

Africanidade(s) e Afrodescendência(s): PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*Maria Aparecida Santos Correa Barreto
Patricia Gomes Rufino Andrade
Henrique Antunes Cunha Jr
Alexsandro Rodrigues
(Organizadores)*



**AFRICANIDADE(S) E
AFRODESCENDÊNCIA(S):
PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO