charge sempre mostra uma opinião, um ponto de vista, mostra a realidade de uma maneira bem-humorada que pretende criticar um acontecimento atual.

Analisar a charge é buscar o seu sentido, e os sentidos contidos nestas são capturados pelo chargista do ambiente em que vive. Para entender a significação da charge é necessário compreender como os sentidos foram produzidos nelas. Ao analisar a sua estrutura podemos perceber que geralmente é feita por meio de uma comunicação entre dois ou mais indivíduos e essa comunicação aparece em balões, e possui um cenário. Isso faz com que a charge adquira além do caráter cultural, um caráter social, pois necessita de mais de uma pessoa para ganhar sentido. Nela atuam o chargista, que é aquele que faz rir, o leitor, que é aquele que ri, e aquele de quem se ri. O humor gráfico é importante porque muitas vezes diz em um simples desenho o que não poderia ser dito por palavras. Também é importante por ter uma forma rápida

e de fácil entendimento facilitando a leitura daqueles que não tem tempo ou não tem disposição suficiente para ler um texto longo.

Nas charges podemos encontrar algumas das características de humor destacadas por Minois, posto que elas em sua maioria façam alusão a problemas políticos e sociais que mostram a perca de sentido do mundo, que fazem as pessoas temer, e se sentirem inseguras. No caso das charges a serem analisadas, que são as do Jornal O Dia do Ano de 1985, elas mostram as incertezas a respeito do novo Governo Democrático instituído após vinte anos de Ditadura Militar. Mostram as corrupções políticas do período passado, dúvidas e expectativas a respeito do novo Governo, problemas sociais aos quais as autoridades negligenciavam. Mas o povo ia rindo para tentar esquecer os danos dos Governos autoritários e para tentar esconder as incertezas diante do novo Governo Democrático.

De repente o povo se viu imerso em uma profunda perca de sentido, em uma sociedade que já não tinha mais um Governo Ditatorial e que também não era democrática, era uma anomalia, ao mesmo tempo em que se desejava se sentir democrática encontrava em si resquícios autoritários, que a faziam temer, se encher de dúvidas. E a solução era rir para enfrentar esses dilemas. Neste contexto o chargista tem função importante, ironizando os acontecimentos produzem suas charges que ao mesmo tempo em que distrai os leitores e mostra que é possível rir de tudo, também faz denúncias sobre os sistemas.

> O ironista não é imoral: ao contrário, ele obriga a imoralidade a sair do esconderijo, imitando seus defeitos, provocando-os, parodiando sua hipocrisia, de forma que ninguém mais possa acreditar nela. O riso ironista é sempre calculado, intelectualizado, refletido. (MINOIS, 2003, p. 570)

As charges produzidas neste momento pelo jornal em questão provocam justamente este riso ironista, parodiando a hipocrisia de uma nação que não é nem autoritária nem democrática. De uma nação com tantas diferenças regionais, com má distribuição de renda, com uma taxa de mortalidade infantil elevada, com uma elevada inflação, com tanta corrupção política e mazelas sociais. O humor produzido pelas charges é uma arma de denúncia tanto político como social e econômica.

O chargista é um sujeito intelectualizado, ele precisa estar sempre bem informado sobre os acontecimentos e ter a sua opinião pronta sobre eles já que as charges exigem essa prontidão da informação por ser dispostas diariamente nos jornais, pois devem estar ligadas às notícias do jornal e precisam ser produzidas dentro de prazos reduzidos. Para entender a charges também é necessário que o leitor tenha pelo menos um conhecimento prévio do assunto sobre a qual ela se refere. Se não existir este conhecimento prévio o leitor pode fazer interpretações que não condizem com intenções do chargista.

Então sendo a charge um veículo de denúncia, que produz um humor inteligente a partir dos enunciados do próprio jornal, e precisa de um chargista com opiniões rápidas sobre os assuntos, também necessita de um leitor com leitura inteligente para que este consiga entender a mensagem e fazer a reflexão que a charge procura promover.

A expectativa para a Nova República nas charges

A manchete do jornal o Dia de 01 de janeiro daquele ano anunciava: "1985, o ano da esperança". Era justamente esta esperança que alimentava os brasileiros no início daquele ano de tantas promessas e expectativas. Mas esta esperança que trazia euforia à população trazia também dúvidas, incertezas, falta de confiança, sentimentos ocasionados pelas duas décadas em que o país viveu emergido em um governo autoritário, sem liberdade de expressão, sujeitos a torturas se ousassem se opor ao modelo vigente.

E o ano de 85 surgiu como esperança de que se consolidasse a abertura política que já havia iniciado desde que o General Ernesto Geisel assumiu a presidência da República. Na verdade Geisel já tomou posse com o objetivo de conduzir o país de forma lenta e gradual para a redemocratização, com cuidado para que os militares não perdessem o controle neste processo. O ano anterior fora marcado pela maior mobilização social que o Brasil já havia presenciado, o movimento das Diretas Já, onde o povo exigiu o direito de escolher o presidente da República por meio de eleições diretas. Tal mobilização foi de grande importância para a mudança dos rumos da nação. No entanto as eleições diretas para a presidência só seriam realizadas anos depois. Em 1985 o presidente ainda foi escolhido por eleições indiretas, por meio de um colégio eleitoral.

Desde 1974 o número de representantes do MDB[164], partido que fazia oposição à ARENA (partido do governo militar), havia aumentado ao passo que os representantes da Arena diminuíram. Isso fez com que o presidente Ernesto Geisel e posteriormente Figueiredo tomassem uma série de medidas para tentar controlar o processo de liberalização ou ao menos apaziguar as críticas dos descontentes com o regime. Assim veio o II PND [165] (Plano Nacional do Desenvolvimento) que visava tirar o foco da industrialização do Rio de Janeiro e São Paulo estendendo a outros estados, uma estratégia para tentar conquistar os governadores dos outros estados. Outra forma de tentar impedir o avanço do MDB foi a criação da lei Falcão[166] que proibia a propaganda política na televisão. Teve também o pacote de abril [167]que instituiu algumas medidas voltadas também para conter o avanço oposicionista e assegurar ao regime o controle do processo de redemocratização.

Mesmo tomando tantas medidas o regime militar não conseguiu conter o avanço da oposição, e em 1984, grande parte dos governadores de estados era da oposição, que inclusive foram estes governadores os grandes

---

[164] Durante esse período Brasil tinha apenas dois partidos legais, a Aliança Renovadora Nacional (Arena), de apoio ao governo, e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), de oposição consentida. Disponível em <http://memoriasdaditadura.org.br/partidos-politicos/index.html. Acesso em 14-03-2018

[165] O II Plano Nacional de Desenvolvimento tinha como objetivos centrais elevar a renda per capita a mais de mil dólares e fazer com que o produto interno bruto ultrapassasse os cem bilhões de dólares em 1977. Disponível em < http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/plano-nacional-de-desenvolvimento-pnd. Acesso em 14-03-2018

[166] Modifica o Código Eleitoral e proíbe os candidatos de fazer qualquer tipo de pronunciamento no horário eleitoral do rádio e da TV. A partir das eleições municipais daquele ano, os partidos só poderiam divulgar o nome, o número e um breve currículo de cada candidato, além de sua fotografia na TV. A lei do silêncio nas campanhas eleitorais ficou conhecida pelo sobrenome do seu idealizador, o ministro da Justiça, Armando Falcão. Disponível em < http://memorialdademocracia.com.br/card/lei-falcao-silencia-a-campanha-eleitoral. Acesso em 14-03-2018.

[167] Pacote de Abril foi o nome dado pela imprensa para um conjunto de medidas impostas por Ernesto Geisel em 1º de abril de 1977. Essas medidas alteraram as regras para as eleições de 1978 e são consideradas um retrocesso ao processo de abertura política iniciada pelo mesmo presidente. Disponível em <https://www.infoescola.com/historia-do-brasil/pacote-de-abril Acesso em 14-03-2018

condutores do processo de transição política, sobretudo pela contribuição que deram ao movimento das Diretas Já. O ano de 1985 chegou representando o ano da esperança, ano em que a democracia teria a sua consolidação. Nas eleições indiretas Tancredo Neves foi eleito pelo colégio eleitoral e foi saudado pelo povo como o salvador, o libertador. O povo colocou tanto sobre Tancredo como na Nova República muitas expectativas como podemos ver na seguinte charge.

Jornal O Dia, 08-01-1985

Nesta charge percebe-se o quanto se ansiava pelo novo governo e esperava por este com a esperança de que com ele a mudança chegasse. Na charge um sujeito diz "O Dr. Tancredo vai planejar melhores salários, mais emprego e menos inflação". E o outro diz "será que o véi guenta?". Podemos

perceber nestas frases que se por um lado havia esperança de que com o retorno à democracia fossem sanados alguns problemas que tanto afligia o povo, como o da inflação, desemprego e baixos salários, de outro lado pairavam a dúvida e era difícil de acreditar que depois de vinte e um anos um presidente já avançado em idade fosse capaz de resolver estes problemas de forma tão simples. Tancredo era uma esperança, mas uma esperança duvidosa. Vejamos esta outra charge.

Jornal O Dia- 16-01-85

Nesta segunda charge entra a questão das eleições diretas, causa que a população vinha reivindicando e esperava que ocorresse naquele ano o que não aconteceu de fato, levando o povo à descrença sobre o assunto. Mais uma vez podemos perceber a dualidade de pensamentos e de perspectiva a respeito do novo governo. A esperança e a dúvida, a crença e a descrença subsistindo e se alterando no pensamento popular do período. E assim o povo ia vivendo, sem saber o que iria acontecer. O regime iria ou não mudar? O novo governo atenderia ou não aos interesses do povo? Os problemas seriam ou não sanados com a posse do novo presidente? Como seria a reação das pessoas que viveram duas décadas sob um regime autoritário ao se verem agora em um regime que estava tentando ser democrático? Como seria o país depois da reforma constitucional? Dessa forma era esperada a posse do novo presidente Tancredo Neves, que ao ser eleito no dia quinze de janeiro depois de três horas e meia de reunião pelo colégio eleitoral prometeu, conforme o noticiário do jornal o Dia do dia seguinte à eleição, primeiramente "realizar mudanças políticas, sociais e econômicas indispensáveis ao bem-estar do povo, enfatizando que a primeira tarefa do seu governo é a de promover uma organização institucional do Estado" (O DIA; 16-01-85).

O povo ansiava pela posse de Tancredo para ver as promessas se consolidarem. Para o povo a democracia se tudo realmente desse certo, seria a solução de todos os problemas do país. Este momento de euforia foi capturado pelo chargista que o transformou em desenho de humor. Ao analisar estes desenhos de humor produzidos em uma época conturbada da nossa história podemos constatar que o riso sempre esteve presente na história. O riso e a história caminham juntos. É possível rir de tudo, até mesmo dos próprios males. E neste momento ria-se principalmente da incerteza que predominava a respeito de vários setores da vida brasileira naquele período.

Incertezas a respeito da economia, das causas sociais, da segurança, sobretudo a respeito da plena consolidação da democracia. No Jornal do dia 03 de janeiro um enunciado faz a seguinte colocação:

> Vivemos a última etapa da consolidação da democracia e é importante que todos se apercebam da importância histórica da vida brasileira, ainda carente de cuidados especiais, sobretudo no sentido de arrefecer entusiasmos exagerados e radicalizações desnecessárias. Se há uma espécie de comoção coletiva animada de esperanças e confiança, como é evidente, de igual modo parece necessário evitar excessos de otimismo e ocorrências de milagres, em especial se apenas ficarmos na expectativa dos acontecimentos, como era prática que todos reclamavam. (O DIA; 03-01-1985)

Neste enunciado do jornal o povo está sendo alertado a não se entusiasmar demais e a desconfiar um pouco das promessas, como também a se mobilizar, agir e não ficar apenas na expectativa dos acontecimentos como era costume ficar no período anterior. Logo os ânimos serão abalados em decorrência da repentina doença de Tancredo Neves, que o impede de tomar posse. Tal acontecimento foi de grande impacto para a população que tanto ansiava pela sua posse.

As charges da Nova República

Como a tão esperada recuperação de Tancredo não aconteceu, apenas o vice José Sarney compareceu no dia da posse, a qual o jornal O Dia descreve como "uma solenidade fria, rápida, formal e marcada pela ausência do verdadeiro dono da festa". (O DIA: 16-03-1985). Em 22 de abril Sarney é definitivamente empossado em decorrência da morte de Tancredo. José Sarney encontrou um Brasil arruinado, com uma inflação alta, dívida externa elevada, problemas sociais e uma população que não o via com bons olhos, que nutria por ele certa desconfiança por não acreditar que ele se comprometeria a cumprir as promessas feitas pelo presidente falecido. Um enorme descontentamento em relação à tão sonhada Nova República invade o país como podemos notar nas seguintes charges:

O Dia - 01 e 02 de maio de 1985

O Dia - 04 de maio de 1985

Na primeira charge faz-se uma comparação dos anúncios televisivos relacionados ao governo com programas de humor. Na segunda mostra uma ilusão repentina de que talvez a situação econômica do país tivesse uma pequena melhora com o novo salário mínimo que havia tido um pequeno reajuste. O sujeito com um saquinho na mão contendo o salário mínimo observa com um ar de desconfiança o outro sujeito que afirma que talvez melhore um pouquinho sendo que este sem perceber já está sendo atingido pela inflação. O sujeito que está prestes a ser atingido pelo pneu representa a classe mais baixa (a massa operária, trabalhadores assalariados, aposentados) sendo que este, por viver do salário mínimo é a que mais sofre com o problema

da inflação alta. A inflação leva a uma perca de valor da moeda e por isso neste período as pessoas precisavam correr imediatamente para comprar tudo o que desse antes que os preços subissem novamente e já não pudessem mais usufruir do pequeno salário.

Outro problema que é consequência da inflação é o desemprego que por sua vez gera a pobreza e a fome, problemas que durante este período de transição política no Brasil era muito presente e trazia grande descontentamento à população. O salário baixo não dava para comprar quase nada. As pessoas que viviam apenas do salário mínimo já passavam necessidades, quanto mais os desempregados que era um número significativo.

Na verdade, todos os problemas do referido ano foram típicos de um período de transição. O grande problema é que o povo colocou na democracia muitas expectativas, viam nesta mudança a solução para todos os problemas que o Brasil havia herdado em vinte e um anos de Ditadura Militar. José Sarney já havia encontrado o país desorganizado. A inflação já vinha de períodos bem anteriores, era herança do período anterior e Sarney já havia assumido com todos estes problemas para enfrentar. Assim terminava o ano de 85. Com o povo descontente por não ter sido o ano que tinham esperado. O ano em que haviam nutrido tantas esperanças e colocado tantas expectativas.

O chargista Paulo Moura e sua percepção dos fatos refletida nas charges

Durante o período da Ditadura a charge ganhou espaço por ser uma forma bem-humorada de protestar. No Piauí tiveram destaque A Folha da Mãe Ana que era a página de humor do jornal O Dia, Pão e Circo e outros. Neste contexto nasce o chargista Paulo Moura, que com suas charges deu uma enorme contribuição para a história ao registrar em seus desenhos o que se passava naquele momento. Momento que foi vivido por ele sendo assim testemunha dos fatos em discussão. Paulo Fernandes Moura nasceu em Campo Maior no mesmo ano em que a Ditadura militar foi implantada no Brasil, ano de 1964. Foi neste ambiente que viveu sua infância e sua adolescência.

Aos quatorzes anos de idade surgiu a primeira oportunidade de desenhar profissionalmente. Isso foi através da sua avó Ana Teresa. Ela trabalhava na cantina do Jornal O Dia e conhecia o interesse do neto por

desenhos o convidou para ir junto com ela para ficar observando os profissionais e pudesse assim desenvolver as suas habilidades. Interessado muito mais na "merenda" que nos desenhos Paulo Moura passou a acompanhar a vó para a sede do jornal O Dia. Com uma semana caminhando para o jornal o colocaram para ajudar na montagem das páginas. Rapidamente se desenvolveu nesta atividade e logo veio o que ele nem esperava, o primeiro salário, que para o garoto foi uma enorme alegria. Assim continuou trabalhando na parte da montagem e nas horas vagas sempre desenhava. Até que um dia seu desenho caiu nas mãos certas e logo foi convidado para a folha da Mãe Ana. Para ele desenhar para tal página de humor aos catorze anos era o máximo e aceitou imediatamente.

Inicialmente ele recebia os textos prontos para que ele pudesse ilustrá-los, depois com o passar do tempo ele foi produzindo os textos baseados em suas próprias ideias até chegar ao ponto de editar sozinho a Folha da Mãe Ana. Depois disso já com quinze anos, Paulo Moura passou a produzir a charge da folha de opinião que o jornal disponibiliza diariamente. Paulo lia muito o Pasquim[168], que segundo ele era "aquele jornal que fez a cabeça de uma geração". (MOURA, 2015) Era admirador de Ziraldo, do Angeli, Jaguar, Laerte, enfim, a turma do Pasquim foi influencia forte no seu trabalho. Segundo Paulo Moura em Teresina o humor sempre teve seu espaço. Sempre foi bem acolhido pela população. "Tinha até mesmo aquelas pessoas que compravam o jornal só para ler a página de humor". (MOURA, 2015). Isso faz de Teresina uma cidade ironicamente humorística. Uma cidade com problemas sociais, como fome, pobreza, desemprego, e tantos outros, que encontra no riso uma evasão, uma fuga da realidade, o riso se torna uma forma diferente de encarar os males.

Paulo Moura como já foi dito cresceu e se desenvolveu no período da ditadura Militar. Neste período os chargistas faziam as suas charges de uma maneira bastante cuidadosa, criticavam usando metáforas, disfarçando a

[168] O jornal de maior prestígio na categoria charge foi O Pasquim. Na época chamar um jornal de pasquim era uma ofensa, já que esse termo era usado para desqualificar um jornal. O Pasquim foi criado por um grupo de renomados humoristas brasileiros, entre eles, Millôr, Jaguar, Ziraldo, Claudius. A ideia do nome veio de Jaguar que em uma brincadeira falou que já que iriam desqualificar o jornal mesmo que o chamassem O Pasquim. O que ninguém imaginava era que este jornal ganharia uma repercussão nacional inspirando muita gente por todo o Brasil.

crítica de maneira que não fossem enquadrados na censura. Todos os jornais tinham um censor. Este censor era alguém que se infiltrava para observar se tinha algum conteúdo subversivo, e para dedurar, eram os chamados dedos duro. Conforme o regime foi se abrindo as charges gradativamente foram adquirindo uma característica mais explicita. No ano de 1985, ano da abertura política, as críticas já eram feitas de forma mais clara. Durante este ano a maior parte das charges do jornal O Dia foram feitas por Paulo Moura, e foi assim que o mesmo deixou uma enorme contribuição para a história. Essa importante contribuição não se deu por meio de uma obra historiográfica ou literária ou mesmo de uma obra bibliográfica onde poderia ter sido relatado os feitos de pessoas poderosas da época, mas a sua contribuição foi muito mais do que isto. Através dos seus desenhos humorísticos ele conseguiu aprisionar o sentimento de um povo, de uma população que sente medo, angustias e esperanças em relação ao futuro.

Paulo Moura descreve a transição política conduzida pelo General João Batista Figueiredo como, muito segura e muito pacífica, o que na verdade o povo não estava esperando. Paulo relatou que chega até a se espantar pelo fato de os militares terem passado o poder de uma maneira tão tranquila enquanto a população esperava que tivesse até tanque nas ruas. O nosso chargista, assim como a maioria da população, ansiava pela posse de Tancredo Neves e a redemocratização do país. Ele nasceu catorze dias após do Golpe Militar e durante toda a sua vida viveu sob esse Regime e tinha muita vontade de que o Brasil fosse governado por um civil. Assim como ele, as gerações anteriores que haviam vivido em períodos de democracia também esperavam com muito apreço esse dia. Dessa forma "todas as esperanças foram colocadas em Tancredo Neves, mesmo ele tendo sido eleito por um colégio eleitoral, mas era um civil que chegava à presidência". (MOURA, 2015). Ele nos descreve os acontecimentos do momento da seguinte maneira.

> O Brasil viveu momentos de euforia, momentos de esperança, mas que infelizmente durou muito pouco, Tancredo não chegou nem a assumir, ele teve um problema, uma diverticulite, foi para o hospital de base em Brasília, aí do Hospital de Base foi transferido para São Paulo e lá veio a falecer, antes mesmo de assumir. Aí você imagina o que passamos, foi uma montanha russa, nós passamos da extrema euforia para a extrema tristeza. Aí você imagina como é que ficou o país. O país caiu de mãos beijadas nas mãos de Sarney. (MOURA, 2015).

Assim o primeiro ano da Nova República não foi nada do que se esperava, aquela ansiedade pelo governo democrático se transformou em tristeza profunda. O governo Sarney segundo o chargista "não foi muito boa coisa, pois houve muita corrupção, porém, não anunciada, não divulgada, tudo abafado, e é um governo que a gente gostaria de esquecer". (MOURA, 2015).

Considerações Finais

Como podemos observar a charge é uma importante fonte histórica que carrega uma enorme quantidade de informações focadas nos acontecimentos de uma época, num determinado contexto histórico, cultural e social. Ela se apropria dos fatos e lhes dar novos sentidos, novas maneiras de serem enxergadas, nos dando a oportunidade de fazermos a nossa própria interpretação. Podemos perceber também que a charge publicada em jornal não possui apenas a função de informar ou de fazer o leitor rir, mas a sua principal função é despertar no leitor o seu ponto de vista incitando–o a formar sua opinião.

Por esta pesquisa podemos constatar que as charges como discurso possuem uma variedade de significados, pois todos que se debruçam sobre elas lhes atribuem sentidos diferentes, todos que procuram analisá-las fazem isso de acordo com os seus próprios conceitos que são baseados na memória e no imaginário da sociedade. O próprio chargista ao criar uma charge sabe que ela está sujeita a diferentes interpretações, uma vez que ela já é feita com a intenção de provocar a curiosidade, instigando o leitor a tirar suas conclusões. Essa curiosidade é de grande relevância para a história, visto que toda pesquisa parte da curiosidade, do desejo de ter um conhecimento mais aprofundado sobre determinado assunto.

Quando iniciamos a pesquisa não tínhamos definido ainda com qual jornal trabalhar, mas como no Arquivo Público os documentos referentes a este ano estavam indisponíveis recorremos ao Acervo do Jornal O Dia onde tivemos livre acesso a todos os jornais do ano.

Esta pesquisa nos apontou o chargista Paulo Moura por ser o autor da maioria das charges do jornal durante este ano. Reconhecendo que o trabalho do chargista é de suma importância para registrar os fatos. Ele é um sujeito que dentro de uma determinada posição observa a sociedade em geral com um olhar que ora se apresenta irônico, ora sarcástico e critica o que ela tem de mais baixo. Vimos no decorrer do trabalho que as suas charges muitas vezes serviram para dar voz a grupos isolados dentro da sociedade que sofriam com os problemas vigentes, como por exemplo, trabalhadores assalariados que sofriam com a alta inflação e menores abandonados que proporcionavam o avanço da criminalização. Recorremos à entrevista com o chargista. Este nos

descreveu os fatos que por ele foram vivenciados naquele período, que ele mesmo ajudou a deixar registrado e que hoje estão guardados na sua memória. Em uma de suas falas na entrevista Paulo (MOURA, 2015) fala o seguinte:

> Eu sinto um certo orgulho de ter participado daquele momento e por acreditar que dei a minha contribuição mesmo que minimamente para que a gente chegasse a ter essa abertura democrática, para que a gente tivesse eleições livre, ou seja, tudo que o pais desfruta hoje, a gente, não só eu, mais todos os chargistas da época, principalmente a turma do Pasquim deram a sua contribuição para a abertura política.

Por esta pesquisa podemos concluir que esta contribuição que Paulo Moura acredita ter dado mesmo que minimamente, foi na verdade uma grande contribuição não só para aquele momento de transição, mas também para o presente, para nos ajudar hoje a compreender aquele momento.

Referências

ALBERTI, Verena. *O riso e o risível na história do pensamento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

LE GOFF, Jacques. *O riso na Idade Média*. In. BREMMER, Jan; ROODENGURG, Herman. (Org.). *Uma história cultural do humor*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

MINOIS, Georges. *História do riso e do escárnio*. São Paulo: UNESP, 2003.

MOURA, Paulo Fernandes. *Entrevista concedida a Naara Jade de Carvalho Tavares em 11 de maio de 2015 às 14:30 horas*. Teresina. 2015.

JORNAL O DIA. *1985, o ano da esperança*. 01-01-1985

_____. Tancredo eleito, promete mudar o Brasil. 03-01-1985 _____. Consolidação da Democracia .16-01-1985.

_____. Posse de Sarney. 16-03-1985

_____. e, conte conosco, presidente. 04-07-1985.

REPRESENTAÇÃO SOCIAL: ANÁLISE SOBRE A IMAGEM DO AFRO-MARANHENSE NO CONTEXTO PUBLICITÁRIO CONTEMPORÂNEO

Rosangela Coêlho Costa [169]

Introdução

Os meios propagandísticos têm nos remetido a várias análises quando se trata da representação do negro no contexto comunicativo da contemporaneidade. Por esse entendimento associamos que as relações raciais têm entrado nessa conjuntura ideológica como forma de combate ao racismo e à discriminação nos processos midiáticos.

Por meio dessas reflexões, nossas discussões epistemológicas reportam-nos aos processos históricos de escravização e discriminação racial que ainda fortalecem o racismo em nossa sociedade. Segundo Coutinho (2011, p. 76), as doutrinas sobre o racismo evidenciaram-se epistemologicamente entre os anos 1890 a 1925, justamente no estágio que caracteriza a derrocada escravagista e do sistema imperial do Brasil. A partir desse momento passamos por um processo de discriminação em caráter institucional que se sustenta nas relações entre senhor/escravo estruturada socialmente pelos processos históricos de exclusão societária. Para Fernandes (2007, p. 49), "a elaboração

[169] Licenciada em Geografia pela Universidade Estadual do Maranhão. Mestranda em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB/UFMA. Membro do Grupo de Pesquisa de Estudos e Investigações Pedagógicas Afro Brasileiros – GIPEAB/UFMA. Professora da Rede Municipal de São Luís – MA e da Rede Municipal de São José de Ribamar – MA. E-mail: rosangelamelissali@yahoo.com.br.

da discriminação é um processo preexistente utilizado como recurso que provocava o distanciamento social entre as categorias raciais como instrumento de ritualização entre o senhor e o escravo".

Ainda em conexão com as ideias aqui discorridas, coadunamos com a concepção de Fernandes (2007), estudioso das relações raciais, sobre suas ideias que dizem respeito à manifestação de indígenas em registros de quadros retratando o contato dos colonizadores e conquistadores com os primitivos. Analisando a imagem, percebemos a imponência do colonizador aos primeiros habitantes do Brasil e a cordialidade dos indígenas retratada na referida imagem. Essa representação magnética configura-se no surgimento da civilização industrial, ou seja: não havia uma relação social estabelecida nessa questão da evidência da imagem dos indígenas nos quadros da época, e tampouco do negro (FERNADES, 2007, p. 62).

Partindo dessas análises enveredamos a referida pesquisa científica para essa abordagem da representação social dos afro-maranhenses no campo publicitário contemporâneo. Assim, no contexto da comunicação publicitária, fazemos um recorte sobre a historicidade do negro em campanhas publicitárias, ressaltando os elementos que constituem a etnicidade e publicidade e o seu contexto social na mídia brasileira com subjetividade, a maranhense.

A nossa inquietação está baseada no campo das ideias do processo de exclusão da pessoa negra nesses meios de propagação midiática como um fator determinante para diminuir a sua participação e atuação no campo da publicidade contemporânea tornando-se um espaço privilegiado para os não negros. Assim, elencamos o seguinte pensamento:

> Como principal espaço de construção simbólica, a mídia chega a ter uma relevância social e um poder de influência sem precedentes, chegando inclusive a determinar uma nova forma de exclusão social que afeta diferentes segmentos sociais como negros, mulheres e indígenas, através ou da veiculação de imagens estereotipadas, folclorizadas e deturpadas em seus conteúdos, ou da invisibilização (FERNANDES, 2007, p. 122).

Compreendemos que por meio do desenvolvimento desta pesquisa criaremos cadeias de ideias que permitirão discussões sobre a representação social dos afro-maranhenses nos meios propagandísticos contemporâneos,

elencando a etnomídia como um forte elemento que interage na diminuição da participação dos afro-maranhenses no trabalho midiático. Conforme Oliveira (2011), o que se entende por etnomídia é um tipo de mídia que predomina só por um tipo raça, ou seja, nesse caso referimo-nos à mídia constituída pela branquitude em sua maioria, caracterizando-se no formato hegemônico, onde prevalecem os valores de uma só raça, isto é, uma mídia que favorece e atende aos brancos, enquanto os negros são excluídos socialmente do modelo midiático. A mídia é um elemento que estabelece as relações sociais e raciais em campanhas publicitárias maranhenses.

Assim, nessa conjuntura, entendemos que, para analisarmos a representação social do negro na publicidade contemporânea maranhense, devemos partir da seguinte lógica, conforme aponta Oliveira (2011, p. 26):

> A discussão de mídia e racismo passa, primeiramente, pela caracterização das relações raciais no Brasil e como elas foram se desenvolvendo na construção da república brasileira, enfocando, principalmente o processo de abolição da escravidão, a consolidação de uma tipologia de racismo singular da realidade brasileira e a configuração da indústria midiática.

Em conformidade com os ideários aqui expostos, salientamos a relevância dessa investigação científica em fomentar discussões sobre a representação social dos afro-maranhenses no contexto publicitário contemporâneo na perspectiva do reconhecimento da condição do negro como agente social e ativo na construção da sociedade, relacionando a etnomídia como um importante dispositivo que propaga a alteridade nos espaços midiáticos da sociedade na forma de exclusão social e racial.

De tal modo, fazemos alusão à imagem do negro afro em campanhas publicitárias brasileiras no contexto da influência na propaganda mediada pela ideologia do branqueamento, na conjuntura publicitária e suas relações sociais relacionadas a essa etnia, considerando-se as evidências de racismo, preconceito e discriminação racial na publicidade contemporânea (YIRULA, 2009).

Alicerçada nos embasamentos teóricos aqui tratados, a pesquisa investigou a concepção dos afro-maranhenses acerca da representação negra no cenário da publicidade contemporânea. O interesse no objeto da pesquisa surgiu de várias inquietações sobre a condição dos afro-maranhenses como

sujeitos importantes em campanhas publicitárias de forma positiva. Assim sendo, concebemos que abrir espaços nos meios propagandísticos para pessoas negras garante espaço para sua atuação na sociedade de forma igualitária.

O trabalho científico surgiu como parâmetros epistemológicos a partir de concepções atrelados às causas de combate ao racismo na perspectiva de desconstrução das ideologias eurocêntricas como provocação para disseminar um novo olhar sobre a representação social do negro na Publicidade.

Com o intento de conduzir nossa investigação científica, fizemos os seguintes questionamentos: Quais as concepções ideológicas sobre a representação social negra na publicidade contemporânea? De que forma o negro afro-maranhense é representado na Publicidade contemporânea?

A partir desses questionamentos a pesquisa teve como objetivo geral provocar o fomento baseado na desconstrução de estereótipos e ideologias que persuadem o racismo, preconceitos e discriminação da população afro-maranhense no campo da Publicidade contemporânea.

Baseada nessas objetividades, consideramos relevante outro instrumento catalisador utilizado nesta pesquisa: a Lei 12.288/2010 (Estatuto da Igualdade Racial), que serviu de bases teóricas e legítimas nas discussões e práticas para coibir o racismo.

O estudo científico está fundamentado em fontes bibliográficas utilizadas para a construção do conhecimento com base nas concepções de Fernandes (2007); Lei 12.288/10 (BRASIL, 2010); Munanga (2005); Sêga (2000); Silva e Coutinho (2011); Trindade (2011); Yirula (2009) e outros.

Com base nesses ideais, almejamos que a nossa investigação científica possa favorecer significativamente ações e reflexões sobre a representação do afro-maranhense nos meios propagandísticos e publicitários contemporâneos no intuito de abrir espaços e suscitar a participação do negro no âmbito publicitário de forma igualitária.

Definições e Processos Históricos da Publicidade Brasileira

Para discorrer sobre a publicidade brasileira é necessário recorrer aos mecanismos históricos desse elemento comunicativo para que possamos

entender como se constituíram os processos e meios de publicidade e propaganda, pois esses termos por ora nos remetem a certas concepções distorcidas e confusas entre essas duas categorias de comunicação, pois ambas se "confundem por serem expressões sinônimas" (CARVALHO, 1940, p. 28). Desse modo iremos recorrer às definições específicas de Publicidade e Propaganda.

Carvalho (1940, p. 28) traz a seguinte definição para a Propaganda: "é o conjunto de meios materiais através dos quais se pode divulgar e generalizar nos meios públicos, alguma coisa, algum fato, algum acontecimento ou alguma ideia que porventura lhe possa interessar".

Sobre a ideia de Publicidade, Carvalho (1940, p.28) nos apresenta como definição o "ato intelectual e moral de se valer desses meios materiais de propaganda para se valer para divulgar e generalizar, nos meios públicos, alguma coisa, algum fato, algum acontecimento ou alguma cousa que possa direta ou indiretamente, interessar esses meios públicos". Percebemos que apesar de serem expressões sinônimas, a definição de Publicidade é mais complexa, porém é necessário a abordagem das duas categorias nesta pesquisa.

Sobre esse contexto de definições e compreensões sobre a Publicidade e Propaganda, Carvalho diz ainda que:

> Na sua aplicação específica às atividades da Indústria do comércio e afins, - portanto em sentido restrito – PUBLICIDADE pode ser definida como ato intelectual de nos valermos e utilizarmo-nos do complexo, isso é, do conjunto de meios materiais em que se desdobra a *Propaganda*, para, através deles, se divulgar o conhecimento, ao Público, de algum produto da Natureza ou da Indústria, de algum fato ou de alguma ideia de alcance mercantil, objetivando, precipuamente, a realização de vendas e negócios, e, consequentemente, provocando "lucros pelo "fenômeno das trocas", pela "oferta" e pela "procura". Esta salvo melhor juízo – é a Definição de propaganda e de Publicidade, que fazemos (CARVALHO, 1940, p. 28).

Discorrer sobre a publicidade nos reporta aos processos históricos desse dispositivo de comunicação. Assim, faremos um breve comentário cronológico-histórico no campo propagandístico.

O surgimento da Publicidade e Propaganda é fundamentado com a ideia de apoio eficiente ao setor econômico a partir do momento em que o ser humano iniciou suas atividades de trocas de mercadorias e os primeiros serviços de negócios (CARVALHO, 1940, p. 180). No entanto, foi com o progresso das artes gráficas que iniciou o processo histórico da Publicidade Moderna. Entendemos que a publicidade primitiva, aludimos também à propaganda, foram de caráter falado e gráfico.

Segundo afirma Carvalho (1940, p. 19), a atividade realizada pelos pregoeiros (primeiros mercadores, gente de classes plebeias e escravos) que vendiam ou trocavam suas mercadorias, se caracterizava em publicidade e propaganda falada. Enquanto que a da ordem gráfica ocorreu desde quando o homem primitivo realizava desenhos de figuras de animais na parte externa das suas furnas como o objetivo de comunicar os transeuntes de que havia e desejava realizar a troca de peles e outros objetos que serviam para a suas necessidades de sobrevivência.

Com a evolução do gráfico das cavernas, surgiu a incorporação das letras do alfabeto, mas o momento importante dos primeiros anúncios murais ocorreu na Grécia, em Roma e em Pompeia. Portanto, o surgimento da publicidade e propaganda é muito mais antigo do que imaginávamos.

Breve cronologia histórica da publicidade brasileira

A cronologia histórica da Propaganda do Brasil iniciou-se com o nascimento do jornal "A Gazeta" do Rio de Janeiro. Esse momento histórico propagandístico ocorre com a fuga de D. João VI de Portugal para o Brasil no ano de 1808, momento em que o rei de Portugal decreta a abertura de portos com a liberação de transportes de mercadorias por navios estrangeiros e portugueses, sinalizando o sentimento de paz com a Coroa, tendo como favoritismo a Inglaterra. Este ato provocou mudanças importantes para a população brasileira nos aspectos comportamental, social, político e econômico (SILVA; COUTINHO, 2016, p. 2).

Elencamos também um fato importante decorrente da chegada de D. João ao Brasil, que foi o advento da modernidade, da qual implicou a criação de vários organismos institucionais, como a Escola de Medicina da Bahia, a Imprensa Régia, o Banco do Brasil e etc.

A partir de 1810, com a implementação do dinheiro de papel no lugar das moedas, após a popularização da espécie, o jornal "A Gazeta" do Rio de Janeiro entra em cena com objetivos específicos, pois mesmo sendo editado e impresso em terras brasileiras, servia aos interesses dos portugueses domiciliados no Brasil, agregada à fuga da comitiva para o país. Segundo Coutinho (2016, p. 5), os anúncios da época apresentavam apenas a formação de textos curtos, sem imagem e alguns classificados, a exemplo de vendas e alugueis de casas, de remédios, anúncios de vendas de negros escravizados e ofertas de captura dos escravizados fugidos.

Nesse momento histórico, a Publicidade e Propaganda já utiliza a representação social do negro de forma estereotipada e excludente, pois os senhores escravagistas, tanto da Europa e da América do Norte, colocavam em seus jornais anúncios de escravizados fugidos, da ama-de-leite para os filhos da elite e aluguéis de negras paridas. Era considerado um negócio rentável para os escravocratas tanto para a esfera publicitária como nos negócios que envolviam os escravizados como um produto.

Somente a partir de 1960 surgiram bulas remédios, painéis de ruas e panfletos de propagandas. As ilustrações surgiram com os jornais "O Mequetrefe" e "O Mosquisto" em 1875, com as composições de desenhos, xilogravuras e logotipos tendo um espaço maior. Esses dois jornais tiveram um universo maior por trazer as novidades dos anúncios por meio de imagens (100 ANOS DE PROPAGANDA, 1980, p. 3).

O surgimento do jornal de propaganda comercial "O Mercúrio" datado de 1898 se caracteriza pela utilização de biocores em sua impressão. Julião Machado, Bambino e Belmiro Almeida eram os ilustradores do importantíssimo meio de comunicação. Os objetivos desse veículo comunicativo eram apenas comerciais compostos por grandes anunciantes como os donos de hotéis, proprietários de lojas de confecção e fabricantes de remédios (100 ANOS DE PROPAGANDA, 1980, p. 3).

Os anos de 1900 são marcados pelo surgimento das revistas. A "Revista da Semana" do Rio se consagra como a primeira revista brasileira favorecida pela importação de máquinas e de novas técnicas de impressão e se multiplica nas capitais se configurando como um periódico ilustrado que renova a imprensa com crônica social, charges, sonetos, fotos de senhorinhas e ecos parisienses. A partir desse momento os anúncios ganham cores e maior

aceitação pelos leitores iniciando a fase de *art-nouveau.* Grandes artistas do momento iniciam seus desenhos para a publicidade, entre eles K. Lixto, Luís Peixoto, Julião Machado e Vasco Lima. Olavo Bilac, Emílio de Menezes, Hermes Fontes e Basílio Vianna são os primeiros poetas c*opywriters,* logo após, Basto Tigre. É o momento no qual se evidencia a sátira política na propaganda (100 ANOS DE PROPAGANDA, 1980, p. 15).

No curso da Revolução de 30, marcada por golpes militares de esquerda e de direita, fatores que sucederam ao conflito mundial são significativos ao desenvolvimento da propaganda, mas as fases que caracterizam a retração e o surto industrial dos anos 30 propiciaram o florescimento da publicidade, que visibilizava a profissionalização dos que a faziam, justo momento que iniciou o jargão: "a propagada é a alma do negócio". Tempos em que surge a Rádio como um novo veículo de comunicação e a diversidade de revistas para todos os gostos entre os anos de 1930 e 1940. Entre os anos de 1945 e 1946, o perfil da propaganda é patriótica e grandiloquente, trazendo otimismo e o crediário depois de uma tempestade provocada pelas guerras dessa época (100 ANOS DE PROPAGANDA, 1980, p. 58).

Assim, o estilo de vida norte-americano chega ao Brasil com anúncios promovidos pela televisão, a exemplo de "Compre um terreno, faça uma casa, ponha nela todos os aparelhos domésticos a que tem direito". Os anúncios de roupas feitas, eletrodomésticos, loteamentos eram realizados no intervalo das novelas de rádio. Nesse momento, a publicidade se configura como mais informativa, com muitas palavras com infinidades de regras. Entre os anos de 1960 e 1980, a televisão se transforma em um grande veículo de comunicação em massa, marcas significativas de receptores espalhados em todo o país. Os seus programas comerciais atingem cerca de 70 milhões de telespectadores. Nesse momento importante e significativo a propaganda se consolida e ganha novos espaços (100 ANOS DE PROPAGANDA, 1980, p. 131).

Logo percebemos que os meios propagandísticos ganharam notoriedade e sofisticação por adotarem novas técnicas de *marketing* que se configuraram em pesquisa de mercado, planejamento de produtos e publicidades, novos estilos de vendas, análise das concorrências e melhoramento dos preços.

Ressaltamos que essa importante análise da cronologia histórica da publicidade brasileira serve para entendermos os processos e mecanismos dos

meios propagandísticos e a quais interesses atendem esses veículos de comunicação na sociedade contemporânea e como está associada a imagem do negro a esse campo publicitário.

Representação Social dos Afros-Maranhenses na Publicidade Contemporânea. Recorte da evolução histórica da imprensa maranhense

Para discorrer sobre essa vertente é necessário reportarmos à evolução histórica da publicidade maranhense. O processo da imprensa no Maranhão ocorreu de forma tardia; os seus escritos surgiram em 1880. Segundo Pinheiro (2007, p. 46), os registros dos primeiros impressos locais publicados no Estado do Maranhão foram produzidos por Antonio Francisco Sotero do Reis. Os artigos produzidos por Sotero dos Reis eram publicados no jornal "O Publicador Maranhense" entre 1842 e 1886, anos de circulação. O jornal "Pacotilha" aparece entre os anos 1880 e 1898 com os artigos do advogado, jornalista e político João da Mara Moraes Rego. As publicações periódicas do Maranhão surgem entre os anos de 1821 a 1928 inseridas na Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (PINHEIRO, 2007, p. 47).

Ressaltamos que as instalações das tipografias foram melhoradas desde 1843, essas melhorias foram iniciadas por Francisco Sales Nunes quando regressou da Europa e permitiu fazer grandes tiragens. Salientamos que nesse período – no ano de 1821 – a Província maranhense contava com um jornal oficial e noticioso: O Conciliador do Maranhão. Durante os anos que seguiam surgiu uma quantidade expressiva de jornais dentre os quais citamos: O amigo do homem (1823/1824); Argos da Lei redigido por Manuel Odorico Mendes (1825); Farol Maranhense (1828); d' A Estrela do Norte (1946) (1829) sob o comando de redação de J. Pereira da Silva (SERRA, 2001, 23-25).

Outro importante momento histórico relaciona-se ao lançamento de periódicos ocorrido também no interior do Maranhão, pois há registros de um importante jornal em Vitória do Mearim, considerada como a primeira cidade maranhense a registrar impressos no início do século XIX, entretanto, Viana foi a segunda cidade a fundar um jornal impresso com "O Alavanca" em 1876. Em seguida, a imprensa de Rosário, em 1903, também se manifestou com o seu jornal "O Rosariense". Logo após, a cidade de Alcântara com o jornal impresso "O Alcantarense" em 1906; posteriormente foi a vez da cidade de Cururupu com o periódico "O Litoral", entre os anos de 1917-1918 (PINHEIRO, 2007).

Historicamente as cidades do interior do Maranhão concentraram importantíssimos jornais impressos, mas a capital sempre se manteve na liderança com várias publicações. Conforme a análise de Ribeiro:

> A capital maranhense, no decorrer dos séculos XIX e XX, continuará a manter a liderança quanto ao número de jornais, acontecimento que nos sinaliza o quanto a penetração dessa atividade tipográfica foi lenta e concentrada na sede administrativa do governo. Entre o primeiro jornal de São Luís registrado no acervo da Biblioteca Estadual Benedito Leite e o impresso pioneiro em Viana, em 1876, a segunda cidade do território a conhecer a atividade tipográfica, passou-se mais de meio século. A terceira localidade a conhecer a letra impressa, Rosário, teve seu primeiro jornal registrado em 1903, 82 anos depois do surgimento do primeiro periódico de São Luís e, por conseguinte, do Estado (PINHEIRO, 2007, p. 49).

Adentraremos no momento sobre as reflexões da imagem do afro-maranhense na publicidade. Sobre isso, Joaquim Serra (1883) considera a imprensa do Maranhão como pioneira nas edições propagandistas abolicionistas, citando João Lisboa que esteve à frente do movimento emancipador no jornalismo da Província com o romance d'A cabana do Pai Tomás. A propaganda abolicionista na imprensa do Maranhão defendida por João Serra (1883) refere-se aos vários artigos relacionados à repressão do tráfico escrito no Publicador Maranhense, além desses escritos o autor relaciona a importância do jornal de Timom como uma eminente referência que se contrapunha à escravidão (SERRA, 1883, p. 70).

Sendo assim, o importante Jornal do Timon é considerado um instrumento de comunicação que deu o pontapé inicial sobre os noticiários que tratavam da condição social da população negra no Maranhão.

Análise sobre a imagem e a representação do afro-maranhense no contexto publicitário maranhense

Para essa abordagem é necessário enfatizarmos os aspectos da questão racial e as relações que estabelece a organização de ideias associadas ao preconceito e a discriminação racial. A exclusão social do negro no Brasil é análoga à época em que os negros escravizados serviam aos seus senhores no período escravocrata. Foi o período em que se processou as maiores formas

de discriminação e preconceito racial, estabelecendo o aniquilamento social oriundo das relações entre senhor e escravizados (FERNANDES, 2007, p. 56).

Esse período de escravidão é marcado pela dependência social do negro**,** sendo negada sua participação efetiva na organização familiar e outros grupos sociais de competência da população branca da época (FERNANDES, 2007, p. 56).

Ainda sobre as raízes da ordem social, Fernandes aponta que:

> Como ocorreu em todos os país e modernos em que a escravidão esteve ligada á exploração colonial e ao sistema de plantação, a sociedades brasileira enfrentou grandes dificuldades na difusão e na integração da ordem social competitiva. Literalmente falando, essa ordem social surgiu com a ruptura do velho sistema colonial, mas a sua evolução foi antes um fenômeno urbano, até o derradeiro quartel do século XIX. A escravidão e a relativa importância dos libertos como origem de uma categoria social com o poder aquisitivo foram um grande obstáculo à diferenciação e à universalização da ordem social competitiva. A razão é assaz conhecida (FERNANDES, 2007, p. 83).

Diante de todas essas questões percebemos que as relações sociais para o negro foram estruturadas das formas mais excludentes possíveis, deixando-os à margem de todos os níveis da vida social, sem perspectivas nas participações da vida socioeconômica e sem possibilidades de ascenção societária.

Nesta perspectiva epistemológica, analisaremos a representação social dos afro-maranhenses no contexto publicitário maranhense na possibilidade de desconstrução dos estereótipos e preconceitos construídos e impostos por visões eurocêntricas. Quando tratamos de abordagens sobre a representação social do negro em campanhas publicitárias na sociedade brasileira, percebemos o quanto esse processo de inserção do negro ainda é excludente e minoritário, pois os espaços ocupados pelo negro ainda são muito pequenos, enquanto os não negros agregam de forma bem significativa as cotas maiores na participação dos meios propagandísticos brasileiros.

Partindo dessas premissas, evidenciamos como essa representação do negro no dispositivo comunicativo sob a análise das teorias sociais nos permite entendermos esse processo social de forma desigual. Abordamos a categoria representação social por tratar do pensamento e análise do cotidiano, da

posição que o indivíduo ocupa em determinado espaço na sociedade. A representação social foi muito utilizada na sociologia. Emille Durckein foi um grande propulsor dessa teoria, até cair em desuso por um bom tempo. A psicologia social traz à tona novas análises sobre a representação social numa abordagem epistemológica no pensamento de Moscovici (2003).

Para Sêga (2000) a representação social é definida como:

> [...] um conhecimento prático, que dá sentido aos eventos que não são normais, forja as evidências da nossa realidade consensual e ajuda a construção social da nossa realidade A representação é sempre a atribuição das posição que as pessoas ocupam na sociedade, toda representação social é a representação de alguma coisa ou de alguém ela não é cópia do real, nem cópia do ideal, nem as parte subjetiva do objeto, nem a parte objetiva do sujeito, ela é o processo pelo qual se estabelece a relação entre o mundo e as coisas (SÊGA, 2000, p. 128-129).

Assim, compreendemos então, que a representação social é um elemento que permite a análise reconstrutiva de algo ou do sujeito; sua análise vai além da visão apenas da imagem, conforme o pensamento de Moscovici (2003). Neste contexto percebemos que a presença de ensaios propagandísticos é marcada majoritariamente por indivíduos não negros. No campo das discussões publicitárias antirracistas essas relações são consideradas uma forma midiática homogênea, tratamos da categoria etnomídia como classifica Oliveira (2011). Esse entendimento é marcado pela influência da branquitude, tendo maior espaço em campanhas publicitárias em uma conjuntura monopolizada em seus aspectos econômicos e alimentada pelos padrões de belezas estereotipadas, impostos pelo processo do capitalismo.

Sobre o entendimento de etnomídia Oliveira considera como:

> A mídia hegemônica é uma etnomídia, pois propaga valores referenciais de uma determinada tipologia humana e é centrada na branquitude normativa. Negros, negras e seus descendentes são colocados numa perspectiva de desvio e, portanto, são segregados simbolicamente em determinados espaços cujas competências são associadas à caracterização como minoria, sensualidade extremada e objeto de satisfação (OLIVIEIRA, 2011, p. 39-40).

Logo compreendemos que a representação social dos negros no cenário publicitário acontece de forma desconectada da função social da publicidade. A aparição do negro sempre se dá isoladamente ou numa condição minoritária onde é perceptível o processo de etnomídia conforme expressou Olivieira (2011).

Seguimos analisando a representação social dos negros nos espaços publicitários maranhenses. De acordo com nossas análises, evidenciamos que o papel do negro maranhense nos meios propagandísticos não foge à regra. As mesmas oportunidades escassas e posição desfavorável nesse contexto ocorre também a esse público-alvo. Assim, abordamos de forma crítica os processos midiáticos e os padrões considerados para inserir-se na mídia maranhense. Sabemos que a mídia tem um papel importante na padronização de beleza e em disseminar estereótipos dentro de uma normatividade de fenótipos brancos construída no uso do discurso midiático (OLIVIERA, 2011, p. 33).

Durante o processo investigativo averiguamos que em campanhas publicitárias maranhenses é notória a participação maciça de pessoas brancas, enquanto que os negros ocupam espaços peculiares, alusivos à cultura negra da localidade ou de condição social subalterna, salvo raras exceções, ou ocupa um espaço menor nas campanhas publicitárias. Por meio dessas averiguações destacamos o processo de etnomídia e de minoração nos meios propagandísticos em relação aos afro-maranhenses.

Para as análises de dados aqui propostas, aplicamos um questionário a indivíduos negros (as) que atuam na área de Publicidade, entre os quais modelos e atores/atrizes totalizando três pessoas na condição de sujeitos da pesquisa. As questões foram elaboradas na perspectiva metodológica qualitativa.

Procuramos tratar aqui de pessoas que atendessem às subjetividades do tema tratado nesta pesquisa. Trazemos os seguintes questionamentos direcionados aos sujeitos da pesquisa, para os quais usamos pseudônimos. Evidenciamos a seguinte indagação: De que forma você observa a imagem do (a) negro (a) nos processos midiáticos maranhenses? Obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 1 - Representação do negro em campanhas publicitárias

SUJEITOS	RESPOSTAS
MODELO	"A mídia maranhense não tem apresentado o negro, por nenhum meio, seja em propagandas, programas de TV e telejornais. Desse modo, ainda vejo o negro na mídia maranhense desvalorizado".
TULIPA	"Quando se refere a épocas de homenagem a raça vejo bastante. Quando não, aparece em minoria, como cota de um modelo negro no meio de outros 10 brancos"
ORQUÍDEA	"Acredito que as campanhas publicitárias maranhenses tentam chegar o mais próximo possível da realidade cultural e racial da nossa cidade, principalmente quando falamos de representatividade, está ligada somente aos aspectos culturais, colocando o negro como somente na visão a qual ele está estereotipada, como, no Bumba-meu-boi, no tambor de crioula e outras... Mas a visão do negro como protagonista, ainda está distante da realidade maranhense, desconsiderando que a maior parte de nossa população é de negros".

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Com base nas respostas das entrevistadas sobre o discurso referente à representação social do negro na Publicidade maranhense contemporânea, concordamos que ainda é um tema para ser bastante discutido.

Sobre as análises da resposta da "Modelo", a visibilidade do negro em propagandas publicitárias televisas em geral é nula; ela considera que a mídia maranhense desvaloriza o negro no espaço publicitário. A entrevistada seguinte, "Tulipa", considera que a aparição do negro na mídia maranhenses se dá de forma isolada, em momentos festivos e de forma minoritária na tendência de atender à cota prevista na Lei 12.288/10. Enquanto "Orquídea" tem uma visão mais contextualizada sobre o assunto, ligando a participação do negro no contexto publicitário maranhense de forma estereotipada, pois as aparições acontecem quando estão relacionadas às festividades culturais maranhenses. Declara ainda que o protagonismo do negro na publicidade local ainda não acontece no espaço midiático maranhense e raros em casos específicos a exemplo de publicidades quando das manifestações culturais locais.

Constatamos, então, que na fala dos entrevistados, o entendimento de que os papéis do afro-maranhense em campanhas publicitárias ocorrem num processo de minoração e o estereótipo ainda predomina, quando as campanhas atendem apenas a um objetivo singular, ou seja: a imagem do negro é utilizada somente para simbolizar uma dança cultural típica da

localidade. Desse modo, logo percebemos que representação social do negro no espaço publicitário perpassa por uma internalização de estereótipos (MUNANGA, 2005).

Com base nos resultados da nossa pesquisa percebemos que a imagem do negro ainda é carregada de estereótipos. Isso nos faz repensar nas relações raciais sobre a perspectiva da ideologia do branqueamento na mídia brasileira e no contexto publicitário, em que predomina a superioridade dos pensamentos eurocêncetricos, minorizando a participação dos afro-maranhenses nos meios publicitários.

Justificando a ideologia do branqueamento, evidenciamos a concepção de Almeida (2016) quando explicita que:

> A ideologia do branqueamento faz acreditar que o Brasil seja constituído por maioria fenotipicamente caucasiana. Da perspectiva política, parece-nos que isso dificulta enfrentar o racismo de forma ais eficaz, fomentando uma consciência racial entre brancos e negros fragmentada O branco, com características europeias, aparece nas telenovelas como a norma e o padrão de referência da beleza. O negro como o inverso de tudo (ALMEIDA, 2016, p. 97).

Sobre a representação social dos afro-maranhenses nas publicidades locais, afirmamos que essas relações sociais entre o negro e o branco ocorrem de certa forma pela ideia do branqueamento estabelecida entre os séculos XVII e XIX, como afirma Oliveira (2016). Logo, dizemos que os negros afro-maranhenses estão sempre associados na Publicidade contemporânea a um processo simbólico e representativo, a exemplo da cultura local, conforme as análises dos entrevistados em nosso trabalho.

Questões a considerar

No decorrer da construção do referido trabalho percebemos a negação do negro em vários contextos sociais, pois o racismo se caracteriza como institucional, em razão do distanciamento social existente entre negro e branco ser histórico.

A representação social do afro-maranhense na Publicidade contemporânea, aqui discorrida, demonstra que ainda é carregada de estereótipos e discriminações, ocupando, o negro, sempre, lugar em posições

desiguais, a não ser quando é uma mídia direcionada à cultura local. Neste caso o afro-maranhense tem sua aparição garantida em campanhas publicitárias para esses fins.

Evidenciamos que o trabalho midiático adota uma subjetividade de etnomídia, no qual evidencia um lugar maior para a participação dos não negros, enquanto os afro-maranhenses ocupam um espaço minoritário, definindo o lugar do negro em posições estereotipadas. Na organização do nosso trabalho, evidenciamos por meio da nossa pesquisa, a exemplo do tambor-de-crioula, bumba-boi e outras manifestações culturais, que o afro-maranhense tem papel garantido na mídia local quando esta se refere a eventos culturais de origem afro-brasileira. No entanto, quando se trata de uma publicidade no contexto social de melhor ascensão, os negros são excluídos ou têm sua imagem usada de forma estereotipada.

Salientamos que nossa análise se organiza na perspectiva de que haja oportunidades da população negra nos processos midiáticos na possibilidade de desconstrução de estereótipos que produzem o racismo, preconceitos e discriminação com os afro-maranhenses no campo da publicidade.

Em suma, expressamos algumas questões a considerar e sugestões na eminência de que a agência publicitária possa abrir espaços em campanhas publicitárias aos afro-maranhenses.

Questões a considerar:

a) A existência de uma preocupação em apresentar sempre o branco como protagonista no contexto publicitário maranhense leva o processo de minoração da participação dos afro-maranhenses;

b) As entrevistadas acreditam no empoderamento do afro-maranhense como um instrumento de reconhecimento de direitos por meio da Lei 12.288/2010 (Estatuto da Igualdade Racial);

Logo percebemos que as campanhas publicitárias maranhenses absorvem os afro-maranhenses no campo publicitário nos espaços culturais peculiares da cidade caracterizando-se no processo de caráter etnomídia e minoritário.

Nesse contexto, acreditamos que as escolas devem exercer o seu papel de difusoras de conhecimento de forma intercultural, com proposições didáticas de enfrentamento ao racismo, reconsiderando o currículo escolar de

forma a atender à Lei 10.639/2003 que trata da inclusão do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no espaço escolar.

Portanto, é necessário que os meios midiáticos e propagandísticos maranhenses repensem suas propostas de trabalho, na perspectiva de assegurar espaço para que a população afro-maranhense atue em um papel promissor na sociedade. Por conseguinte, almejamos que com essas propostas possamos fomentar as instituições publicitárias a inserção dos afro-maranhenses em qualquer espaço midiático, além de ser uma das formas de enfrentamento ao racismo e à discriminação, para que possam competir igualitariamente nos espaços publicitários.

Referências

100 ANOS DE PROPAGANDA. São Paulo: Abril Cultural, 1980. 171 páginas.

ALMEIDA, Maureci Moreira de. *Ideologia do branqueamento nas telenovelas Brasileiras.* Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

BRASIL. Lei 12. 288/2010. In: *Igualdade racial e étnica* – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BENTO, Maria Aparecida Silva. *Cidadania em preto e branco:* discutindo as relações raciais. São Paulo: Editora Ática, 2011.

FERNANDES, Florestan. *O negro no mundo dos brancos.* 2 ed. revista. São Paulo: Global, 2007.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais:* investigações em Psicologia Social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003

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

OLIVIEIRA, Dennis. Etnomídia: a construção de uma paisagem étnica na linguagem midiática. In: BATISTA, Leonardo Leandro e LEITE, Francisco. (orgs). *O negro nos espaços publicitários brasileiro:* perspectivas contemporâneas em diálogos. São Paulo: Escola de Comunicação e Artes/USP, 2011.

PINHEIRO, Roseane Arcanjo. *Gênese da imprensa no Maranhão nos Séculos XIX e XX.* Universidade Metodista de São Paulo: UMSP. São Paulo: 2007. Artigo de Dissertação/ Mestrado.

SÊGA, Rafael Augustus. O conceito de representação social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici. *Revista Anos 90*, Porto Alegre: nº 13. Junho de 2000.

SERRA, José. *Sessenta anos de jornalismo:* a imprensa do Maranhão (1820-1880). São Paulo: 1883.

SILVA, Fernando Mendes da.; COUTINHO, Renata Corrêa. *Raízes Históricas da Propaganda no Brasil e no Mundo.* Disponível em: http://www.bocc.ubi.pt/pag/silva-coutinho-raizes-historicas-da-propaganda-no-brasil-e-no-mundo.pdf. Acesso em 30 de julho de 2017.

YIRULA, Carolina Prestes. As representações do negro na publicidade contemporânea: A campanha de Veja. *Revista Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares*. n. 45. Maio. Rio de Janeiro: 2017.

CAPÍTULO 6

FILOSOFIA AFRICANA

BAS'ILELE MALOMALO

FRANCISCO ANTONIO DE VASCONCELOS

FRANCISCO VÍTOR MACÊDO PEREIRA

JEAN BOSCO KAKOZI KASHINDE

EPISTEMOLOGIA DO NTU: UBUNTU, BISOIDADE, MACUMBA, BATUQUE E "X" AFRICANA

Bas´Ilele Malomalo [170]

Introdução

Foi-me pedido, no âmbito do Simpósio "Negro (a), Afro-religioso (a), Quilomboloba: Racismo e Intolerância Religiosa no Brasil e seus Reflexos no Mundo de Trabalho", desenvolver uma reflexão sobre "Ubuntu e religiosidade africana". Acabei optando pelo título de "Epistemologia do Ntu: Ubuntu, Bisoidade, Macumba, Batuque e "X" Africana" por acreditar expressar de perto alguns de meus últimos trabalhos que se realizam no terreno das epistemologias do sul global subalterno cujas epistemologias africanas continentais e diaspóricas são partes.

A tese que tenho defendido é que a filosofia africana (que deve ser sempre compreendida no plural e para além da disciplina da Filosofia), na qualidade de campo de produção de conhecimento e política de mudança social, coloca-se como um caminho de superação da crise ecológica-planetária, vista como uma crise ontológica. Por ser uma crise local-global-complexa, as respostas têm que ser igualmente locais-globais-complexas.

[170] Doutor em Sociologia, Docente no curso de Bacharelado em Humanidades e no Programa de Mestrado Interdisciplinar em Humanidades, Instituto de Humanidades e Letras/Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, Bahia, Brasil; líder do Grupo de pesquisa África-Brasil: Produção de conhecimento, Sociedade civil, Desenvolvimento e Cidadania Global; pesquisador do Centro dos Estudos das Culturas e Línguas Africanas e da Diáspora Negra (CLADIN-Unesp), da Rede para o Constitucionalismo Democrático Latino-Americano/Brasil, Member of United Nations - Harmony with Nature e integrante e fundador do Instituto da Diáspora Africana no Brasil (IDDAB). Contato: basilele@unilab.edu.br.

Nesse sentido é que se deve trabalhar com teorias e políticas assentes nos pressupostos de intersecionalidades e complexidade. No caso de meus estudos, categorias como raça, classe, gênero, migração, geração, espiritualidade e meio ambiente são cruciais e devem ser tratadas numa perspectiva da complementaridade.

O significado do Ntu na epistemologia do Ntu

O que é Ntu? A resposta a essa pergunta tem que partir das bibliotecas africanas que nos informam que é um termo usado entre alguns povos da África central e austral que traduz a sua cosmovisão.

Kagame (1956) e Ramose (2011) são dois filósofos africanos que se debruçaram sobre os significados do Ntu do ponto de vista da filosofia da linguagem. Para Kagame (1956), o Ntu é o sufixo que é utilizado pelos povos africanos, no caso ele estudava os banyaruanda, para nomear o Ser. Este, para ele, se traduz nessas quatro categorias Ki-Ntu (Coisa), Ha-Ntu (Espaço-Tempo), Ku-Ntu (Modalidade do Ser) e Mu-Ntu (Ser Humano).

Ramose (2011) vai corrigir Kagame afirmando que esqueceu de uma outra categoria primordial que é Ubu-Ntu. Ubu é o prefixo que traduz o movimento-força ou energia presente nas quatro categorias mencionadas. Essas em si são as "entidades" que traduz a manifestação do "Ser". Nesse sentido, Ubu-Ntu é o Ser-sendo, o Ser-Força-em-movimento. A física moderna comprovou essa verdade metafisica defendendo que toda Matéria é feita de energia. Essa é composta de átomos e partículas. Como se sabe a teoria de big bang continua a sustentar a ideia de que o que deu início ao Universo seria a explosão da energia primordial (HAWKING, 2015). E cada vez mais a ciência moderna vem mostrando quanto à Energia está na base de tudo o que existe (NTUMBA, 2014).

Essa concepção da Realidade é chamada de Filosofia da Força-Vital (JANH, 1970; DIAGNE, 2014; TEMPLS, 2007). Em outras palavras, para a filosofia africana tradicional e moderna, o que está na base de tudo o que existe é o Ntu. Quando está em movimento é o Ubuntu. Todo mundo concorda que cada povo ou zonas culturais africanas nomeia essa ideia de Força-Vital a partir de suas línguas. Bilolo (1986) e Obenga (2005) afirmam que os egípcios antigos traduziram a filosofia da Força-Vital em "Ntw", "Onto", Ser-Preexistente.

Todavia, não é um Ser imóvel; é o Ser-Devir a partir do qual tudo o que existe procede, sem se confundir com Ele: o Noun, visto como Água primordial.

Ntumba (2014), na sua filosofia de bisoidade (Biso vem de Lingala e significa Nós) alega o que existe deve ser interpretada como o Real-Total, Processual, Multiforme e Plural. Como tudo é procedido por esse Ser-preexistente, que é Energia primordial, o que mantém cada entidade em suas manifestações é a Solidariedade Cósmica, a Comunhão Participativa, que identifico em Ntumba como Biso-Cósmico. Os povos yorubas perceberam o Ubuntu em termos de Axé presente em todas as entidades e cujos orixás são guardiões e manifestações plenas (SODRÉ, 2017, 2005). Porém, o Exu é visto como o orixá do movimento que anima a Vida. O que existe de fato, me referenciando em Ntumba (1997), é a complementaridade radical entre todas as entidades que existem e venho chamando, em termos pedagógicos, de Comunidade-do-Sagrado-Ancestral, Comunidade Universo-Natureza e Comunidade-dos-Bantu (Seres-Pessoas).

Interpreto Ubuntu como o Ser-em-movimento, aberto para o Outro e que se concretiza nessas categorias ontológicas: Ki-ntu (ser-força-coisa), Ha-ntu (ser-força-lugar-espaço), Ka-Ntu (ser-força-modalidade) e Mu-ntu (ser-força-pessoa). Ubu é que faz a ligação entre todos os seres. Essa ligação acontece através da Solidariedade Cósmica, Movimento-Comunhão ou Participação processual. O Exu, na filosofia nagô, é a entidade do movimento que nos conecta com o Biso-Nós-cósmico. Bisoidade, para Ntumba, seria então a Realidade-Total, processual, multiforme e global. Para Ramose, Ubu-Ntu, Ser-Sendo que se manifesta em todos seres particulares que formam o mundo.

Ubuntu, como defende Ramose (2011), é a categoria ontológica e epistemológica da filosofia africana. Considero o Ntu como a categoria com maior extensão para interpretar as realidades particulares africanas que existem. Macumba e Batuque fazem parte dessas realidades. O ponto comum entre todas as realidades particulares que expressam a Realidade-Total é que para ser compreendidas precisam da linguagem. São nomeadas pelos bantu para ter sentidos ou passar a pertencer a cultura. Por isso, intitulei esse ensaio de "Epistemologia do Ntu: Ubuntu, Bisoidade, Macumba, Batuque e "X" Africana". O "X Africana" remete ao adjetivo plural em latim que significa tudo que tem relação com a África e as africanidades continentais e diaspóricas. O "X" nos informa que há outros elementos culturais africanos que

correspondem à lógica do Ntu-Axé. Sem a compreensão da noção de complementaridade radical que liga cada elemento da cultura africana ao Ntu-Axé não há condições para a sua interpretação objetiva e justa.

O ponto comum entre a macumba e o batuque, em primeiro lugar é que comportam significados plurivalentes que fogem a lógica racista da razão indolente. São ambos instrumentos músicas, danças, expressões da ontologia biocêntrico-cósmica africana. Expressam e são parte do Ubuntu-Bisoidade na sua qualidade do movimento pleno. Por isso, qualquer nomeação não lhe cabe. São traduções artísticas, políticas, sociais, culturais e religiosos dos povos africanos que os inventaram.

Percebi isso exatamente quando investiguei um poema de Solano Trindade (2007) chamado "Macumba" (MALOMALO, 2014, 2016, 2018). Como bem cultural negro que pertencem as bibliotecas populares negras, aquele poema me levou a considera-la como uma obra epistemológica de alta qualidade. Possibilitou-me cunhar o que chamo de epistemologia ou filosofia de macumba. Essa é uma ferramenta teórico-metodológico de produção de conhecimento e saberes, como uma ferramenta político-pedagógica de enfrentamento do racismo. Para tanto considero esses três de seus passos: (1) macumba é um bem cultural negro; (2) seu conhecimento passa pelo que chamo de ´desmacumbização´, entendida aqui como todo esforço de desconstrução da cultura do preconceito, do o racismo, da braquitude acrítica, racista; e (3) o terceiro passo é da macumbização. Isto é, o movimento, o processo que nos leva a saborear e conhecer a cultura do Outro. Macumbização obedece à lógica da Bisoização, isto é, Participação Diferencial Coletiva, tornar-se um/a na diversidade; ou à lógica da Ubutuização/Ubuntu, isto é, deixar-se levar pelo movimento de abertura para o Outro.

Solano Trindade (2007), na minha leitura, com o seu poema citado quer deixar esse recado: macumba é um canto, uma estética de amor. Macumba é amorização consigo mesmo e para com Outro. Mveng (1974), estudioso da arte negra, afirma que essa é uma liturgia cósmica da celebração da Vida sobre a Morte. Ou seja, o encontro com Outro: o Sagrado, o Ancestral, a Natureza, o Universo, o/a Muntu é um encontro com o Nós-Cósmico libertador.

Natureza e origem da crise ecológica

A crise atual, como dito, é uma crise ontológica, global e planetária, por isso é uma crise ecológica no sentido de mexer negativamente com todos os sistemas vitais (BOFF, 1999; MORIN, 2011). Visto do ponto de vista das populações africanas (entendida sempre como do continente e das diásporas, no nosso caso a diáspora negra no Brasil), a crise é epistemológica (epistemicídio), social, cultural, estética, política, ética, psicológica, espiritual e ambiental. Afeta de modo particular: pessoas não brancas, negras, indígenas, mulheres, LGBTI, crianças, suas culturas, seus territórios e meios ambientes.

Ntumba (2014), o teórico da filosofia de bisoidade (biso, significa nós em Lingala, uma língua falada na RDCongo e Congo Brazza Ville), dizia sempre que a crise atual existe porque a humanidade rompeu com o biso-ecológico, ou parafraseando Ramose, fez ruptura com o Ubuntu, isto é, rompeu com os ciclos da vida do sagrado-ancestral (mundo da cultura), da vida dos bantos (comunidade dos humanos) e da vida universo-natureza (meio ambiente).

O que causou ou causa a crise do ponto de vista de africanos/as (entenda-se sempre: continentais e diaspórico/as)? A resposta a essa pergunta igualmente depende do paradigma escolhido. Depende da forma como as teorias escolhidas concebe seus agentes. Nesse sentido, as principais teorias que vêm alimentando minhas leituras e reflexões a são essas com suas categorias fundamentais:

- **Teoria marxista: classe dominante vs classe dominada**
- **Teoria das relações raciais: raça branca vs raça negra**
- **Teoria da branquitude: branco vs negro**
- **Teoria de gênero: homem vs mulher**
- **Teoria de geração: velhos vs mais novos**
- **Teoria ambiental: homem contra meio ambiente**

Do ponto de vista do paradigma que construo e que leva em conta as intercionalidades e complexidades das relações de poder entre esses agentes para se interpretar a crise atual. Trata-se de um paradigma que busca que evitar as generalidades para olhar a realidade na sua concretude e particularidades. O que se percebe nesse contexto é que homens brancos, pertencentes a classes e culturas dominantes (capitalista, cristã, islâmica, patriarcal), em cumplicidade com homens brancos e mulheres brancas da elite e não elite, criaram mecanismo de dominação de homens e mulheres (e LGBTI) não brancos e do meio ambiente.

Dentro da sociologia (MALOMALO, 2017), os agentes significam indivíduos e instituições sociais. Desse ponto de vista, para se compreender a crise global que afeta as populações negras e o meio ambiente, é preciso olhar pelas instituições dominantes, como organizações religiosas (hinduísmo, cristianismo, islamismo), o Estado burguês, as empresas capitalistas, as famílias tradicionais e seu modo de reprodução no contexto capitalista ou socialista (o socialismo realmente existente) (MÉSZÁROS, 2006).

Esses agentes, enquanto pessoas e instituições colonizadoras e opressoras, são vistos como fabricadores e fábricas de Kindoki, feitiço-do-mal. Para se salvar da crise ecológica, é preciso, do ponto de vista da epistemologia do ntu, acionar o Nkisi, fazer o axexé, o feitiço-do-bem. Em outras palavras, executar ritos de encantamentos para que as energias que constituem a força da vida voltem a fluir, isto é, a "ubuntuizar-se", seguir seu fluxo como ser-sendo.

Numa perspectiva sóciogenética ou sociohistórica, a crise que afeta a população negra pode ser interpretada considerando essa divisão: a dominação estrangeira árabo-muçulmana (início séc. VII) e dominação ocidental-europeia (desde séc. XV e desde XIX e Séc. XXI) (MOORE, 2007; KI-ZERBO, 2006).

Como se implementou e se tem manifestado a dominação contra africanos/as e seus descendentes? É preciso levar-se em com os sistemas de dominação e seus modos de operar. Destacam-se o escravismo: tráfico transariano, mediterrâneo, índico, atlântico e escravidão de corpos negros (VII-XIX, salve os contextos históricos); o papel do islamismo e cristianismo e suas estratégias de diabolização do outro; o mercantilismo/capitalismo, colonialismo europeus (XV-XIX), o neocolonialismo (XX-XXI). Com isso, quero afirmar que a dominação contra os corpos negros tende a ser complexa, multidimensional, intergeracional, colateral e por isso douradora.

Em outras palavras, a manifestações da dominação negra ao longo da história pode ser capturada a partir do seu elemento principal que é o racismo civilizacional (MOORE, 2007; THESÉE, 2008), estrutural, epistemológico, auto, cordial, interpessoal, institucional, cultural, religioso, ambiental. É preciso acrescentar ao racismo, visto do ponto de vista da interssecionalidades, o peso do patriarcado, do achismo, sexismo sobres as mulheres negras e de situação de imigração sobre os/as imigrantes africanos/as contemporâneos/as.

O conceito do genocídio imposto a população negra pode ser compreendida a partir de categorias de "vida nua", de "homo saccer" de Agamben (20015) e de "necropolítica" de Mbembe (2011, 2014). Ou seja, conforme essa última a modernidade ocidental através de suas instituições (estado, empresa, escolas, igrejas) criou mecanismo de controle de vidas negras. A primeira categoria de Agamben nos interpela a pensar no sentido de que como as vidas negras são condenadas à morte por uma única razão de ter nascido e nascido em corpos negros. Flauzina (2017) sinaliza isso muito bem no seu estudo revelando como isso se passa no Brasil dentro da cumplicidade entre as instituições estatais, judiciário e a polícia para controlar os corpos de negros. O encarceramento em massa de corpos da juventude negra se coloca como a melhor opção feita pela elite dominante brasileira.

Quem causa as formas de dominação citadas e quem beneficia delas? Os estudos críticos da braquitude nos revelam como a branquitude acrítica, isto é, racista e machista trabalham no sentido a manter os privilégios dos/as brancos/as mediante o controle das estruturas subjetivas e objetivas-institucionais negras. A branquitude acrítica se diferencia da branquitude crítica. Sendo essa última antirracista e progressista. Mas as teorias de conflito, do feminismo ou das relações raciais mostram que as classes, raças grupos dominantes são de homens, heterossexuais, conservadores brancos que comandam as instituições para manter a sua hegemonia e seus privilégios históricos.

A sociologia crítica observa igualmente que a dominação só se mante pelo fato de encontrar meios de se reproduzir entre os dominados/as. Dessa forma é que se encontra pessoa negras que praticam o autoracismo ou heterorracismo contra pessoas do grupo seu pertencimento racial. Tudo isso não tem nada a ver com algo de natural; trata-se de um processo de naturalização construído social e culturalmente com a participação intensa do grupo dominante. Esse comportamento tem a ver com as consequências ou efeitos negativos da dominação racial.

Entre outros resultados do racismo contra pessoas negras, pode-se citar as desigualdades sóciorraciais em todos setores da vida; invisibilidade, falta de representatividade no campo da política, de educação, de economia, do mercado de trabalho. Tratam-se de política da negação do ser negro, da identidade-reconhecimento negro. Políticas liberais e neoliberais que rejeitam

a política de reconhecimento e redistribuição. Interessa a classe dominante a prática de genocídio contra a população negra, especialmente conta a juventude negra. É a mesma necropolítica brasileira que se fundamenta na exploração da mulher negra; ataque aos lugares sagrados negros; pratica a invasão de seus territórios. Seus resultados perversos são a falta de autoestima; disputas internas; pobreza política; morte de africanos/as no país; a injustiça social, racial, ambiental, cognitiva e de gênero.

Do ponto de vista da teoria africana de Ubuntu-macumba-bisoidade, a dominação contra pessoas negras é vista como o nkindoki, ou melhor dominação-kindoki racial, isto é, forças negativas contra o/a ntu (palavra bantu sem gênero), isto é, negação de qualquer manifestação da vida (ntu-vida). Nkindoki, entre os bakongo é o contrário do nkisi (inquice). Trato o primeiro como feitiço-do-mal e o segundo como feitiço-do-bem. O kindoki-doracismo nega a vida-ntu e o nkisi promove a vida-ntu na sua plenitude.

Epistemologia do Ntu como saída da crise ecológica

Como sair da crise ecológica do ponto de vista dos povos oprimidos? Acionar as epistemologias libertárias e, particularmente, a epistemologia do Ntu que é parte das epistemologias negras do Sul global subalterno. Olhar pela história negra de resistência e pelas bibliotecas negras para ter respostas. Fazer uso da razão cosmopolita/intercultural contra a razão indolente, que é reducionista, simplista, racista, sexista e instrumentalista (MORIN, 2011; SANTOS, 2003; SODRÉ, 2017).

Defendo que as epistemologias africanas se colocam como caminho de superação da crise atual. Muniz Sodré nos alerta que trabalham no sentido a buscar a "verdade seduzida", isto é, seus métodos e linguagens não se pautam nas epistemologias racionalistas, positivistas e instrumental. Nelas o Ubuntu, o Axé opera como o *locus* interpretativo.

Tenho denominado o meu trabalho de epistemologia do Ntu (Axé), por entender que o que chamei de epistemologia de macumba ou batuque é parte desse grande movimento. O termo ntu tem uma extensão maior em termos analíticos. Ubu-Ntu, como afirma Ramose, é o Ser-sendo, ou seja, o devir, a manifestação do Ntu, a Vida, a Força vital, o Real-Total (MALOMALO, 2018).

Desse ponto de vista, compreendo que fazer a ciência é como se fosse fazer um axexé, ebó, nkisi. Da mesma forma que os nganga nkisi (médico, zelador do nkisi), babalorixá, ialorixá zelam pelo Nkisi, pelo Axé, o cientista ubuntuista faz a ciência com razão, consciência e ética. O fim da ciência para ele/ela é a emancipação cósmica. Como ele/ela parte do princípio da biocentricidade ou ontologia biocenótica, realidades que ele/ela estuda devem ser abordadas com cuidado. A ética do cuidado para com o Outro é fundamental. Por isso, é um/a zelador/a da verdade seduzida e não instrumental.

Dentro das discussões epistemológicas, uma disciplina para se firmar como ciência tem que anunciar o seu objeto ou campo de investigação, o seu método e a/as teoria/as que a sustentam. Tem mais uma outra dimensão que tem a ver com os princípios que devem guiar as atividades cientificas.

A epistemologia do Ntu tem por objeto ou sujeitos de investigação a cultura negras e pessoas negras. Isso não quer dizer que não possa e deva estudar outras realidades não negras.

A sua abordagem metodológica é interdisciplinar e intercultural. A interdisciplinaridade não significa nem a negação de disciplinaridade, nem da transdisciplinaridade. Respeita-se o método disciplinar quando não é simplista e reducionista. Dependendo de contexto de estudos recomenda-se a pratica da transdisciplinaridade nas pesquisas individuais e coletivas. A interculturalidade sinaliza a necessidade de compreender não somente que toda prática científica é um processo cultural, mas especialmente que os grandes resultados são alcançados quando trabalhamos numa perspectiva do Exu, das encruzilhadas, da interseccionalidades.

Os princípios de investigação são de ordem técnicas e éticas. Na perspectiva da epistemologia do Ntu, esse é o seu princípio fundante: toda ciência ubuntuista ou bisoista ou macumbista deve se movimentar, isto é, (1) partir **da vida**, (2) passar **pela vida** e (3) desenvolver-se **para a vida**.

Em outras palavras, a construção de campo de investigação, os métodos, as teorias e princípios a ser usados na epistemologia do ntu, partem da cultura negra e em diálogo com outras culturas. Como toda teoria ou todo paradigma só se explica pela linguagem, fazendo uso de conceitos, a epistemologia do ntu se fundamenta na linguagem negra.

O/a pesquisador/a da ciência do ntu está na encruzilhada do mundo acadêmico, vista por nós como escola da crítica e autocrítica radicais, e do mundo não acadêmico, cultural, artístico, religioso. O ponto comum entre os agentes que trabalham no mundo da academia e do mundo não acadêmico seus esses três princípios: os saberes e conhecimentos partem da vida das pessoas negras, da cultura negra, estruturam-se mediantes elas e têm por finalidade a expansão de vidas negras e do cosmos.

Porque o nome de epistemologia do ntu? É porque Ntu é o conceito com grande extensão analítica que engloba todos os elementos epistêmicos da cultura africana: filosofias ancestrais ou contemporâneas como Ubuntu, Bisoidade, Macumba, Batuque, Exu.

A ética, a política e a estética que ditam a linguagem da ciência ubuntuista correspondem a lógica da cultura negra. Nessa a ciência, a arte, a cultura, a religião, o social e o político cruzam-se com os fins de celebrar a vitória da vida sobre a morte.

Recomendações a partir da exposição

Que lição tirar de toda essa minha exposição?

1. Nós já temos os diagnósticos sobre o que causa a crise que nos afeta: conhecemos seus agentes, a sua maneira de processar e a quem beneficia.

2. Africanos/as e seus/suas descendentes têm um remédio para o mundo e para a sua comunidade: a sua filosofia ancestral preservada em espaços negros e acadêmicos não negros, como os terreiros.

3. O que se precisa é implementar essa filosofia em todas as esferas da sociedade brasileira, africana e mundial.

4. Filosofia do Ntu-Axé é o caminho, e a filosofia de Ubuntu, Bisoidade, Macumba, Batuque, Jongo, Samba, e "africana ´X´" são parte desse caminho.

5. Em termos concretos o que isso quer dizer? Ubuntu-Bisoidade-Macumba é um convite de transformação ontológica, epistemológica, estética, espiritual, jurídica, política, ética para a emancipação biocósmica ou ubuntuista-bisoista.

De forma especial, a transformação deve partir da parte de quem causa a crise: a branquitude racista-machista e anti-ecológica.

Deveria haver a reconciliação e transformação da parte da parcela da população negra ainda alienada pelos efeitos da dominação do racismo-nkindoki que acabamos de descrever.

Cabe aos/as intelectuais, ativistas e lideranças negros/as e brancos/as antirracistas continuar a trabalhar pela emancipação, cobrar do Estado e da sociedade (setor privado e sociedade civil) racistas os cumprimentos das leis que regem um Estado democrático e multirracial, especialmente leis que promovem o patrimônio civilizacional negro, o patrimônio biocêntrico que se manifesta pela ubuntuidade ou bisoidade, isto é, a complementaridade radical entre o sagrado-ancestral, o muntu-pessoa e o universo-natureza.

Referências

ADESINA, Jimi. Prática da sociologia africana: Lições de endogeneidade e género na academia. In: CRUZ e SILVA, Teresa, COELHO, João Borges; SOUTO, Amélia Neves. Como Fazer Ciências Sociais e Humanas em África: Questões Epistemológicas, Metodológicas, Teóricas e Políticas. Dakar, CODESRIA, 2012. pp. 195-210.

AGAMBEN, Giorgio. *Meios sem fim*: Notas sobre a política. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

AMADIUME, Ifi. Reiventing Africa: Matriarchy, religion and culture. 2th. Ed. London/New York: Zed Book, 1997/2001.

ALIER, Joan Martinez. O Ecologismo dos pobres: conflitos ambientais e linguagens de valoração. São Paulo: Contexto, 2007.

BÂ, Amadou Ampaté. Amkoullel, o menino fula. 2 ed. São Paulo: Palas Athenas: Casa das Àfricas, 2003.

_____. A noção de pessoa na África Negra. Tradução para uso didático de: HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. La notion de personne en Afrique Noire. In: DIETERLEN, Germaine (ed.). La notion de personne en Afrique Noire. Paris: CNRS, 1981, p. 181 – 192, por Luiza Silva Porto Ramos e Kelvlin Ferreira Medeiros.

_____. 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.

BILOLO, Mubabingue. Les cosmo-théologiques philosophiques de l'Égypte antique : Problématiques-prémisses hermenêutiques-et-problèmes majeurs. Kinshasa, Libreville, Munich: Publications Universitaires Africaines/Académie de la Pensée Africaine, 1986.

BOFF, Leonardo. Saber cuidar Ética do humano, compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, Pierre. Sciences de la science et réflexivité: cours du collège de France 2000-2001. Paris: Raison d´agrir, 2001.

DIAGNE, Soulemane Bachir. L'encre des savants: Réfléxions sur la pilosophie africaine. Paris/Dakar : Présence Africaine/CODERSIA, 2014.

DIOP, Cheikh Anta. L´unité culturelle de l´Afrique noire. Paris : Présence Africaine, , 1959/1982.

DUSSEL. Henrique. Transmodernidade e transculturalidade (Interpretação desde a Filosofia da Libertação). In: FORTNET-BETENCOURT, Raul. Interculturalidade: Críticas, diálogos e perspectivas. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004, pp. 159-208.

FALOLA, Toyin. The power of african cultures. New York : University of Rochester, 2008.

FAVREAU, Louis; FRECHETTE, Lucie; LACHAPELLE, René. Coopération Nord-Sud et développement: Le défi de la reciprocité. Québec: Presse Universitaire du Québec, 2008.

FIGUEIREDO, Angela; GOMES, Patrícia Godinho. Para além dos feminismos: Uma experiência comparada entre Guiné-Bissau E Brasil. Estudos Feministas, Florianópolis, 24(3): 909-927, setembro-dezembro/2016.

GENDRON, Corinne. Développement durable et économie sociale: convergences et articulations. Cahiers de l´ARUC-ÉS- Collections Recherche n. R-17-2004, p. 1-36, dezembro 2004, p. 2-36.

GRENIER, Louise. Connaissances indigènes et recherches: un guide à l´intention des chercheurs. Ottawa: CRDI, 1998.

GUTTO, Shadrack B. O. Toward a new paradigm for pan-African knowledge production and application in the context of the African Renaissance. In: International Journal of African Renaissance studies: Muli-, Inter- and Transdisciplinarity, University of South Africa Press, v. 1, n. 2, p. 306-323, 2006.

IMAN, Ayesha M.; MAMA, Amina; SOW, Fatou (Dir.). Sexe, genre et société: Engredrer les sciences sociales africaines. Dakar/Paris: CODESRIA/Karthala, 2004.

KI-ZERBO, Joseph. Para quando a África: Entrevista com René Holenstein. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

FALOLA, Toyin. The power of african cultures. New York : University of Rochester, 2008.

JAHN, Janheinz. Muntu: las cultura de la negritud. Trad. Daniel Romero. Madrid, 1970, p. .113-122. Tradução para uso didático feita por Marcos Carvalho Lopes a partir da versão em espanhol dos dois primeiros subtítulos do "capítulo 4".

HALL, Stuart. Da diáspora: identidade e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. A identidade cultural na pós-modernidade. 9. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

HAWKING, Stephen. Uma breve história do tempo. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2015.

HAMA, B.; KI-ZERBO, J. "Lugar da história na sociedade africana". In: KI-ZERBO, Joseph (Ed.). História Geral da África, I: Metodologia e pré-história da África. 2. ed. Revisada. Brasília: UNESCO, 2010. p. 23-35.

HOUNTONDJI, Paulin. O antigo e o moderno. A produção do saber na África Contemporânea. Luanda: Pedago/Mulemba, 2012.

KAGAME, Alexis. La Philosophie bântu-rwandaise de l'Être. Bruxelles: Académie Royale des Sciences Coloniales, Classe des sciences morales et politiques. Mémoires in-8vo, Nouvelle série, tome xii, fasc. 1, 1956. Pp. 448. 400

KI-ZERBO, Joseph. Para quando a África: Entrevista com René Holenstein. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

KONATÉ, Doulaye. Le paradigme de l'opposition tradition/modernité comme modele d'analyse des réalités africaines. In: KONARÉ, Adme Ba. Petit précis de remise à niveau sur l'hiostoire africaine à l'usage du président Sarkozy. Paris: La Découverte, 2008, p. 95-112.

MALOMALO, B. Macumba, macumbização e desmacumbização. In: SILVEIRA, Ronie Alexsandro Teles da; LOPES, Marcos Carvalho (Orgs.) A religiosidade brasileira e a filosofia. Porto Alegre: Editora Fi, 2016, p. 132-160.

_____. Filosofia do Ubuntu: Valores civilizatórios das ações afirmativas para o desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2014.

_____. Repensar o multiculturalismo e o desenvolvimento no Brasil: políticas públicas de ações afirmativas para a população negra (1995-2009). Volume 1 – Porto Alegre: Editora FI, 2017.

____. Bioepistemolologia do Ntu: Meu(s) diálogo(s) com Dagoberto José Fonseca. FONSECA, Dagoberto José; MALOMALO, Bas´Ilele; FERREIRA, Simone Loiola (Orgs.). Intelectualidade coletiva negra: memórias, educação e emancipação. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018, p. 69-120.

MACAMO, Elísio. A constituição duma sociologia das sociedades africanas. Estudos Moçambicanos, Maputo, n. 19, 2002, p. 5-26.

MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. Lisboa: Antígonas, 2014.

MBEMBE, Achille. «Necropolítica / Sobre el gobierno privado indirecto», traducción del francés al español por Elisabeth Falomir, Editorial Melusina, Santa Cruz de Tenerife, 1 2011.

MEMMI, Albert. Retrato do colonizado; precedido de retrato do colonizador. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MAZRUI, A.; AJAYI, J. F. Tendências da filosofia e da ciência na África". In: MAZRUI, Ali. A. (ed.). História Geral da África, Vol. VIII: África desde 1935. Brasília: UNESCO, 2010, p.761-815.

MÉSZÁROS, István. O século XXI: o socialismo ou barbárie. São Paulo: Boitempo, 2006.

MIES, Maria; SHIVA, Vandana. Ecofeminismo. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

MOORE, Carlos. Racismo e sociedade: novas bases epistemólogicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.

MVENG, E. L´art d´Afrique noire: liturgie cosmique et langage religieux. Yaoundé: Clé, 1974.

NAKOULIMA, Pierre Gomdraogo. A crise ecológica como exigência de um novo paradigma. In: HOUNTONDJI, Paulin. O antigo e o moderno. A produção do saber na África Contemporânea. Luanda: Pedago/Mulemba, 2012, p. 83-98.

NTUMBA, Tshamalenga M. Langage et interêt. Prolégoménes à une philosophie du développement. In: Centre d´études des Religions africaines. Philosophie africaine et développement. Actes de la 8ème semaine philosophique de kinshasa, vol. 1, n. 2, 1983, p. 9.

____. La complementarité radicale du politique et du réligieux. In: Centre d´études des Religions africaines. Religions traditionnelles africaines et projet de société. Actes du cinquième Colloque International C.E.R.A (Kinshasa, du 24 au 30 novembro 1996), Facultés Catholiques de Kinshasa, Cahiers des Religions Africaines, vol. 31, n. 61-62, 1997, p. 47-64.

____. Le réel comme procès multiforme: pour une philosophie du Nous processuel, englobant et plural. Paris : Edilivre-Aparis, 2014.

OBENGA, Théophile. *L´Égypte, la Grèce et l´école d´Alexandrie*: histoire interculturelle dans l´antiquité aux souces égyptiennes de la philosophie grecque. Paris: Khepera/L´Harmattan, 2005.

OYEWUMI, Oyeronke. The invention of Woman: Making na african sense of wester gender discourses. Mineapolis: University of Minnesoto Press, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org). Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 429-461.

RAMOSE, Mogobe. Sobre a legitimidade e estudo da filosofia africana. In: Ensaios Filosóficos, Volume IV - outubro/2011, pp. 9-25. Disponível em: http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo4/RAMOSE_MB.pdf. Acessado em 17 fev. 2016.

SODRÉ, M. A verdade seduzida: Por um conceito de cultura no Brasil. 3 ed. – Rio de Janeiro: DP & A editora, 2005.

SODRÉ, Muniz. Pensar nagô. Petropolis : Edira Vozes, 2017.

SYLLA, Abdou. Criação e imitação na arte africana tradicional. In: ÁFRICA e africanidade de José Guimarães: Espíritos e universos cruzados. São Paulo: Museu Afro-brasileiro, s.d, p. 21-84.

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.

THOMPSON, Robert Farris. Flesh of Spirit. Arte e filosofia africana e afro-americana. São Paulo: Museu Afro-brasileiro, 2011.

TEMPELS, Placide. *Filosofia bantu*. Luanda: Kuwindula, 2016.

TRINDADE, Solano. *Poemas antológicos*. São Paulo: Editora Nova Alexandria, 2007.

THÉSÉE, Gina. L'interculturel en environnement : Rencontre de la justice sociale et de la justice environnementale. Canadian and International Education, Vol. 37 no 1 – June 2008, p. 45-70.

A RACIONALIDADE QUE ALIMENTA A ÉTICA DE KWASI WIREDU

Francisco Antonio de Vasconcelos [171]

Considerações iniciais

Para Wiredu, um filósofo de orientação profissional, pragmatista bastante envolvido com a clarificação conceitual, crítico da etnofilosofia, a democracia deve ser baseada no consenso, sob uma estrutura não partidária. Em seu modo de ver, um sistema não partidário baseado no consenso como um princípio central de política de tomada de decisão, em África, poderia evitar os problemas de ambos os sistemas, isto é, de um partido único e de múltiplos partidos, os quais têm sido propostos pelo ocidente (OGBENIKA, 2008).

Há aspectos do desenvolvimento africano que são essenciais, por isso, precisam ser implementados antes de outros poderem ser totalmente integrados. É nessa perspectiva que a ideia de desenvolvimento elaborada por Wiredu deve ser considerada. Com efeito, para um adequado entendimento do significado das categorias "democracia" e "desenvolvimento" na filosofia de Wiredu, e do papel reservados a elas no continente africano, a ideia wiredudiana sobre a filosofia, no geral, e a respeito da filosofia africana, em particular, é de grande valia. Por enquanto, podemos afirmar que, segundo o pensador akan, a filosofia não pode fechar os olhos para os problemas contemporâneos (OGBENIKA, 2008).

Enquanto ele recomenda uma política democrática não partidária embasada no consenso, o estudo de Ebalu Ogbenika, aqui utilizado, recomenda uma política representativa (com mandato de direito) não

[171] VASCONCELOS, Francisco Antonio de. Professor da Universidade Estadual do Piauí (Teresina-PI). Pós-doutor em Ciências da Religião. franciscoantonio_vasconcelos@yahoo.com.br

partidária embasada no consenso. Wiredu exclui o papel da religião em sua análise do sistema político akan. Ele acredita que apenas a razão pode explorar as possibilidades do desenvolvimento humano (OGBENIKA, 2008).

É forte a influência que Platão e John Dewey exercem sobre o pensamento de Wiredu. Também merecem destaque dois conceitos, na filosofia do pensador de Gana: descolonização conceitual e filosofia intercultural. Ele recomenda desenvolvimento educacional, científico e tecnológico, com a devida atenção, no que se refere à moralidade e à cultura do povo. Ele, um humanista, afirma ser a filosofia uma disciplina importante para as necessidades humanas (OGBENIKA, 2008).

A filosofia moral de Wiredu

A leitura de *The last Days of Socrates* (1954) é um marco referente ao interesse de nosso pensador ganense pela filosofia. Esses diálogos platônicos o estimulavam. Ele confessa ter, a partir daí, se interessado por um tipo de filosofia que produz argumentos. De fato, podemos afirmar que quem o atraiu para o campo da filosofia foi Platão. Outras influências foram Peirce, James, Dewey e Russel. Deles, o que mais exerce influência sobre seu pensamente é o americano John Dewey, graças a seu pragmatismo singular. Além disso, vale destacar que o filósofo africano admite que a natureza de sua linguagem akan possui certa influência sobre ele (OGBENIKA, 2008).

Considere-se também o fato de Wiredu ter tido um contato direto, por conta de sua Pós-graduação em Oxford, com Gilbert Ryle (supervisor de sua tese de Doutorado), P. F. Strawson (seu tutor da faculdade) e Stuard Hampshire (seu tutor especial). Há de se notar que a educação do filósofo akan é marcadamente ocidental. Ele utiliza ferramentas da tradição filosófica do Ocidente para examinar as fontes materiais da filosofia africana (OGBENIKA, 2008). Todavia, seu curso de Graduação em Filosofia foi realizado na University of Ghana (Acra-Gana).

Essa base ocidental ajuda a entender a postura do filósofo akan, o qual defende que a filosofia africana deve ser estudada usando como ferramentas técnicas modernas, lógicas e conceituais, da filosofia ocidental. Por exemplo, nosso pensador interessa-se por metafísica. Nesse sentido, contribuíram a leitura de Ryle, Strawson, Hampshire e Lewis. Ele advoga um método racional

utilizado cientificamente, mas também reconhece a necessidade dos filósofos africanos se relacionarem com a base tradicional de seu pensamento filosófico. Com efeito, ele usa as fontes metafísicas e éticas da cultura akan para a elaboração de boa parte de seus escritos (OGBENIKA, 2008).

Em seu modo de ver, a filosofia tem a tarefa de examinar os fundamentos intelectuais de nossa vida. Para ele, esse tipo de conhecimento é uma elucidação conceitual de ideias basilares, cuja função consiste em possibilitar o bem-estar do homem. Wiredu entende que, apesar das ideias filosóficas serem teóricas e abstratas, elas são necessárias ao nosso bem-estar. Para o pensador, entretanto, ninguém precisa tornar-se um filósofo profissional, mas, de certo modo, todo mundo é um filósofo. Segundo ele, a filosofia contemporânea (consciente, sistemática, ordenada, científica e crítica) é algo indispensável à vida moderna (OGBENIKA, 2008). Ele anseia enfrentar com suas ideias os problemas da vida. Assim, Wiredu surge como um dos mais proeminentes filósofos profissionais, do continente africano. Para ele, os filósofos africanos possuem a responsabilidade de conduzir pesquisas na direção interna da base tradicional do pensamento filosófico elaborado naquele continente. Contudo, não basta coletar informações sobre o que os ancestrais pensaram ou disseram. Parte da crítica wiredudiana à etnofilosofia apoia-se nisso. No modo de ver do filósofo, a *Sage Philosophy* de Odera Oruka representa uma versão individualista da etnofilosofia (OGBENIKA, 2008).

Ele condena a proposta do nacionalismo de orientação ideológica (Nyerere, Nkrumah e Senghor). Em sua opinião, essa corrente é uma versão da *Sage Philosophy* cujo foco é a ideologia (OGBENIKA, 2008). De acordo com Wiredu, ela nega a filosofia. Ele diz que essa proposta utiliza a ideologia num mau sentido. Em seu modo de ver, a corrente filosófica africana profissional recorre a outro conceito de ideologia.

Nosso pensador reconhece, preservado na tradição oral dos povos africanos, um pensamento popular que está presente nos provérbios, nos adágios e no folclore. Para ele, a boa filosofia, seja africana ou ocidental, é aquela que é rigorosa, construtiva e crítica. Muitos identificam a filosofia da comunidade (*communal philosophy*) com a filosofia popular (*folk philosophy*). Dessa forma, independentemente de como a nominemos, trata-se não mais do que aspectos da filosofia tradicional. A filosofia mais técnica é mais

filosófica do que a variação comunal, explica o autor ganense (OGBENIKA, 2008).

Wiredu sugere o método genético para a filosofia, isto é, identificar a raiz genética de cada palavra, pois isso contribuiria para resolver alguns problemas filosóficos. Todavia, ele esclarece: se a filosofia deve analisar, ela também deve sintetizar. O teórico destaca a importância, para o entendimento, de se realizar a descrição das ideias fundamentais, dos princípios da experiência e do pensamento humanos. Ainda sobre o método filosófico, pode-se dizer que, para Wiredu, ele se caracteriza pelo objetivo de tornar as ideias claras e distintas. Para ele, o método da filosofia tem a ver com análise, generalização e síntese. No que se refere à análise, ele comenta dizendo que ela implica em elucidar. Wiredu recorda que, para muitos filósofos, o método analítico é o único da filosofia (OGBENIKA, 2008).

O pensador akan percebe uma forte relação entre preocupações teóricas (filosóficas) e questões práticas. A respeito da natureza da filosofia, vale destacar que a concepção de filosofia de Wiredu sublinha sua ideia do que seja a filosofia africana. Ponto notável, nessa direção, é definir o que a filosofia pode fazer pela África. De fato, nosso pensador considera a filosofia um saber teorético, mas não despreza sua função prática (OGBENIKA, 2008).

Outro aspecto destacado por ele é o a existência de um vínculo entre ideologia e desenvolvimento. A principal questão, segundo ele, é como tornar a filosofia relevante para a vida do homem. Wiredu defende ser esse tipo de pensamento, ao mesmo tempo, uma atividade crítica e construtiva. Ele a concebe como reconstrução cultural. Em seu modo de ver, ela não pode olvidar que o conhecimento ou a educação é um processo focado em reconstruir, continuamente, a experiência e em tornar o pensamento mais claro. Wiredu apresenta como estratégia para a efetivação da reconstrução cultural o diálogo interdisciplinar, envolvendo a filosofia, e a reavaliação dos valores sociais (OGBENIKA, 2008).

Wiredu elabora uma crítica à ideologia. Essa crítica resulta de sua compreensão da natureza das contribuições do filósofo para a busca de uma ideologia adequada ao continente africano. Ele apresenta dois sentidos para a ideologia: a) Um conjunto de ideias responsável por indicar a forma que a sociedade deve ter. Elas devem colaborar com o agir político-social; b) Um conjunto de dogmas a ser imposto à sociedade por quem a governa, se

necessário, recorrendo à força. Tomada nesse último sentido, ela representa a morte da filosofia. Desse modo, o marxismo significa "uma filosofia do não-filósofo" (WIREDU, 1980, p. 86), pois o pensador de Gana entende ser a liberdade um pressuposto fundamental para o desenvolvimento humano (OGBENIKA, 2008).

Sobre definir o que seja efetivamente a filosofia africana, ele confronta o discutir e o fazer filosofia africana. Aqui, ele detecta um problema, ou seja, os filósofos africanos da atualidade estão concentrados na discussão, não na elaboração da referida filosofia. Ele sublinha a relevância de se investigar os conceitos fundamentais para o pensamento humano, tais como "verdade" e "existência". O autor define a primeira como opinião; e a segunda, para ele, significa ser conhecido (OGBENIKA, 2008).

Wiredu insiste na distinção entre: a) filosofia como pensamento popular conservado na tradição oral dos povos africanos; b) filosofia como reflexão individual e crítica, auxiliada por técnicas conceituais e lógicas modernas. Devemos ressaltar: para ele, o pensamento popular do continente africano não deve ser confundido com a filosofia africana. A identificação de ditos de alguns filósofos tradicionais como filosofia técnica representa, todavia, uma evolução em sua concepção sobre filosofia africana (WIREDU, 1980 apud OGBENIKA, 2008). Ele observa como algo positivo o fato de, na atualidade, haver uma disposição, por parte de filósofos daquele continente, a realizar estudos sobre pensadores indígenas individuais, considerados filósofos técnicos tradicionais. Conforme Wiredu trata-se de uma filosofia crítica e reconstrutiva (OGBENIKA, 2008). Em *The Need for Conceptual Decolonization in African Philosophy*,[172] ele avança em sua reflexão, apontando ser urgente uma descolonização conceitual, em África (WIREDU, 1997).

Quanto à cultura africana, Wiredu defende a necessidade de se preservar o seu lado bom e descartar os seus elementos ruins (OGBENIKA, 2008).

[172] Em outubro de 1993, foram realizadas conjuntamente, duas conferências de filósofos ocidentais e africanos, na University of Vienna e na Erasmus University of Rotterdam. Participaram como oradores nessas conferências, dez intelectuais africanos e nove ocidentais. Coube a Kwasi Wiredu apresentar, em Viena, esse texto sobre descolonização conceitual.

Em *Can Philosophy be Intercultural? An African Viewpoint* (1988), ele informa seu entendimento a respeito de descolonização conceitual: trata-se de uma sugestão, segundo a qual, nós não deveríamos aceitar as ideias ocidentais em detrimento das africanas, exceto tenhamos boas razões para fazê-lo. O filósofo continua sua explicação, propondo que a pessoa deve ser determinada, em suas escolhas intelectuais, apenas por considerações que não dependam de particularidades nem da linguagem nem da cultura. Isto significa que o critério para se aceitar ou rejeitar uma ideia não deve ser a crença de que ela pertence a uma cultura superior ou inferior, respectivamente. Ao contrário, o critério deve ser sua utilidade, seja para o indivíduo seja para a sociedade (OGBENIKA, 2008).

Wiredu defende o universalismo filosófico, pois serve de base para o diálogo intercultural. Este, por sua vez, exige o respeito epistêmico entre as pessoas. Tendo em vista a tarefa que compete à filosofia africana realizar, é preciso tornar claro: a natureza dos problemas a serem enfrentados por ela; o contexto, em que eles surgem e estão postos, isto é, a África. Dessa forma, Wiredu vê como relevante o fato desse continente está em processo de transição de uma sociedade tradicional para uma moderna. (OGBENIKA, 2008).

De acordo com ele, a África tem diante de si dois grandes desafios a serem enfrentados, isto é, a questão da autodefinição e o problema do desenvolvimento. O primeiro significa definir o que é a "nova África". Wiredu garante que ela resulta da síntese entre a tradição e a modernidade. O segundo diz respeito a como tirar o continente da pobreza crônica. Para isso será necessário recorrer aos recursos humanos e naturais desse continente. Trata-se de um desafio que envolve a dimensão política, econômica, social, moral e sociocultural. Nosso teórico entende a descolonização conceitual intimamente conectada à filosofia intercultural (OGBENIKA, 2008). Esta afirmação ajuda a compreender melhor a relação existente entre África e desenvolvimento, no pensamento de Wiredu.

Ele é do parecer, segundo o qual, subdesenvolvimento não deve ser confundido com ausência de desenvolvimento. Isto significa que quando comparamos grupos sociais distintos, constatamos o fato seguinte: certos grupos sociais estão mais avançados em determinadas áreas, e mais atrasados em outras. O filósofo observa que a raiz dos problemas de hoje possuí duas fontes: uma externa e outra interna. Ambas dificultam o desenvolvimento do

continente. O tráfico de escravos, o colonialismo e o neoliberalismo (fatores externos) são apontados pelo pensador como as principais responsáveis pelo subdesenvolvimento de África. Ele sublinha também a falta de transparência, responsabilidade, altruísmo e líderes competentes como os principais obstáculos ao desenvolvimento do continente. Kwasi Wiredu cita os sistemas de partido único, o do multipartidarismo e as ditaduras militares (que se distanciaram do sistema político tradicional) como fontes de tensões, em África (OGBENIKA, 2008).

Há um importante aspecto a ser considerado: para Wiredu (Samir Amir, Peter O. Bodunrin, Paulin Hountondji, Odera Oruka e Joseph Omoregbe são da mesma opinião) a pessoa humana deve ser o ponto central quando o objetivo for o desenvolvimento do continente africano. Merece ser mencionado o fato de ele colocar como ferramenta importante para a harmonia e a ordem social, a moralidade e a comunicação (OGBENIKA, 2008).

O Consenso no pensamento wiredudiano

O que significa democracia e desenvolvimento em África? De acordo com David Held (1996) e Robert Dahl (1989), há quatro modelos históricos de democracia: a) democracia participativa ou clássica; b) republicanismo; c) democracia representativa liberal; d) marxismo e democracia monopartidária. A respeito do modelo clássico, Wiredu faz a seguinte ressalva: não havia garantia das decisões tomadas em assembleia popular representarem a vontade de todos os seus membros (OGBENIKA, 2008).

O segundo modelo foi adotado pelos romanos. A *polis* ateniense e a república romana possuíam elementos de participação popular nos assuntos do governo. O republicanismo romano, por sua vez, possuía um sistema de consulado, senado e tribunos do povo. Held identifica duas formas de republicanismo, isto é, o desenvolvimentista (*developmental*) e o protetivista (*protective*). O primeiro foca no valor intrínseco da participação política para o aperfeiçoamento das tomadas de decisões e do desenvolvimento da cidadania; o segundo está interessado no valor instrumental da participação política para a proteção dos interesses e objetivos dos cidadãos (OGBENIKA, 2008).

A propósito do terceiro modelo de democracia, no ocidente, observa-se que sua origem está ligada à distância de Roma. Isto fazia com que muitos cidadãos não pudessem participar da vida pública. Dessa forma, em um processo gradual, as assembleias foram se transformando em cargos representativos. A Guerra Civil Inglesa (1642-1649) gera a necessidade de se buscar uma alternativa à monarquia. Este episódio faz avançar a ideia de democracia, incluindo a necessidade de representação dos cidadãos. A noção de "liberal" deriva da valorização da liberdade de escolha da razão e da tolerância (OGBENIKA, 2008).

Certamente, a democracia deliberativa, adotada no ocidente, trouxe inegáveis avanços à vida política dessas sociedades. Deve-se notar ser este modelo o que se propõe implementar, no continente africano. Entretanto, na visão de Wiredu, esta não significa uma boa alternativa para a África, pois ela pode resultar na tirania da minoria sobre a grande maioria da população. Fato que ocorre, quase sempre, por conta dessas minorias empregarem a violência e o dinheiro como estratégia para tomar o poder (OGBENIKA, 2008).

Quanto ao quarto modelo, podemos iniciar recordando que, segundo Marx, a luta do liberalismo contra a tirania e o combate dos democratas liberais a favor da igualdade política significava, até aquele momento, o maior progresso para a emancipação humana (HELD, 1995 apud OGBENIKA, 2008). Contudo, o próprio Marx sugere a substituição da democracia liberal pelo comunismo, isto é, por um sistema de governo piramidal gerido por um único partido. Wiredu condena esse sistema monopartidário adotado, em África, no período de pós-independência, por ele negar aos cidadãos realizar escolhas no campo político. Do ponto de vista de nosso pensador, na África, nenhum desses modelos conseguiu fazer a democracia deslanchar. Por isso, Wiredu dedica-se à elaboração de uma nova teoria democracia, ou seja, da democracia consensual (OGBENIKA, 2008).

Wiredu aponta a política como uma das áreas afetadas pela colonização conceitual. Ele denuncia que nos países colonizados pela Europa apenas uma pequena elite participa, de algum modo, do processo de se governar importado para a África pelos europeus. A grande maioria das populações africanas jamais foi estruturada para esse sistema estrangeiro. A constituição de países baseada em critérios éticos e religiosos é colocada pelo filósofo como uma das principais causas da miséria do continente africano. Ele também

condena o fato de a democracia ter sido introduzida, ali, pelo conquistador desconsiderando a estrutura social, política e cultural já existentes nos países explorados. O pensador ganense propõe para a África, a democracia baseada em um sistema não partidário, inspirado no sistema africano tradicional utilizando o conceito das populações akan de um consenso comunitário. Esse tipo de estratégia de governança era usado, por esses povos, no período pré-colonial (OGBENIKA, 2008).

Em *Cultural Universals and Particulars* (1996), Wiredu esclarece que o costume de organizar a vida política, recorrendo à tomada de decisões a partir da elaboração de consenso, não era universal, na África, mas era frequente nesse continente. Ele observa que a estratégia de tomar decisões, por meio da elaboração de consenso, era mais comum entre as sociedades que tinham autoridade centralizada. Wiredu menciona os Zulu e os Ashanti como exemplos de grupos étnicos africanos possuidores da tradição consensual, em questões políticas (OGBENIKA, 2008).

Contudo, o filósofo akan frisa: o consenso desempenha uma tarefa que ultrapassa os limites do fenômeno político. De acordo com o pensador, a forma assumida pelo consenso, nas populações akan, é a reconciliação (*reconciliation*), isto é, trata-se de conciliar diferentes visões com o intuito de se chegar a um compromisso. Os akan entendem os seres humanos como dignos e iguais. Além disso, a sua experiência do comunitarismo está ligada à ideia, mantida por eles, segundo a qual, a comunidade pertence à terra (OGBENIKA, 2008).

Outro aspecto notável da cultura dessas populações, relativo à sua compreensão do consenso, é a noção de que os seres humanos são capazes de resolver suas diferenças e identificar seus interesses comuns, por intermédio da discussão racional, quer dizer, através do diálogo. Vale evidenciar ainda o significado da lei para esses povos. Ela não representa a palavra do chefe, mas o consenso alcançado pelo conselho (OGBENIKA, 2008).

Avançando no tema da democracia em África, o filósofo de Gana percebe dois tipos de representação: a formal: (a representação da vontade do círculo eleitoral a quem se representa) e a substantiva (a representação da vontade de um representante na tomada de uma decisão). Wiredu informa que, para o povo ashanti, esta última se constitui em um direito humano fundamental. O resultado disso é que o sistema político poderia ser consensual

não partidário (OGBENIKA, 2008). Ele também distingue entre democracia por maioria (*majoritarian democracy*) e democracia por consenso (*consensual democracy*). Esta tem por base a busca de consentimento com consenso; aquela se sustenta no esforço por obter consentimento sem consenso (OGBENIKA, 2008).

Os críticos da democracia consensual levantam, frequentemente, dois argumentos contra ela: a)As sociedades africanas modernas são muito mais modernas do que as tradicionais; b) A histórias das sociedades africanas tradicionais está recheada de conflitos interétnicos e guerras. Em relação a essa última objeção, o filósofo argumenta dizendo que também existem experiências de cooperação. Em relação à primeira, ele reconhece a diferença, mas defende a necessidade de uma adaptação das sociedades modernas a fim de tornar possível a experiência consensual como estratégia de governança. Para o teórico africano de Gana, nem mesmo a melhor das *majoritarian democracy* poderia funcionar direito dentro de um contexto multiétnico como é o caso da África governança. Ele argumenta que um regime democrático considerado bom em determinado país não funcionará, necessariamente, direito em outro. Em seu ponto de vista, a característica multiétnica da África a aproxima de uma estratégia democrática de tipo consensual (OGBENIKA, 2008).

Todavia, deve-se ter presente que para Wiredu o emprego dessa estratégia de consenso, no campo da política, não responde às necessidades das sociedades abertas, da mesma forma que era utilizada em pequenas sociedades (fechadas) do passado. É importante mencionar a diferença, segundo ele, na concepção de consenso para o ocidente e para as populações akan. Exemplifiquemos a primeira recorrendo a Habermas. De acordo com este teórico, o consenso é pensado para pessoas livres e iguais, que podem tomar parte em discussões racionais. Ilustremos o segundo, utilizando o adágio akan citado em *Cultural Universals and Particulars*: "Até mesmo um tolo tem o direito a ser ouvido" (OGBENIKA, 2008, p. 75-76).

Anteriormente havíamos indicado que, para os grupos akan, a liberdade de se associar é um direito do indivíduo enquanto humano. De fato, não se pode falar em consenso quando se nega ao ser humano o direito a se congregar a outros indivíduos. Vale ressaltar o papel desempenhado pelo conceito de pessoa, como é entendido pela sociedade akan, a fim de

compreender como eles concebem a categoria "direitos humanos". Para esses povos, a pessoa resulta de três elementos: *okra* (princípio vital), *mogya* (princípio sanguíneo) e *sunsum* (princípio corpóreo). Este último é o princípio da pessoalidade. *Okra* é o responsável por indicar o valor intrínseco que a pessoa possui. O conceito de dignidade humana está associado a este valor. Nesse sentido, recordemos que, para os akan, *okra* representa o elemento divino (OGBENIKA, 2008).

Entre os direitos humanos reconhecidos pelas populações akan estão os direitos a ser alimentado e educado. Os pais, caso seja preciso, devem ser alimentados pelos filhos. Na cultura desses povos, a terra é imprescindível para a sobrevivência do indivíduo, assim, cada um tem o direito a possuir sua própria terra. As pessoas dispõem ainda do direito a se autogovernar. Destaquemos também o direito à liberdade religiosa. Esse deriva da atitude de tolerância que os akan mantém em relação à fé religiosa das outras pessoas. Outro direito presente entre eles é o direito da pessoa a permanecer em uma localidade. Há também o direito de liberdade de expressão. Entretanto, para Wiredu, é controverso afirmar que, para esses grupos, o direito à vida seja um direito absoluto (OGBENIKA, 2008).

No que toca os direitos humanos, ele acredita serem os governos seus maiores violadores. Para o pensador, isso resulta da degeneração moral de alguns políticos ou de falhas no próprio sistema de democracia por maioria (OGBENIKA, 2008). Wiredu sugere que a democracia consensual é a melhor maneira de se precaver contra muitas das causas de violações dos direitos humanos, talvez contra todas elas (WIREDU, 1996).

Ele destaca algo significativo no sistema tradicional akan: todos pertencem ao mecanismo básico de governo. Este fato é fundamental para a democracia consensual. Isto a tornaria melhor do que a democracia por maioria, pois faltaria a esta uma base adequada a decisões e essas não são possíveis sem o diálogo. Segundo o autor, o sistema monopartidário não representa uma alternativa melhor do que a democracia por maioria, por um lado, graças à sua tendência a optar pelo autoritarismo; e, por outro lado, devido a seu histórico abuso aos direitos humanos (OGBENIKA, 2008).

Outro ponto relevante para entendermos a filosofia social de Kwasi Wiredu são suas contribuições a respeito do projeto africano de desenvolvimento. Nesse sentido, um grande desafio é o problema da

autodefinição, pois, naquele continente, convivem com dificuldades o tradicional e o moderno. De acordo com o filósofo, o nacionalismo cultural pode ser contraprodutivo, no que se refere a enfrentar esse problema. Ele afirma não existir cultura perfeita. Assim, o encontro entre culturas diferentes representa uma oportunidade de enriquecimento cultural. Contudo, tal encontro não deve ser guiado pela crença de que uma cultura é superior a outra(s) (OGBENIKA, 2008).

Em relação à cultura africana, ele nota que, por um lado, existem elementos que deveriam ser descartados; mas, por outro lado, há elementos profundos como o sentido de solidariedade e comunitarismo, os quais precisam ser preservados. Entretanto, na visão do filósofo akan, as culturas tradicionais africanas não são suficientes para realizar o projeto de desenvolvimento daquele continente. Para o desenvolvimento de África, é necessário unir o melhor de sua própria cultura com o melhor de outras culturas (OGBENIKA, 2008). Ele afirma: "Seria de pouco proveito para nós ganhar toda a tecnologia do mundo e perder a essência humanística de nossa cultura" (WIREDU, 1980, p. 21).

Outro desafio a ser enfrentado é definir desenvolvimento. No entender do teórico, o projeto de desenvolvimento para a África significa modernizá-la. Para Wiredu, isto implica cultivar a reflexão racional e aplicar os resultados da ciência moderna com o intuito de melhorar as condições da vida humana. Assim, o continente precisa livrar-se dos velhos hábitos de pensar acriticamente (1980, p. 44). Mas, o autor recorda que "desenvolvimento" é uma categoria relativa. Portanto, falar de desenvolvimento exige colocar na mesma balança tecnologia e promoção dos valores humanos (OGBENIKA, 2008).

Wiredu aponta dois fatores centrais para o desenvolvimento da África: a) ciência e tecnologia; b) educação. Os principais obstáculos para os primeiros são a tradição ágrafa e a superstição. Sobre a educação, ele defende uma que seja eficiente na propagação da orientação científica, analítica e racional. O filósofo explica que o conhecimento necessário à África não é o das ciências duras, mas das ciências sociais e da filosofia, pois ajudarão a definir como aplicar os recursos científicos e tecnológicos (OGBENIKA, 2008).

Importa ainda verificar duas relações: uma estabelecida entre desenvolvimento e cultura; outra, entre moralidade e desenvolvimento. O

conceito mais comum de cultura a entende como a totalidade do modo de vida de um povo. Aqui, cultura significa um fenômeno complexo. O sadio desenvolvimento de uma identidade cultural deve respeitar valores positivos tradicionais de outro povo e não ignorar o desenvolvimento em outras culturas, diz Wiredu. Em sua opinião, incorporar à cultura africana elementos positivos de outras culturas, de fora da África, contribui para o desenvolvimento desse continente. Aliás, para o autor, isso só é possível graças à existência de universais culturais. Quanto à moralidade, o filósofo é do parecer, segundo o qual, ela é essencial para a humanidade. Ele defende a necessidade de um *minimum* de harmonização dos interesses para uma forma tolerável de existência social humana. Isso exige, de acordo com Wiredu, uma identificação simpática com os interesses dos outros, mesmo se isso requerer abrir mão dos próprios interesses. Nessa perspectiva, tenha-se em mente o seguinte: para as populações akan, a moral é social. Tal fato se explica graças à experiência comunal vivenciada por elas (OGBENIKA, 2008).

Na África, comenta Wiredu, a industrialização e a complexidade da vida social penetraram não apenas a eticidade comunal, mas atingiram também a própria base moral de suas sociedades. Para ele, desde que a ética de uma cultura é seu aspecto mais importante, vem à tona a questão de saber como nós podemos explorar os recursos do mundo moderno, para beneficiar nossa sociedade, sem por em risco os elementos sustentadores de nossa cultura. Neste contexto, a educação moral aparece a nosso filósofo como algo possuidor de um grande papel a desempenhar contra os males sociais e político ameaçadores do continente africano (OGBENIKA, 2008).

Uma racionalidade a ser universalizada

Nossa época é fortemente marcada pelo seguinte fato: conforme ocorreu nos séculos VII a.C, V d.C., XV d.C. e XVIII d.C., mais uma vez, a humanidade passa por profundas transformações. Novamente, ela vivencia fortes mudanças na estrutura social, como antes, uma nova sociedade está sendo forjada. Desta vez, elementos como o alto nível de desenvolvimento tecnológico e a globalização são determinantes nesse processo de construção de uma nova sociedade. Transformações tão significativas como essas mencionadas, são conduzidas por um determinado tipo de racionalidade. A grande questão, agora, que se coloca para nós do século XXI, é dupla: devemos

tomar consciência a respeito de qual racionalidade está guiando essas transformações em nossa época; precisamos definir se outro tipo de racionalidade não deveria dirigir esse processo.

Mas, qual racionalidade? Uma que fosse caracterizada por seu potencial humanizador. Capaz de contribuir mais eficazmente para forjar uma sociedade mais humana. Esse tipo de racionalidade existe. Ela pode ser encontrada entre muitos povos indígenas das Américas, ou entre certos grupos populacionais asiáticos, ou entre antigas sociedades do continente europeu, ou em boa parte das populações africanas. Na África, essa forma de racionalidade é a responsável pela existência de experiências como a filosofia *ubuntu*.

Este trabalho, concentrando-se na filosofia política e na filosofia moral de Wiredu, parte do princípio que a ética consensual desse pensador está ligada a um tipo de racionalidade que pode ser expressa no "Eu sou, porque nós somos" da filosofia *Ubuntu*.[173] Afirmar isso significa dizer que ela se opõe à racionalidade ocidental, sintetizada no "Penso, logo existo" cartesiano. Assim, se a racionalidade ocidental pela boca de Descartes destaca o "Eu", a racionalidade africana sublinha o "Nós" através da filosofia *Ubuntu*.

Wiredu nos convida a considerar como se torna, em akan, o componente existencial do *Cogito* de Descartes. "No meio linguístico akan a informação comunicada pode ser apenas que estão ali, em algum lugar; isto significa que a localização espacial [para os povos akan] é essencial à ideia de minha existência" (WIREDU, 2004, p. 200-206).

A epistemologia africana depende mais da unidade do que da análise. Enquanto para a tradição ocidental, conhecer pressupõe a fragmentação, para a tradição epistemológica situada ao Sul do Saara, o processo de conhecimento exige a integração. Tomando como exemplo os povos bantu, a existência do *muntu* (pessoa) e do *kintu* (natureza) só é compreensível levando em conta que esses dois compõem uma mesma realidade. Além disso, esses povos africanos concebem a natureza, em seu conjunto (fauna, flora, minerais, etc), como um órgão vivo.

---

[173] Eu trato da ética Ubuntu, no artigo *Filosofia Ubuntu*, publicado pela *Revista Logeion: Filosofia da Informação* uma publicação semestral, vinculada ao Grupo de Pesquisa de Economias Colaborativas e Produção P2P no Brasil do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT.

De acordo com Ngoenha, a relação do africano com a natureza é a expressão de uma simbiose consciente. Para esse autor, o significado resultará dessa união. Por compreender-se como parte da natureza, a ação do homem africano se inscreve em um sistema de relações com o cosmos e em um sistema de relações sociais também marcado por essa autoconsciência. "A cosmologia negroafricana ignora a separação entre a 'ordem do conhecer' e a 'ordem do ser'" (NGOENHA, 2009, p. 122).

Considerando o confronto entre culturas (por exemplo, a africana e a ocidental), Wiredu defende ser preciso repensar filosoficamente as definições de objetividade e subjetividade, como problema de clarificação das ideias de *universalidade* e *particularidade*. Segundo ele, a questão não é meramente teórica, mas ética e política. A comunicação intercultural obriga a filosofia contemporânea a considerar o risco de um curto-circuito comunicativo entre culturas. No cenário atual, vemos a autocrítica das culturas "ocidentais" no que se refere às próprias pretensões seculares de universalidade, enquanto as culturas "marginalizadas" reivindicam firmemente as suas particularidades e não estão dispostas a levantarem definições preconstituídas por outras culturas. Para Wiredu, existem os universais culturais. Ele demostra que as linguagens são, por excelência, esses universais, enquanto estruturam as diferentes razões das sociedades humanas, das quais as culturas são a expressão.

Considerações finais

O fato de Kwasi Wiredu defender, enfaticamente, ter a filosofia o papel de melhorar a vida humana, por si só, faz com que esse teórico mereça de nós uma atenção especial. Nesse sentido, devemos nos aplicar, sobretudo, a seu pensamento político e moral.

O projeto de uma ética do consenso elaborada por Wiredu não é apenas representativo para indicar os principais fluxos nas discussões entre os filósofos do continente africano, atualmente. Ele também se presta para mostrar a superação dos estereótipos comuns de incapacidade dos africanos a filosofar. Além disso, ele está inserido nas discussões realizadas, em África, entorno da busca por sua própria identidade a partir das experiências do racismo, do colonialismo e neocolonialismo (GRANEß, 2000).

Esse projeto também ajuda a esclarecer que a filosofia africana não tem nada a ver com o exotismo, mitos e rituais, ao que, infelizmente, ainda hoje é muitas vezes associada. Ao contrário, a filosofia wiredudiana, assim como a de muitos outros filósofos daquele continente, é política e socialmente engajada. Ela busca compreender as questões controversas de uma região muito heterogênea, através de difíceis perguntas decorrentes de um passado colonial e neocolonial e de um presente marcado por uma situação económica e geopolítica mundial desafiadora. Tal filosofia, que atenda aos problemas imediatos do cotidiano, é muito estimulante também para outros contextos (sócio-históricos, políticos) (GRANEß, 2000).

Considerando que estamos em uma época marcada por mudanças profundas, responsáveis pela reorganização do jeito dos humanos viverem como indivíduos e como coletividades, deve ficar claro, em primeiro lugar, qual racionalidade está conduzindo esse processo transformador e, em segundo lugar, que racionalidade deveria conduzi-lo.

Referências

DAHL, Robert. *Democracy and Its Critics*. New Haven and Lodon: Yale University Press, 1989.

GRANEß, Anke. Der Konsensbegriff: Ein Vergleich der Bedeutung des Konsensbegriffs in der Konsensethik von Kwasi Wiredu und der Diskursethik von Karl-Otto Apel und Jürgen Habermas. In: POLYLOG. 2000. Disponível em: <https://them.polylog.org/2/fga-de.htm>. Acesso em: fev. 2016.

HELD, David. *Models of Democracy*. 2 ed. Oxford and Cambridge: Blackwell Publishers, 1996.

NGOENHA, Severino Elias. Nature, culture, ecologie: Invito a un dialogo interculturale. In: *B@belonline/print - Rivista Semestrale di Filosofia*: Incontro con la filosofia Africana. n. 6. Roma: Dipartimento di Filosofia dell'Università degli Studi Roma Tre, 2009. Disponível em: < http://www.babelonline.net/PDF00/Ngoenha_interculturale.pdf >. Acesso em: mai. 2016, p. 119-135.

OGBENIKA, Gregory Ebalu. *Democracy and Development in the Socio-political Philosophy of Kwasi Wiredu*. Roma: Pontificia Universitas Urbaniana, Facultas Philosopiae, 2008.

PLATÃO. *The last Days of Socrates*. Tradução de Harold Tarrant e Hugh Tredennick. New York: Viking Penguin, 1954. (The Penguin Classics).

VASCONCELOS, Francisco Antonio de. Filosofia Ubuntu. *Revista Logeion*: Filosofia da Informação, v. 3 n. 2. Rio de Janeiro: IBICT/UFRJ, 2017, p. 100-112. Disponível em: < http://basessibi.c3sl.ufpr.br/brapci/index.php/article/view/0000022997/a84473079978eaba8018828f6cff9f79 >. Acesso em: mai. 2017.

WIREDU, Kwasi. *Philosophy and an African culture*. Cambridge: Cambridge University Press, 1980.

_____. Can Philosophy be Intercultural? An African Viewpoint. In: *Diogenes*, n. 186, v. 46/4, 1988, p. 147-167. Disponível em: < http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/039219219804618416 >. Acesso em: 12 abr. 2000.

_____. *Cultural Universals and Particulars*: An African Perspective. Bloomington: Indiana University Press, 1996.

_____. The Need for Conceptual Decolonization in African Philosoph**y**. In: KIMMERLE, Heinz; WIMMER, Franz. *Philosophy and Democracy in Intercultural Perspective.* Amsterdam: Rodopi, 1997, p. 11-22.

_____. Amo's Critique of Descartes' Philosophy of Mind. In: WIREDU, Kwasi (Org.). *A companion to African Philosophy*. Cornwall: Blackwell Publishing, 2004, p. 200- 206.

AS ENCRUZILHADAS DA ANCESTRALIDADE EM EXU E A ABERTURA DE POSSIBILIDADES A UMA FILOSOFIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

Francisco Vítor Macêdo Pereira [174]
Emílio Fernandes Junior [175]

Introdução

A África é um continente que produz muita sabedoria. Segundo a História e a Arqueologia (Cf. KI-ZERBO, 1980), é tida como o *berço de humanidade*, porque foi ali que viveram os primeiros ancestrais de todos os seres humanos atuais. Somente por isso, o continente africano, as suas gentes, as suas terras, as suas línguas preservam muitas memórias vivas. Para os africanos de ontem e de hoje, essas memórias servem como a verdadeira e grande fonte de aprendizagem, tanto na história como na ciência... além da evidência ancestral das sabedorias práticas, das culturas orais e dos rituais de manutenção e deflagração da energia vital: por meio dos quais segue sendo transido e renovado o cotidiano africano e afro-diaspórico.

Diante disso, a filosofia da ancestralidade africana e afro-brasileira se tornou um problema de grande importância nos dias de hoje, a fim de se pensar a consciência africana e dos afrodescendentes - do continente e da diáspora - como presença e significado ontológico dessas memórias do ser *de si* africano no mundo. Ela traz abordagens e composições epistemológicas, éticas, estéticas e políticas as quais são fundamentais para se compreender o

[174] Professor de Filosofia do Instituto de Humanidades e Letras e Permanente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira.

[175] Bacharel em Humanidades e Licenciando em Sociologia pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira.

mundo e a presença africanos: a partir da *oralidade* e da *sagacidade* ancestrais - as quais são preservadas nas significações e compreensões do próprio tempo presente.

Com efeito, trata-se de uma filosofia que abrange todas as gerações de pessoas, em memórias e presenças vivas na natureza e no contato com o mundo *também dos defuntos.* Refere-se a forças e a elementos indefinidamente atuantes no território - simbólico, político e material - onde essas pessoas todas moraram e onde *ainda hoje estão*, mediante tudo o que construíram, aprenderam e compartilharam. Os saberes que os ancestrais adquiriram em suas experiências e passagens memoriais podem e devem ser transmitidos ritual e significativamente aos presentes - por meio das narrativas orais, dos encantamentos, dos feitiços e das palavras de iniciação, de ativação da força vital e de consagração às entidades da natureza. Essa ancestralidade se refere, portanto, a experiências e a ensinamentos no espaço-tempo *não de um passado ou de uma terra já inexistentes*, mas que, ao contrário, reverberam indefinidamente como *presente vivo e incessante*.

No entrecruzamento das passagens significativas e relativas às reminiscências entre o que é *do mundo dos vivos e dos mortos*, dos seres humanos e da natureza está estabelecida, na história e no *sem tempo*, como encantamento, a abertura inaugural dos caminhos incessantemente presentes e renovados... que ora convergem ora divergem, ora *abrem passo* outrora *impasse* aos que, de diferentes modos, de diferentes lugares, pretendem partir ou ficar... para todos os que, nos recamos e complexos da vida, *transitam*... e, então, *se alegram e se encorajam*... para que, dali a pouco, em idas e vindas diaspóricas, lhes sejam infligidos confusão, potencialidade, conflito e superação.

Por outra palavra, entre chegadas e partidas, a da ancestralidade africana e afro-brasileira é uma filosofia que se utiliza e se realiza supinamente em Exu[176], como símbolo para expressar o entrecruzamento das diversas

[176] Do panteão iorubano, Exu é o orixá da comunicação, da paciência, da ordem, da abertura e da disciplina. É *aquele que aprende*, junto à humanidade de Orumilá, de maneira sempre atenta, silenciosa - e sem fazer quaisquer indagações -, tudo o que lhe ensinam *e sempre com o menor esforço*: a respeito de todas as artes, de todas as técnicas. Aprende inspirada e diretamente da divindade de Oxalá, em disposição exemplar a todos os humanos que também queiram aprender. Primeiro a ser saudado por todos, de todos os lados, primeiro a comer - e a comer de tudo -, Exu conhece todos os ofícios, vai a todas as mesas. Cosmopolita,

experiências históricas e culturais, além das diferentes contribuições - as quais fundamentam e memorialmente referenciam modos e comportamentos *de vidas africanas e afro-brasileiras*.

A educação de base tradicional africana nos ensina a, de fato, compreender e valorizar o ser humano em seu trânsito coletivo, porque *ser humano* é um aprender-se e *tornar-se humano* pelo aprendizado social, pelas andanças do *ser no mundo da vida*, em partilha e em trama com os demais. À razão disso, compreendemos essa educação africana como práticas multirreferenciais de socialização, de encantamento, de alacridade, de ritual, de circularidade e de alteridade: como condição ontológica e coletiva de se ser e de se estar no mundo - por caminhos complexos, inusitados, temíveis e, ao mesmo tempo, encantadores.

Nesse nosso propósito, analisaremos a ideia acerca de uma *filosofia da ancestralidade* como *filosofia africana e afro-brasileira*, mediada pela representação de Exu - notadamente a partir da visão de Eduardo Oliveira (2003, 2007, 2012). Este autor, iniciado no candomblé cearense, desenvolveu suas ideias acerca da ancestralidade, como modo de vida e de representação filosófica, no âmbito de sua formação em Educação Brasileira, na Universidade Federal do Ceará. Ele se anuncia como sucessor de uma cultura *que tem no segredo e no sentimento* desejos de recriar a compreensão filosófica das matrizes africanas no Brasil, como salienta Damião (2015):

> Eduardo Oliveira é herdeiro de uma cultura que tem no mistério e no encantamento suas forças primordiais, a cultura de matriz africana. Como herdeiro dessa cultura, ele assume o encanto como vetor de fazer ciência, como uma condição de estar na vida, como matéria prima para a (re)criação de mundos (DAMIÃO, 2015, p. 91).

---

também reconhece todas as origens e ascendências. Apresenta-se em todas as festividades e fala todas as línguas. Exu é guardião das aldeias, das cidades, das casas e do axé, das coisas que são feitas, pacientemente elaboradas, tramadas e também do comportamento humano que se consolida *como hábito*. A palavra *Èṣù*, em iorubà, significa 'esfera', e, na verdade, Exu é o orixá do movimento, do circunlóquio, das sucessões, das giras, das idas e vindas, do que sempre retorna à encruzilhada iniciática. Ele é quem deve receber as oferendas em primeiro lugar e a quem se deve saudar também antes de se partir, a fim de assegurar que tudo corra bem em qualquer viagem, em qualquer empresa, com a intenção de que haja *ida* e de que haja volta; a fim de se garantir que a sua função de mensageiro entre o *Orun* (o mundo espiritual) e o *Aiyè* (o mundo material) seja plenamente realizada (Cf. PRANDI, 2010, p. 37).

Do mesmo modo, trazer essa discussão da filosofia da ancestralidade a partir da representação de Exu, ou seja, apresentando a sua simbologia como condução à redefinição das bases de reflexões filosóficas, implica em pensar e em ensinar filosofia na perspectiva afro-brasileira e afro-diaspórica, isto é: de pertencimento, de identidade cultural e de valorização da presença negra africana na formação do povo brasileiro.

Valorizar a disposição da abertura de Exu *à diversidade, à dialogicidade e à interculturalidade*, como fundamento à reformulação da proposta do ensino e da reflexão filosófica no Brasil, tanto quanto demonstrar a presença das africanidades, como modos próprios de ser, de pensar, de estar e de viver do povo brasileiro, implica também, no sentido de uma filosofia da encruzilhada, em subsidiariamente analisar (de maneira transversal) as questões dos racismos que se incrustaram no cenário pós-colonial brasileiro: a (des)propósito da originalidade e mesmo das possibilidades (indeterminadas!) das filosofias de matrizes marginais - pois que descentradas, desterradas da supremacia raci(on)al branca e ocidental.

O que é a filosofia da ancestralidade africana e afro-brasileira?

Em linhas gerais, deve-se entender a filosofia da ancestralidade, africana e afro-brasileira, como a disposição ético-estética, política e epistemológica de experimentação existencial, coletiva e sapiencial, das *diferenças e das diversidades* no/para o diagnóstico do *ser de si no mundo da encruzilhada afrodiaspórica.* Na escolha africana e afro-brasileira das matrizes dessa filosofia, no lugar da historicidade étnico-cultural afro-brasileira, abre-se a inserção histórica desse diagnóstico do *ser de si* nas complexas experiências (multirreferenciais e interculturais) herdadas das diásporas negras e do enfrentamento decolonial dos racismos anti-negro no Brasil e na América Latina.

Como herança e presença ancestral, a negritude africana - original, presente e imorredoura -, no fundamento e na conformação complexa da sociedade brasileira, atualiza-se nas encruzilhadas da história como diferença autêntica e genuína *em decalque à dominação e à supremacia colonial branca*: com trajetórias próprias e emancipadas a qualquer tipo de coerção, exploração, injustiça ou violência social. Essa negritude, no exercício crítico da consciência de si, invoca e presentifica os seus valores, crenças, memórias,

saberes e corporeidades ancestrais: como distinção filosófica própria, em relações de encontro e de promoção da diversidade etnicorracial e cultural. Por meio de francas disposições de convivências e de aberturas, são então empreendidas experiências fecundas de encantamento, de circularidade e de alacridade nos territórios de troca e de pertencimento ético, estético e epistemológico das negritudes e das africanidades: para a ressignificação antirracista do povo brasileiro e de toda a diáspora negra pelo mundo.

Essa filosofia é entendida ainda como o estudo ou a reflexão memorial dos conhecimentos e dos saberes, coletivos e individuais, dos modos e dos comportamentos de vida de todo(a)s o(a)s descendentes de africano(a)s, dos diversos povos e sociedades de origem ancestral africana, afetado(a)s pela consciência em reconhecimento de resistências - existenciais e atutidinais - contra os reproduzidos tipos de racismos e violências anti-negro, recidivados nas sociedades brasileira e latino-americana.

Além disso, é igualmente uma filosofia que preserva a sabedoria dos *mais velhos*, o seu pertencimento e a sua valorização às tradições das cosmovisões e do (re)conhecimento oral - sobre as relações das sucessivas gerações: com o tempo, o território e o intercâmbio do que se pode chamar e nomear *entre o mundo dos vivos e dos mortos*. Diga-se, contudo, que a preservação dessas memórias orais está então ameaçada na África e encontra-se desvalorizada e renegada já há muito nas sociedades afro-diaspóricas transatlânticas.

Do mesmo modo, o apagamento da presença e a negação do sentido atual dessa filosofia na sociedade brasileira se dão como evidências incontestes do racismo anti-negro vigente no país. A despeito disso, podemos entender que a filosofia da ancestralidade guarda os saberes que foram/serão ensinados ou repassados às novas gerações - como método comunitário de educação e desenvolvimento coletivo de ascendência, descendência e transcendência negras. Ela pode nos ajudar, enfim, como projeto de redesenho epistemológico e conceitual, em proposta de uma agência filosófica genuinamente brasileira e afro-diaspórica, a pensar e a entender a realidade histórica, as identidades e as raízes antropológicas brasileiras como problemas éticos e ontológicos originais: que impliquem em, criticamente, nos questionarmos sobre as condições inaugurais de desigualdade da formação do Brasil e de sua complexidade... afinal, de onde vieram o(a)s brasileiro(a)s?

quem são/somos o(a)s brasileiro(a)s? para onde vão/vamos historicamente como povo e nação?

Outro aspecto bastante relevante nas discussões filosóficas da ancestralidade africana e afro-brasileira é a compreensão de que a vida *não acaba no momento da morte* e que, portanto, valorizar as tradições ancestrais é uma forma de manter vivas as raízes das origens e presenças africanas e afro-brasileiras. Portanto, ela é uma filosofia de abertura e de transcendência... muito mais *de dúvidas do que de certezas*... mais de diálogos, suspensões e indefinições contínuas do que de opiniões prontas e verdades fechadas... mais de memórias que ressumam do que propriamente de inadiáveis urgências, postulações intransigentes ou pungentes necessidades.

Enfim, a da ancestralidade africana e afro-brasileira é uma filosofia refeita de muitos caminhos, de diferentes origens, de inumeráveis sentidos, de incontáveis chegadas... os quais se (re)encontram onde presentemente estamos: nesse lugar mesmo/encruzilhada aonde ora fazemos convergir as nossas incertezas e diferenças... na confusão de todas as sortes de histórias, de todas as diferentes experiências e reveses, com distintas visões e perspectivas de *outros e possíveis percursos* diante do mundo da vida.

Isto quer dizer que esse pensamento da ancestralidade abre-se numa encruzilhada complexa, de encontros, reencontros, desencontros, de boas vindas, afirmações, negações e despedidas. Trata-se de uma encruzilhada das memórias vivas, trazidas de si, em nós, de nossos ancestrais, desde as trajetórias diversas que percorreram para que aqui (re)*abertos* estivéssemos.

Qual a importância da filosofia da ancestralidade africana e afro-brasileira no debate atual de ideias sobre a formação e a conscientização das subjetividades negras?

A reflexão e a vivência prática sobre essa ancestralidade constituem o fundamento para a formação de uma filosofia propriamente africana e afro-brasileira, pois que valorizam atualmente as formas de pensamentos e de criações africanas a respeito do pertencimento, do sentimento e da compreensão coletiva - vital e ritual - dos seres: entre si, com a terra e com a natureza, em suas mais diversas dimensões. Por outro lado, essa filosofia vai tentar desconstruir as arraigadas expressões e manifestações colonizadas e racializadas do pensamento e da cultura logocêntricos ocidentais, as quais

ainda pretendem a inferiorização e a marginalização neocolonial das sociedades e das existências negras: em imaginários criminosos e tributários à invenção histórica moderna da supremacia racial branca.

À atuação vital disso, essa filosofia vai tentar reconstruir as memórias, as sabedorias e os comportamentos de vida, que são renegados e apagados no ocidente, a respeito das ancestralidades negro-africanas e afro-diaspóricas. Do que daí se segue, ela vai mostrar para nós que as populações negras africanas e afro-brasileiras produzem - e têm invariavelmente produzido - profícuo e profundo pensamento crítico; produzem - para além dos escaninhos da historiografia e da civilização helênico-ocidental - extensa filosofia, em suas mais complexas determinações e consequências éticas, estéticas, políticas, epistemológicas e gnosiológicas; produzem e produziram - ao longo de toda a sua história - tecnologia revolucionária e inovadora e que, então, a importância de sua conscientização é a de tentar buscar as referências ancestrais da diversidade e da complexidade desses saberes e práticas, sufragados e subjugados pela colonialidade e dominação ocidentais.

Por oposição ideológica a qualquer autonomia cultural, de qualquer tradição - que se anteponha ao etnocentrismo de sua dominação histórica -, a filosofia europeia está mais centrada na razão e em sua disputa, como exceção de certeza, verdade e imantação discursiva e simbólica de autoridade, do que propriamente voltada ao diálogo ou à alteridade intercultural. Essa filosofia, notadamente na reinvenção moderna de suas origens gregas, tem tradicionalmente nos ensinado - a nós, seus colonizados cultores - que a única forma justa e verdadeira de se pensar o mundo é através da razão e dos seus discursos e enunciados de ordem sintagmática, paradigmática e científica.

No entanto, esse mesmo discurso racional e autoral tem invariavelmente trazido e imantado visões e produções de mundo centradas no elitismo, no individualismo, na segregação do diverso e na dominação moral da escrita, do controle, dos dispositivos, dos censos e dos expedientes de enunciação e autenticação de saberes, disciplinas e práticas de produções excludentes - constantes nos argumentos de autoridade, nas reservas e nos monopólios de forças, na soberania de incontrastáveis poderes, bem como, consequentemente, no estabelecimento de relações sociais que historicamente excluem o *outro* em identidades, disciplinas, outorgas e autorizações.

O pensamento científico-filosófico da modernidade é notoriamente baseado, pois, em formas, enunciados e produções efetivas de racismo, exceção, violação e dominação. Por isso, muito mais mortes, guerras e destruições tem promovido, nos últimos cinco séculos de história, do que propriamente encontros, liberdades, celebrações e manifestações vitais. Do mesmo modo, por seu academicismo e excelência distantes, esse pensamento reproduz desigualdades e promove individualismos, quase nunca abrindo oportunidades de poder para *o outro*, para *o diverso.* Ao contrário, tem chancelado e estabelecido disciplina e controle sobre a produção da realidade *como objeto das relações desse poder*. A razão disso jaz em entender esse pensamento filosófico ocidental - ou eurocêntrico - como um *pensamento racista*, ou seja, um pensamento que promove sistematicamente a exclusão conceitual *do outro* pensamento.

A partir dessa perspectiva, temos de ter em mente, a respeito da filosofia da ancestralidade, o cenário contemporâneo da encruzilhada afro-diaspórica, do pensamento complexo no espaço latino americano e multirreferenciado - no enfrentamento às exceções, injustiças e desigualdades dominantes na história (neo)colonial. Conforme Oliveira (2012):

> A filosofia da ancestralidade está na encruzilhada do pensamento contemporâneo. No âmbito dos estudos pós-coloniais, ela dialoga com o pensamento negro africano (antropologia, filosofia e literatura), com a filosofia latino-americana da libertação e com o pensamento social negro no Brasil. É influenciada também pela filosofia intercultural (do grupo: corredor das ideias - conesul), pensamento afrocêntrico norte americano e pelo pensamento complexo (OLIVEIRA, 2012, p.28).

A filosofia de ancestralidade é entendida, então, também como uma agência de resistência decolonial, porque atesta todos os retrocessos históricos cultivados pela manifestação dos racismos contra o(a)s africano(a)s - conforme igualmente salienta Oliveira (2007) em outra produção:

> A filosofia da ancestralidade é máquina de guerra, porque preenche uma lacuna empreendida pela manifestação do racismo, que é o mesmo que epistemicídio. Isto é, a pouca presença de estudos a respeito das cosmovisões ameríndias e afro-latino-americanas. A epistemologia do racismo "nega o evidente": o continente latino-americano é uma indústria indígena (em primeiro lugar) e africana (a posteriori) (OLIVEIRA, 2007, p. 185, apud DAMIÃO, 2012, p. 95).

Não só como tomada de consciência, em luta decolonial e anti-racista, essa filosofia também se apresenta como uma espécie de *obra de arte* - que ensina a sensibilidade para interagirmos com a energia e com a beleza das múltiplas resistências negras, tão reinventadas no dia-a-dia das injustiças e desigualdades estruturais brasileiras. Segundo Damião (2015),

> a filosofia da ancestralidade é uma obra de arte que educa a sensibilidade para dialogarmos com a dinâmica cultural africana reinventada no território brasileiro, no nosso cotidiano. E, a partir disso, criarmos categorias analíticas para produzir sentidos na filosofia brasileira, conforme o intento de ampliar e manter as liberdades dos afrodescendentes no território brasileiro (DAMIÃO, 2015, p.97).

Do mesmo modo, nessa filosofia, a ancestralidade volve-se como signo de memória e permanência afrodescendente, e também como referencial de convivência sustentável do ser humano com o meio-ambiente: através do acatamento do conhecimento e da presença dos mais velhos, em um território que amplia as suas dimensões simbólicas e culturais para além de quaisquer delimitações, conforme Oliveira (2003):

> A ancestralidade torna-se o signo da permanência afrodescendente. Protagoniza a construção histórico-cultural do negro e de suas territorialidades no Brasil e gesta, ademais, um novo projeto sócio-político fundamentado nos princípios da inclusão social, no respeito às diferenças, na convivência sustentável do homem com o Meio-Ambiente, no respeito às experiências dos mais velhos, na complementação dos gêneros, na diversidade, na resolução dos conflitos, na vida comunitária, entre outros (OLIVEIRA, 2003, p. 03-04).

Por outro lado, podemos entender essa ancestralidade como encantamento, como força que guia o nosso coração e a nossa mente, que nos fortalece cada vez mais no espírito de harmoniosa alteridade comunitarista. Nessa alteridade, encontramos os valores que conferem a qualidade de respeito ao *outro* ser humano em sua diversidade. Como afirma Somé (2007), "a ética da ancestralidade é comunitarista e compreende perfeitamente que a comunidade não é uma abstração conceitual nem utópica, mas uma realidade da maior importância para o exercício da vida plena e da cidadania" (SOMÉ, 2007, apud OLIVEIRA, 2012, p. 44).

A imagem afrocêntrica dessa comunidade se refere, por sua vez, essencialmente a uma ciência pluriversal africana, que se funda na persuasão de que a história, a cultura e a ancestralidade produzem nossa identidade e nossa sabedoria, conforme ASANTE (2009):

> A ideia afrocêntrica refere-se essencialmente à proposta epistemológica do lugar. Tendo sido os africanos deslocados em termos culturais, psicológicos, econômicos e históricos, é importante que qualquer avaliação de suas condições, em qualquer país, seja feita com base em uma localização centrada na África e sua diáspora. Começamos com a visão de que a afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural de acordo com seus próprios interesses humanos (ASANTE, 2009, p. 39, apud OLIVEIRA, 2012, p.31).

A ancestralidade é, por isso, também uma encruzilhada afro-referenciada: que mantém o nosso pensamento, a nossa identidade, as nossas convivências, a nossa alteridade e o nosso encantamento sobre *o outro* sem mais nenhum tipo de alienação, de modo plenamente consciente - a respeito das memórias, dos lugares e dos sentidos próprios de subjetividades preponderantemente africanas, afro-brasileiras ou afro-diaspóricas. A diáspora, com ênfase, também faz parte dessa encruzilhada, dessas saídas e dessas entradas, dessa linhagem histórica e cultural e desse universo africano recriado por toda a parte.

Ademais, essa ancestralidade também nos confere as necessárias percepções ontológicas - para as éticas de *quem propriamente somos* - por intermédio da recepção dos nossos ancestrais, por meio de seus conhecimentos e experiências de sabedoria que são repassados às gerações mais novas. Tais conhecimentos e sabedorias são preservados por nossos ancestrais e são narrados como conto, cantiga, parábola e provérbio... transmitidos através da oralidade pelos mais velhos ou pelos anciãos. Segundo Luz (2013),

> cada história, conto, cantiga, parábola, provérbio é enunciado (...), demonstrando que o conhecimento a ser transmitido vem de tempos imemoriais, isto é, "desde que mundo é mundo", sendo transmitido através da palavra falada de uma geração à outra, constituindo o que chamamos de tradição oral, ou seja, histórias, fatos, lendas, técnicas,

> enfim, toda uma gama de conhecimentos que vem sendo transmitida por gerações de boca a ouvido, de mestre a discípulos... através das palavras faladas, da oralidade (LUZ, 2013, p. 11, apud CUNHA JR, 2007, p. 58, grifos do autor).

Na tradição oral reside, pois, a formulação do modo de pensar africano. Entretanto, o pensamento moderno ocidental apregoa que os africanos são desprovidos da capacidade de pensar. Com efeito, a modernidade racistamente negava/nega a própria humanidade e o pensamento dos negros. Por isso, *no tempo da colonialidade*, a filosofia da ancestralidade também foi renegada do universo do conhecimento, dadas as dificuldades de se encontrar os rastros filosóficos e históricos que foram deixados por nossos ancestrais africanos. Muitos desses autores da modernidade salientaram que a África sequer fazia parte da história do mundo - como se o continente negro *não tivesse agitação, nem avanços a mostrar*, conforme a apresentação de Hegel, na leitura de Ki-Zerbo (1980):

> A África não é parte histórica do mundo. Não tem movimento, progressos a mostrar, movimentos históricos próprios dela. Quer dizer que a sua parte setentrional pertence ao mundo europeu ou asiático. Aquilo que entendemos precisamente por África é o espírito a-histórico, o espírito não desenvolvido, ainda envolto em condições de natureza e que deve ser aqui apresentado apenas como no limiar da história do mundo (HEGEL, G.W.F., *apud* KI-ZERBO, 1980, p.57).

É importante ressaltar que a visão de Hegel a respeito das contingências históricas de África e dos africanos se tece inteiramente na perspectiva colonial de dominação, exploração e humilhação dos colonizados. Na verdade, o seu pensamento e o racionalismo arrogante de sua filosofia inferiorizam a imagem, a tradição e a história da África conforme o *espírito do senhorio europeu*. Trata-se, de fato, de um pensamento etnocêntrico e *racista.*

Conforme essa teoria do conhecimento moderno europeu, os negros são considerados como aqueles que não têm a capacidade de produzir conhecimentos, porque seriam menos inteligentes e imorais. Esse segregacionismo colonial de bases epistemicidas criou diversas expressões de hegemonias classistas e racistas, as quais fazem arrastar efeitos profundamente desumanizadores em nossa sociedade afro-brasileira até os dias de hoje. No entanto, ao contrário de todo o segregacionismo, é possível

afirmar que a singularidade africana está cada vez mais fortificada dentro da comunidade afro-diaspórica. Nesse sentido, Oliveira (2012, p.39), nos explica que:

> produzimos nossa própria África e nossa subjetividade nos regatos de fluxo que não param de nos atravessar. Explodimos com o conceito de raça e, ao mesmo tempo, reafirma-lo com força ancestral! (...) somos africanos dentro de nosso próprio tempo, residindo e conflitando com o tempo do Outro, que somos nós mesmos. Não nos confundimos, mas não deixamos de ser mestiços. Somos africanos, mas de um jeito possível apenas no Brasil (OLIVEIRA, 2012, p. 39).

Todo o racismo que estruturou o pensamento ocidental é, portanto, um entrave desumanizador e desagregador. Os efeitos sociais desse racismo têm invariavelmente se manifestado em negação e ódio às pessoas e aos grupos que têm um pertencimento racial observável por meio de sinais - haja vista que os sinais estereotipados sobre *o outro* vêm sendo discriminados e subalternizados principalmente por sua identidade racial, como salienta Gomes (2011):

> O racismo é um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação às pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como a cor de pele, o tipo de cabelo, o formato dos olhos etc. Ele é resultado da crença de que existem raças ou tipos humanos superiores e inferiores, a qual se tenta impor como única e verdadeira. Exemplo disso são as teorias raciais que serviram para justificar a escravidão no século XIX, a exclusão dos negros e a discriminação racial (GOMES, 2011, p. 35).

Cunha Jr (2007, p. 82) afirma ainda que o racismo anti-negro pode ser conceituado como:

> um problema estrutural da sociedade brasileira no campo da continuidade da dominação histórica de eurodescendentes sobre afrodescendentes. O racismo anti-negro não é um problema interpessoal apenas, não se trata também de um problema de mentalidades individuais, mas de um problema que gera a estabilidade do sistema de dominação no Brasil.

Diante da compreensão filosófica desse racismo estrutural brasileiro, é importante salientar *o outro*, que foi recusado ou que não corresponde a um juízo crítico ou válido da ação moral - porquanto nele habita a negação ou a exclusão do nosso próprio ambiente ontológico:

> O Outro, excluído ou não, é o critério da ação ética, pois nele reside o elemento ontológico que nos vincula ao mundo e que não nos subtrai dele. O Outro é o Mundo! Esse é o fundamento ontológico de uma epistemologia antirracista que tem na ancestralidade africana sua forma cultural privilegiada (OLIVEIRA, 2012, p.45).

O julgamento da pós-modernidade, cediça aos passos atávicos da modernidade, teoricamente arrasando os velhos sistemas de pensamento e fabricação da realidade, consentiu - no entanto - praticamente intocáveis as estruturas de predomínio racista e sexista que se construíram na modernidade, segundo Oliveira (2012):

> (...) a crítica da pós-modernidade dirigida à modernidade, demolindo os velhos sistemas de pensamento e produção, deixou praticamente intocáveis as estruturas de dominação racista e sexista que se erigiram até aqui (OLIVEIRA, 2012, p. 31).

É importante salientar que a consequência inevitável dessa herança tardia da modernidade é a continuidade histórica da colonização. De muitos modos, os negros seguem sendo alienados de si e de seus lugares, desentranhados compulsoriamente das suas terras, das suas memórias, da sua ancestralidade. São discriminados racialmente, inferiorizados *pela sua natureza*, colonizados e marginalizados pela sua cor. Sob esse aspecto, segundo Fanon (2008),

> ao colonialismo não basta encerrar o povo sem suas malhas, esvaziar o cérebro colonizado de toda forma e de todo conteúdo. Por uma espécie de perversão da lógica, ele se orienta para o passado do povo oprimido, deforma-o, desfigura-o, aniquila-o. Essa tarefa de desvalorização da história do período anterior à colonização adquire hoje sua significação dialética (FANON, 2008, p.175).

Toda a cultura africana parece ter sido então renegada e invisibilizada no universo europeu da cultura colonial e hegemônica dos últimos quinhentos

anos, e de maneira hiperbólica nos séculos XIX e XX. No entanto, culturalmente jamais existiu qualquer dualidade ontológica entre civilizados (brancos) e primitivos (negros), senão como índice da atualização ideológica de violação e desvalorização da história e da humanidade africanas - a que nos remete Fanon (2008) como expediente de horror do colonialismo. Ao arrepio disso, podemos entender que cada tradição - a despeito de qualquer investida de violência ou de destruição ontológica - cria o seu mundo *junto ao mundo das diversas civilizações*. Oliveira (2012) nos explica nesse sentido que:

> cada cultura produz o seu mundo juntamente ao mundo das outras culturas. Até ontem podíamos pensar cada mundo em seu lugar, o que era uma perspectiva curiosa, ainda que ingênua. Hoje em dia, ao contrário, é nos dada a tarefa de pensar não apenas as fronteiras dos mundos, mas suas encruzilhadas, isto é, não no limite deles, mas onde eles se encontram e se misturam (OLIVEIRA, 2012, p.42)

Nessa encruzilhada do reconhecimento multirreferencial, da complexidade histórica a ser *passada a limpo* e do encantamento intercultural, a filosofia da ancestralidade assume - portanto - a sua específica agenda. No redesenho ético, estético, político e epistemológico da filosofia da ancestralidade africana e afro-brasileira, reconhece-se que cada cultura produz o seu próprio regime de signos, e que eles podem ser mais ou menos desterritorializados, dialetizados - para nos referirmos ainda a Fanon (2008) -, de acordo com o contexto em que surgiram, espalharam-se e multiplicaram-se as presenças e ascendências negras no mundo.

Diga-se que a epistemologia - neste caso da ancestralidade africana *para uma filosofia antirracista* - entrelaça-se em um vínculo estreito com a ética: uma vez que os signos da memória ancestral diaspórica e os seus significados interculturais estão numa relação umbilical com os valores e princípios que regem um conjunto de sentidos, percepções e ações em prol da descolonização do pensamento afroperspectivado e antirracista.

Além disso, é certo afirmar que o pensamento tradicional africano se inscreve em múltiplas e dinâmicas culturas orais, as quais instituem afinidades pluridiversas com as memórias, as tradições e os registros da palavra: hábeis, por isso, em evitar historicamente a reedição de quaisquer narrativas de segregação ou formas de estagnação humana, haja vista que readmitem o

mito e a sua fecundidade - em sobreposição à razão - como condição própria e fundacional do agir e do ser humano ininterruptos no mundo:

> A maioria das culturas africanas encerra sua sabedoria na forma narrativa dos mitos. Talvez porque os mitos não segreguem as esferas do viver. Não separa religião de política, ética de trabalho, conhecimento de ação. Talvez também, porque o mito mantenha seu poder de segredo e encantamento, pois ao mesmo tempo em que revela, esconde e, ao mesmo tempo em que oculta, manifesta (...) A vida é uma obra de arte e seus segredos são transmitidos através dos mitos - que têm a função pedagógica da transmissão do conhecimento, ao mesmo tempo em que sua forma de narrativa acaba por criar a própria realidade que se quer conhecer (OLIVEIRA, 2003, p.05).

Nesse sentido, a filosofia da ancestralidade igualmente resgata a nossa história por meio da oralidade das cosmovisões, das visões ecológicas da vida e do agir humanos no mundo, sem fazer submergir nenhuma identidade de valores e tradições a quaisquer práticas que afrontem o tempo *como o lugar incessante de realização e renovação ancestral da vida*. Trata-se, portanto, de uma disposição em conformidade à preservação de nossa própria memória e de nossa própria vida, por meio da qual a nossa ancestralidade nos ensine, sobretudo, que *filosofar* corresponde à ação de fazer confluir todos os conhecimentos, de todas as origens, para *o nosso tempo*. Conforme nos explica mais uma vez Oliveira (2007):

> A identidade individual e coletiva tem suas bases ou pontos de referência em conhecimentos vividos pessoalmente e em ensinamentos na tradição e em grupo. Todos esses itens são encontrados na memória. É ela que guarda as diretrizes de organização e de aceitação de um grupo social (OLIVEIRA, 2007, p.69).

Em que Exu e sua simbologia compreendem a possibilidade da encruzilhada, como lugar e referencial para refletir sobre uma filosofia de matrizes africanas e afro-brasileiras?

A filosofia da ancestralidade, no sentido de resgate das memórias vivas da história da diáspora africana no Brasil, tem uma grande contribuição para a educação do país, haja vista que poderia ajudar na desconstrução das formas e dos sistemas de pensamento cristalizados e estereotipados do ocidente *a respeito das imagens e das identidades africanas e de origens africanas*. Como se

sabe, as culturas e as identidades negras são subjugadas ainda hoje como signos de colonialidade, sendo entendidas como *atrasadas*, expressões de *gentios*, de *grumetes*, como manifestações cuja espiritualidade e operação imaterial ou simbólica foram relegadas ao universo do mítico e do primitivo.

Pelos mesmos motivos, entendemos a importância da filosofia da ancestralidade para a atual formação autodeterminada e emancipada das sociedades africanas e afro-brasileiras, conforme o objetivo primordial de descolonizar os modos, os comportamentos e os esquemas de pensamento e de vida - ainda tributários, em sua precarização histórica e política, ao *ocidentocentrismo* pós-colonial.

As singularidades dessa ancestralidade, em perspectiva ético-política, consistem na compreensão ritual, corporal e material das necessidades, que todo(a)s nós, seres humanos, temos, de nos harmonizarmos, de maneira ínsita, com o mundo que nos rodeia e com a sua diversidade, e igualmente com o nosso chão e os seus misteres: herdados daquele(a)s que aqui nos antecederam, com a sua natureza e a sua dinâmica - sempre vivas, próprias e a renovarem-se indefinidamente em nossa própria presença. Singularidades ancestrais, portanto, que, na esteira ético-epistemológica das memórias orais, nos concitam também à compreensão de que a relação com esse chão é *atemporal e sagrada*, de que a natureza faz parte do próprio ser humano e de que o ser humano, *ele mesmo*, integra a natureza, sendo os seres humanos - todo(a)s - partes de um mesmo mundo.

Por outra palavra, essas singularidades também admitem e celebram posturas de abertura, de *extra* diversidade, porque justamente permeiam, *na diversidade*, múltiplas formas de encantamento: como possibilidades originais, álacres e circulares de contato, de experiência, de passagem e de aprendizado; consistentes no entendimento de que *a diferença do outro, do diverso*, *para mim*, é rotundamente o que ele(a) traz consigo de encantador(a) e indispensável à minha existência: algo que foi cultivado e cultuado por caminhos e experiências pelos quais *eu* ainda *talvez* não tenha passado, mas pelos quais posso ou mesmo precise querer igualmente seguir.

A diferença no território da encruzilhada ancestral nada mais é, portanto, do que o que traz, *para mim*, de novo, a possibilidade encantada do novo, da reinvenção de mim mesmo perante o que eu já possa ter sido - haja vista que se compreende que, se são experiências, são experiências

(trajetórias, percursos, vivências) às quais também posso confluir, de maneira paradoxalmente ancestral e atual. Nessa gira sob os próprios pés é que as singularidades da complexidade e da multirreferencialidade ancestrais compõem algo muito enriquecedor; por isso, as relações a partir dessa mentalidade da ancestralidade deixam de ser hierárquicas e passam a ser mais heterárquicas e horizontalizadas - tendo-se em vista que nenhum caminho se caminha sozinho(a), que ninguém é, *na verdade*, estrangeiro e que somos todo(a)s nós viajantes em/de um mesmo mundo.

A percepção e o apreço às diversas singularidades e alteridades mostram, assim, a capacidade do(a)s africano(a)s e do(a)s afrodescendentes em afirmar, coletiva, cultural e politicamente, a importância de suas diferentes experiências de negritudes e africanidades - as quais correspondem a modos distintos, posto que jamais menores (em nenhum aspecto), dos modos ocidentais de se estar, de se fazer, de se ser e de se sentir no mundo.

Exu e sua simbologia compreendem, no ideário dessas diversas e sempre renovadas possibilidades das encruzilhadas multirreferenciais, também o motivo - *leitmotiv* - de vida para se refletir sobre uma filosofia de matrizes africanas e afro-brasileiras. A encruzilhada, em sua indefinição, na sua proximidade-distância, na hesitação e na surpresa/suspensão/encantamento que imprime à vontade, à liberdade e à sabedoria do(a)s que chegam e que partem, é o próprio lugar da divindade e da passagem circular de Exu. Ou seja, Exu faz-se, no sentido da escolha, da autodeterminação dos caminhos, a própria corporificação da encruzilhada; e essa imagem da encruzilhada nos remete à compreensão do (des)(re)encontro de diversos caminhos enredados no sem tempo... de caminhos que vêm e que voltam de diferentes gerações, ressudados em diversas origens, de múltiplos percursos e que, ali ou acolá, naquela encruzilhada, confluem, conversam, convergem, comungam, permutam... e bem no centro se alimentam, circulam para, enfim, seguir... sem que se apague nunca a possibilidade de seu retorno.

Além disso, Exu também simboliza a divindade que fala todas as línguas, que conhece todas as culturas, que tem todos os acessos, que disciplinadamente estuda e observa como ninguém mais... que come de todas as comidas, joga de todos os jogos, que aprende primeiramente de todos os ofícios, relacionando-se com os diversos desejos que lhe chegam... a ponto de escutar atenta e intimamente - como um *compadre* - todas as postulações que

lhe são feitas. De fato, *ele* se abre a todas as demandas que lhe fazem, leva e traz todas as mensagens que devidamente lhe são solicitadas e sabe, por isso, entrar e sair de todas as situações e ambientes - dos mais difíceis possíveis, como também dos aparentemente mais fáceis. *Ele* é, então, o senhor dos caminhos, das porteiras, das tranqueiras... sabe tratar airosamente com todos os públicos, por ter uma capacidade de comunicação e de diálogo inigualável.

O filósofo baiano Emanoel Luís Roque Soares (2008), em sua tese de doutorado, explica que Exu é

> (...) a força dinâmica que move o sistema mítico ancestral, como também na vida, no dia-a-dia que, segundo a crença do povo de santo, é a energia que vitaliza as pessoas e tudo o que existe. Em resumo, sem Exu não tem movimento, logo sem ele não teríamos culto aos orixás, nem vida para os seres (SOARES, 2008, p. 38).

Então, Exu é tudo aquilo que se pode imaginar e agenciar na/da vida cotidiana, *ele* é como o terreiro da nossa comunicação viva e atuante. Além disso, ele é o corpo, a arte, a tecnologia, a língua, o caminho, a comunidade e a escrita. Freitas; Cunha (2014, p.198) nos explicam esses conceitos do arquétipo de Exu, de acordo com as seguintes formas que o próprio orixá representa:

> **Corpo -** A energia de Exu permite ao corpo humano vivenciar descobertas e aprendizagens. Esta energia promove o despertar da alegria, do desafio, do prazer e das escolhas que marcam os destinos de cada pessoa.
> **Línguas -** Exu possui o conhecimento de todos os idiomas conhecidos, desconhecidos, desaparecidos ou pouco utilizados, característica que aproxima pessoas, constrói ideias e tudo que envolve o falar.
> **Artes -** O fazer artístico no mundo material é uma das possibilidades de manifestação de Exu. A sua forte energia impulsiona processos artísticos, tais como: música, canto, dança, pintura, escultura, arquitetura, teatro, poesia, literatura e cinema.
> **Escrita -** A comunicação, oral ou escrita, é a característica principal de Exu. A transmissão de informações em diversificados modos constitui-se num campo de possibilidades de manifestação de Exu.
> **Tecnologia -** Tudo o que é relacionado à tecnologia e ao movimento está também na essência de Exu, pois ele é o intermediário para a criação de artefatos tecnológicos.
> **Caminhos e Continuidade -** Exu apresenta as possibilidades de recomeço ou de renovação, para que a vida possa ter continuidade. Exu é impulso da vida em sua complexidade. É energia vibrante que estimula as pessoas

> a perceberem a importância da vida, valorizando os momentos vividos em plenitude. Exu, em suas *diferentes faces, direciona o ser humano a experienciar a vida com intensidade* (FREITAS; CUNHA, 2014, p. 198, grifos nossos).

Exu é, enfim, o próprio encantamento e a própria habilidade diante da diversidade, da multiplicidade... em sua miríade de infinitas possibilidades. Nunca se ilude nem nunca ilude nada nem ninguém, apenas encanta e encanta-se a si mesmo. Ele não vê, pois, nenhuma diferença como impedimento, mas sim, *as diferenças todas*, múltiplas, como possibilidades de caminhos e de soluções - que se inauguram das aparentes confusões e dispersões de todos os inícios. Laroyê!

Considerações Finais

Procurar compreender as formas próprias do pensamento filosófico africano e afro-brasileiro, com base em sua ancestralidade comum (saberes e valores preservados pelo(a)s ancestrais africano(a)s e presentificados pelo(a)s atuais afrodescendentes), na encruzilhada histórica de resistência aos racismos e às dominações coloniais e pós-coloniais anti-negro(a)s, é tarefa que nos exige discutir a representação simbólica de Exu na complexidade intercultural e multirreferencial africana e afro-diaspórica: como distopia ontológica de sua própria complexidade e circularidade ancestral - para a abertura da comunicação e do encantamento a propósito das negritudes e das africanidades a sobrepassarem todas as vilezas do (neo)colonialismo.

Reconhecer a filosofia da ancestralidade africana e afro-brasileira como produção de conhecimento cultural e reflexão filosófica a respeito da presença, dos territórios e da formação africana e afro-diaspórica do Brasil e de seu povo é assumir o pensamento filosófico como agência de descolonização do pensamento e da educação de bases ocidentocêntricas, para a promoção da reflexão crítica como forma de reconhecimento e de combate aos racismos anti-negro(a)s, em ambientes de diversidade etnicorracial.

Justificam-se a atualidade e a importância desse tema, para a comunidade acadêmica e para todos os coletivos negros, especialmente brasileiros, no sentido de combate a todas as formas de racismos - étnicos, epistêmicos, religiosos... - contra as matrizes e as presenças africanas de

formação do povo e da sociedade brasileiros. As vantagens disso consistem no reconhecimento anti-hegemônico da filosofia africana e afro-brasileira como filosofia *pluriversal*, em oposição aos projetos de essencialismos universais e dogmáticos da filosofia e da ciência ocidentais modernas, bem como na promoção da diversidade como base de inclusão das diferenças e das multiplicidades humanas - propriamente como material genuíno de toda e qualquer reflexão filosófica.

Do que disso se segue, lançar as bases para o reconhecimento e a valorização de uma filosofia africana e afro-brasileira é também promover a conversão dos ensinamentos e das experiências de vida dessa ancestralidade africana ao status de reflexão filosófica - a respeito da autodeterminação ética, estética, política e epistemológica das condições fundamentais de dignidade, alteridade, criatividade e liberdade humanas - em suas autênticas expressões e manifestações africanas e afro-brasileiras.

Em outras palavras, o reconhecimento e a promoção dessa filosofia empenham-se no resgate de todas as significativas memórias e tradições orais de origem africana, então apagadas e/ou renegadas pelos racismos epistêmicos, culturais, étnicos e sociais - de violação contra os modos e os comportamentos de vida do(a)s afrodescendentes e do(a)s africano(a)s: em seus territórios continentais e da diáspora e, notadamente, no complexo cenário brasileiro e latino-americano de injustiças e desigualdades.

Por esses motivos todos, é muito importante reconstruir e (re)habilitar estes saberes, valores e memórias ancestrais - sobremodo a partir do redesenho epistemológico do estudo e do ensino de história e de filosofia africana e afro-brasileira, em bases decoloniais anti-hegemônicas e antirracistas, de modo a mostrar que *a filosofia da ancestralidade é muito importante para nós...* não para a supremacia dos olhares *sobre nós...* porque ela repõe a existência de outras possibilidades de pensamento e de compreensão sobre a África e as suas diásporas na América Latina: não como locais ou como culturas de barbárie ou de invisibilizacão, mas sim como chão do conhecimento multiétnico, multirreferencial, intercultural, interreligioso, pluriversal... em reconhecimento da África como berço original de toda a humanidade.

Nesse sentido, igualmente a compreensão sobre Exu expressa o entrecruzamento e a complexidade das diversas experiências históricas e

culturais, de diferentes contribuições e origens na encruzilhada histórica do Brasil - o que fundamenta uma filosofia africana e afro-brasileira em disposição constante a aberturas e a diálogos com todas as diversidades. O motivo da escolha desse tema se dá, pessoalmente, para melhor entender as raízes desses pensamentos africanos... a partir dos seus encantamentos, da sua alacridade, da sua educação de tradição oral e dos seus saberes circulares e ancestrais, não mais no privilégio de um ou de poucos indivíduos, de um ou de outro festejado autor, mas sim da sabedoria coletiva que compreende muitos grupos, da autogestão das decisões coletivas e comunitárias... capazes de ousar contra a autoridade dos mais poderosos, e de optar por ouvir o(a)s mais velho(a)s e o(a)s marginais. Portanto, os ensinamentos da filosofia da ancestralidade devem estar na base ética, estética e epistemológica de todo(a) e qualquer professor(a), pesquisador(a) ou estudante que pretenda estudar a história e a cultura afro-brasileira e africana.

Referências

_____. *Filosofia da Ancestralidade como Filosofia Africana:* Educação e Cultura Afro-brasileira. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação, 2012. Disponível em: http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/7029. Acesso em: 19 mar. 2018.

_____. *Filosofia da Ancestralidade:* corpo e mito na filosofia da educação brasileira. Curitiba: Ed. Gráfica popular, 2007.

CUNHA JR, Henrique. *Afrodescendência e espaço urbano.* Espaço urbano e afrodescendência: estudos da espacialidade negra urbana para o debate de políticas públicas. Fortaleza: Edições UFC, 2007.

DAMIÃO, Flávia. *Filosofia da Ancestralidade* (resenha). Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação, 2015. Disponível em: file:///C:/Users/Cliente/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/7036-22544-1-PB.pdf. Acesso em: 19 mar. 2018.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREITAS, Joseania Miranda; CUNHA, Marcelo Nascimento Bernardo da Cunha. *Reflexões sobre a exposição temporária do MAFRO/UFBA* - Exu: outras faces. Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio – PPG-PMUS Unirio | MAST - vol. 7 nº 1, 2014.

GOMES, Nilma Lino. *Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.* Currículo sem fronteiras, v. 12, n. 1, 2011.

KI-ZERBO, Joseph. *História Geral da África* – vol.1: metodologia e pré-história da África. São Paulo, Ática, 1980.

OLIVEIRA, Eduardo David. *Cosmovisão africana no Brasil:* elementos para uma filosofia afrodescendente. São Paulo: Ibeca, 2003.

PRANDI, Reinaldo. *Mitologia dos orixás.* São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SOARES, Emanoel Luís Roque. *As vinte e uma faces de Exu na filosofia afrodescendente da educação*: imagens, discursos e narrativas. Tese de doutorado. Universidade Federal do Ceará, 2008. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3198/1/2008_Tes_ELRSoares.pdf. Acesso em: 19 mar. 2018.

LA CONCIENCIA NEGRA Y LA LUCHA CONTRA EL RACISMO. UNA APROXIMACIÓN DESDE FRANTZ FANON Y STEVE BIKO

Jean Bosco Kakozi Kashinde

Frantz Fanon (1925-1961)

Nació en Fort-de-France, en Martinica. A los 18 años (1943) se alistó en el ejército francés, para ir a pelear contra la Alemania Nazi, destacándose en la batalla de Alsacia. Pero, después de la victoria, el regimiento de Fanon, o sea, "no-blanco" fue apartado, lo cual frustró mucho a Fanon. Después de la Segunda Guerra, regresó a Martínica donde colaboró en la campaña electoral de Aimé Césaire. Después de esto, regresó a Francia donde estudió medicina y psiquiatría.

En 1954, Fanon se unió en secreto al Frente de Liberación Nacional (FNL) de Argelia, así participó directamente en la guerra (contra los franceses) para la liberación de Argelia.

En 1961, muere Fanon, en el hospital de Bethesda (Maryland/EU), de leucemia.

Steve Biko (1946-1977)

Steve Biko nació el 18 de diciembre de 1946, en Tylden, en la provincia de Eastern Cape (Sudáfrica). Hijo de Mzimgayi y Alice Nokuzola Biko.

En 1966: Entró a estudiar la medicina en la Universidad de Natal, en la sección "No-Europea" de Wentworth, Durban (Sudáfrica). Allí se registrará como miembro de la Unión Nacional de los Estudiantes Sudafricanos (NUSAS, por sus siglas en inglés), una organización estudiantil no-racial, dominada por blancos.

En 1968, frustrado en NUSAS, forma, junto con otros estudiantes negros, la Organización (negra) de Estudiantes Sudafricanos (SASO, por sus siglas en inglés), en Turfloop, en la provincia de Limpopo. Allí es electo como presidente de la organización. La misión primordial de SASO es encarar el complejo de inferioridad de los estudiantes negros. Biko empieza a escribir prolíficamente en el periódico de SASO, bajo el pseudónimo de Frank Talk. En sus reflexiones se destaca el tema de la consciencia negra. Esas reflexiones fueron reunidas en un libro "*I write what I like*" (Escribo lo que me da la gana).

12 de septiembre de 1977, después de haber sido severamente herido, Biko sucumbe a sus heridas, en la cárcel, en la ciudad de Pretoria.

Definición de "Conciencia negra" en Frantz Fanon

"La conciencia negra se da como densidad absoluta, como plena etapa preexistente a toda ruptura, a toda abolición de sí, por el deseo"[177].

"La conciencia negra es inmanente a sí misma. No soy potencialidad de algo. Soy plenamente lo que soy. No tengo porqué buscar lo universal. En mí, ninguna probabilidad tiene cabida. Mi conciencia negra no se manifiesta como carencia. Es. Es adherente a sí misma"[178].

Críticas a Jean-Paul Sartre:

- ✓ **La relatividad de la acción de la liberación del negro.**
- ✓ **Agotar la fuente de posible conciencia de sí mismo.**
- ✓ **La destrucción del entusiasmo negro; contra el devenir histórico había que oponer lo imprevisible.**

"Tenía necesidad de perderme en la negritud, absolutamente…*necesitaba* ignorar. Necesidad-Libertad: salir de sí; apertura de sí. "Hay que soltar al hombre, no hay que fijarlo".

"La conciencia necesita perderse en la noche de lo absoluto, sola condición para llegar a la conciencia de sí mismo…la conciencia dentro de la experiencia ignora, debe ignorar, las esencias y las determinaciones de su ser".

[177] Frantz Fanon, Piel negra, máscaras blancas, p.123.

[178] Idem.

Definición de "Conciencia negra" en Steve Biko

La conciencia negra es en esencia la comprensión, por el hombre negro [sic.] de la necesidad de juntarse con sus hermanos en torno a la causa de su operación – la negrura de su piel – y trabajar como grupo para liberarse de las cadenas que los atan a la perpetua servidumbre.

Busca demostrar la mentira según la cual ser negro es una aberración de lo "normal", es decir lo blanco[179].

[La conciencia negra] es la manifestación de una nueva comprensión que busca mostrar que, por querer escapar de sus condiciones y emular al hombre blanco, los negros desafían la inteligencia de aquél que los creó negros. Por tanto, la conciencia negra toma conciencia de la deliberación del plan de Dios en crear al pueblo negro negro.

Busca infundir a la comunidad negra un nuevo orgullo encontrado en ellos mismos, sus esfuerzos, sus sistemas de valores, su cultura, su religión y su actitud mental ante la vida.

La filosofía de la conciencia negra expresa el orgullo del grupo y la determinación del negro para levantarse y alcanzar lo imaginado, lo concebido por sí mismo[180].

Conciencia negra y lucha contra el racismo

Liberar al negro de sus estructuras mentales (psicopatología), para "salir al encuentro del blanco sin complejo de inferioridad" (el niño negro "normal" no debe "anormalizarse" en el encuentro con el mundo blanco. La sociedad debe tener un papel importante para ello.

Los negros deben darse cuenta que el arma más potente en las manos del opresor es la mente del oprimido[181] (Biko).

---

[179] Steve Biko, *I write what I like*, p.49.

[180] *Ibid*., p.92.

[181] Idem.

La importancia de infundir los valores culturales y éticos de los pueblos oprimidos (Fanon y Biko).

Fanon habla del universalismo de lo humano y rechaza la negación de la humanidad del negro (El hombre es un Sí y No. "Sí a la vida. Sí al amor. Sí a la generosidad. Pero el hombre también es *no*. No al desprecio del hombre. No a la indignidad del hombre. A la explotación del hombre. Al asesinato de lo más humano en el hombre: la libertad[182]. "Si el Blanco discute mi humanidad, le mostraré haciendo pesar sobre su vida todo mi peso de hombre"[183].

Biko habla de *Ubuntu*

Miradas diferentes, pero complementarias hacia la historia (dos perspectivas para liberarse del yugo colonial racista): para Fanon, si bien "el Negro tienen un pasado por valorizar y una revancha que tomarse"[184], no debe ser prisionero de la historia, tiene que inventarse, inventar otras historias, su historia ("No soy prisionero de la historia [...] Soy Negro y toneladas de cadenas, de lluvias de golpes, ríos de escupitajos chorrean sobre mis hombros. Pero no tengo derecho a quedarme anclado. [...] No soy esclavo de la Esclavitud que deshumanizó a mis padres. [...] El verdadero *salto* consiste en introducir la invención en la existencia"[185]).

Para Biko, es de suma importancia reescribir la historia, redescubrir la historia de la gloria africana y enseñarla a todos los africanos, porque la colonización blanca se desempeñó deliberadamente en escribir y enseñar la historia africana como una historia de derrotas, y los héroes africanos han sido siempre considerados como malos, crueles, vengativos, etc.

Papel de los blancos en la conciencia negra: Fanon desconfía de los marxistas criticando su punto ciego: la raza; Biko no da su anuencia a la colaboración con los liberales y marxistas blancos, a quienes acusa de gozar de

[182] Fanon, *Piel negra…*, p.195.

[183] *Ibid*., 202.

[184] *Ibid*., 199.

[185] *Ibid*., pp.202-203.

privilegio blanco, y tener la intención de "apadrinar" o "enseñar" a los negros cómo deben liberarse

Reconciliación: El Negro y el Blanco deben "desalienarse" rechazando el encerramiento en la Torre sustancializada del Pasado[186] (Fanon). Los negros deben liberarse primero, recobrar su orgullo y autoestima en relación al blanco, antes de integrarse en la sociedad multirracial (Biko).

Uso de la lengua del colonizador: contribuye a la enajenación, pues "hablar una lengua es adoptar la cultura de la misma", y esa cultura es reacia a la integración o igualdad entre blancos y negros, de ahí la frustración y la reproducción del complejo de inferioridad (Fanon); hablar la lengua del opresor contribuye en la lucha contra la discriminación racial, ya que permite no sólo comprender la cultura del opresor y sus instrumentos de poder (la ciencia, la tecnología, las ideologías), sino también expresarse mejor para así liberarse del complejo de inferioridad (Biko).

Praxis liberadora: Fanon: participación en la guerra de Argelia (1954); concientización de los líderes de la liberación africana y participación activa en las cumbres anti-imperialistas (entre 1954-1960); artículos y libros (los condenados de la tierra, 1961). Biko: concientización de los estudiantes negros (su activismo en la Universidad le valió la expulsión, en 1972); trabajo, en Durban, con el Programa de la Comunidad Negra (*BCP*, por sus siglas en inglés); ayuda en crear proyectos de interés común desde la base, como la clínica de Zanempilo (1973), en las afueras de King William's town (Eastern Cape); creación de la Convención de Pueblos Negros (*BPC*), misma que impulsará la formación del Movimiento de los Estudiantes Sudafricanos por toda Sudáfrica, etc.

Obstáculos: la fragmentación de la resistencia (Steve Biko); Imitar a pie de la letra la cultura y las instituciones blancas (Fanon y Biko); el culto de la personalidad de los nuevos líderes (Fanon).

Bibliografía

Frantz Fanon, *Piel negra, máscaras blancas*, Buenos Aires, Schapire Editor, 1974.

[186] *Ibid*., 199.

Steve Biko, *I write what I like*, Chicago, University of Chicago Press, 2002.

Chris Van Wyk (ed.), *We write what we like*, Johannesburg, Wits University Press, 2007.

Lindy Wilson, *Steve Biko. A Jacana Pocket Biography*, Cape Town, Jacana, 2012.

CAPÍTULO 7

RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA

FRANCISCA VERÔNICA CAVALCANTE

DAVI BENVINDO DE OLIVEIRA

IVAN COSTA LIMA

JÊIBEL MÁRCIO PIRES CARVALHO

SEBASTIÃO ALVES DA ROCHA

WAGNER DOS SANTOS CHAGAS

SANDRA JÊNIFFER DA SILVA TÔRRES DE SOUSA

PATRIMÔNIO CULTURAL, INTOLERÂNCIA E RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS NO PIAUÍ

Francisca Verônica Cavalcante [187]

Introdução

Refletir sobre Patrimônio Cultural e Intolerância Religiosa quando o foco são os espaços de religiões afro-brasileiras é um exercício de desnaturalização das ideias de patrimônio e de religião que se encontram arraigadas em nosso *imprint* cultural. Como antropóloga e pesquisadora de religiões, reiteradas vezes tenho experimentado o desconforto, no limite a intolerância mesmo, quando por alguma razão, comunico à representantes de instituições públicas ou não, inclusive, acadêmicas que o meu campo empírico são terreiros, barracões de candomblé e umbanda. Por algumas ocasiões, tentei alargar o discurso sobre religiões afro-brasileiras utilizando argumentos sobre a riqueza, o legado cultural que elas possuem e que estão presentes em nosso país desde a chegada dos africanos aqui, portanto, parte de nossa identidade cultural, do nosso patrimônio cultural. Tais atitudes nem sempre foram exitosas, a inferência que faço é que aqui é um espaço muito diferente do relatado e que esta situação me possibilita falar para ouvidos atentos que parecem sentir algum prazer e certa necessidade em discutir tais questões.

Os três espaços religiosos afro-brasileiros de Teresina dos quais nos ocuparemos aqui são os seguintes: o primeiro, denominado Terreiro *Ylê Oyá Tade,* é parte de uma pesquisa que teve seu início no corrente ano e portanto, o seu desenvolvimento ainda é bastante incipiente. Intitula-se "As religiões de matriz africana no Piauí: intolerância religiosa e patrimônio cultural". Os dois últimos espaços religiosos são: barracão *Ilê Axé Opossorofadacá* e barracão da Associação Santuário Sagrado Pai João de Aruanda - ASPAJA são parte do

[187] Departamento de Ciências Sociais, Programa de Pós-graduação em Arqueologia - UFPI

campo empírico da pesquisa intitulada "A Condição Juvenil em Teresina" e marcadamente do subprojeto denominado "Religiosidade e Juventude em Teresina", realizada no período 2007 a 2009, financiada pelo CnPQ, FAPEPI e UFPI.

O objetivo principal da pesquisa intitulada "As religiões de matriz africana no Piauí: intolerância religiosa e patrimônio cultural" é compreender como os adeptos de religiões de matriz africana no Piauí atribuem aos espaços religiosos dos quais participam o estatuto de patrimônio cultural piauiense. Os objetivos específicos são: mapear três dos espaços mais antigos de religiões de matriz africana existentes em Teresina; conhecer experiências de intolerância religiosa vivenciadas por adeptos desses espaços. O estudo faz uso de métodos e técnicas das ciências sociais, dentre elas os recolhimentos de entrevistas, imagens fotográficas, fílmicas, observação participante e construção de um caderno de campo.

Os objetivos da pesquisa intitulada "A Condição Juvenil em Teresina" e marcadamente do subprojeto denominado "Religiosidade e Juventude em Teresina" foram construir referências de análise acerca dos jovens integrantes da população teresinense no que concerne à religiosidade, aos modos de vida afetivo-sexual, aos coletivos juvenis, ao trabalho, ao lazer e à educação, aos quais tiveram coordenadores e equipes de pesquisadores diferentes constituindo-se ao todo em seis subprojetos abordando as temáticas citadas. A pesquisa utilizou-se de diversas técnicas e metodologias, partindo de abordagens quantitativas e qualitativas. Comum a todos os subprojetos são as seguintes: aplicação de *survey*, construindo uma amostra probabilística da população jovem de Teresina, por unidade de domicílio no perímetro urbano da cidade e, no tocante a qualitativa, registrou-se diversas técnicas, obedecendo à demandas de cada subprojeto. São elas: oficinas, observação direta e participante; recolhimento de imagens fotográficas e fílmicas; recolhimento de entrevistas semiestruturadas, individuais e grupais.

Terreiro *Ylê Oyá Tade* , Barracão *Ilê Axé Opossorofadacá* e Associação Santuário Sagrado Pai João de Aruanda – ASPAJA

O Terreiro *Ylê Oyá Tade* , fundado em 1968, pelo Babalorixá Adilton de Iansã, iniciado na umbanda por Pai Antônio Bispo de Miranda e iniciado no candomblé de Nação Angola no terreiro do Babalorixá Miúdo do Tingongo, em

Vasco da Gama, Salvador, casa de umbanda e há dois anos passou a trabalhar com candomblé, cujo objetivo é promover a caridade, a inclusão social, particularmente de jovens, a casa desenvolve projetos sócio-culturais que objetivam a preservação da cultura africana no Brasil, como o grupo de capoeira, dança e percussão denominado Cultural Magia das Três Raças, o Café de São José, oferecido a pessoas que vivem nas ruas, distribuição de cestas básicas, palestras educativas abordando vários temas como saúde, África, idosos, candomblé e da umbanda, disponibiliza serviços de assistência jurídica aos adeptos e comunidade em geral que por eles não pode pagar Com cerca de 150 adeptos, a maioria deles presente no terreiro desde a sua fundação, conta também com um número significativo de jovens recém ingressos no espaço religioso.

O Barracão *Ilê Axé Opossorofadacá*, casa de Oxalá, localizada no bairro Pirajá, fundada em 1985 por Pai Oscar de Oxalá que esteve conosco enquanto liderança religiosa desta casa até agosto de 2014, ocasião em foi morto. Filho da casa Branca *Obatoni*, uma das mais tradicionais de Salvador com quem mantinha estreitos laços assim como com outros filhos de santo baianos, trazendo para suas festas babalorixás, filhos e filhas de santo, ogans e pesquisadores adeptos ao candomblé. Participavam desta casa até 2014, um baiano que era o ogan, as irmãs e sobrinhas de Pai Oscar, dentre elas équedes e filhas de santos.

A Associação Santuário Sagrado Pai João de Aruanda - ASPAJA. Localizada no bairro Santa Maria da Codipi, fundada em 2004, por Pai Rondinele Santos, filho da casa *Axé Abassá de Ogum* casa de religião afro-brasileira baiana que tem como liderança religiosa a Yalorixá Jaciara Ribeiro. Casa de candomblé e umbanda, e a preservação das tradições religiosas, uma ONG sem fins lucrativos que privilegia a juventude, a casa assiste cerca de 350 jovens pertencentes a Teresina e outros municípios do Piauí. É pioneira no trabalho de conscientização e pesquisa sobre as religiões afro-brasileiras e tem como paradigma os terreiros de Salvador, estabelece muitas trocas com filhos de santos da capital baiana e a Yalorixá Jaciara Ribeiro é figura presente em muitas das atividades desenvolvidas pela casa. Tem desenvolvido campanhas sobre a prevenção de hanseníase em parceria com a entidade MORAN; Pai Rondinele também é presidente da rede Estadual de Religiões Afro-Brasileiras e Saúde no Piauí, em parceria com a Secretaria Estadual do Trabalho e Empreendedorismo (SETRE) tem efetivado projetos que unem a valorização

da cultura negra e a capacitação de jovens para o mercado de trabalho como os cursos na área de gastronomia, dança e serigrafia, realizados recentemente.

Patrimônio Cultural e Intolerância Religiosa, as casas de religiões Afro-Brasileiras em Teresina

Transcorreu pouco mais de três décadas, precisamente em 1984, quando pela primeira vez a tradição afro-brasileira obteve o reconhecimento oficial do Estado Nacional posto que o primeiro terreiro de candomblé Casa Branca foi tombado em Salvador, Bahia, um dos membros e relator do Conselho do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional neste processo foi o antropólogo Gilberto Velho que compartilhou esta experiência em artigo (Ver. VELHO, Gilberto.2007) no qual reflete sobre a questão da negociação e do conflito presente no processo de tombamento, mas sobretudo o antropólogo chama a atenção para as transformações da categoria patrimônio cultural daquele período aos dias de hoje. Lembramos que aquele período o estatuto do tombamento era aplicado, basicamente, "a edificações religiosas, militares e civis da tradição luso-brasileira" (VELHO, 2007, p. 249).

Como nos ressalta Gonçalves (2007) os chamados 'patrimônios culturais' sofreram uma "ilimitada expansão semântica expressa pela noção de patrimônios intangíveis" (p.239). Trata-se de uma categoria antropológica que se "traduz num instrumento de luta pelo reconhecimento público de grupos e de indivíduos" (Ibidem). Pensar esses três espaços religiosos enquanto patrimônio cultural piauiense, brasileiro nos parece algo muito distante, até utópico e o argumento que justifica essa impressão diz respeito ao fato de que vivemos em uma cidade e em um estado que é segundo o Censo de 2010 do IBGE o mais católico da nação e o senso comum, muitas pessoas intelectualizadas habitantes da capital piauiense acreditam que aqui só existem adeptos ao catolicismo e que o tombamento de um terreiro, um barracão como patrimônio cultural em Teresina não se justifica.

Entretanto o mapeamento das comunidades de terreiros de Teresina realizado em 2008 pela Coordenadoria dos Direitos Humanos e Juventude e publicado pelo Núcleo de Estudos Ifaradá (Lima, 2014) põe em questionamento os dados de autodeclarados pertencentes à umbanda e ao candomblé em Teresina que se apresentam em número menor do que o número de terreiros existentes segundo o referido mapeamento. Esse

ocultamento, essa invisibilidade das religiões afro-brasileiras na capital piauiense, além das questões do preconceito com os seus fundadores (africanos escravizados), da dupla pertença religiosa e do trânsito religioso, já pontuado por Reginaldo Prandi (2001) pensando as religiões afro-brasileiras no Brasil como um todo, parece guardar uma relação intrínseca, íntima com o racismo e a intolerância religiosa. Os adeptos das religiões afro-brasileiras ao se autodeclararem católicos ou pertencentes a outras religiões quando pesquisados através dos levantamentos do IBGE seriam levados a esta postura por medo da intolerância religiosa e do racismo?

Como afirma Regina Abreu (2007, p.267) "A emergência da noção de Patrimônio com o sentido de bem coletivo, legado ou herança artística e cultural por meio do qual um grupo pode se reconhecer como tal - foi lenta e gradual". Foi assim na França onde o significado da noção de patrimônio é estendido para as obras de arte e monumentos públicos num momento posterior a Revolução Francesa, quando a população na avidez em destruir os vestígios do Antigo Regime chegava a propor a destruição de bibliotecas. Em 1794, surge na França uma legitimação relativa ao patrimônio considerando a sua não preservação ou destruição como crime contra o patrimônio. A França torna-se exemplo para um movimento que se processaria por toda a moderna sociedade ocidental. Assim, o significado da noção de patrimônio passaria a figurar intimamente ligado a formação dos Estados nacionais.

No Brasil, durante o Estado Novo, em 1937 é criado o Serviço do Patrimônio Artístico e Nacional que "instituía o tombamento, uma medida de proteção legal de bens móveis e imóveis, capaz de conter as demolições de edifícios públicos, considerados referências para a memória nacional" (ABREU, 2007, p. 270). A partir da criação deste serviço pode-se afirmar que houve uma "disseminação do conceito de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional não apenas para outras esferas do poder público como também para outros domínios da sociedade civil" (Ibidem, p. 271). Isto é, os militantes do patrimônio nesta primeira fase difundiram uma mentalidade patrimonialista que segundo Abreu (2007) ficou fortemente associada as seguintes questões: a cultura material, a valorização do passado e ao tema nacional.

Em 1947, com a criação da UNESCO, entidade internacional com sede em Paris, cujo objetivo principal era a formulação de propostas e de recomendações com vistas a difusão de ideais humanistas e antirracistas

destacamos dentre as medidas a criação de comissões nacionais de folclore e é neste contexto do pós-guerra e da criação da UNESCO que em 1947 foi criada no Brasil a Campanha de defesa do Folclore Brasileiro que teve um desempenho atuante até os anos de 1964, desenvolveu trabalhos sobre lendas, costumes, mitos, rituais, festas, celebrações, saberes e modos de fazer artesanais, culinária, arte e cultura popular.

Destacamos ainda outra medida da UNESCO relativa à convocação de especialistas de Antropologia Cultural, da Biologia, da Antropologia Física para o estudo das diferenças raciais cujo objetivo era pôr em evidência a não sustentação científica das tão difundidas teorias racistas como a de Gobineau. Como um dos resultados destes estudos tem-se a coletânea publicada na França e traduzida para o português com o título "Raça e História", de Claude Lèvi-Strauss, uma leitura imprescindível acerca da não sustentação científica da noção de desigualdade racial e da necessidade de colaboração das culturas, da importância da preservação da diversidade das culturas.

Na referida obra Levì-Strauss chama a atenção para a questão da tolerância: "A tolerância não é uma posição contemplativa, dispensando as indulgências ao que foi ou ao que é. É uma atitude dinâmica, que consiste em prever, em compreender e em promover o que quer ser" (LÈVI-STRAUSS, 1960, p. 269). Tal afirmativa é instigante para reflexões sobre a intolerância religiosa presente na experiência vivida por religiosos candomblecistas e umbandistas teresinenses, sujeitos das pesquisas "A Condição Juvenil em Teresina" e "As religiões de matriz africana no Piauí: intolerância religiosa e patrimônio cultural". Os pensamentos que nos ocorrem são voltados para a subjetividade dos sujeitos pesquisados quando experimentam as situações de intolerância reiteradas vezes presentes nos seus relatos e a nossa própria experiência como antropóloga alvo de intolerância por ser uma pesquisadora, a intersubjetividade, essa fusão de horizontes nos faz compreender a profunda invisibilidade das religiões afro-brasileiras em Teresina, dos seus adeptos, da intolerância e do racismo velado, "não dito", parafraseando Teresinha Bernardo que caracteriza esta experiência não só no Piauí mas no Brasil como um todo.

De acordo com Abreu (2007), o então novo conceito antropológico de cultura é trazido à tona e percebido em diferentes domínios do campo intelectual, como em cursos universitários diversos, observa-se que é

incorporado em instituições específicas como é exemplo a Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro atualmente denominado Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular. Um dos contextos sociais em que tal conceito é difundido é o das artes plásticas, momento em que toda uma estética da chamada "arte popular" é chamada a participar como uma manifestação cultural. No campo do patrimônio o artista e designer Aluísio Magalhães, em 1979, assume a direção do IPHAN e propõe "a associação do conceito antropológico de cultura às ações de uma política pública para o patrimônio... com o ideal de abarcar a diversidade cultural , religiosa e étnica do Brasil" (Abreu, 2007, p. 274).

A reflexão mais apurada sobre a ideia de tombamentos, do registro de danças, cantos, do reconhecimento de comidas, indumentárias como bens e patrimônios culturais dos terreiros e barracões aqui pesquisados nos faz pontuar a importância de diálogos com uma literatura antropológica e políticas públicas sobre patrimônio cultural vigente em nosso país há mais de três décadas e o nossa contribuição como antropóloga pesquisadora desta temática que sem a pretensão de esgotar o assunto gostaria tão somente de abrir a discussão lembrando que a própria noção de patrimônio foi absorvida por diversos segmentos sociais e que a mentalidade de patrimônio cultural existente deve ser ampliada, inclusive para pensar o lugar que os barracões e terreiros de religiões afro-brasileiras ocupam em nossa cidade, a sua materialidade e a sua imaterialidade.

Abreu (2007) chama a atenção para o fato de que "... dos anos setenta para cá, dentro e fora do IPHAN, firmou-se uma mentalidade em prol da defesa da diversidade cultural" (p.275). Assim, a mentalidade patrimonialista contempla instituições do Estado, agremiações da sociedade civil, escolas e universidades, dentro e fora do Brasil, em outros países ocidentais. Novas formas de organização da sociedade civil, como as ONGs são partes integrantes neste cenário de preservação patrimonial em que o Estado não atua mais sozinho "na identificação, na seleção dos bens culturais a serem protegidos, tombados ou valorizados". (p.276)

Ainda é a autora que lembra que nos anos 2000, tem-se o Decreto Federal nº 3.551 outra iniciativa desencadeada pela UNESCO e que "institui dois mecanismos de valorização dos chamados aspectos imateriais do patrimônio cultural: o inventário dos bens culturais imateriais e o registro daqueles

considerados merecedores de uma distinção por parte do Estado. São considerados bens culturais imateriais as festas, celebrações, narrativas orais, danças, músicas, modos de fazer artesanais, enfim, um conjunto de expressões culturais que não estão representadas pelo chamado patrimônio tangíveis ou de pedra e cal" (ABREU, 2007, p. 277).

Para a Antropologia, a categoria patrimônio não permitiria dicotomia entre o material e o imaterial, contudo, tal dicotomia tem sido mantida e legitimada a partir dos artigos 215 e 216 da Constituição Federal de 1988 em que está prevista a proteção aos bens culturais de natureza imaterial. Os quatro livros de registros instituídos que se espera tenha força legal de tombamento são: o "Livro dos Saberes", o "Livro das Celebrações", o "Livro das Formas de Expressões" e o "Livro dos lugares". O registro tem como entidade responsável o IPHAN, com sua metodologia própria o INRC, o MinC, o Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular da Funarte.

Pensar a questão da intolerância religiosa nos leva a constatação do aumento das reações fundamentalistas em diversos países como, por exemplo, o atentado terrorista islâmico ocorrido em Paris, França na última sexta feira, 13 de novembro do corrente ano. No campo religioso brasileiro há um crescimento acelerado das religiões evangélicas, das campanhas católicas como a Renovação Católica Carismática, a presença do espiritismo kardecista, da umbanda e do candomblé, as religiões orientais e o boom neo-esotérico que faz com cientistas discutam, debatam e realizem análises sobre uma pluralidade e efervescência religiosa que atropelam a tese de um processo irreversível de secularização teorizado pelos clássicos das ciências sociais.

O crescimento do número de adeptos evangélicos e suas várias denominações a partir dos anos de 1970 no Brasil fez surgir uma onda de religiosos com forte poder midiático e político e também fez eclodir atos de intolerância religiosa praticadas contra as religiões afro-brasileiras, principalmente por parte dos neopentecostais. Data da fundação da Igreja Universal do Reino de Deus a declaração de seu bispo Edir Macedo, de guerra aos "orixás, caboclos e guias" numa clara alusão aos elementos rituais do candomblé, da umbanda e do espiritismo. Jornais, revistas e mídias em geral noticiam os constantes ataques sofridos pelas religiões de matriz africana, como exemplo, o Chute da santa- episódio ocorrido em 12 de outubro de 1995, transmitido pela rede de televisão Record, durante programa religioso no qual

o pastor da IURD chuta a imagem de Nossa Senhora Aparecida. A relação da IURD com as outras religiões é vista como formas de lidar com a diferença que pode levar como observa Ronaldo de Almeida (2007, p.187): "as vias da intolerância dos ritos nas ideias e relações sociais face a face".

Podemos observar que as manifestações de intolerância religiosa se expressam e manifestam dentro e fora das religiões como, por exemplo, o racismo, a homofobia está presente no cotidiano da nossa sociedade. Marcelo Natividade e Leandro Oliveira (2007) analisam como diferentes religiões(pentecostalismo, catolicismo e afro-brasileiras) reagem à práticas homossexuais de seus adeptos. "Os neopentecostais tem definido a homossexualidade como um desvio de conduta que pode ser revestido com a conversão, transformando-os em ex-homossexuais". (p.262)

Hédio Silva Júnior chama a atenção para o caráter legal da intolerância, pontua a presença do tema nas constituições federais, particularmente, na atual de 1988. O jurista enfatiza a necessidade de recorrer a justiça sempre que alguém sinta o seu direito a liberdade de crença violado. Em Teresina, a própria partida de uma das lideranças religiosas afro-brasileiras mais respeitadas fez a mídia refletir sobre homofobia, homoafetividade e intolerância religiosa dentre outras reflexões que ainda ressoam.

Em nosso artigo intitulado "Memória Afro-Brasileira, Juventude e Festa" (CAVALCANTE, 2013), que trata dos resultados da pesquisa intitulada "A Condição Juvenil em Teresina", relativa especialmente ao subprojeto denominado "Religiosidades e Juventudes em Teresina", quando as duas lideranças religiosas abordam questões relativas as edificações dos respectivos barracões *Axé Opossorofadacá* e da Associação Santuário Sagrado Pai João de Aruanda – ASPAJA parece pôr em evidência a categoria Patrimônio Cultural, embora ela não tenha sido mencionada de forma literal e nem tivesse feito parte dos objetivos daquela pesquisa. Observa-se que os sujeitos ao se referirem as suas edificações, as construções de "pedra e cal", as "casas" enquanto espaços físicos que vão alterando as suas paisagens e as do lugar onde estão edificadas, a medida que os religiosos evocam suas memórias sobre fundação dos espaços religiosos, festas, rituais construções estas são descritas com riquezas de detalhes em que reformas, ampliações dos cômodos, apresentam-se como um testemunho do passar dos anos e parece que acompanham, expressam e manifestam o crescimento e as mudanças que

vivenciam os próprios responsáveis pelos espaços religiosos e pelas religiões ali vivenciadas. Somos tentadas a afirmar que os seus relatos estão repletos de representações, significados que se apresentam como mais uma maneira de explicar que aqueles espaços são patrimônios culturais, heranças culturais deixadas por ancestrais e nas quais os sujeitos de cada um deles foram designados por determinadas entidades para realizar a construção, a fundação e execução do projeto espiritual.

Podemos conferir no relato de Pai Rondinele Santos referindo-se ao espaço religioso Associação Santuário Sagrado Pai João de Aruanda – ASPAJA por ocasião da pesquisa intitulada "A Condição Juvenil em Teresina" apresentada no artigo denominado "Memória Afro-Brasileira, Juventude e Festa" em que aborda a determinação da entidade para a construção do barracão e a importância que o espaço religioso tem para os religiosos Afro-Brasileiros conforme CAVALCANTE, 2013, p. 191:

> O preto velho diz que vieram para firmar e reafirmar os ensinamentos, tudo foi eles quem criaram, essa é a mensagem que eles deixam para os jovens, essa casa tem muito jovem, ela funciona com cerca de 350 jovens. O Santuário ele nasceu também para buscar essa unificação dos terreiros, quando um noviço vai fazer ao santo, todos os terreiros devem se reunir. Nós temos que entender que quando chega na questão do Orixá nós temos que nos unir, deixar para lá a história de política, temos que pensar na qualidade de vida do nosso povo, questão socioeconômica e cultural.

Sobre intolerância religiosa Pai Oscar de Oxalá afirma no capítulo intitulado "Religiosidades e Juventudes em Teresina" (2013, p.162):

> Religião pra mim é o que todo mundo defende como sendo a sua fé. Nós no candomblé passamos por muitas discriminações, falta de apoio da mídia, falta solidariedade, respeito à cidadania. De todos os movimentos religiosos os que mais agridem a gente são os evangélicos. O lado social é muito pouco, entram muito na política. Nós quando entramos no candomblé nós assumimos. Então, há uma guerra nesse sentido. No candomblé existe sacrifício de animais, nada é de maldição, tudo é de bênção. Nós somos muito perseguidos.

Em entrevista realizada em outubro do corrente ano com um dos integrantes do Terreiro *Ylê Oyá Tade* sobre a edificação do espaço religioso o informante declara:

> Aqui começou, era bem pequeno, o terreiro era de chão batido, o Pai Adilton conta que não tinha dinheiro para comprar a lavanda inglesa para perfumar a casa e ia buscar na mata as ervas e pisava em um pilão e o terreiro ficava perfumado porque nós cuidamos dessa casa com um bem de todos e se hoje ela está bem iluminada, grande, bonita, cheirosa é porque a gente faz por onde porque no candomblé e na umbanda é assim: recebe aquele que tem o merecimento. Nós quando recebemos as entidades da casa como a Preta Velha Mãe Joana nós oferecemos o que podemos de melhor para ela.

Na mesma entrevista referida no parágrafo anterior o informante do terreiro *Ylê Oyá Tade* quando indagado sobre o seu terreiro podendo ser entendido como patrimônio cultural argumenta que o espaço religioso é importante e representa grande bem para a comunidade que sofre com a intolerância religiosa por parte da maioria da população, inclusive habitantes do próprio bairro onde está localizado o terreiro:

> Nós temos essa casa como nosso patrimônio, nós cuidamos dela, nós fazemos o bem, nós prestamos assistência àquelas pessoas que não tem como ir ao médico, não tem como pagar um advogado porque as pessoas da nossa religião, que são pobre e negra sofre muito preconceito e necessita muito de ajuda.

Considerações Finais

Patrimônio Cultural e Intolerância Religiosa quando o enfoque são os espaços de religiões afro-brasileiras parecem duas temáticas recorrentes nas discussões atuais no campo da antropologia e trazem à tona uma pletora de preconceitos, de não-ditos como é o racismo, preconceito de cor no Brasil (lembrando Oraci Nougueira, Roberto DaMatta e Teresinha Bernardo) que explica a manifestação do racismo como hora a encobrir, ora a revelar, tratando a questão das relações raciais ora fazendo o discurso que faz eclodir o mito da democracia racial ora silenciando; a homofobia e a proposta de cura dos homossexuais, por religiões neopentecostais, como se a homossexualidade fosse uma doença. Por fim, lembramos Avatar Brah que nos brinda com a explicação dos três marcadores indenitários da diferença: classe, raça e gênero.

Parece que pensar patrimônios culturais e terreiros, barracões de candomblé e umbanda em Teresina remete ao não reconhecimento por

grande parte da população deste marcador indenitário religioso. A religião afro-brasileira está presente na capital desde a suas primeiras edificações lembrando Pe. Cláudio de Mello e Monsenhor Chaves. Portanto, há de se ampliar a mentalidade patrimonialista e estendê-la para além dos monumentos de pedra e cal, notadamente, luso-brasileiras e fazer valer o legado cultural afro-brasileiro teresinense contemplando a sua materialidade e imaterialidade.

Esta comunicação pretendeu ser uma provocação com o objetivo de instigar uma política de tombamento de terreiros em Teresina direcionada a intelectuais acadêmicos e não acadêmicos, religiosos e sociedade teresinense em geral.

Referências

ABREU, Regina. *Patrimônio Cultural:* tensões e disputas no contexto de uma nova ordem discursiva. In. Associação Brasileira de Antropologia. Antropologia e Patrimônio Cultural: diálogos e desafios contemporâneos. Manuel Ferreira Lima Filho, Jane Felipe Beltrão, Cornélia Ecket – Blumenau: Novas Letras, 2007

ALMEIDA, Ronaldo. Dez anos do chute da Santa – a intolerância com a diferença. In. SILVA, Vagner Gonçalves da (Org.). *Intolerância religiosa:* impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007

BERNARDO, Teresinha. *Persistência e transformações do racismo brasileiro.* São Paulo: Anuac, Vol. III, nºI, giugno2014 – ISSN 2239-625X

BRAH, Avtar. *Diferença, diversidade, diferenciação.* Cadernos Pagu(26), janeiro-junho de 2006.

CAVALCANTE, F. V. Memória Afro-Brasileira, Juventude e Festa. In. *Literatura, História, Cultura Afro-Brsileira e Africana:* memória, identidade, ensino e construções literárias. Elio Ferreira: Feliciano José Bezerra Filho (Orgs.). Teresina: Editora da UFPI; Fundação Universidade Estadual do Piauí, 2013.

CAVALCANTE, F. V. Religiosidades e Juventudes em Teresina. In. *A Condição Juvenil em Teresina.* Lila Xavier Luz, Vânia Reis, Valéria Silva, Francisca Verônica Cavalcante (Orgs.). Teresina: EDUFPI, 2013)

DA MATTA, Roberto. Digressão: a Fábula das Três Raças, ou o Problema do Racismo à Brasileira. In. *Relativizando:* uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Rocco, 2007

GONÇALVES, José Reginaldo. Os limites do patrimônio. In. Associação Brasileira de Antropologia. *Antropologia e Patrimônio Cultural:* diálogos e desafios contemporâneos. Manuel Ferreira Lima Filho, Jane Felipe Beltrão, Cornélia Ecket – Blumenau: Novas Letras, 2007

LÉVI-STRAUSS, Raça e História. In. *Antropologia Estrutural II.* Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1960

LIMA, Solimar. *Fiéis da Ancestralidade:* comunidade de terreiros de Teresina. Teresina: Editora EDUFPI, 2014

NOGUERA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. In. *Tempo Social* – Revista de Sociologia da USP, volume 19, nº1, novembro 2006

PRANDI, Reginaldo. As religiões afro-brasileiras e seus seguidores. In *Civitas revista de Ciências Sociais.* Programa de Pós-Graduação em ciências Sociais. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Ano 1, nº1 (junho 2001). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001

SILVA, Vagner Gonçalves da (Org.). *Intolerância religiosa:* impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007

VELHO, Gilberto. Patrimônio, Negociação e Conflito. In. Associação Brasileira de Antropologia. *Antropologia e Patrimônio Cultural:* diálogos e desafios contemporâneos. Manuel Ferreira Lima Filho, Jane Felipe Beltrão, Cornélia Ecket – Blumenau: Novas Letras, 2007

UMA ANÁLISE ANTROPOLÓGICA DO TERECÔ: SUJEITOS E NARRATIVAS DOS TERECOZEIROS DE SANTO ANTÔNIO DOS PRETOS (CODÓ-MA)

Davi Benvindo de Oliveira [188]
Márcio Douglas de Carvalho e Silva [189]

Introdução

Por volta do século XVIII, o povoado de Santo Antônio dos Pretos, "localidade quilombola rural remanescente, localizada a 60 km da zona urbana de Codó" (CENTRINY, 2015, p. 11), foi um reduto de escravos que buscavam se refugiar após abrirem fugas das fazendas de algodão e de arroz e dos maus-tratos de seus senhores. Os negros escolheram esse lugar por conta da sua dificuldade de localização que fica mata dos "cocais adentro", e por ser uma localidade banhada pelo rio Codozinho (um dos três rios que banham a cidade de Códo). Hoje essa comunidade é local de visita de pessoas de várias partes do planeta, como fotógrafos, pesquisadores e simpatizantes pelos cultos religiosos.

Importante destacar a importância que a comunidade teve para a construção da cultura codoense, sobretudo no que tange a construção da religiosidade e a autenticidade da criação de uma religião própria com elementos trazidos pelos negros escravizados da África.

A vida econômica da comunidade está ligada a atividades extrativistas, como a quebra do coco babaçu - principal vegetação de Codó - para extração de seu óleo utilizado em alimentos, a plantação de mandioca para fabricação

[188] Licenciado em Ciências Humanas - História UFMA.

[189] Mestrando em Antropologia (UFPI), Especialista em História e Cultura Afro-brasileira (UESPI), Licenciado em História (UESPI). E-mail: conectadonomarcio@hotmail.com

de farinha, plantação de arroz, feijão e milho; criação de animais como carneiros e galinhas, que podemos ver transitando livremente na comunidade, caça, pesca e produção de carvão – a maioria dos moradores ainda cozinham em fogões feitos de barro e que necessitam do uso de carvão feito da queima da madeira.

Cada morador faz a troca de suas produções com o outro, como por exemplo: um "morador A" planta arroz, ele dá um pouco de arroz para o "morado B" que desenvolve a atividade de pesca e que por fim, dá ao "morador A" alguns peixes que pescou, estabelecendo assim uma troca (dar/receber/retribuir) algo próximo do descrito por Marcel Mauss em sua obra *Ensaio sobre a dádiva*. A comunidade dispõe de escola pública CEQFAAM (Centro de quilombola de formação por alternância Ana Moreira) de ensino básico, energia elétrica e água encanada.

A escolha de Santo Antônio dos Pretos para desenvolvermos esta pesquisa se deu por seu grande valor histórico que remontam memórias de negros refugiados que desempenharam grande papel na construção da cultura codoense, e que também ajudaram no desenvolvimento da economia desse município. Diante disso, destacamos como objetivo principal desse trabalho analisar as principais características do Terecô manifestado na comunidade Santo Antônio dos Pretos, zona rural de Codó-MA através da memória dos seus praticantes.

Utilizamos como metodologia a etnografia, conjugando a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. Buscamos autores como Mundicarmo Ferreti (2001) e Cícero Centriny (2015), praticante dessa religião que escreveu uma obra sobre a mesma, e outros autores que puderam dar um norte em nossa pesquisa e em nossas análises sobre essa expressão religiosa afro-brasileira.

O Terecô na comunidade Santo Antônio dos Pretos em Codó-MA: vivência religiosa e formas de manifestação ritual

Em Codó, não diferente de uma boa parte do Brasil, a herança cultural africana é marcante. Danças, músicas, pratos típicos e religiosidade têm traços explícitos da cultura do negro africano. As religiões de matriz africana foram incorporadas à cultura brasileira desde a época que os negros escravizados desembarcaram no país para desempenharem as mais diversas tarefas,

principalmente o trabalho em lavouras durante o período colonial e mais tarde no império.

O negro trouxe consigo um legado cultural muito forte, que apesar de toda opressão senhorial e cultural europeia, conseguiu sobreviver e ser transmitida ao decorrer das gerações. Codó foi uma região maranhense que recebeu grande número de africanos com nos mostra Centriny (2015):

> Vasculhando os cartórios de Codó, podemos concluir que essa cidade foi um grande caldeirão etnológico pulverizado de negros de várias religiões da África. Bantus, na sua maioridade. Da parte do Senegal; Jejes, Balantas, Cacheus, Angola, Congo, Angolanos, Cabindas, Angicos, Moçambique e Guiné. (CENTRINY, 2015, p. 77)

As religiões de matriz africana são religiões de (re) afirmação das identidades culturais dos povos negros presentes no Brasil, frente a uma sociedade que se demonstra ainda preconceituosa e racista, e que dar valor e relevância na maioria das vezes, às identidades culturais ditas dos chamados "povos brancos", valores estes que insistentemente são adotados como padrões e referências em todos os aspectos, enfatizando uma suposta superioridade racial e, por isso, devem ser copiados e disseminados.

O povoado de Santo Antônio dos Pretos, por ser um quilombo remanescente, recebeu na sua formação religiosa elementos da cultura africana, porém, seus rituais religiosos têm traços particulares que se desenvolveram dentro do município de Codó, mais precisamente em áreas rurais que serviram de refúgio a escravos. Essa herança possibilitou o surgimento do Terecô, principal manifestação religiosa de Santo Antônio dos Pretos, e religião genuinamente codoense, uma vez que nasceu dentro das matas dos cocais da zona rural de Codó.

Por ter recebido muitos negros vindos da África, o Estado do Maranhão, assim como boa parte do Brasil, apresenta caracteres expressivos da miscigenação. Codó também recebeu uma leva considerável de escravos pertencentes a diferentes grupos étnicos, como afirma Centriny (2015):

> Considerando que o Maranhão foi um estado que trouxe negros escravizados da África de várias etnias e, entre elas, os minas jejes-nagôs, os Fantis-Ashantis, que se concentraram mais na ilha de São Luís. Os escravos que foram para a região de Codó eram de etnias diferentes,

> como os Cabindas, Batntus, Cacheus, Fons... E entre as religiões africanas brasileiras nascidas na escravidão surgiu o TEREKÔ, que preservava ao culto ao grande vodum Legba, traduzido para o povo ewe-fon do Togo e do Benin e invocado em Codó, como Légua-Boji Buá (...) (CENTRINY, 2015, p. 12)

Etimologicamente, o significado da palavra Terecô, segundo a doutora em Línguas Yeda Pessoa de Castro, citada por Mundicarmo Ferreti em sua obra *Encantarias de Barba Soeira* e comentado por Centriny (2015), pode ser uma onomatopeia referente aos sons de tambores produzidos nos rituais religiosos, "(...) ou pode vir do Bantu teelo ou teelekô deverbal ou derivação de teleso, que quer dizer celebrar, abençoar com os tambores". (FERRETTI, 2015, P 11). A origem precisa dessa religião é obscura. O que se tem certeza é que surgiu dentro das matas codoenses, e foi sendo repassado por meio da oralidade entre escravos praticantes da religião.

> Os primeiros toques de Terecô eram estrategicamente organizados no meio dos babaçuais (grandes concentrações de palmeiras de coco-babaçu). Eles vinham de localidades diferentes e se juntavam eliminando as pistas nas matas para não serem descobertos, as "eiras" (roça, espaço de dança do Terecô) eram rotativas, os assentamentos eram enterrados de forma improvisada e alguns até descartáveis (...) (FERRETII, 2015, p. 113).

O Terecô também é conhecido como "Tambor da Mata" e "Brinquedo de Bárbara Soeira", pois o tambor é um dos principais elementos que fazem parte dos rituais, por isso a palavra tambor faz parte da etimologia da palavra Terecô e das músicas dessa manifestação religiosa; e é "Brinquedo de Bárbara Soeira", pois é Santa Barbara a padroeira dessa religião.

É importante destacar que no passado o Terecô era praticado em outros povoados negros codoenses, a exemplo de maior expressão, no povoado de Santo Antônio dos Pretos, de modo escondido devido às acusações de curandeirismo, feitiçaria e perseguições policiais.

Pelo fato de os negros serem perseguidos pelas autoridades locais por conta de suas práticas religiosas, foi na zona rural, nos campos ou fazendas de algodão que foi possível o surgimento das manifestações religiosas de herança africana, o que possibilitou o aparecimento do Terecô em Codó.

Na sua manifestação contemporânea, as festas ocorrem dentro de barracões (figura 01) onde os brincantes dançam adornados com as roupas e os apetrechos (cordões, colares, pulseiras) peculiares do Terecô. As mulheres usam vestidos grandes e saias e os homens camisa e calça, os mesmos dançam em rodas, girando e cantando até muitos entrarem em transe e receberem suas entidades que, segundo eles, descem em seus cavalos (os brincantes) para participarem das festividades (figura 02).

Figure 1: Tenda de Santa Bárbara. O terreiro de Terecô mais importante da comunidade de Santo Antônio. Fonte: Arquivo dos autores

Figura 2: Brincantes se preparando para dançarem ao som dos tambores.
Fonte: Arquivo dos autores

Antes das festas acontecem, há a abertura, o Lovariê, onde há velas e rezas para dar introdução aos trabalhos, depois as mulheres e os homens entram no barracão e vão dançando e girando em círculos ao som de tambores que são batidos a noite toda por homens conhecidos por batedores de tambor, e ao som de maracás sob a música cantada pelo pai de santo, ou mãe de santo ou algum participante, e todos seguem a música cantando e dançando. Apresentando-se em uma festa de "(...)luz e cor. É a África viva, presente e eterna em Codó. Codó Negra é um pedaço do continente africano". (CENTRINY, 2015, p. 43).

Para Durkhiem (1996), "o rito exerce uma ação profunda sobre a alma dos fiéis que dele participam. Estes reconhecem uma impressão de bem-estar cujas causas não percebem claramente, mas que é muito justificada (...) e nela fazem seu ser moral". (DURKHEIM, 1996, p. 389). O autor ainda complementa que:

> O rito, portanto, não serve e não pode servir, senão para manter a vitalidade dessas crenças, para impedir que elas se apaguem das memórias, ou seja, em suma para verificar os alimentos mais essenciais da

> consciência coletiva. Através dele o grupo reanima periodicamente o sentido que tem de si mesmo e de sua unidade, ao mesmo tempo, os indivíduos são reafirmados na sua natureza de seres sociais. (DURKHEIM, 1996, p. 409).

Durkheim (1996), ainda afirma no momento em que o grupo atinge "um determinado grau de eficácia" há o despertar para a vida religiosa reforçando a necessidade de alimentar os sentimentos de coletividade que podem ser percebidos no memento da realização dos ritos quando o sentimento de pertencimento religioso é expresso, pois

> É no ritual – isto é, no comportamento consagrado – que se origina de alguma forma essa convicção de que as concepções religiosas são verídicas e de que as diretivas religiosas são corretas. É em alguma espécie de forma cerimonial (...) que as disposições e motivações induzidas pelos símbolos sagrados nos homens e as concepções gerais da ordem da existência que eles formulam para os homens se encontram e se reforçam umas às outras. (GEERTZ, 2015, p. 82)

É dentro dos terreiros que ocorrem essas danças e manifestações religiosas. As danças começam a meia noite, mas antes das festividades, o dono do terreiro serve jantar aos convidados e brincantes. As festas vão até o amanhecer do dia, onde cessam as brincadeiras.

As festas mais famosas da comunidade acontecem nos dias 12 e 13 do mês de junho em comemoração a Santo Antônio e, principalmente, no dia 3 para o dia 4 de dezembro, pois é dia de prestar obrigações e homenagens a padroeira do Terecô, Santa Barbara Soeiro.

Essas festas acontecem no terreiro mais famoso da comunidade, o terreiro de Santa Bárbara, aquele que melhor conserva as tradições da "linda da mata" como é conhecido também o Terecô, pois este destaca-se como terreiro que menos absorveu o sincretismo. "Na atualidade é o único terreiro de Terecô, é o menos umbandizado e não leva esse equívoco título de Tenda de Umbanda". (CENTRINY, 2015, p. 307).

Porém apesar disso, nessa manifestação religiosa afro-brasileira, podemos perceber o sincretismo presente, principalmente traços marcantes do catolicismo. Há, tanto nos terreiros, quanto nas casas dos moradores, altares com imagens de santos católicos, herança essa adquirida ainda em

tempos coloniais quando os negros usavam as imagens católicas para camuflarem seus cultos que eram proibidos de serem praticados abertamente, e também era uma forma de diminuir a exclusão social negra. Gilberto Freyre nos aponta um norte com relação a isso em sua obra, *Sobrados e Mucambos*, ao mencionar a adoração dos negros a São Jorge, mas que no fundo prestavam homenagem a Ogum, entidade africana:

> Ogum era entre os orixás , uma espécie de "deus da Guerra" ou da "Vingança", tendo por símbolo uma espada... Compreende-se, que a igreja de São Jorge, no Rio de Janeiro, se tornasse o centro da devoção africana de Ogum. E por quase todo o Brasil, a imagem do santo guerreiro – em algumas áreas substituído pela figura de Santo Antonio – tornou-se para os negros o símbolo de Ogum... (FREYRE, 1977, p. 504, 505)

Dentro da comunidade, também podemos notar a cruz - o símbolo cristã católico na entrada de cada terreiro. A cruz foi introduzida nas portas dos terreiros como forma de camuflagem para poderem passar despercebidos os cultos afro-brasileiros.

Por Codó ter tido em seus primórdios uma população indígena, a comunidade recebeu também em sua formação religiosa algumas práticas indígenas chamadas de Pajelança. Os negros adquiriram o conhecimento onde se utilizam ervas e algumas plantas para a fabricação de remédios, e também receberam algumas oração e entidades que hoje fazem parte da religião. O Terecô traz traços marcantes do Catimbó indígena.

> O catimbó existiu em Codó, como nos foi explicado por alguns terecozeiros tradicionais, foi uma mistura da pajelança indígena com a influência da catequese que alguns brancos, principalmente portugueses, tentaram como estratégia para ganhar simpatia e confiança dos índios Timbiras (urubus?) e Guanarés que povoaram as terras codoenses. (CENTRINY, 2015, p. 253)

Hoje, a comunidade e alguns de seus moradores utilizam "remédios do mato" para curar algumas doenças como, por exemplo, dores de estomacais e intestinais e até mesmo alguns males espirituais.

Formas de pensar em viver o Terecô em Codó-MA

O sítio, como é chamado por muitos de seus moradores a comunidade de Santo Antônio dos Pretos é um lugar que abriga cerca de 196 famílias que vivem dentro da comunidade ou ao redor da mesma, a maioria morando em casas de taipa, feitas por seus próprios moradores, costumes que vêm sendo preservados pela comunidade, pois de acordo com o antropólogo francês Levi-Strauss, sociedade como essa, consideradas pelo mesmo como sociedades frias, por preservarem alguns comportamentos "primitivos", uma vez que sofrem mudanças culturais de forma lenta se comparadas as sociedades quentes ligadas a industrialização, a urbanização e a globalização. (VIVEIROS DE CASTRO, 1998).

Entrevistamos três moradores da comunidade[190], os dois mais velhos moradores e chefes de terreiros, Dona Fátima, 96 anos, Seu Francisco, 70 anos, e Dona Teresa, 54 anos. Nas nossas entrevistas ouvimos narrativas que estão diretamente ligadas à memória dos terecozeiros. Memórias que revelam aspectos não só da vivência religiosa dessas pessoas, mas também das suas normas de convivência social, do seu cotidiano, modo de viver, expressar seu sentimento em relação ao próximo "uma memória (...) que ao definir o que é comum a um grupo e que o diferencia dos outros, fundamenta e reforça sentimentos de pertencimento e as fronteiras socioculturais". (POLLAK, 1992, p. 03). Para obtermos essas memórias utilizamos principalmente a fonte oral uma vez que "apenas a fonte oral permite-nos desafiar essa subjetividade: descolar as camadas da memória, cavar fundo as suas sombras". (THOMPSON, 2002, p. 197).

Dona Fátima é a moradora mais antiga da comunidade, nasceu e "se criou" em Santo Antônio dos Pretos, como ela mesma faz questão de dizer. Era parteira e fez em média 32 partos em sua vida. Além disso, fazia também remédio com plantas encontradas na mata para mulheres grávidas, principalmente com casca de uma planta chamada mandacaru.

Ao tecer as suas considerações sobre o Terecô, Dona Fátima relata que "o Terecô é muito bom, vocês não compreendem, mas ele não é feitiço" (FÁTIMA, 2016). Essa fala da entrevistada nos chamou a atenção, pois o Terecô

[190] Por questões éticas iremos utilizar nomes fictícios para nos referirmos aos sujeitos entrevistados. Ver: FLEISCHER, Soraya. (Org.) Ética e regulamentação na pesquisa antropológica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

sofreu perseguição policial desde seu nascimento e hoje, apesar de não haver mais perseguição por parte da polícia, há um certo preconceito com quem é praticante ou simpatizante dessa manifestação religiosa, e talvez, a mesma enfatizou que sua religião não é feitiço como uma forma de resguardar suas crenças e se proteger de alguma discriminação.

As formas de adesão à religião parecem ser simples, porém no meio da fala aparece um trecho que revela a condição natural para se tornar praticante de Terecô, como relata Dona Fátima, além disso, "as regras" da religião também ficaram explicitas na narrativa destacada abaixo:

> Você será muito feliz, e que, qualquer um que quiser entrar pode entrar, pois é algo da pessoa, mas se quiser colocar a família, pode colocar, a gente vai fazer as coisas, mas não posso dizer. Mas o Terecô só serve para a pessoa. E o Terecô tem regras sim. Se um homem e uma mulher tiverem relações não podem entrar no terreiro, se não faz fiasco. Toma um prejuízo grande descumprir as regras, a gente nem fala nisso. (FÁTIMA, 2016).

Na fala seguinte, identificamos mais uma vez a condição necessária para tornar-se praticante de Terecô: tem que ser "algo da pessoa". O relato pessoal de Dona Fátima confirma isto ao afirmar que desde nova, aos 7 anos de idade, é brincante (participante do Terecô), e que recebeu seu encantado (entidade sobrenatural) por nome Socó e que já nasceu com esse dom ou com essa entidade lhe acompanhando, pois "quem nasce com o dom, morre com o dom". O relato do Seu Francisco reforça essa concepção. O mesmo afirma que recebeu o seu encantado chamado José de Graça Lira de seu tio quando ainda era garoto. Destacamos ainda na fala de Seu Francisco a "necessidade de permanência" e respeito às regras do Terecô após tornar-se adepto da religião:

> Aquele que quer entrar pode entrar, mas para sair é mais difícil. Não se fica mais como era antes. Se a entidade gosta não se sai. E quando se entrar tem que pegar banho de croa, benzimento pelo pai de santo (chefe de terreiro). A entrada é só da pessoa mesmo, mas se as entidades se agradam de uma pessoa da família ela tem que entrar. Tem entidades que pegam crianças ainda na barriga da mãe. A gente tem muitas leis, lei de dormir com mulher, tem os dias, a lei para não comer vários animais, como peixe, paca, bode. (FRANCISCO, 2016).

Para reforçar a sua afirmação do que seria o "castigo" das entidades, o mesmo cita como exemplo a história de um rapaz que foi punido por quebra de regra alimentar: "uma vez um menino da comunidade comeu jacaré e Colin Maneiro (entidade) baixou nele e ele saiu se arrastando no chão como jacaré. Ele ficou todo arranhado na barriga" (FRANCISCO, 2016).

Dona Teresa também nos deu algumas informações acerca da adesão ao culto e à necessidade de obediência às regras do Terecô:

> Todos podem entrar, mas precisa seguir algumas exigências (o que não nos foi informado). Para sair dá uma burocracia, às vezes existe algum problema. *A entrada na religião é* "algo próprio da pessoa, a pessoa mesmo que entra se quiser. Na nossa tradição tem regras e às vezes tem punição para quem quebrar alguma regra. E tem punições coletivas, o que eu acho errado, mas não posso dizer nada. (TERESA, 2016).

Identificamos acima na fala dos adeptos do Terecô, passagens que se confluem e nos revelam o que seriam alguns dos "dogmas" ou "as regras" dessa religião que é transmitido ao longo das gerações através da oralidade e da memória.

Ao referir-se aos quadros sociais que compõem a memória, Halbwachs (2003), afirma que mesmo sendo aparentemente individual, a memória está associada a um grupo, pois "nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos". (HALBWACHS, 2003, p. 30). Para o autor, a memória individual está contida nos diversos contextos a qual o indivíduo está inserido, com a participação de outros agentes, sendo a memória individual associada à memória do grupo, passando assim a ser coletiva. Assim, a memória é uma associação de memórias da qual o sujeito sofre influência, sendo "cada memória individual um ponto de vista sobre a memória coletiva" (HALBWACHS, 2003, p. 69).

O Terecô pode ser definido de várias maneiras, dependendo da visão do praticante. Segundo Seu Francisco Terecô é "uma dança de roda com meninas e com lovariê (rezas para iniciação dos trabalhos religiosos como ele mesmo nos contou). A importância do Terecô para o mesmo está, na existência dos espíritos: "Temos espíritos e a gente pede para eles ajuda e eles ajudam a gente". (FRANCISCO, 2016). Mais uma vez o mesmo cita como exemplo a

história de um tenente que perseguiam os negros brincantes – "O preto naquele tempo vivia sujeito. O tenente Vitorino não queria isso. Ele queria acabar com nossa brincadeira, mas Colin Maneiro (entidade) não deixou, ele entrou nele (no Tenente) e fez foi ele passar a noite toda dançando" (FRANCISCO, 2016).

Destacamos nessa fala do senhor Francisco, que os adeptos do Terecô, recorrem às suas entidades por meio de suas práticas mágicas para tentar buscar proteção que foi negada durante muito tempo pelo Estado Colonial, segregador e que não considerava o negro como um cidadão ou um ser humano, e pelo Estado Brasileiro, que até o século XX perseguia os praticantes dessa religião. Mundicarmo Ferreti (2001), reforça a forma como os negros e suas expressões religiosas sofreram perseguições.

> A religião afro-brasileira de Codó aparece nos textos como muito perseguida pela polícia, hostilizada pela igreja Católica e pelas denominações evangélicas e organizada primeiro nos povoados negros, como o de Santo Antonio – que continua exercendo grande influência sobre ela, uma vez que ali foram preparados dona Antonia (a mãe-de-santo mais antiga que conhecemos em Codó, falecida em janeiro de 1997) e Bita do Barão (o pai-de-santo mais famoso da região). E talvez por ter se organizado primeiro na área rural, a religião afro-brasileira codoense é hoje ais conhecida como Tambor da Mata (em alusão ás matas de coco babaçu) (FERRETI, 2001, p. 102).

Ao fazermos uma análise sobre a fala do Seu Francisco, podemos fazer uma relação com a obra do historiador italiano Carlo Ginzburg, intitulada *Mitos, Emblemas e Sinais*, que mostra uma feiticeira e alguns camponeses, que estavam sobre ameaça de perder suas terras e com elas sua casa e o sustento de sua família. Com isso, recorrem aos seus feitiços para tentar buscar se proteger.

> Dois camponeses malvistos, pois suspeitos de praticar sortilégios e encantamentos, temidos pelos patrões, constantemente despedidos, que se vingavam (e não só contra os patrões que os despediram, mas também contra quem toma o seu lugar) das injustiças de que são vítimas, recorrendo a poderes que acabam por se voltar contra eles. Nesse caso, a feitiçaria pode realmente ser considerada, sem exagero, uma arma de defesa e ataque nas lutas sociais. (GINZBURG, 1989, p. 21)

Ginzburg (1989), ainda nos aponta, ao analisar a vida de uma mulher chamada Chiara, que os feiticeiros ou pessoas que praticam magia buscam as entidades que elas acreditam serem mágicas e portadoras de poderes sobrenaturais para que as mesmas possam livrá-los de suas angústias e dores sociais e existenciais, e, até mesmo de doenças.

> A divindade, como Chiara pode concebê-la e venerá-la, é uma divindade que intervém para livrá-la de suas angústias, ora lançando um malefício sobre os patrões que a expulsaram, ora curando-os para fazer com que ela volte à herdade deles; e não importa que seja uma divindade celeste ou demoníaca. (GINZBURG, 1989, p. 33).

Percebemos, com isso, que os negros fugitivos recorriam aos seus cultos religiosos como forma de proteção e luta social (como afirmou Ginzburg) dentro de uma sociedade colonial extremamente preconceituosa e segregacionista, algo que permanece até os dias atuais, uma vez que a comunidade necessita de muitos direitos básicos.

A respeito dos significados dos símbolos presentes nos rituais como rezas, velas e suas cores, instrumentos musicais e músicas, Seu Francisco nos respondeu: "a gente usa vela de várias cores, depende do trabalho, tem trabalho que é a cor é verde, outro é vermelho, depende do trabalho. Para Durkheim (1996), os símbolos possuem forças reais necessárias para a compreensão do bom funcionamento da vida moral. Geertz (2015), afirma que "é tão grande a dependência do homem com os sistemas simbólicos que estes seriam decisivos para sua existência como criaturas" (GEERTZ, 2015, p. 73).

Além dos elementos usados no ritual citados acima, é de grande importância para o ritual, as rezas e as cantigas, também transmitidas pela oralidade. "As rezas são tradições mesmo, a gente aprendeu assim. E as músicas são antigas e as antigas são as melhores" (FRANCISCO, 2016). Um trecho dessas cantigas está expresso abaixo:

> Angaço,
> Deixa eu rezar (3 vezes)
> Aê Aê, Angaço,
> Deixa eu rezar (3 vezes) (FRANCISCO, 2016).

Acerca dos rituais, Seu Francisco nos conta que "os rituais são os orixás que pedem. Tem rituais da linha branca, linha de Santa Barbará; e tem os rituais de linha negra, linha de Exú." (FRANCISCO, 2016). Para o Terecô, há dois tipos de rituais, rituais do bem que são os de linha branca e há os rituais do mal que são considerados linha negra.

Dona Teresa, 54 anos, nos relatou que desde criança frequenta o Terecô, "eu já me criei dentro de uma tradição. É uma união, uma tradição e eu acho muito bonita" (TERESA, 2016). A terecozaira destaca ainda na sua fala as roupas que os brincantes usam nos rituais. Segundo a mesma, as vestimentas[191] são de acordo com uma reunião feita, todos entram em consenso em qual cor irão usar em cada festejo e então, eles escolhem as roupas e que só se pode brincar usando as roupas determinadas anteriormente.

Centriny (2015), nos aponta que as cores são importantes dependendo da entidade que se vai homenagear, "geralmente a vestimenta nas festas de Bárbara do povo do Terecô é da cor vermelha, pois simboliza as lutas e a força da referida guerreira" (CENTRINY, 2015, p. 219).

Dona Teresa afirmou que as cores das velas são de acordo com as linhas da religião (a linha negra e a linha branca) e cita-nos, como exemplo que,

> a cor da entidade padroeira do Terecô, Santa Bárbara, é branca e que a cor depende da entidade e do festejo "todo trabalho tem que ter rezas para a abertura dos trabalhos. Os padrinhos (pais de santos) que sabem quais são as rezas. As músicas são necessárias para trazer alegria as festas, os tambores de minas são para caboclos e os tambores das matas são para orixás. Os sacrifícios não têm aqui em Santo Antônio. E os rituais são feitos dentro dos barracões mesmo. (TERESA, 2016).

[191] Freire e Barros, (2015), realizaram uma pesquisa no terreiro do Pai de Santo Francisco José e Angela Maria ou Angela de Oxum, no município de Bacabal-MA, enfocando o processo de escolha, feitura das roupas e o seu momento de ritual exclusivo para o dia de uso da vestimenta nova. Cf. FREIRE, Fladney Francisco da Silva e BARROS Antonio Evaldo Almeida. "Roupa boa, santo bom": luxo, mudanças e trocas simbólicas. *Anais do XIV Simpósio Nacional da ABHR* Juiz de Fora, MG, 15 a 17 de abril de 2015.

Considerações finais

O Terecô é uma manifestação religiosa de origem africana que é patrimônio cultura de Codó e do Estado do Maranhão, porém, sofre com o preconceito, além de estar em processo constante de absorção sincrética.

Muitas pessoas associam o Terecô com práticas demoníacas e o enquadram em uma visão pejorativa a ponto de alguns adeptos terem receios de se assumirem como tais. Podemos identificar que o Terecô tem perdido alguns aspectos na sua forma de manifestação dos primórdios, pois já podemos ver elementos sincréticos como católicos e de umbanda, principalmente na zona urbana de Codó.

O "Terecô raiz" ainda é conservado em Santo Antônio dos Pretos e vem resistindo ao tempo, passado de geração a geração, mas há muitas pessoas que são filhas da comunidade que já não querem levar adiante a tradição que nasceu nos quilombos dos cocais codoense.

Apesar de ser uma manifestação religiosa, o Terecô traz consigo histórias e memórias do passado codoense, das histórias de descendentes de negros escravizados que ajudaram no crescimento e desenvolvimento da economia desta cidade e foram marcantes na construção da cultura codoense (músicas, comidas e costumes). Negros que se refugiavam em quilombos para fugirem dos maus tratos e da dantesca exclusão social colonizadora, numa tentativa de buscarem não só fugir do acoite das Senzalas e dos trabalhos forçados das casas grandes e das fazendas, mas para poderem conservar suas tradições e costumes de sua terra-mãe de onde foram roubados, para outra cultura completamente distinta da sua.

Manter essa tradição é conservar o passado; é dar a historiadores, antropólogos e outros pesquisadores, matérias de pesquisas que podem ser analisadas por múltiplas perspectivas e olhares, pois a cada pessoa que faz parte dessa "tradição" e é entrevistada há sempre algo novo a se aprender, histórias que estão sempre prontas a se tornarem novas nos olhares de novos pesquisadores; manter essa tradição é dar voz aos negros e aos dados históricos que por muito tempo estiveram marginalidades das pesquisas, das universidades e até mesmo do cotidiano das pessoas.

Referências

CENTRINY, Cícero. Terecô de Codó: uma religião a ser descoberta. São Luís: Zona V Fotografias Ltda, 2015.

DURKHEIM, Émile. As formas elementares da vida religiosa. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FERRETI, Mundicarmo. Encantaria de "Barba Soeira": Codó, capital da magia negra? São Paulo: Editora Siciliano, 2001.

FERRETI, Mundicarmo. Formas sincréticas das religiões afro-americanas: O Terecô de Codó (MA). Disponível em: http://www.gpmina.ufma.br/pastas/doc/Tereco.pdf. Acesso em: 03/08/2016.

FLEISCHER, Soraya. (Org.) Ética e regulamentação na pesquisa antropológica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

FREIRE, Fladney Francisco da Silva e BARROS Antonio Evaldo Almeida. "Roupa boa, santo bom": luxo, mudanças e trocas simbólicas. Anais do XIV Simpósio Nacional da ABHR Juiz de Fora, MG, 15 a 17 de abril de 2015.

FREYRE. Gilberto. Sobrados e Mucambos: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1977.

GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

GINZBURG, Carlo. Mitos, Emblemas e Sinais: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 21.

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. São Paulo: Centauro, 2003.

MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a Dádiva: Forma e razão da troca nas sociedades arcaicas. In: MAUS, Marcel. Sociologia e Antropologia. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

POLLAK, Michel. Memória e identidade Social. In: Revista Estudos Históricos. Rio de Janeiro: Ed. Vértice, nº 10, 1992 (pp. 200-215), p. 03.

THOMPSON, Paul. A voz do Passado: história oral. São Paulo: Paz e Terra, 2002, p. 197.

VIVEIROS DE CASTRO, E. A antropologia de cabeça para baixo. Entrevista com Claude Lévi Strauss. Mana. Estudos de Antropologia Social, 1998, 4 (2): 119-26.

ESPAÇO DE ATUAÇÃO DAS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA NO ESTADO DO CEARÁ

Ivan Costa Lima [192]
Nico Augusto Có [193]

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 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.

---

[192] 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. E-mail: dofonosc@gmail.com

[193] 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. Bolsista Pibic/Unilab. E-mail: nicoaugusto90@outlook.com

Em parte, traremos 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.[194]

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 na ocupação de espaços públicos e de controle social como afirmação de seu 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? 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.

---

[194] 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).

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 refletindo 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.

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", efetuado 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

> [c]omo 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 (GROSFOGUEL, 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 "[d]entro 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 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).

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.

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.

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 se constitui 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" (idem, ibidem), 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", indicando os desafios de colocar as religiões afro como conteúdos próprios da história e cultura nacional.

Assim, pode-se discutir que as religiões de matriz africana trazem dinâmicas próprias que 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.

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.

Uma delas a Bantu, que conforme escreve Munanga (1995-1996, p. 58), refere-se a um conjunto de povos

> [...] 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, tendo como divindades os *inquices*, centrado na tradição de culto ao ancestral (LOPES, 1988).

Outra importante tradição veio desde a metade do século XIX, tidos como iorubás (e no Brasil também nagôs), de diferentes grupos na atual

Nigéria, República do Benin e Togo. Transportados especialmente para a Bahia, contribuíram decisivamente 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 – fidelidade essa em parte facilitada pelo intenso comércio que se desenvolveu entre a Bahia e a costa ocidental da África durante todo o século XIX até os primeiros anos que se seguiram à Abolição.

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.

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.

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.

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),[195] que

[195] 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

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 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.[196] 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.

---

trabalhos sobre a história, cultura e participação da população negra, tendo como eixo a cosmovisão africana de seus descendentes na diáspora.

[196] 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).

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 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 étnicorraciais 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 Cerará, 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.

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.

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

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

LIMA, Ivan Costa; VILLACORTA, Gisela. Dossiê religiões de matriz africana em Marabá-PA. *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. *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, 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, Giselma; ANDRADE, Marcelo. *Intolerância religiosa nos espaços escolares*. Disponível em: http://www.puc-rio.br/pibic/relatorio_resumo2009/relatorio/ctch/edu/giselma.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.

PROBLEMATIZANDO AS RELAÇÕES ENTRE INSTITUIÇÕES ESCOLARES E RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS A PARTIR DE CURURUPU-MA

Jêibel Márcio Pires Carvalho [197]

Apresentação

Cururupu é um dos 217 municípios do estado, localizado no litoral ocidental maranhense, a 465 km da capital São Luís, habitado primitivamente pelos índios tupinambás, cujo cacique da tribo era conhecido como Cabelo de Velha, nome hoje dado a uma baía próxima a sede do município. Seu povoamento tornou-se possível por volta de 1816 a partir das entradas chefiadas por Bento Maciel Parente que subjugou os índios tupinambás ali aldeados e matando o cacique Cabelo de Velha. Os índios sobreviventes deste massacre abandonaram a terra devido à impossibilidade de convívio pacifico com o homem branco. A partir daí portugueses vindo de Guimarães, começaram a povoar a região. Iniciando assim o ciclo das grandes fazendas. Quanto à origem do nome, centra-se na ideia que com a junção do som da arma (pu) que matou o cacique Cabelo de Velha, que os índios chamavam de Cururu. CURURU+PU deu origem ao nome. Outra versão para a origem do nome deve-se a uma fazenda existente à margem esquerda do rio que banha a atual sede do município, cujo nome era, Fazenda Cururupu.

Através da Lei Provincial nº. 13, de maio de 1835 foi criada a freguesia de Cururupu, conhecida pelo 3º Distrito de Cabelo de Velha, subordinada administrativamente a Guimarães. Em 1842 outra Lei Provincial a de nº. 120 de 03 de outubro, eleva a freguesia à categoria de vila, conhecida como Cururupu,

[197] CARVALHO, Jêibel Márcio Pires. Aluno do Curso de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas (PPGHEN) da Universidade Estadual do Maranhão, Cururupu-MA – dicarvalho36@Hotmail.com

desmembrando-se então de Guimarães e conquistando sua autonomia administrativa. A Lei Estadual nº 893 de 09 março de 1920 eleva a vila à categoria de cidade. Em divisão administrativa referente ao ano de 1933, o município aparece constituído do distrito sede.

Atualmente a sede do município apresenta características de cidade histórica, contendo um patrimônio arquitetônico avaliado como do tipo colonial. A zona rural é composta por comunidades tradicionais quilombolas e na região continental estão os pescadores artesanais. O município de Cururupu concentra hoje uma população estimada em 30.805 mil habitantes sendo a maioria negra. Os negros que hoje povoam a cidade são descendentes de povos que vieram do Daomé[198] para trabalharem na condição de escravos nas antigas fazendas de mandioca, açúcar e aguardente.

A cidade é banhada pelos rios Liconde e Cururupu, o município sobrevive da agricultura, pesca e comércio. As religiões praticadas pelos cururupuenses são: catolicismo[199], protestantismo[200] e religiões de matriz africana[201].

O Movimento Negro em Cururupu e as Primeiras Discussões

O Movimento Negro organizado em Cururupu tem início em 1991, com o Grupo de Consciência Negra de Cururupu (GCNC)[202] um dos objetivos era discutir temas atinentes a população negra do município, bem como reconstituir as histórias de vida de lideranças comunitárias que contribuíram para a afirmação da identidade negra e dar maior visibilidade as comunidades de terreiros de religião de Matriz africana. Em 1994 é fundado o Bloco Afro

[198] País africano de onde vieram negros escravizados para trabalharem nas fazendas de mandioca, açúcar e aguardente de Cururupu, Daomé é atualmente Benim.

[199] Cururupu possui três grandes templos católicos Igreja de São Benedito, São João e São Jorge.

[200] As igrejas protestantes possuem quatros templos sendo: Assembléia de Deus, Batista Nacional, Nacional Kerigma e Igreja Universal do Reino de Deus.

[201] O último registro de templos de religiões de matriz africana apontava cento e dezesseis terreiros entre sede e povoados.

[202] Primeiro grupo de Movimento Negro de Cururupu fundado a 21 d3 fevereiro de 1991

Omnirá,[203] uma das atividades do movimento que no carnaval desfila pelas ruas de Cururupu evidenciando elementos da cultura africana e afro-brasileira. Com a aproximação do tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares em 1995, o tema abordado pelo bloco foi: Mãe Isabel, quilombola de Zumbi, a escolha do tema se deu, pela passagem das comemorações e também por ter sido Isabel Mineira[204] a primeira pessoa a abrir um terreiro de Mina em Cururupu.

Nas pesquisas de campo acerca da vida da homenageada, mantivemos mais contatos com os cultos de religião de Matriz africana, no que se refere ao campo do diálogo, as entrevistas realizadas com "Izabel Mineira" deram subsídios para execução do projeto. Com as informações obtidas para elaboração do histórico me vi diante de alguns questionamentos acerca dos cultos de matriz africana realizados em Cururupu, a partir de então comecei a visitar os terreiros de alguns pais e mães de santo bem como a fazer leituras sobre o assunto. Concomitante a isto o Grupo Omnirá desenvolvia atividades de sensibilização nas comunidades quilombolas e nas escolas com o objetivo de mostrar elementos da cultura negra.

A percepção inicial que tive nas escolas foi de um total desconhecimento acerca de manifestações africanas e afro-brasileira existentes em Cururupu, bem como um total silenciamento sobre as religiões de matriz africana e a falta de sentimento de pertencimento. Diante do observado vimos à necessidade de realizar atividades voltadas para afirmação e reafirmação da identidade negra, nas escolas, as atividades desenvolvidas incluíam oficinas de danças, percussão e debates este último com o intuito de verificar as variadas formas de preconceitos e intolerância praticados nas escolas.

[203] Bloco Afro Omnirá que em dialeto yorubá significa liberdade, organizado pelo grupo que leva o mesmo nome fundado em 26 de outubro de 1995.

[204] Izabel Pinto da Silva foi a primeira pessoa a abrir um terreiro de mina em Cururupu, considerada como a maior mãe de santo de Cururupu.

Em, 2016 trabalhei como professor contratado no Centro de Ensino João Marques Miranda[205] escola da periferia de Cururupu localizada no Bairro de São Benedito[206] que trabalha com alunos do ensino médio na modalidade EJA.

Nesta instituição percebi um número bem expressivo de terreiros que circundavam a escola e de pais de santo, filhos e familiares de pais e mães de santo de religiões de matiz africana que frequentavam o espaço escolar, ou como alunos ou como funcionários, esta percepção inicial sobre escola e terreiros localizados no mesmo bairro e sujeitos que dialogavam diariamente em diferentes contextos, fez com que levantasse algumas questões acerca da maneira como se dava a relação entre essas duas instituições? Bem como o relacionamento em contextos reais.

Observei que alguns docentes e discentes participavam de eventos realizados nestas casas de culto, desenvolvendo atividades nos festejos, no entanto esses sujeitos ao retornarem para o espaço escolar eram silenciados e invisibilizados, muitas vezes envergonhados em professar sua fé na escola, ou mesmo pelo preconceito e intolerância ao quais as religiões africanas e seus adeptos sofrem na escola e mesmo fora dela.

Com o intuito de encontrar mecanismos para responder estas questões bem como o resgate de memórias e identidades ali vivenciadas e experiências da comunidade escolar e de terreiros de religião de matriz africana. Apresentei o projeto de pesquisa: "*Transmissão e Manutenção das línguas litúrgicas nas redes educativas de Cururupu": uma prática para implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas do município* ao programa de Pós-graduação em Histórias, Ensino e Narrativas Mestrado profissional da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, o qual se encontra em desenvolvimento.

Luta Contra o Preconceito e a Intolerância no Espaço Escolar

[205] Escola da Rede Estadual de Ensino localizado no Bairro de São Benedito à rua general Osório, Cururupu-MA.

[206] Bairro localizado na sede do município com uma população majoritariamente negra, popularmente conhecida pelo tradicional festejo de São Benedito ou "Binidito" como é chamado por muitos devotos realizado no mês de outubro com a tradicional roda de tambor de crioula e o leilão e que atrai milhares de romeiros de vários cantos do país.

Para Santa' na (2005) "preconceito é uma opinião pré-estabelecida que é imposta pelo meio, época e educação", tendo em vista isto, muitos são os fatores que levam uma pessoa a criar pré-conceitos acerca de uma pessoa, grupo, lugar e sobretudo as religiões de matriz africana, esta prática é vista por muitos como forma de demonstrar superioridade de uma raça a outra, muitas vezes essas atitudes são ocasionado pela educação que muitos recebem em casa, grupo social e até mesmo pela formação recebida na escola.

Não obstante, nos deparamos todos os dias com relatos de práticas preconceituosas sofridas por alunos e alunas, tanto, verbalmente quanto por gestos e tantas outras formas, que passam despercebidas.

Não dá para fingir que é na escola onde se concentra uma gama considerável de posturas preconceituosas entre alunos de diferentes classes sociais, no entanto em algumas situações essas práticas são camufladas pelas instituições, que fingem desconhecer esses agravantes, muitas vezes defendem que sua prática não configura preconceito. Uma das vertentes do racismo, o preconceito é muitas vezes, a prática mais comum neste espaço e dependendo da forma como se apresenta na sociedade, sobretudo na escola, tem gerado grande sofrimento nestes sujeitos que se sentem impotentes e sem preparo para se defenderem, percebe-se uma via de mão dupla, a falta de informação para o que oprime, ao praticar o ato consolida a ineficiência da educação escolar e familiar, ao oprimido, que não possui uma identidade afirmada.

No cenário escolar essa cultura do superior/inferior e muitas outras formas de discriminação é transmitida por membros que compõe o quadro funcional da escola, dentre estes, professores de disciplinas que trabalham diariamente com conteúdo que envolve essas discussões, reafirmando muitas vezes um comportamento preconceituoso de fácil percepção na prática escolar docente, muitos desses fatos acontecem em sala de aula, sem que, professores percebam tais práticas, com base nisto é fácil afirma que:

> Não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos ás relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras (MUNANGA, 2005, p.16).

Esta diversidade presente nas escolas, em termos gerais tem sido objeto de muitas discussões, oriundas de vários campos do conhecimento, levando professores e alunos a pensarem de fato como trabalhar e conviverem com essas diferenças que permeiam o cotidiano escolar, em contextos práticos muitos são os apontamentos apresentados, mas que pouco tem favorecido, talvez pela falta de motivação desses sujeitos. O que tem se percebido nos espaços escolares é uma constante fuga e negação ao enfretamento de combate ao preconceito como forma de trazer à tona acontecimentos tão evidentes, mas que a escola finge não acontecer talvez pelo despreparo e mesmo pela falta de motivação para discutir e meios para encontrar estratégias para amenizar este problema tão presente em nossas instituições, "que ao longo dos anos vem desestimulando o aluno negro e prejudicando seu aprendizado" (MUNANGA, 2005, p.16).

Outro componente que se alia a essa prática e visivelmente observado é o conteúdo curricular trabalhado em sala de aula pelos professores e que pouco privilegiam a população negra, pouco se fala sobre o assunto e quando falam apresentam imagens estereotipadas que dificultam a identificação de alunos negros com as representações contidas nos livros e materiais didáticos, estes fatores fazem com que alunos assumam condutas de afastamento tanto em sala de aula como no convívio com os colegas e consequentemente venham muitas vezes, "a desenvolver comportamento de auto rejeição" (SILVA, 2005).

Esta prática tão recorrente em escolas, que ocasiona interpretações equivocadas da comunidade escolar e nisto o posicionamento de alguns professores que renegam esses alunos, considerando-os relaxados, despreparados e que não deveriam transitar no ambiente escolar, esses professores atestam a esses casos, atrapalho no desenvolvimento das aulas e no aprendizado da classe.

Não é difícil reconhecer, na figura do professor um papel quase que determinante para esses alunos na continuidade ou não à frequência escolar, ocasionando, consequentemente, uma parcial ou total falta de deslumbramento pelo estudo, sendo esta uma das explicações mais recorrentes apresentadas por alunos.

Disto isto, ao falar do educador, da educação e da construção de uma autoestima positiva para o educando negro, centra-se um debate acerca das

"relações raciais e nas desigualdades na educação" (ROMÃO, 2005). Abordam-se as implicações que dificultam relacionamento entre alunos e professores, e até mesmo com indivíduos do mesmo grupo, que ao perceber grupos privilegiados na escola em detrimento da negação de outros, preferem juntar-se a grupos fora de sua realidade social. Casos mais acentuados dessa migração são observados com alunos negros, que observam que nesses grupos um refúgio e uma forma de escapar de estereótipos a eles aplicados.

Este distanciamento representado na escola é muitas vezes ocasionado pela falta de informação que esses sujeitos recebem no domicilio familiar, gerado logicamente pela má formação que esses pais receberam, em contextos mais gerais sempre foram de exclusão na educação, atividade curricular incoerente, e a falta de uma política escolar que privilegie a construção da autoestima negra no espaço escolar.

Eventos como estes, caminham longe de serem resolvidos como almejam muitos dos que passam por estas situações tanto na escola como em outros lugares. Ao discutir preconceito na escola abre-se um leque de possibilidades que venham coadunar com o anseio que muitos desses indivíduos esperam da escola, que é uma posição de igualdade.

Outro fator que contribui para a negação desses agentes é a falta de inclusão no currículo escolar de temas que versem sobre a religiosidade de povos africanos e a falta de motivação em atividades que tratam da cultura africana e afro-brasileira, o que se observa, ao se referir, a estas atividades é que na prática escolar, são vistas como comemorativas em vez de um caráter questionador, o que dificulta uma discussão mais acentuada sobre o assunto, nesses ambientes.

No tocante, se junta à discussão uma prática bastante recorrente, a intolerância, que muitos alunos passam no espaço escolar; a configuração para a intolerância é: uma atitude mental caracterizada pela falta de habilidade ou vontade em reconhecer e respeitar diferenças em crenças e opiniões.

Analisando o termo como uma construção social advindo de fatores externos que expressa uma interpretação equivocada, resultando em atitudes negativas, em relação às opiniões dos outros, neste percurso esta prática tem sido mais acentuada em relação às religiões de matriz africana. Como problematizar intolerância na Escola? Esta pergunta muito se tem feito nas discussões acerca do assunto e acentuadamente nos grupos de movimento

negro, sobretudo nas casas de culto de religião de matriz africana, nas escolas este acontecimento decorre da falta de experiência dos sujeitos na interpretação desses eventos, pois:

> A auto-afirmação de determinada postura pessoal como intolerante, racista que assume discriminar o outro, não faz parte da expectativa razoável nem dos militantes, nem dos pesquisadores/as das relações étnico raciais no Brasil. É muito difícil encontrar alguém que se apresente como preconceituoso racista e intolerante entre os brasileiros. Somente através de inferências lógicas sobre análises de discursos e conteúdos têm sido possível identificar essas atitudes (SANTOS, 2015, p. 35).

Não há de se negar que posturas intolerantes apresentam-se de variadas formas, sobretudo comentários que levam a entender que as religiões de matriz africana não fazem parte do contexto religioso do país, levando muitas vezes adeptos a negarem sua fé no espaço escolar e posteriormente em sua comunidade, o que permite o trânsito religioso por alguns praticantes de cultos africanos, estas conversões acontecem em muitos casos pela falta de conhecimento e de identidade com a matriz ao qual pertence.

É necessário que a escola coloque em prática o princípio de laicidade, e ofereça condições para que alunos possam escolher qual religião quer adotar, soma-se a isso uma seleção mais dinâmica na escolha dos professores de Ensino Religioso, adequação de conteúdos ao currículo que privilegiem os variados grupos que permeiam o ambiente escolar. Centra-se na ideia que isto diminuirá o distanciamento entre terreiros e escola.

Dinamismo nos Terreiros

Foco agora no que se refere aos terreiros espalhados em todo território, que mantém uma ligação com os afros descendentes por meio das atividades que desempenham mostrando características da cultura afro-brasileira confirmando seu papel como redes educativas de ensino (CAPUTO, 2015) na transmissão das linguagens e códigos concernentes a estrutura de funcionalidade dos templos e dos rituais.

Sendo assim, diariamente essas casas são submetidas a atitudes de intolerância de todos os lados, quando da prática escolar, este acontece dentro dos rituais pedagógico, (SANTOS, 2015) em outros espaços são

coordenadas pelos mais diferentes grupos da sociedade, que assumem uma conduta conscientemente pensada e articulada para com os cultos afros e, sobretudo contra os dogmas religiosos por esses sujeitos praticados, levando muitos terreiros a fecharem suas portas.

Desta forma, os terreiros têm buscado discutir dentro de sua comunidade meios de resolver essas questões e, sobretudo reafirmar a maneira como desenvolvem sua didática religiosa na transmissão e manutenção de suas atividades ritualísticas em funcionamento.

Sob a base de hierarquias, repassam os conhecimentos aos membros da comunidade, através da observação e repetição nas atividades desenvolvidas no terreiro, neste sentido "supõem-se que os mais jovens devem aprender com os mais velhos, transmitindo-se conhecimento religioso pela palavra não escrita" (PRANDI, 2000). Justifica-se que mesmo diante de práticas de intolerância, os terreiros desenvolvem um dinamismo na sistematização dos elementos pertencentes aos cultos, sendo os pais e mães de santo os seus maiores regentes.

Após esses apontamentos, reitero que este trabalho é um desdobramento do projeto de pesquisa que visa discorrer acerca de como é: A Relação terreiro e escola: discutindo intolerância na prática escolar e dinamismo nos terreiros no bairro de São Benedito em Cururupu - MA, levando em consideração alguns pontos observados, a princípio a pluralidade de olhares sobre escolas e terreiros, tomando como unidade empírica de análise um contexto relacional representado pelo Bairro, e como a escola se relaciona com membros de terreiro (CAPUTO, 2012) mais precisamente com indivíduos dos terreiros que circundam, a referida escola.

Discutindo a Lei 10.639/2003

Tendo em vista, que a escola configura também um lugar onde se produzem saberes, práticas e vivências e que esta produção de conhecimento entre professores e alunos tende a afirmar e reafirmar as identidades e demonstrar a familiaridade do grupo ao qual pertence e também buscar espaços de discussões na elaboração de mecanismos da prática escolar, na perspectiva de exercitar a consciência histórica para construção e

reconstrução de conceitos e consequentemente o reembolso de princípios didáticos da História, para isso.

> Torna necessário que professores e alunos busquem a renovação dos conteúdos, a construção de problematizações históricas, a apreensão de várias histórias lidas a partir de distintos sujeitos históricos, das histórias silenciadas, histórias que não tiveram acesso à História. Assim, busca-se recuperar a vivência pessoal e coletiva de alunos e professores e vê-los como participantes da realidade histórica, a qual deve ser analisada e trabalhada, com o objetivo de convertê-la em conhecimento histórico, em autoconhecimento, uma vez que, desta maneira, os sujeitos podem inserir-se a partir de um pertencimento, numa ordem de vivências múltiplas e contrapostas na unidade e diversidade do real. (SCHMIDT, 2005, p. 299).

Esta prática faz-se necessário por tratar de questões que envolvem uma instituição carente de participação de seus membros na aquisição e deliberação de conteúdos que disponibilize instruções para construção de uma escola mais justa, e menos verticalizada, esses anseios tende a acontecer quando exercitamos nossa reflexão acerca de conceitos, prática pedagógica numa imersão que promova uma reflexão coletiva.

Este pensamento, que reflete uma escola participativa onde, os elementos constitutivos da sociedade brasileira, possam se ver representados, a ponto de não banalizar e nem serem banalizados em qualquer que sejam as circunstâncias. Estas discussões vêm acontecendo nas mais diferentes instituições que tratam do assunto, e com alguns poucos resultados. A Lei 10.639/2003, que trata do ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira e: "prescreve que as religiões afro-brasileiras sejam abordadas em sala de aula, como parte de um conjunto de práticas e valores de origem africana importante para o desenvolvimento da população negra no Brasil" (BAKKER, 2011, p.1).

A promulgação da Lei foi aos olhos de muitos uma possibilidade no processo de inclusão de temas voltados à África e a cultura afro-brasileira que se somariam a uma parcela de trabalhos já desenvolvida por grupos do movimento negro, pesquisadores e professores no recrutamento na construção de novos conceitos à luz de uma identidade já meramente trabalhada, a este último insere-se a escola. Esses levantes às vezes de cunho pedagógico ou mesmo orgânico, numa outra esfera suscita o que para mim é

um dos grandes entraves da aplicação e implementação da Lei. Como ensinar o que não se conhece? Para além das interrogações, a lei revela algo que os especialistas em História da África vêm alertando há certo tempo: Esquecemos de estudar o Continente africano. (OLIVA, 2003, p.421).

Ao citar Oliva, observo que a pergunta por si, traz uma carga de respostas, atento para uma análise bastante recorrente, como a lei 10.639/2003 poderia concorrer com conteúdos secularmente ensinados nas escolas do país? Como um dos assuntos a serem abordados na pesquisa que se desenvolve, antecipo que para a comunidade escolar essas impossibilidades no que se refere à Lei centram-se, que para muitos professores ao introduzir certos conteúdos na grade, teriam obviamente que fazer um retrabalho, uma busca de formação que engajaria tempo, e iria contra a produção curricular já existente, bem como a delimitação desses conteúdos, pela quantidade no que se refere à própria África, sobretudo a seleção desses temas acerca das várias áfricas que vieram para o Brasil no comércio transatlântico.

Esses questionamentos, mesmos distantes de serem respondidos levantaram algumas questões sobre o assunto, e com isto o surgimento de várias pesquisas sobre seu impacto no currículo escolar. Com a não obrigatoriedade da Lei 10.639/2003 vê-se agora uma maior concentração no combate a intolerância e ao preconceito na escola.

Metodologia

Soma-se ainda o esforço por problematizar os pontos de vista de atores sociais que protagonizam as relações entre escola e comunidade em uma conjuntura histórico-social específica, o que permite situar o foco da presente pesquisa sobre as interfaces, cruzamentos de espaços e co-representações identitárias.

Nesse contexto a despeito da extensão do universo empírico e das dificuldades operacionais para tratamento das informações, a pesquisa será realizada com base na combinação e diferentes estratégias metodológicas. Uma abordagem a ser utilizada para aquisição de respostas no desdobramento da pesquisa será a observação etnográfica como forma de encontrar subsídios para elaboração do texto final, a incursão neste método é fazer o encadeamento das técnicas as quais a etnografia faz uso, neste sentido os

métodos farão parte no cotidiano. O primeiro contato mesmo que de maneira empírica já aconteceu quando da elaboração do projeto de pesquisa em busca de respostas que consequentemente venham preencher tais lacunas, pretende-se agora com o apoio das informações advindas das disciplinas realizar atividades em que se perceba o distanciamento destas instituições agora de forma mais racionalizada. Outro instrumento recorrente que se pretende fazer uso será a anotação em material de campo para verificabilidade das descobertas e consequentemente a retomada dos fatos anteriores à pesquisa.

Objetivando alcançar uma pesquisa que ofereça uma quantidade significativa de elementos, para maior compreensão na execução do texto, o estudo buscará incursionar na observação participante como forma de agregar as manifestações de atitudes e posturas tanto na prática escolar quanto aos terreiros e seus regentes.

Grosso modo, trata-se de tentar harmonizar a utilização de abordagens quantitativas e qualitativas que facilitem a compreensão nesses espaços, no tocante à vivência desses atores no que se referem a comportamentos quando da experiência no contexto escolar e nas casas de cultos, como se pode, a partir desse método extrair os fatores que formatam esse distanciamento. A aplicação de questionários de administração direta para os alunos do Centro de Ensino João Marques Miranda objetiva equacionar a representatividade das religiões no contexto escolar e, sobretudo a visão de professores e alunos acerca das religiões de matriz africana, com isso aproximar estas duas instituições.

Disto isto, concentra-se a ideia que afirma acerca do trabalho e a aproximação da História, não apenas pela metodologia, mas pelos assuntos que enfoca ao dar notoriedade às histórias de vidas desses agentes que compõe esses dois espaços, pretende-se, aplicar ferramentas da etnografia e da história oral realizando entrevistas em profundidade, objetivando dar voz a esses sujeitos bem como constituir um espaço que venha provocar o despertar a reatualização das experiências passadas, modificando a configuração das relações analisante e analisado.

Nesta convivência relacional que a dinâmica da pesquisa adquire, nestas imersões, e na busca de detalhar acontecimentos das memórias desses atores, outros elementos surgem, como a relação passado-presente, não como uma

maneira simplesmente dedutiva, mas "saindo" o presente naturalmente, pura e simplesmente do passado (LAHIRE, 2002, p.78). Buscam-se com isto operacionalizar, ações que favoreçam uma compreensão num campo mais formal, sobre a relação terreiros e escola e como essas redes de ensino se olham no cotidiano no bairro de São Bendito a despeito das religiões de matriz africanas e de seus atores que frequentam os mesmos espaços. De porte dessas informações a pesquisa tem como objetivo instrumentalizar a organização de minibiografias desses indivíduos que coabitam esses espaços, na perspectiva de aproximar essas duas instituições, diminuindo o distanciamento percebido por poucos, mas sentido e praticado por muitos. .

Considerações Finais

O distanciamento que configura o bairro de São Benedito, em se tratando de terreiros que se localizam no entorno do Centro de Ensino João Marques Miranda tem sido o objeto de discussão a que se propõe este projeto de pesquisa, entre olhares e interpretações das religiões de matriz africana no contexto escolar, bem como os conceitos sobre terreiros que alunos e professores possuem.

Espera-se com as discussões traçar mecanismos de aproximação e reaproximação advindos das trocas experienciais no desenvolvimento da pesquisa. É fundamental que essas redes educativas de ensino quebrem esse distanciamento, estreitem laços e que busquem possibilidades de abordagem na discussão de ferramentas para aproximarem alunos no convívio escolar, e que professores possam pôr em prática um ensino de História que dialoguem com esses sujeitos de forma mais horizontalizada, que busquem mecanismos que incorporem ao cotidiano escolar práticas que coadunem as contribuições oriundas desses atores na estruturação da comunidade, levando em consideração as relações ali negociadas, entre esses sujeitos na realização de atividades atinentes ao bairro, no entanto passam despercebidas nas atividades pedagógicas, que o ensino de História faça uma formatação e reembaralhe as cartas conceituais ali vivenciadas no repasse de conteúdos e, sobretudo da negação de voz a uns em detrimento de outros, segregando seus elementos constituintes na participação *in totun* das atividades desenvolvidas na escola, evidencia-se com esta discussão desenvolver a tarefa a que se propõe que é ensinar, possibilitando que o ensino de História enverede por

vias mais democráticas e ajude o aluno a tornar-se pesquisador de sua origem, realinhando sua posição social na luta contra toda e qualquer forma de discriminação, evitando que estes elementos venham a negligenciar sua fé na escola, e sobretudo nos espaços onde houver necessidade de uma postura politicamente respaldada em afirmação e reafirmação da autoestima, identidade a raça e religião.

Referências

BAKKER, Rachel Rua Baptiste. *Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639*. Tese de Doutoramento. São Paulo. Universidade de São Paulo. 2011.

BRASIL. LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: história e geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAPUTO, Stela Guedes. *Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé/* Stela Guedes Caputo. 1° Ed. Rio de Janeiro: Dallas, 2012.

_____, Stela Guedes, Aprendendo Yorubá nas redes educativas dos terreiros: história, culturas africanas e entretenimento da intolerância nas escolas. Revista Brasileira de Educação. V. 20 nº 02 jul-set, 2015.

FERNANDES E SILVA, Gláucio da Gama Fernandes/ Arlete Oliveira Conceição Anchieta da Silva. *Liberdade Religiosa nos Cultos Afro-brasileiros*: Um Estudo na Cidade de Manaus. In: CROATTO, José Severino. As Linguagens da Experiência religiosa. Uma introdução á fenomenologia da religião. Brasil, Paulinas.

FERRETI, Sergio Figueiredo. *Querebentã de Zomadônu: etnografia das Casas das Minas*. 2° Ed ver. - São Luís: EDUFMA, p.43.1996.

FIGUEIREDO, Fábio Baqueiro, *História da África*/ Fábio Baqueiro Figueiredo – Brasília Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Salvador**:** Centro de Estudos Afro-Orientais. Revista Brasileira de Educação v.20 nº 62 jun. set 2015.

LAHIRE, Bernard. *Homem plural*: As determinantes da ação.

Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MUNANGA, Kabenguelê. *Superando o Racismo na Escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005 – MEC.

OLIVA, Anderson Ribeiro. *A História da África nos bancos escolares*. Representações e imprecisões na literatura didática. Estudos Afro-asiáticos, v. 25, n. 3, p. 421 461. p. 421. 2003.

PRANDI, Reginaldo. *De africano afro-brasileiro: etnia, identidade, religião*. REVISTA USP, São Paulo, n.46, p. 52-65, junho/agosto 2000.

PRINS, Gwyn. *História oral*. In: BURKE, Peter. A escrita da história. São Paulo: Editora UNESP 1992.

RUSSO/KELLY e Almeida Alessandra. *Yalorixás e Educação: Discutindo o Ensino Religioso nas Escolas*. 482 Cadernos de Pesquisa. V. 46 Nº 160 P. 466- 482 abr/jun 2016.

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. *História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados*. In: MUNANGA, Kabenguelê. *Superando o Racismo na Escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005 – MEC.

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. *Formação de professores e religiões africanas*: um diálogo necessário. 2º Ed. Belo Horizonte: Nandyala, 2015.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. *A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história.* Caderno Cedes. Campinas, vol. 25 n.67, p. 297-308, set/dez 2005.

SILVA, Ana Célia da. *A desconstrução da discriminação no livro didático*. In: MUNANGA, Kabenguelê. Superando o Racismo na Escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005 – MEC.

WEBER, R. *Relatos de quem colhem relatos: pesquisas em história oral e ciências sociais.* Dados. Rio de DAR VOZ AOS SEM VOZ Janeiro, v. 39, n. 1, 1996, p. 63-83.

ENTIDADES DA UMBANDA EM TERESINA: MARCO INICIAL

Sebastião Alves da Rocha
Iraneide Soares da Silva

Introdução

O povo brasileiro é formado pela miscigenação de negros, índios e europeus. Esses povos forneceram suas culturas e assim formou o que conhecemos como cultura brasileira. Existem vários meios pelos quais pode ser compreendido a identidade e a cultura de um povo, um destes é a prática religiosa.

Desde tempos remotos o homem tem prestado adoração, no culto a divindades e/ou Deuses. No Brasil não é diferente, desde a chegada dos portugueses houve uma preocupação com o religioso, seja através da Igreja Católica, dos rituais dos nativos e/ou das entidades cultuadas pelos negros.

O campo religioso legitimou-se no Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988 que estabelece em um de seus artigos a liberdade de culto: "é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias" (CF/1988, art. 5º, VI). Desta forma apesar de ainda haver casos de intolerância religiosa, pensar o Brasil através do campo religioso é redescobrir um mundo de fé, através das rezas, orações, rituais, cânticos, danças e outros, e praticados por diferentes entidades religiosas.

A Umbanda no Brasil, apesar de seu histórico, é pouco conhecida e assim, vale expor o significado etimológico e espiritual do termo Umbanda, que de acordo com Barbosa Júnior (2014, p.19):

> *Umbanda* é um vocábulo que decorre do umbundo e do quimbundo, duas línguas africanas, com o significado de "arte de curandeiro", "ciência

> médica", "medicina". O termo passou a designar, genericamente, o sistema religioso que, dentre outros aspectos, assimilou elementos religiosos afro-brasileiros ao espiritismo urbano. Quanto ao sentido espiritual e esotérico, *Umbanda* significa "luz divina" ou "conjunto das leis divinas". A magia branca praticada pela Umbanda remontaria, assim, a outras eras do planeta, sendo denominada pela palavra sagrada "Aumpiram", transformada em "Aumpram" e, finalmente, "Umbanda".

É possível inferir a partir do exposto que de acordo com o significado da palavra, Umbanda está intimamente a prática de Cura e no plano espiritual está ligado a regras divinas e ao final uma referência passiva de elementos que influenciaram a doutrina de Umbanda, tais influências reúnem o que é conhecido como o pentagrama da Umbanda sendo eles: Africanismo, Cristianismo, Indianismo, Orientalismo e Kardecismo.

Souza (2013) aponta que "a Umbanda é sempre definida com ênfase em sua condição de religião afro-brasileira, forjada a partir de matrizes africanas diversas, mescladas com concepções e práticas religiosas cristãs (católicas e kardecistas) e indígenas". Relata que diferentemente de outras religiões, a umbanda não possui uma organização centralizada, sendo cada terreiro (...) organizado e dirigido pelo pai ou mãe de santo dentro de uma lógica de grande autonomia de preceitos e liturgia (SOUZA, 2013, p.4). A pesar de não existir centralização, a religião umbandista possui regras e doutrinas que regulamenta suas prática e rituais, a autonomia citada pelo autor, se refere ao aspecto administrativo, geralmente o guia espiritual é quem determinar como deve ser organizado o terreiro, ou seja todo terreiro tem seu modo de administrar.

Historicamente, no Brasil, o dia 15 de novembro de 1908 é a data oficial do nascimento da Umbanda. A nova religião foi anunciada pelo Caboclo das Sete Encruzilhadas, que se manifestou no Jovem Zélio Fernandino de Moraes na época com 17 anos, estava prestes a ingressar no exército quando o caboclo fez sua primeira manifestação. Os pais de Zélio levaram ao médico que relatou que não se tratava de loucura, recomendou que levasse o jovem a um padre, pois parecia estar endemoniado, mesmo após o exorcismo feito pelo padre o espirito continuo a manifestar. Sugeriram que poderia se tratar de espiritismo e sugeriram levá-lo a à Federação Espírita de Niterói:

> Tomado por força alheia à sua vontade e infringindo o regulamento que proibia qualquer membro de ausentar-se da mesa, Zélio levantou-se e declarou: "Aqui está faltando uma flor". Deixou a sala, foi até o jardim e voltou com uma flor, que colocou no centro da mesa, o que provocou alvoroço. Na sequência dos trabalhos, manifestaram-se no médium espíritos apresentando-se como negros escravos e índios. O diretor dos trabalhos, então, alertou os espíritos sobre seu atraso espiritual, como se pensava comumente à época, e os convidou a se retirarem. Novamente uma força tomou Zélio e advertiu: "Por que repelem a presença desses espíritos, se nem sequer se dignaram a ouvir suas mensagens? Será por causa de suas origens sociais e da cor?" (BARSOSA JÚNIOR, 2014, p.21).

Perguntado sobre seu o nome, ele se declarou com o Caboclo das Setes Encruzilhadas e convocou a todos para um culto que daria início a uma *"religião que falará aos humildes, simbolizando a igualdade que deve existir entre todos os irmãos, encarnados e desencarnados"* (BARSOSA JÚNIOR, 2014). Os médiuns videntes ali presentes duvidaram que alguém pudesse comparecer ao culto e foram os primeiros a chegar no dia seguinte para comprar e ao chegar se depararam com inúmeras pessoas, o Caboclo das Setes Encruzilhadas se manifestou novamente e realizou muitas curas. Nesse mesmo dia foi anunciada os preceitos da nova religião:

> O Caboclo das Sete Encruzilhadas também estabeleceu as normas do novo culto: as sessões seriam das 20h às 22h, com atendimento gratuito e os participantes uniformizados de branco. Quanto ao nome, seria *Umbanda: Manifestação do Espírito para a Caridade.* A casa que se fundava teria o nome de Nossa Senhora da Piedade, inspirada em Maria, que recebeu os filhos nos braços. Assim, a casa receberia todo aquele que necessitasse de ajuda e conforto. (BARSOSA JÚNIOR, 2014, p.22)

A partir da primeira tenda a de Nossa Senhora da Piedade, em 1918 o Caboclo recebeu ordens espirituais para fundar outras tendas: Nossa Senhora da Guia, Nossa Senhora da Conceição, Santa Bárbara, São Pedro, Oxalá, São Jorge e São Jerônimo. A partir dessas primeiras tendas, foram fundadas outras 10.000 (BARSOSA JÚNIOR, 2014, p.22).

De acordo com pesquisa realizada por Souza (2013), o ano de 1932 é considerado como o marco inicial da umbanda em Teresina, visto que nesta data se tem notícias do primeiro templo umbandista da cidade, a Tenda Espírita Santa Bárbara. Segundo Carmo e Carvalho (2016) a referida tenda foi fundada por mãe Joaninha do Pontal (Joana Marciel Bezerra).

Para essas autoras, o local não poder ser considerado por via de regra o local original de surgimento de religiões de matrizes africanas em Teresina, uma vez que se tem registro em jornais e outros documentos da presença de religiões de origem "negras" na cidade com datação mais antiga (CARMO; CARVALHO, 2016).

Em entrevista concedida ao portal *Entre Cultura* a mestranda em História na Universidade Federal do Piauí, Sabrina Verônica Gonçalves Lima, destaca que a Umbanda só chegou no Piauí por volta de 1940 e meados de 1950, pois a primeira tenda de Umbanda que a mesma encontrou data de 1954.

Os anos 60 e 70 se dá o auge da Umbanda no Piauí, pois neste período houve a institucionalização da religião no estado com a criação em 1964 da Federação Piauiense de Umbanda, outro marco importante é a construção e inauguração de um altar para Iemanjá as margens do rio Parnaíba entre 1972 e 1972.

A partir da breve historicização do surgimento da Umbanda no Brasil e em especial no tocante as primeiras tendas que se tem registro em Teresina, compreendemos que a umbanda é um universo de crenças, rituais e magias. Ao olhamos para uma Casa ou terreiro umbandista identificamos que os médiuns são elementos muito importante no fazer religioso, pois são eles que recebem os espíritos que vem para o plano terrestre. Os pais e mães de santos que são chefes religiosos, tem poder de sacerdote e são os(as) responsáveis pela gerenciamento templo umbandista.

Relatos de experiências de pais e mães de santos, revelam que os primeiros contatos com o guia espiritual se dão ainda na infância. Inicialmente podem não entender o que está acontecendo, por isso que é importante a busca por orientação. É exatamente isso que despertou nosso interesse em querer analisar como se dá a comunicação entre o plano terrestre e o espiritual através do contato entre médiuns e seus guias. Raimunda Cajubé, como é conhecida, é a mãe de Santo da Tenda São Raimundo Nonato, fundada em 1973, na zona sul de Teresina conta em entrevista a revista Revestrés que aos 18 completou sua formação e recebeu as orientações do guia Simão da Bahia (hoje, o guia de consultas da casa que comanda), a entidade revelou que o ponto da sua estrela era em Teresina, no quilômetro sete, que é exatamente onde está situado o seu terreiro.

Diante do exposto, propõem-se neste trabalho como objetivo de estudo, conhecer o início das práticas de guias espirituais da Umbanda (entidades, orixás e exus) nos terreiros do Piauí e Teresina. Foi realizado busca de artigos e livros sobre a temática proposta, com foco na umbanda no Piauí e Teresina. Para a busca usou-se os descritores: umbanda, Teresina, Piauí e matriz africana no Piauí.

Umbanda: de Teresina ao Piauí

De acordo com o último mapeamento das casas de umbanda e candomblé de Teresina realizado entre 2008 e 2009, que Teresina registrou 244 terreiros somente na capital, de acordo com o Professor Dr. Solimar Oliveira Lima, organizado do livro que veiculou o mapeamento há uma predominância de templos da Umbanda em relação ao Candomblé:

> As comunidades de terreiros de terreiros de Teresina são, predominantemente, praticante da umbanda mapaeadas 244 comunidades, sendo 223 (91,4%) na zona Urbana e 21 na Zona rural do municipio. Do total de terreiros, 12 (4,9%) indicaram a pratica do candomblé, todos da nação ketu; ainda assim cinco praticam Candomblé e Umbanda, e uma, Candomblé e Quimbanda. Dentre as 232 Casas de Umbanda, em 16 (6,9%) há também a pratica de Quimbanda. As comunidades rurais são exclusivamente de Umbanda (p.35)

Desde os primeiros registros de cultos Umbanda no Piauí na primeira metade do século XX, os terreiros tem aumentado com os seus frequentadores. Diante desse crescimento é muito importante analisar o lugar que Umbanda ocupa na religiosidade teresinense.

Desde os meus primeiros contatos com a disciplina de História da África fiquei apaixonado pela cultura Afro Brasileira, desde então a minha afinidade só aumenta. Primeiro eu conheci a comunidade quilombola de Mimbó e em 2015 participei pela primeira vez da macha do axe: Cultura Negra Estaiada na Ponte, fiquei encantado com as roupas, como ritual, com o batido do tambor. Me proponho a estudar a África no Brasil, para despir de todo e qualquer tipo de preconceito. Enquanto professor poder contribuir com a história do negro no Brasil e como pesquisador possibilitar que através dos meus estudos as pessoas possam visualizar as pessoas negras como os mesmos olham o branco.

Existem muitas pesquisas sobre Umbanda no Brasil, no Piauí os estudos sobre essa temática ainda são tímidos. Desta forma compreendemos ser importante o estudo da história da África e cultura afro-brasileira e fazer com a partir possam dá espaço para discussão e dialogar no sentido de mudar a sociedade em que vivemos.

Umbanda: matrizes africanas

Segundo BURKE (1992. p.11), *"a nova história começou a se interessar por virtualmente toda a atividade humana (...) tudo tem uma história".* Com o advento da nova história cultural, proposto por teóricos da Escola dos Annales, surgem novas abordagens metodológicas. A história passa a se interessar por temas antes não pesquisados, ou seja, uma infinidade de temas. Partindo dessas considerações que elegemos a história cultural como pressuportos téoricos dessa pesquisa.

É com essa "liberdade", de se pesquisar novos temas, a partir de vários olhares, que nos adotamos a nova história cultural, como principal linha de pesquisa teórica, Para tanto dialogaremos com Burke (2005, 2003 e 1992), Chatier (1990), Hermann (1997), e Halbwachs (1958), com os conceito de Representação, Nova História Cultura, Hibridismo Cultural, Religiosidade e Memória.

Com a mudança na postura do historiador, estes passam a adotar conceitos como representação. Mesmo que o conceito de representação já tivesse sido abordado por Durkheim e Marcel Mauss no século XX seu grande divulgador na história cultural foi Roger Chartier (1990) - imaginário - "sistema de ideias e imagens de representações coletivas que os homens, em todas as épocas, construíram para si, dando sentido ao mundo" (PESAVENTO, 2005, p. 43)

Para entendemos a constituição da Umbanda enquanto religião que foi formado por característica culturas de outras utilizaremos o conceito de Hibridismo cultural. Ao utilizar o entendimento de Hibridismo cultural, Peter Burke nos diz que esse conceito evoca o observador externo que estuda a cultura como se ela fosse a natureza e os pontos individuais e grande como se fossem espécimes botânicos. Dessa forma se constituiria, portanto no

resultado de encontros múltiplos e não com à mistura quer reforcem os antigos elementos BURKE (2003 apud. BRANDIM, 2012 p.29)

Na concepção de HALBWACHS (1958), "cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que ali ocupa, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios". Assim como todos os meios de se chegar a uma compreensão sobre o nosso objeto de estudo, adotamos a memória como instrumento para esse fim mesmo sabendo de suas limitações, e como afirma o autor, é um ponto de vista.

A memória não constitui-se com fonte segura que contém informações fidedignas do passado, ao passo que o indivíduo que recorda, recordará o que lhe é conveniente, e vai depende do lugar de onde ele estar falando, por isso a importância coletiva, pois através dela temos visões e recordações diferente de um mesmo eventos (Halbwachs,1958) o que nos possibilitará enquanto historiadores, chegam próximo de uma verdade, visto que não existe uma verdade absoluta.

SOUZA (2013) ao discorrer sobre o estudo da religião, enfatiza que a religião e suas práticas são, então, compreendidas como formas de conceber o mundo, matrizes para construção deste mesmo mundo, impregnando-o de signos e valores que ultrapassam o próprio sistema religioso. Desta forma ao tempo em que nos propomos a estudar a umbanda, temos a expectativas de entender a história de Teresina através da constituição da religião como sendo forma de representação de um povo.

O terreiro é um dos espaços de representação das religiões de matriz africana, desta forma existe uma relação entre o terreiro e a cidade, o terreiro pode ser constituído como espaço público, por ser considerado um templo religioso.

Considerações Finais

O Brasil é formado pela miscigenação de negros, índios e europeus, o que forma cultura variada com diversas identidades. Existem vários meios pelos quais pode ser compreendido a identidade e a cultura de um povo, um destes é a prática religiosa.

O termo "Umbanda" é um vocábulo que deriva do umbundo e do quimbundo, duas línguas africanas, com o significado de "arte de curandeiro", "ciência médica", "medicina". De acordo com estudiosos, a data oficial de nascimento da Umbanda é 15 de novembro de 1908 em Niterói-RJ, porém no Piauí não se tem data para o surgimento da religião.

Relatos históricos datam que os anos 60 e 70 ocorreu o auge da Umbanda no Piauí, pois neste período houve a institucionalização da religião no estado com a criação em 1964 da Federação Piauiense de Umbanda, outro marco importante é a construção e inauguração de um altar para Iemanjá as margens do rio Parnaíba entre 1972 e 1973.

O marco inicial da Umbanda em Teresina data de 1932, visto que nesta data se tem notícias do primeiro templo umbandista da cidade, a Tenda Espírita Santa Bárbara, porém, essa data não é um consenso entre estudiosos do assunto, visto haver datações de religiões de origem negra mais antiga. A umbanda em Teresina representa religião de grande riqueza e fatos ainda incompreensíveis. Os fatos históricos sobre o surgimento da religião na cidade não é preciso cabendo investigação histórica sobre a temática.

Referências

BARBOSA JUNIOR, Ademir. *O livro essencial de Umbanda*. 1ª. ed. São Paulo: Universo dos Livros, 2014. 517 p. Disponível em: http://lelivros.stream/book/baixar-livro-o-livro-essencial-de-umbanda-ademir-barbosa-junior-em-pdf-epub-e-mobi-ou-ler-online/ . Acesso em: 28 ago. 2017.

ALBERTI, Verena. *Histórias dentro da História*. In: Fontes Históricas/ organizadora:

Carla Bassanezi Pinsky. 2 ed. – São Paulo: Contexto, 2006, p. 155-189.

BRANDIM, Vivian de Aquino Silva. Obrigação de Dona Constância: a constituição da Umbanda em Codó no Estado do Maranhão. 2012. 191 p. Dissertação (Mestrado em História do Brasil), Universidade Federal do Piauí- UFPI, Teresina:PI, 2012. Disponível em: http://ufpi.br/subsiteFiles/mesthist/arquivos/files/Dissertacoes/Dissertacao%20-%20VIVIAN%20BRANDIM.pdf. Acesso em: 30 ago. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p. Disponivel em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 28 de Agosto de 2017.

BURKE, Peter. A escrita da história: novas perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

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

BURKE, Peter. Hibridismo cultural. São Leopoldo; Editora Unisinos, 2008.

CARMO, F.D.S; CARVLHO, M.D.M. Territórios sociais de Povos de Terreiro em Teresina – PI: Consensos e dissensos no processo de intervenção urbanística do Programa Lagoas do Norte, na zona Norte da cidade. In: 30° Reunião Brasileira de Antropologia, 2016: João Pessoa/PB. Disponível em: http://www.30rba.abant.org.br/simposio/view?ID_MODALIDADE_TRABALHO=2&ID_SIMPOSIO=27 Acesso em 30 de Agosto de 2017

CERTEAU, Michel de. A escrita da História. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

CHARTIER, Roger.A História Cultural: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CLIFFORD, James. A experiência Etnográfica. 2. Ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2002

Entrecultura, Conheça mais sobre religiões Afro no Piauí. Disponível em: http://entrecultura.com.br/2017/06/04/conheca-mais-sobre-religioes-afro-no-piaui/. Acesso em 30 de agosto de 2017.

HALBWACHS, Maurice. A Memória Coletiva. São Paulo: Centauro, 2004.

LIMA, Solimar Oliveira. Fiéis da ancestralidade: comunidades de terreiros de Teresina/ organização Solimar Oliveira Lima. Teresina: EDUFPI, 2014

SENA, L. Na força do rito. In: Revista Revestrés. Edição José Medeiros, nº 24, mar/abr. Ano 4, pp 40-49.

SOUZA, A. M. F. A fé no social: A religiosidade umbandista sob o horizonte das práticas sociais da Tenda Espírita Umbandista de Santa Bárbara em Teresina- PI. (1995-2010). In: XIII Simpósio Nacional da Associação Brasileira de História das Religiões, 2012, São Luís: EDUFMA, 2012. Disponível em: http://www.abhr.org.br/plura/ojs/index.php/anais/article/viewFile/523/363 Acesso em 30 de Agosto de 2017

SOUZA, A. M. F. . Caminhos que se cruzam: A religiosidade Umbandista e seu Projeto Social na Tenda Espírita Umbandista de Santa Bárbara em Teresina Piauí (1995-2010). In: XI Encontro Nacional de História Oral: Memória, Democracia e Justiça, 2012, Rio de Janeiro.

Disponível em: http://www.encontro2012.historiaoral.org.br/resources/anais/3/1340235498_ARQUIVO_CAMINHOSQUESECRUZAM.pdf. Acesso em 30 de Agosto de 2017

SOUZA, R. A. C. De Oxum para Iemanjá: experiências de filhos e filhas de santo em Teresina no século XX percepções iniciais de uma pesquisa em andamento. ANAIS... ABHR, 2012. UFMA. Disponível em: http://www.abhr.org.br/plura/ojs/index.php/anais/article/viewFile/575/506 Acesso em 30 de Agosto de 2017

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História & história cultural. 2ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 132p.

"EU SOU PORQUE NÓS SOMOS": EXPERIÊNCIAS DO EMOCIONAR NAS APRENDIZAGENS UMBANDISTAS

Wagner dos Santos Chagas [207]

Introdução

Esse artigo apresenta os resultados da pesquisa que foi desenvolvida no Doutorado em Educação realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (PPGEdu/UNISINOS), entre os anos de 2013 e 2017, orientado pela Profª. Drª. Eliane Schlemmer (PPGEdu/UNISINOS) e coorientada pela Profª. Drª. Edla Eggert (PPGEdu/PUCRS), que investigou os processos de aprendizagem na Umbanda. O processo investigativo foi estruturado a partir do seguinte problema de pesquisa: Como acontecem os processos de aprendizagem na Umbanda? O problema de pesquisa deu origem às seguintes questões de pesquisa: Como as vivências das práticas religiosas umbandistas se tornam experiências de aprendizagem? De que forma os saberes tradicionais que circulam no terreiro de Umbanda podem gerar novos conhecimentos nos sujeitos umbandistas? De que forma a epistemologia Umbandista dialoga com as epistemologias dos espaços formais de educação?

O problema e as questões de pesquisa possibilitaram estruturar o objetivo geral que foi o de analisar como acontecem os processos de aprendizagem na Umbanda. A partir desse objetivo geral, os objetivos específicos que estruturaram a pesquisa foram o de compreender de que forma as vivências das práticas religiosas umbandistas se tornam experiências de aprendizagem; investigar como os saberes tradicionais que circulam no terreiro de Umbanda podem gerar novos conhecimentos a partir da significação e ressignificação dos sujeitos umbandistas; e, problematizar as

[207] Doutor em Educação, Secretaria Municipal de Educação de Esteio SME/RS, Canoas/RS.

relações possíveis entre as epistemologias Umbandistas e as epistemologias dos espaços formais de educação.

Processo histórico de desenvolvimento da Umbanda

A Umbanda é uma religião constituída por elementos da religiosidade de povos africanos, com grande destaque aos povos Bantu, da religiosidade dos povos indígenas, da religiosidade católica e do kardecismo. Dessa forma, a Umbanda representa um espaço de diálogo e conflitos entre essas formas de conexão com o sagrado, fazendo com que, não exista uma Umbanda, mas várias Umbandas, que está em constante transformação sem perder a essência umbandista: culto aos antepassados (representados pelas entidades como orixás, caboclos, pretos velhos, espíritos infantis, exus e pombas giras), prática da caridade, da humildade, do amor, do desenvolvimento espiritual e da busca da felicidade.

Conforme escreve Chagas (2017), a Umbanda é uma religião que se desenvolveu no Brasil e representa, de maneira simbólica, a constituição da sociedade brasileira. Da mesma forma que a sociedade brasileira é formada por pessoas de várias origens étnicas e culturais, a Umbanda é um híbrido de vários elementos culturais e religiosos dos povos africanos, dos povos indígenas e dos povos europeus.

Os elementos da religiosidade Bantu, presentes no Brasil, têm uma contribuição fundamental para o desenvolvimento da Umbanda. Esses elementos são o culto a um Ser Superior, o culto aos antepassados, a comunicação com os antepassados por meio de incorporação ou jogos divinatórios, a grande importância dada ao território e o culto familiar. Aqui no Brasil, a exemplo da história de contatos com outras culturas na África, a religiosidade Bantu passa por um novo processo de ressignificação cultural. (MALANDRINO, 2010; SILVA, 2005). Nas terras brasileiras, segundo Malandrino (2010, p. 227), a cultura e a religiosidade Bantu passaram "por uma série de releituras e de recriações para atender às novas demandas, colocadas pela experiência da diáspora, da escravidão e da sociedade brasileira".

E foi nesse processo de releituras e recriações das experiências religiosas Bantu, entrelaçadas com elementos da religiosidade indígena, católicas e kardecista, que teve origem a Umbanda. Nessa caminhada, muitas

expressões da religiosidade afrobrasileira se desenvolveram como o Calundu, o Candomblé Angola, a Cabula, a Macumba, o Candomblé de Caboclo até a Umbanda.

O processo de constituição e desenvolvimento da Umbanda, conforme Malandrino (2008), foi uma resposta simbólica da população negra que começou a ocupar as grandes cidades a partir do início do século XX. Essa nova realidade enfrentada nos centros urbanos provocou a necessidade de ressignificar as práticas religiosas afrodescendentes e incluir elementos de outras religiões. Não é uma degradação mágica dos elementos religiosos envolvidos, mas uma construção mítica de grupos religiosos constituídos como reação ao novo contexto social.

Prandi (1991) destaca que a Umbanda não é apenas a união de vários elementos religiosos, essa manifestação religiosa rompeu com as visões de mundo católicas e kardecistas. Ou seja, diferente dessas religiões, que pregam uma vida de sofrimento e privações, esperando alcançar a redenção em um julgamento divino ou ajustar as contas de vidas passadas em busca de evolução, a Umbanda compartilha a visão de mundo dos povos Bantus, em que a vida deve ser uma experiência em busca da felicidade e da satisfação coletiva e individual.

Por ser carregada de divergências regionais e culturais existentes na sociedade brasileira, a Umbanda se manifesta de maneira diferente em diferentes regiões do país. Por isso, em cada Estado, em cada espaço da religiosidade umbandista, existe uma grande variedade de símbolos, rituais e formas de organização, ou seja, cada espaço de manifestação da Umbanda é um microcosmo único.

Sendo assim, podemos dizer que a Umbanda conserva algumas características dos diversos elementos religiosos que a constituem, porém de maneira ressignificada. Nos terreiros de Umbanda, é possível, tanto no espaço físico como em seus processos ritualísticos, encontrar elementos de várias religiões. Nesses terreiros, a bricolagem dos elementos de várias religiões representa a trajetória histórica que resultou na ressignificação de práticas religiosas, míticas e simbólicas do sagrado africano, indígena, católico e kardecista.

Referencial teórico e metodológico

A orientação metodológica que foi utilizada no estudo está delimitada nos contornos da abordagem da pesquisa qualitativa em educação numa perspectiva de recortes de histórias de vida. Essa abordagem de pesquisa, segundo Bogdan e Biklen (1994), exige que o mundo seja examinado a partir da ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto de pesquisa. A partir dessa postura de observar o mundo através de um olhar investigativo atento, o pesquisador deve ser capaz de encontrar elementos que sirvam de base para a construção de um arcabouço de informações com o objetivo de ampliar a compreensão do objeto ou da situação que está sendo investigada.

Conforme Bogdan e Biklen (1994), os pesquisadores que utilizam a perspectiva metodológica histórias de vida buscam entender os fenômenos investigados a partir da reconstituição de momentos da vida dos sujeitos de pesquisa, enfatizando o papel de outras pessoas ou de acontecimentos marcantes que influenciaram significativamente as definições de si próprios e das suas perspectivas sobre a vida desses sujeitos de pesquisa.

Para Chagas (2017), assim como o barro é moldado por Oxalá para fazer os seres humanos, as narrativas de história de vida também podem ser consideradas uma forma artesanal de reconstrução de experiências vivenciadas no passado. Para Benjamin (1987), essas memórias não têm como objetivo transmitir informação como um relatório ou inventário da vida do narrador. Essa história narrada foi mergulhada na vida do narrador para, em seguida, ser retirada encharcada por suas vivências e experiências. Assim como as impressões digitais de Oxalá ficaram marcadas no barro fresco ao moldar os seres humanos, a narrativa está carregada pelas marcas de seu narrador.

Para investigar os contextos das experiências vividas nos processos de aprendizagem da/na Umbanda, participaram como sujeitos de pesquisa dez iniciados na Umbanda de quatro espaços umbandistas localizados nas seguintes cidades da região metropolitana de Porto Alegre: Porto Alegre, Canoas, Sapucaia do Sul e São Leopoldo.

Essa escolha foi feita pelos seguintes critérios de seleção: Diferentes momentos de vivências e experiências na Umbanda, ou seja, iniciados que acabaram de entrar na religião, iniciados "mais jovens" na religião e iniciados com muito tempo de religião; possuir vivências e experiências em um mesmo terreiro; possuir vivências e experiências em terreiros diferentes.

Para alcançar os objetivos propostos nessa trajetória investigativa, foram utilizados como instrumentos de produção de dados a entrevista semiestruturada com inspiração no método clínico piagetiano e o diário de campo. As entrevistas inspiradas no método clínico, segundo Carraher (1998), tem como objetivo compreender além da resposta que os participantes forneceram para as perguntas da entrevista, entender como eles chegaram a tal resposta.

Na análise dos dados utilizou-se a abordagem de análise textual discursiva que, conforme Moraes e Galiazzi (2006), essa abordagem transita entre a análise de conteúdo e a análise de discurso. Após terminar as sessões de entrevista com os sujeitos de pesquisa comecei o processo de transcrição dos áudios para realizar o procedimento de validação dos dados transcritos com os entrevistados. Realizada essa etapa, iniciei a primeira leitura das transcrições para realizar um primeiro movimento de desmontagem dos textos. Nessa fase, examinei o corpus textual das transcrições para fragmentá-los em enunciados que emergiram das questões do roteiro de entrevistas, depois conforme as questões e objetivos que suleiam a pesquisa.

A partir dos dados analisados foram criadas as seguintes categorias de análise: Práticas religiosas umbandistas, Saberes tradicionais da Umbanda, Ser umbandista, Epistemologia dos espaços formais de educação e Epistemologias umbandistas. Moraes e Galiazzi (2006) alertam que toda leitura analítica deve ser realizada à luz de uma teoria, pois é impossível ver sem teoria, é impossível realizar a leitura e a interpretação dos dados de uma pesquisa sem referenciais teóricos. Assim, para analisar os dados coletados no campo empírico, utilizei como referencial teórico a perspectiva Ubuntu, da Biologia do Amor da Biologia do Conhecer.

Ubuntu é formado pela aglutinação de duas palavras: Ubu e Ntu. A palavra Ubu representa a ideia da constituição do ser no fluxo das relações com os outros (ancestrais e divindades, seres humanos, natureza e aqueles que estão por nascer). Ou seja, Ubu é a forma de como nos conectamos com

tudo e todos que estão ao nosso redor através da nossa ação no mundo. Ubu é o coletivo, a concepção de que, historicamente, a coletividade é anterior ao indivíduo. Porém, Ubu está entrelaçado de maneira indissociável a Ntu.

A palavra Ntu representa as partes que formam o coletivo, os modos distintos de existência dos seres humanos. O Ntu representa as unidades da coletividade, onde cada ser humano é um ser em movimento, em constante transformação, em constante processo de vir a ser. "Em linhas gerais, 'ubu' indica tudo que está ao nosso redor, tudo que temos em comum. 'Ntu' significa a parte essencial de tudo que existe, tudo que está sendo e se transformando". (NOGUEIRA, 2012, p. 148).

Segundo Chagas (2017), a essência do pensamento filosófico do Ubuntu é pluriversal e multirracional, onde a pluriversalidade se constitui como a coexistência e convivência de múltiplas formas de leitura de mundo onde a unidade não pode ser separada da coletividade, da mesma forma que a coletividade só tem força a partir das suas muitas particularidades. Para Nunes (2009), a pluriversalidade representa uma infinidade de formas de conhecer a partir de diferentes formas de experiência coletiva e individual da vida em sociedade. Esse pluriverso de formas de produção do conhecimento é constituído pelos contextos históricos, organizações sociais, aspectos culturais, desenvolvimento material e a religiosidade dos povos de uma determinada localidade. Já a multirracionalidade representa a multiplicidade de experiências sociais individuais e coletivas dos seres humanos que marcará profundamente as formas de leitura, produção e transformação da realidade. Para Nogueira (2012, p. 66), a multirracionalidade "reconhece a existência de múltiplas perspectivas para abordar, ler, interpretar, criar modos e organizar a vida".

Na perspectiva teórica da Biologia do Amor e da Biologia do Conhecer, o amor é a emoção fundadora do social, pois é através dele que legitimamos os outros como legítimos outros no conviver, ampliando e mantendo o princípio da convivência. Assim, para Maturana e Rezepka (2003), ao legitimar o outro como legítimo outro na convivência, os seres humanos estão ampliando o sentimento de pertença na existência social de uma determinada comunidade. Esse sentimento de pertença torna possível as ações de produção do mundo através das redes de conversações entre os vivos, os não vivos e o meio ambiente. Sendo assim, podemos dizer que são as diferentes

configurações do emocionar que definem as formas de vida dos seres humanos. Estas diferentes configurações no emocionar determinam os "vários modos de ver e não ver, distintos significados do que fazem ou não fazem, diversos conteúdos em suas simbolizações e diferentes cursos em seu pensar, como modos distintos de viver". (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 2011, p. 30).

Segundo Maturana e Varela (1995, p. 69), a "inseparabilidade entre ser de uma maneira particular e como o mundo nos parece ser, indica que todo ato de conhecer produz um mundo". Portanto, concordando com os autores, nessa perspectiva, todo fazer é conhecer e todo o conhecer é fazer. Aqui, "o fenômeno do conhecer é um todo integrado, e todos os seus aspectos estão fundados sobre a mesma base" (MATURANA; VARELA, 1995, p. 69). Para Maturana e Rezepka (2003), essa inseparabilidade dos seres humanos e do mundo se dá, pois, os seres humanos criam o mundo na ação de viver e conviver com os outros. Ao viver e conviver, os seres humanos estabelecem as bases para o conhecer pela capacidade da ação e reflexão. Aqui, o conhecer "é condição de vida na manutenção da interação ou acoplamentos integrativos com os outros indivíduos e com o meio" (MATURANA, 2002. p. 8).

Ou seja, os seres humanos, como unidades autopoéticas, se constituem na dinâmica constante do processo de vir a ser. Esse processo de vir a ser acontece nas interações recorrentes entre os seres humanos e o meio, desencadeando mudanças estruturais tanto nos seres humanos quanto no meio. Sendo assim, o ser humano e o mundo são inseparáveis, emergem e se constituem juntos.

Experiências de aprendizagens nos espaços umbandistas

As práticas religiosas nos espaços umbandistas estão entrelaçadas com as práticas do cotidiano, possibilitando experiências de aprendizagem constantes, pois nessas comunidades, não existe a dicotomia entre o terreno e o sagrado. Quando me refiro aos espaços umbandistas, estou falando dos lugares onde se desenvolve a religiosidade de maneira institucionalizada ou não institucionalizada.

Os espaços umbandistas institucionalizados são os terreiros de Umbanda, tendas umbandistas, centro espiritual de Umbanda ou qualquer

outra denominação do local que possui a documentação legal de registro para o seu funcionamento e vinculação com algum órgão federado da Umbanda. Já os espaços umbandistas não institucionalizados são aqueles que não têm status de terreiro, mas desenvolvem todas as práticas religiosas umbandistas. Esses espaços podem ser as casas dos sujeitos umbandistas ou qualquer outro espaço onde acontecem as sessões de Umbanda.

Nesses espaços umbandistas as práticas diárias podem levar os iniciados a estabelecerem significações e ressignificações das atividades mais simples. As experiências de aprendizagem podem ser estabelecidas no preparo das comidas oferecidas aos orixás, caboclos, pretos velhos e demais guias espirituais. Ao aprender o preparo das comidas dos orixás, os iniciados estão imersos em um processo de observação, reflexão e ação. Os sujeitos umbandistas não são observadores externos da experiência religiosa, mas participam ativamente dessa experiência. Durante a feitura das oferendas que utilizam a comida como princípio de troca de energia, ou seja, do axé, histórias são contadas para explicar o porquê da preparação de cada alimento, porque deve ser preparada dessa forma, porque se utiliza essa cor de bandeja para a oferenda desse orixá, porque o número de elementos que compõe a oferenda desse orixá é diferente de outro orixá.

Da mesma forma que se estabelecem processos de aprendizagem ao preparar os alimentos dos orixás, esse movimento de produção do conhecimento acontece durante a entrega de oferendas para Bará na encruzilhada, para Oxum nas cachoeiras, para Ogum nas matas, para Xangô nas pedras de rios ou em pedreiras, para Iemanjá no mar, dentre outros.

Nesse movimento de sair dos espaços umbandistas, para ir até os ambientes naturais que representam os elementos de cada orixá, caboclos, pretos velhos, exus e demais guias, existe um processo de interação através da colaboração estabelecido entre os sujeitos umbandistas que constituem as famílias religiosas imersas em uma cultura afrodescendente. Todos estão envolvidos nos preparativos para a realização das homenagens.

Para exemplificar esse processo de interação através da colaboração, posso relatar como são realizadas as homenagens para Iemanjá. Para realizar a homenagem à Iemanjá, nos primeiros minutos do dia 02 de fevereiro na beira do mar, os preparativos começam dias antes, com a compra de tudo que será utilizado para fazer a mesa na beira da praia. Devem ser compradas as velas

brancas e velas azuis, bandejas, papel azul e branco, tecido azul e branco, cocadas brancas, flores brancas, melancia, guaraná, cerveja, espumante, barquinho de madeira, espelhos, perfumes, batom, pente e bijuterias diversas.

Antes de sair de casa, para ir até a beira do mar, as bandejas são montadas com a orientação do iniciado mais antigo ou observando os iniciados mais experientes. Cada um realiza uma atividade como cortar os papéis para as bandejas, outro monta essas bandejas, outro prepara as flores e corta a melancia e assim por diante. Ao chegar à beira da praia, todos montam a mesa na areia onde as oferendas ficam dispostas.

Após a organização da mesa, as homenagens são iniciadas com o Hino da Umbanda, os pontos de abertura de sessão, depois os pontos de Iemanjá e os pontos de Ogum Beira-Mar para que os médiuns da corrente incorporem os orixás. O cambono fica auxiliando nesse processo, entregando o que os orixás pedem, recebendo as mensagens dos orixás, explicando o que os orixás querem dizer para as pessoas que estão recebendo as mensagens, entre outros. Após os processos ritualísticos, são cantados os pontos de encerramento e de subida de cada orixá. Depois da desincorporação, todos vão até o mar e entregam as oferendas nas águas.

Esse processo é uma aprendizagem da prática religiosa umbandista que começa dias antes da ritualística acontecer, ou melhor, a ritualística tem a sua culminância na beira do mar. Nesse processo os iniciados aprendem e atribuem significado aos elementos simbólicos de constitutivos presentes no preparo das oferendas para Iemanjá. Eles identificam quais são os pontos de cada orixá presente na homenagem à beira do mar, no momento da incorporação, aprendem a identificar os movimentos rítmicos da dança de Iemanjá, que representa o movimento das ondas do mar, ou de Ogum Beira-Mar, que representa um guerreiro com sua espada em punho.

Os iniciados aprendem a interpretar a sintaxe utilizada pelos orixás e demais guias da Umbanda para poder ajudar no diálogo entre as entidades e as pessoas que não estão familiarizadas com a sua maneira de falar. Essa sintaxe é uma mistura de palavras em português, muitas vezes um português arcaico, palavras de origem de troncos linguísticos do continente africano, maneiras de pronunciar as palavras que invertem o seu sentido, ou que criam novos sentidos, dentre outros. Nesse processo de quase tradução, a

aprendizagem se dá na interação e convívio direto com as entidades e com os iniciados mais antigos.

As experiências de aprendizagem na/da Umbanda são estabelecidas na ação de viver e conviver individual e coletivo nos espaços umbandistas. Para Maturana (2001), ação é tudo aquilo que o ser humano faz em qualquer domínio operacional do viver e conviver, por mais abstrato que pareça. Nessa perspectiva, cantar o ponto de um orixá e refletir sobre a mensagem presente na letra deste canto sagrado é uma ação. Pois, cantar é uma ação no domínio do cantar, e refletir sobre a mensagem do ponto é agir no domínio da reflexão.

Durante essas práticas, os sujeitos umbandistas atribuem significado para suas ações estabelecendo experiência de aprendizagem. Nessas experiências de aprendizagem, os sujeitos umbandistas não aprendem apenas a religião, mas na religião. Sendo assim, os sujeitos umbandistas, os espaços umbandistas e a própria Umbanda emergem juntos em um processo de devir, de vir a ser. E os saberes tradicionais da Umbanda estão presentes em todo esse processo de vir de constituição dos sujeitos e dos espaços umbandistas.

No decorrer do processo de investigação, pude constatar que o amor é o fundamento central dos saberes tradicionais da Umbanda, da mesma forma que os participantes da pesquisa reafirmaram essa ideia em seus depoimentos. O amor é a base do emocionar umbandista, pois ele estabelece as coordenações de ação onde o outro é um legítimo outro no viver e conviver nos espaços onde se desenvolvem as práticas religiosas da Umbanda. Quando me refiro que o amor é o fundamento do emocionar umbandista, não se trata do amor romântico que está presente na literatura, na música ou no cinema. O amor na Umbanda é aquele que legitima o outro no viver e conviver, não importando a sua religiosidade, cor da pele, profissão, gênero, posição política, escolaridade ou classe social.

A sabedoria tradicional da Umbanda está em configurações do emocionar onde o amor denota ações de humildade e caridade que representam os fundamentos da sabedoria tradicional umbandista. Ao aprender como se faz um banho de ervas, um chá, uma reza os iniciados produzem conhecimento presentes no cotidiano das práticas umbandistas. Porém, o objetivo de auxiliar alguém que está doente através de um banho de ervas ou um chá, a reza para que os orixás tragam clareza de pensamento e tranquilidade na hora de uma entrevista de emprego, são os saberes

tradicionais da Umbanda. Essas práticas do fazer cotidiano nos espaços umbandistas estão encharcadas por esses saberes tradicionais que se mantêm vivos através dos tempos. Porém, a Umbanda, por ser uma religião formada por elementos simbólicos, ritualísticos, culturais e espirituais de vários povos, vê suas práticas cotidianas se transformando e dando origem a novos conhecimentos, conforme as características históricas e culturais dos espaços onde a Umbanda é praticada.

A sabedoria tradicional umbandista procura desenvolver uma forma de viver e conviver em comunidade onde o amor é a emoção fundante do emocionar umbandista. Através dessa legitimação dos outros como legítimos outros, os sujeitos umbandistas buscam ser e agir no mundo. Quando falo em agir no mundo, estou falando que no emocionar umbandista, os iniciados produzem o mundo com base na sabedoria tradicional que circulam nos terreiros e demais espaços da manifestação religiosa umbandista.

Essa ação dos sujeitos umbandistas é individual e coletiva, em um processo de devir, de vir a ser. Aqui, o iniciado representa o individual, os múltiplos elos que compõem a corrente da comunidade, as várias formas de ser nos espaços umbandistas. Já o coletivo representa o fluxo das relações entre esses sujeitos umbandistas com os orixás e as outras pessoas que vivem e convivem nos locais onde se desenvolvem as práticas religiosas. Pensando nesse processo de desenvolvimento dos sujeitos umbandistas, a palavra "ser umbandista" deixa de ser um substantivo ou adjetivo para se tornar um verbo, que ao ser conjugado, a primeira pessoa do singular "eu" está entrelaçada com a primeira pessoa do plural "nós".

Na primeira pessoa do singular "eu sou", representa o ser umbandista agindo no contexto do viver e conhecer. Pensando na perspectiva do Ubuntu, essa ação de viver e conhecer está no contexto do Ntu, ou seja, a singularidade que forma o coletivo de uma comunidade. Essa singularidade compõe a multiplicidade de formas de leitura de mundo e suas diferentes formas de explicação da experiência vivenciada pelos sujeitos umbandistas que compõem a coletividade da comunidade. Sendo assim, segundo Pellanda (2009), não pode existir construção do conhecimento sem que exista a experiência pessoal. Nessa perspectiva, viver é conhecer.

Mas esse viver e conhecer nos espaços umbandistas se desenvolve, pensando na perspectiva do Ubuntu, num viver e conviver em comunidade. O

viver em comunidade representa o ser umbandista na primeira pessoa do plural, ou seja, o "nós somos". No Ubuntu, o "nós somos" é o conceito de Ubu, o processo de formação do ser humano no fluir das relações que entrelaçam os iniciados, as pessoas que procuram os espaços umbandistas, os orixás e demais guias da Umbanda e a natureza.

Esse entrelaçamento entre terreno e sagrado no processo de desenvolvimento demonstra a cooperação nas experiências de aprendizagem na Umbanda. Esse tipo de experiência de cooperação é difícil de explicar a partir das definições de cooperação atribuídas pela razão científica. Pois, cooperação é realizar operações com o outro com objetivo de criar algo novo. Esse operar com o outro é uma ação mental e consciente entre os sujeitos que estão na experiência de cooperação.

Na cooperação entre o sujeito umbandista e o orixá, o entrelaçamento entre matéria e a energia do orixá acontece no fluir do amor. Aqui, o amor tece uma rede que liga o orixá e o seu aparelho com os fios que representam a reciprocidade, o respeito e a entrega. Os sujeitos umbandistas não escolhem os seus orixás, mas são escolhidos por eles. Quando esses sujeitos escolhem iniciar esse processo de desenvolvimento na Umbanda, eles estão estabelecendo conversações de reciprocidade com os seus orixás.

Nessas conversações, o respeito é estabelecido no processo de desenvolvimento do iniciado com o orixá. E nesse processo de desenvolvimento, na experiência de cooperação na Umbanda, se estabelece a ação do iniciado em doar, entregar o seu corpo para que ele seja veículo de uma consciência muito maior do que se pode explicar, para que essa consciência possa se manifestar no espaço umbandista. Essa manifestação do orixá representa a materialização em forma de ação dos saberes tradicionais umbandistas através do auxílio aos necessitados, humildade no processo de desenvolvimento, no amor que legitima os outros em fluir de ações de cuidado e partilha, dentre outros.

Considerações finais

No decorrer do processo investigativo foi possível constatar que nos espaços umbandistas as práticas religiosas não se separam das experiências de aprendizagem. Nesses lugares onde se desenvolve a Umbanda, viver é

conhecer pelo conviver em comunidade. Aqui, tanto os sujeitos umbandistas como os espaços onde ocorrem suas práticas religiosas e a própria Umbanda estão entrelaçadas, em um processo de desenvolvimento mútuo. Essas experiências de aprendizagem acontecem por meio da significação e ressignificação das práticas cotidianas dos espaços umbandistas como preparar a comida dos orixás, a preparação de um banho de ervas ou de um chá, por exemplo. No cotidiano desses espaços, durante essas práticas, os sujeitos umbandistas estabelecem interações verticais e interações horizontais onde os iniciados mais novos e os iniciados mais antigos constituem espaços propícios para aprendizagens por meio do diálogo e nas interações verticais, a aprendizagem está ligada diretamente ao sagrado, ou seja, está no diálogo direto com as entidades da Umbanda. O emocionar umbandista denota ações onde o outro é um legítimo outro através do amor. O amor possibilita, nos espaços umbandistas, as práticas de cuidar e ajudar as pessoas, da comunidade ou que não pertence à comunidade, por meio da caridade. Esse emocionar possibilita relações de aprendizagem mediadas pela humildade e pela fraternidade. Ou seja, podemos dizer que o emocionar umbandista está intimamente ligado aos saberes tradicionais da Umbanda.

No processo de pesquisa foi possível compreender que os saberes tradicionais que estão presentes nos terreiros são os fundamentos das práticas cotidianas, mas não as práticas em si. Os saberes tradicionais se mantêm como uma pedra fundamental, o que muda são as práticas cotidianas dos espaços umbandistas.

Durante a pesquisa pude constatar que as epistemologias dos espaços formais de educação estão muito presentes nas sessões de doutrina dos espaços umbandistas. Nessas sessões de doutrina, a perspectiva do ensino, cujo conhecimento é compreendido enquanto transmissão de informações, ou seja, como algo externo ao sujeito, que precisa ser "impresso" em sua mente por alguém que sabe, é forte.

Outra constatação que foi possível durante a pesquisa é que os espaços umbandistas possuem uma grande diversidade epistemológica. Por isso, não podemos dizer que existe uma epistemologia umbandista, mas várias epistemologias umbandistas. Aqui, a epistemologia não é aquela com "E" maiúsculo, que é universal e monorracional, ou seja, uma epistemologia que objetiva estabelecer que existe apenas uma forma de produção do

conhecimento. As epistemologias umbandistas são epistemologias com "e" minúsculo, ou seja, não são epistemologias menores, mas que compreendem que o conhecimento é produzido e legitimado a partir das características próprias dos espaços umbandistas onde os iniciados vivem e convivem.

Depois de todo o processo de investigação foi possível compreender que aprender na Umbanda é um processo de viver e conhecer em comunidade, onde os saberes tradicionais umbandistas estão entrelaçados com as configurações do emocionar presente nos espaços umbandistas. Nesses espaços, existem muitas formas de aprender que representam uma grande diversidade epistemológica. Isso me permite inferir que cada espaço umbandista possui seus próprios processos de aprendizagem a partir de uma epistemologia local.

Referências

BENJAMIN, Walter. O Narrador. Considerações sobre a Obra de Nikolai Leskov In: *Magia e técnica, arte e política.* 3ª ed. (Obras Escolhidas vol. 1) - São Paulo: Brasiliense, 1987.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: Porto, 1994.

CARRAHER, Terezinha Nunes. *O método clínico: usando os exames de Piaget*. São Paulo: Cortez, 1998.

CHAGAS, Wagner dos Santos. *"Eu sou porque nós somos": Experiências do emocionar nas aprendizagens umbandistas.* Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2017.

MALANDRINO, Brígida Carla. *O "bate-cabeça" e o congá:* A mutabilidade da Umbanda. Ciberteologia. Revista de Teologia e Cultura. São Paulo, n.15, 2008.

MALANDRINO, Brígida Carla**.** *"Há sempre confiança de se estar ligado a alguém": Dimensões utópicas das expressões da religiosidade Bantú no Brasil"* Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, São Paulo, 2010.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. A Árvore do conhecimento: As bases biológicas do entendimento humano. Campinas: Psy II, 1995.

MATURANA, Humberto. *Cognição, ciência e vida cotidiana.* Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política.* Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MATURANA, Humberto; REZEPKA, Sima Nisis. *Formação Humana e Capacitação.* Petrópoles: Vozes, 2003

MATURANA, Humberto; VERDEN-ZOLLER, Gerda. *Amar e brincar fundamentos esquecidos do humano.* São Paulo: Palas Athenas, 2011.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. *Análise textual discursiva: processo construído de múltiplas faces.* Ciência & Educação, v.12, n.1, p.117-128, 2006.

NOGUEIRA, Renato. Ubuntu como Modo de Existir: Elementos Gerais para uma Ética Afroperspectivista. Revista da ABPN, nº 3. 2012.

NUNES, João Arriscado. O Resgate da Epistemologia In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) *Epistemologias do Sul.* São Paulo: Cortez, 2009.

PELLANDA, Nize Maria Campos. *Maturana e Educação.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

PRANDI, Reginaldo. Os candomblés de São Paulo: a velha magia na metrópole nova. São Paulo: Hucitec e Edusp, 1991.

SILVA, Vagner Gonçalves da. *Candomblé e Umbanda: Caminhos da Devoção Brasileira.* 5ª Ed. São Paulo: Selo Negro, 2005.

O PODER DAS IMAGENS PARA A REVERBERAÇÃO DE IDEIAS SOCIAIS. O CASO DO CURSO DE EXTENSÃO DE FOTOGRAFIA, MOVIMENTO NEGRO E POVO DE TERREIRO

Sandra Jêniffer da Silva Tôrres de Sousa [208]
Orlando Maurício de Carvalho Berti [209]

Os motivos de um curso de extensão voltado para o movimento negro e o povo de terreiro em Teresina, capital piauiense

O presente trabalho consiste num artigo científico, fruto das reflexões, ações e consequências do curso de extensão balizado em fotografias e debates sociais e contemporâneos sobre o movimento negro e, consequentemente, o povo de terreiro. O curso foi promovido pela UESPI – Universidade Estadual do Piauí, campus Poeta Torquato Neto, localizado na capital piauiense, Teresina.

---

[208] Acadêmica do curso de Bacharelado em Biblioteconomia da UESPI – Universidade Estadual do Piauí (campus Poeta Torquato Neto) –, pesquisadora e militante de causas sociais. Membro do projeto de extensão "Fotografia, Movimento Negro e Povo de Terreiro" da UESPI. E-mail: jennifetorres@gmail.com

[209] Militante social. Professor, pesquisador e extensionista dos cursos de Comunicação Social – habilitação em Jornalismo – e Bacharelado em Jornalismo da UESPI – Universidade Estadual do Piauí (campus Poeta Torquato Neto – Teresina – PI). Diretor de Relações Internacionais da UESPI. Pós-doutor em Comunicação, Região e Cidadania pela UMESP – Universidade Metodista de São Paulo (SP). Doutor e Mestre em Comunicação Social pela UMESP, com estágio doutoral na Universidad de Málaga (província da Andaluzia, Espanha). Trabalha com pesquisas sociais voltadas à questões regionais, cidadania, direitos humanos e maiorias minorizadas, além de pesquisas sobre educação e tecnologias atuais. Coordenador e executor do projeto de extensão "Fotografia, Movimento Negro e Povo de Terreiro" da UESPI. E-mails: berti@uespi.br ou orlandoberti@yahoo.com.br

O referido curso teve por objetivos norteadores abordar e discutir a relação imagética da fotografia no espaço místico de terreiros de Candomblé e de Umbanda, religiões de matrizes africanas populares nas periferias brasileiras e muito discriminadas, além de fazer reflexões sobre a questão do próprio movimento negro no Piauí.

A realização de um curso de extensão nessa área é uma cobrança histórica dos próprios movimentos sociais ligados às questões da negritude (raciais em suas pelejas sociais, históricas e identitárias) e também fruto das suas lutas sociais, inclusive de um maior reconhecimento histórico das instituições de ensino superior sobre as questões raciais e das minorias ou das maiorias minorizadas.

A universidade, como lugar de socialização de conhecimento e promoção de debates das lutas sociais, não poderia ficar de fora. E nem deve!

Em 2016, após mais de um ano de discussões e provocações, a UESPI, através da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários acatou a demanda. Vale destacar que a própria instituição e seu órgão extensionista já tinham forte interligação com questões dos movimentos negros presentes no Piauí, inclusive já sendo parceiras históricas em vários cursos extensionistas.

Dentre as temáticas do próprio movimento negro as questões do povo de terreiro, mais discriminado ainda, veio à baila das discussões, sendo que na própria construção do curso extensionista a temática religião de parte do povo negro foi colocada como ponto extensionista.

A UESPI faz parte do trio de três grandes instituições de ensino superior piauienses. Além dela ainda existem a matriarca de todas as instituições no estado: a UFPI – Universidade Federal do Piauí (instituição pública federal) e também o IFPI – Instituto Federal de Educação Tecnológica do Piauí.

Assim como a UESPI elas também são sediadas na capital do estado e tentam capilarizarem suas ações pelos 224 municípios do Piauí e população estimada até o final de 2016 em 3.212.180 habitantes (IBGE ESTADOS, 2017).

Segundo informa em sua própria página Web (2017) a UESPI tem: 35 unidades, sendo 11 campi, 12 núcleos e 12 pólos, oferecendo 211 cursos, sendo 95 presenciais, 38 à distância e 78 específicos para a formação de professores (através da Plataforma Freire – Parfor).

A instituição (2017) também tem dois mestrados e 106 grupos de pesquisa. A UESPI contava até o início de 2017 com 1427 docentes, sendo 872 permanentes e 555 temporários, desses 257 são doutores e 575 são mestres e outros 518, especialistas. A instituição terminou 2016 com 21.489 alunos, sendo 18.036 de graduação, 3.378 de pós-graduação Lato Sensu (especializações) e 75 de mestrado.

A UESPI também contava com 407 servidores efetivos, outros 414 terceirizados e cedidos pela secretaria de Educação do Piauí.

Até o meio de 2017 a UESPI contava com 17 programas fixos de extensão e mais de 200 projetos extensionistas, alguns deles ligados a direitos humanos, outros ligados a maiorias minorizadas e também a questões de gênero.

A Umbanda e o Candomblé. Da discriminação histórica ao início de serem protagonistas nas imagens

Ainda há muito pré-conceito e preconceito sociais sobre a questão das religiões que não seguem à risca a maioria cristã (principalmente igrejas católicas e evangélicas).

Por causa das condições históricas advindas do povo negro, historicamente escravizado e relegado a planos sociais inferiores, suas orientações e práticas religiosas tiveram de passar por sincretismos e suas vivências foram proibidas durante séculos, sendo feitas na clandestinidade. Essa foi uma das principais pautas do movimento negro, que tem, mesmo em tempos de golpes, conseguido mostrar sua cara e a vivenciar conquistas, mesmo algumas vezes à base de muitas derrotas.

Entre esse tempo (total discriminação e discriminação velada) o Candomblé e a Umbanda passaram por transformações e somente há pouco tempo, principalmente com a Constituição de 1988, é que puderam ser oficializadas e iniciar uma luta mais constante contra sua histórica discriminação. O texto constitucional deu mais garantias à liberdade religiosa no País, o que não sepultou as intolerâncias contra o povo de terreiro.

Por isso quando falamos em questões do movimento negro, um dos pontos mais nevrálgicos das lutas e de seus reconhecimentos reside nas questões religiosas, principalmente em termos do Candomblé e da Umbanda. Cada uma, entre suas faces e interfaces, tem uma representatividade e

precisam ser reparadas em termos de suas históricas relegações sociais no Brasil.

A Umbanda é uma das religiões de matriz africana mais conhecidas e praticadas no País. É uma religião balizada no espiritismo, com fortes influências africanas e ancestrais.

> Qual é o mistério da Umbanda? Amor e Caridade, pura e simplesmente. A ritualística que cada terreiro de Umbanda segue, somente serve como um leque de possibilidades para os diversos anseios de culto de cada um. Na verdade, quem procura um Terreiro de Umbanda deveria apenas se preocupar se ela é séria, se não cobra consultas e trabalhos e se tem como objetivo principal a caridade e o Amor ao próximo. Essa é a verdadeira Umbanda (ESTUDO DA UMBANDA, 2017).

Já o Candomblé é uma religião de matriz africana trazida ao Brasil pelos escravos que vieram trabalhar nas lavouras de cana durante quatro séculos nos quais o Brasil foi colônia de Portugal (COSTER, 2007).

Na África, cada cidade cultuava um único Deus, mas ao chegar ao Brasil, esses cultos sofreram modificações em razão da separação das famílias a que foram submetidos os africanos escravizados, desse modo, as religiões de matrizes africanas, sofreram alterações significativas daquela praticada na África, incorporando elementos de outras religiões, tais como as religiões Indígenas e o Catolicismo.

Dessa forma, além de ser uma religião, o Candomblé é uma prática cultural afro-brasileira responsável pela incorporação de uma variedade de tradições populares relacionadas a culinária, danças, instrumentos de percussão dentre outros.

Nesse sentido, é oportuno sublinhar que neste artigo, dedico-me a apresentar o candomblé como religião afro-brasileira com seus diversos símbolos, significados e cheia de arte e sincretismo.

Daí a importância dessa histórica situação religiosa, passada por seu povo e seus ancestrais serem retratados e debatido no curso de extensão promovido e executado pela Universidade Estadual do Piauí.

Do Candomblé à Umbanda e as imagens do curso de extensão em fotografia, movimento negro e povo de terreiro

Analisamos, por meio da imagem, seus terreiros, vistos como expressões artísticas, culturais e religiosa, através de registros fotográficos. Eles são uma das consequências diretas da atuação do movimento negro no Piauí, principalmente no sentido de debate e preservação de suas identidades culturais e religiosas.

Desse modo, o curso de fotografia, buscou estimular a sensibilidade dos participantes para as questões ligadas à estética e identidade do povo negro, dito isto, este artigo pretende analisar de que maneira a fotografia pode contribuir para dessilenciar temas ligados ao movimento negro e ao povo de terreiro piauiense.

Assim, pretende-se com esse artigo desmistificar o conceito estereotipado que muitos usam para associar as práticas religiosas de matrizes africanas como algo do maligno, uma vez que o silenciamento que há em relação às religiões de matriz africana contribui para deturpar essa religião que é secularmente vítima de constantes ataques preconceituosos, portanto, adentrar o espaço místico de um terreiro de Candomblé ou de Umbanda ajudou a perceber o quão rico e carregado de subjetividade são as religiões de matriz africana.

Corroborando com a perspectiva de Ivete Miranda Previtalli e Syntia Alves (2007):

> [..] o uso das fotografias é mais que isso: é a oportunidade de levar o vivido consigo, é o status de ser importante a ponto de ser imortalizado. E nisso se incluem os terreiros de candomblé na cidade de São Paulo que, mesmo mantendo seus costumes e suas tradições, incluíram como uma das marcas do seu encontro com a modernidade a importância da utilização das imagens fotográficas em suas festas. Da mesma maneira que agem outros grupos sociais, a vida dos filhos-de-santo e alguns dos acontecimentos importantes do candomblé passaram a ser registrados.

De acordo com as autoras, o uso da fotografia nos terreiros de São Paulo (SP) já é uma realidade. É uma maneira de criar uma memória antropológica e visual daquele espaço.

As práticas do tipo também foram imortalizadas no Brasil por Pierre Fatumbi Verger, o pai da fotografia sobre movimento de terreiro no Brasil.

> Pierre Edouard Léopold Verger (1902-1996) foi um fotógrafo, etnólogo, antropólogo e pesquisador francês que viveu grande parte da sua vida na cidade de Salvador, capital do estado da Bahia, no Brasil. Ele realizou um trabalho fotográfico de grande importância, baseado no cotidiano e nas culturas populares dos cinco continentes. Além disto, produziu uma obra escrita de referência sobre as culturas afro-baiana e diaspóricas, voltando seu olhar de pesquisador para os aspectos religiosos do candomblé e tornando-os seu principal foco de interesse (PIERRE VERGER, 2017).

O exemplo de Pierre Verger foi uma das inspirações para o curso de extensão. O curso de fotografia teve duração de três meses, entre o primeiro e segundo semestres de 2016, e foi desenvolvido em dois terreiros, Mãe Gardene de Oxóssi[210], localizado no loteamento Cidade Verde, zona Sudoeste de Teresina e no Ilê Oya Tade[211], localizado na rua Dezenove de novembro, Itaperu, na zona Norte de Teresina. Além disso foram realizados uma série de imagens durante o evento cultural e religioso Cultura Negra na Ponte Estaiada, maior movimento religioso de denominações de matriz africana no Piauí.

No desenvolver do curso, utilizamos uma metodologia pautada nas teorias da imagem fotográfica, pois entende-se que a fotografia por ser uma linguagem visual, é carregada de subjetividade resultante de uma realidade construída para potencializar aspectos que passa despercebido pela visão. Barthes (1980) denomina a fotografia como sendo constituída por dois objetos distintos, o studium e o punctum. No qual o studium é a parte da fotografia ligada ao tema, a história.

> O studium é a vastidão. Ele tem a extensão de um campo que percebo com bastante familiaridade em função do meu saber e da minha cultura, [...] É pelo studium que me interesso por muitas fotografias, quer as que recebam como testemunho político, quer as que apreciem como bons quadros históricos. (BARTHES, 1984).

O Punctun, é o que atrai, o que chama atenção, que atiça a curiosidade. É a parte da fotografia relacionada a emoção.

[210] A religião praticada é o Candomblé.

[211] A religião praticada é a Umbanda e o Candomblé.

De acordo com Coster (2007)[212]:

> A fotografia está presente no candomblé de várias formas. Há terreiros que a incorporam com registro da memória dos acontecimentos religiosos, outros que a incorporam como objeto afetivo capaz de mediar emoções vivenciadas, outros que rejeitam a fotografia, parcial ou totalmente, alegando que ela corrompe o tempo e o espaço sagrado dos rituais. O que se percebe na observação do cotidiano dos terreiros é a presença cada vez maior da fotografia em diversas esferas da vida sacra do candomblé.

Desse modo, o curso permitiu a nós alunos, construir imageticamente linguagens e símbolos que estabelece uma ligação dos diferentes elementos dos ritos sagrados dos terreiros de candomblé, bem como o enquadramento, da cor, do movimento e dos contrastes da fotografia, das formas visuais que aparece no momento em que a imagem é captada pelo fotógrafo.

Desse modo, a fotografia tem muita importância dentro dos terreiros de Candomblé e de Umbanda, uma vez que ela pode ser utilizada para construir uma memória coletiva, bem como construir um elo entre as relações espirituais e materiais dessas duas religiões de matriz africana que permita ampliar o entendimento e a dinâmica desse mundo religioso, uma vez que a fotografia é capaz de revelar detalhes ocultos referentes ao culto aos orixás e das tradicionais divindades da umbanda.

Portanto, a fotografia tem por finalidade, perpetuar a memória, resgatar lembranças, sendo uma excelente ferramenta no processo de rememoração do passado, pois fazemos o uso dela para criar a nossa memória.

Metodologia

O curso de extensão em fotografia, movimento negro e povo de terreiro da Universidade Estadual do Piauí teve três fases básicas. Elas foram pensadas para tornar os trabalhos mais pedagógicos e também para trazer mais elementos teóricos e práticos às pessoas que fizeram o curso.

A primeira fase foi de sua concepção em si. Em todos os momentos o movimento negro e o povo de terreiro de Teresina foram convidados para

[212] COSTER, Elaine 2007. Op., cit.

intercambiar ideias, dar sugestões e participar diretamente nos avanços do que seria oferecido no projeto de extensão. Só depois das demandas à mesa é que começou a parte do planejamento propriamente dito. Entre elas: escolher carga-horária (terminou ficando em 60 horas que, por motivos metodológicos, terminou virando 72 horas), lugar de oferecimento do curso (foi decidido a própria universidade, já que a época o principal centro de memória da cultura negra no Piauí – o Memorial Esperança Garcia – estava em reforma), qual público participaria (se seria aberto somente aos movimentos ou se teria a comunidade em geral) e como seriam as metodologias de trabalho.

A segunda fase foi a do curso propriamente dito, que teve dois momentos (a serem descritos em seguida).

A terceira fase foi a da exposição e socialização do material em si. As fotografias que fizeram parte da exposição continuam circulando pelo Piauí, justamente no sentido de esclarecer e trazer à tona as questões do movimento negro e do povo de terreiro.

Voltando à parte prática o curso foi desenvolvido em dois momentos. Primeiro iniciamos com as aulas teóricas acerca de como trabalharmos a narrativa visual, buscando compreender qual a mensagem visual que o fotógrafo quer passar através da imagem captada. Essa fase foi a parte mais teórica, envolvendo justamente as questões de uma técnica fotográfica mais apurada e também o poder do olhar e dessas questões frente a perspectivas sociais prementes.

Coster (2007) escreve que a fotografia é produto do registro automático da realidade como transferência ingênua do real[213].

No segundo momento, apresentou-se os caminhos trilhados para construção do contato com o terreiro e este se deu através de um dos participantes do curso que era membro de um dos terreiros, pois adentrar o espaço de um terreiro seria uma tarefa árdua, uma vez que até para se proteger dos ataques preconceituosos muitos são criteriosos em abrir e permitir que fotografe seus objetos, rituais e orixás.

Feito isto, tivemos um primeiro encontro para conhecer e tentar entender a rotina de um terreiro, onde conhecemos a Yalorixá mãe Gardene e

[213] Idem

o Babalorixá pai Hamilton que gentilmente nos acolheu. E, logo em seguida, começamos a fotografar.

Nesse momento, utilizamos a metodologia do estudo de caso, também com base semiótica (principalmente para as explicações e reflexões elencadas com as fotografias apresentadas). Teoricamente foi feito um balizamento nos preceitos teóricos sociais e comunicacionais-históricos para reflexão prática do que é estudado.

O trabalho final, culminou com uma exposição fotográfica que já percorreu vários pontos do Piauí e tem gerado uma série de debates.

Discussões e encaminhamentos para reflexões contemporâneas do curso de extensão, notadamente para o movimento negro e para o povo de terreiro

O curso de extensão envolvendo fotografia, o movimento negro e o povo de terreiro na capital piauiense, oferecido pela Universidade Estadual do Piauí, nos permitiu transitar pelo universo imagético do Candomblé e da Umbanda, registrando momentos sacros, rituais, compondo narrativas visuais de representação dos objetos fotografados e nos aproximando dos cultos religiosos, não só puramente como registradores de imagem, mas como multiplicadores de uma cultura que merece ser respeitada, divulgada e tolerada.

Além do ponto de vista religioso a questão mais premente das constatações é que o próprio movimento pôde se ver e ser visto através das consequências diretas do curso, que é uma exposição fotográfica itinerante que percorre todo o Piauí, também se destacando suas questões identitárias e a necessidade da continuação de uma luta, que é histórica.

A exposição já percorreu mais de dez cidades e pôde ser vista por mais de 20.000 pessoas. Antes dos resultados da exposição, o que foi fotografado terminou sendo compartilhado e socializado com as comunidades do próprio movimento negro e também do povo de terreiro. Eles puderam se ver e opinar acerca do que foi produzido. E não foram apenas opiniões passivas.

Todas as imagens foram disponibilizadas virtualmente em vários dispositivos, como Cds e pendrives, para que não só as pessoas e movimentos fossem fotografados, mas também todas as casas de oração visitadas, pudessem ter um registro sobre suas movimentações religiosas e identitárias.

Um dos pontos mais marcantes dessa socialização é que muito nos foi dito que na maioria dos casos não havia um único registro sobre as atividades, mostrando a importância do curso também como elemento de socialização histórica do que é retratado.

Outro ponto destacado foi a questão das interações entre os cursistas e o próprio movimento, já que muitos deles não tinham histórico de ações diretas com o movimento negro e o povo de terreiro.

A receptividade foi extremamente positiva e também as alunas e os alunos do curso puderam ter a oportunidade de ouvir de quem foi fotografado, perspectivas discursivas muitas vezes não tão vislumbradas durante a feitura prática das imagens propriamente ditas.

Um ponto a ser levado em conta foi a questão heterogênea de quem participou do curso. Desde frequentadores de terreiros, bem como membros de religiões católicas e ateus, de várias raças, orientações sexuais, participaram do curso. A tolerância foi um ponto marcante a quem ficou até o final do curso.

Aproximadamente metade dos cursistas, ao saberem de que as práticas seriam em lugares de terreiros desistiram do curso, mostrando também que a intolerância precisa ser mais trabalhada ainda. As desistências não foram informadas diretamente no curso, mas mostra que a própria intolerância necessita ser discutida e trabalhada na própria universidade.

Desse modo, pensamos que a fotografia é uma maneira de guardar memórias de momentos importantes e antropologicamente significativo. Já que a fotografia, o elemento imagem tem importância nos processos de significação e ressignificação.

Esse curso, possibilitou conhecer com mais riqueza de detalhes a diversidade cultural do povo negro e do povo de terreiro. Acreditamos que iniciativa como essa pode ajudar a desconstruir os estereótipos negativos em que os povos de santo são alvos constantes, com ataques que deturpa e seus orixás.

Mostra-se um empoderamento imagético, que termina por reverberar no empoderamento diário das próprias lutas identitárias. São empoderamentos refletidos no jeito de ser, de agir, de ter orgulho de suas origens, de seu povo, de fugir das questões cotidianas de uma indústria de

massa que quer pasteurizar a cultura em praticamente apenas uma cultura. O movimento negro retratado no curso de extensão vai além desse status.

Pensamos que o silenciamento que há sobre essas questões, é fruto de anos de indivisibilidade, discriminação histórica.

Desta forma fazem-se necessários trabalhos acadêmicos que possibilitem maiores esclarecimentos e visibilidades desta religião, também como intervenções tanto na área visual como educacional. Assim, atitudes como esta, de trazer debates sociais sobre a temática são mais que necessárias, principalmente por irem contra a situação de minorização e enveredamento negativo.

Um dos pontos centrais do curso de extensão, além de sua própria intencionalidade com o movimento negro e o povo de terreiro, foi as questões além curso. Outros movimentos sociais, notadamente os ligados aos feminismos, LGBTQ+ e indígena também procuraram a Universidade Estadual do Piauí para a realização de cursos do tipo, visto que a exposição de fotografias desse curso teve uma grande reverberação social.

Continua-se repetindo que o respeito precisa ser apregoado. E a universidade, ao debater e socializar o respeito, cumpre uma parte de seu papel social de ser lugar de vanguarda e de melhorias para a construção de uma sociedade mais plural.

E que os debates prosperem, floresçam, instiguem, tragam novas perspectivas e que possamos vivenciar, mais e mais, o respeito! Assim estaremos realizando, na prática, os direitos humanos.

Referências

BARTHES, Roland. *A Câmara Clara.* Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1984.

COSTER, Eliane. *Fotografia e candomblé: modernidade incorporada?* Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes, 2007.

ESTUDO DA UMBANDA. *Umbanda – mitos e realidades.* Disponível em: <https://estudodaumbanda.wordpress.com/category/estudo-1-umbanda-conceitos-basicos/>. Acesso em: 10.out.2017.

IBGE ESTADOS. *Dados sobre o estado do Piauí.* Disponível em: <http://ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=pi>. Acesso em: 04.out.2017.

PEVITALLI, Ivete Miranda Previtalli; ALVES, Syntia. *Fotografia: ver e ser visto no candomblé.* São José dos Pinhais: Ponto-e-vírgula, 2007.

PIERRE VERGER. *Introdução sobre quem foi Pierre Fatumbi Verger*. Disponível em: <http://www.pierreverger.org/br/pierre-fatumbi-verger/biografia/biografia.html>. Acesso em 19.sete.2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ. *Uespi em números.* Disponível em: <http://www.uespi.br/site/wp-content/themes/uespi/uespi_em_numeros.html>. Acesso em: 17.set.2017.

BEN
10

UESPI

NEPA
Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro - UESPI

FUESPI
Fundação Universidade Estadual do Piauí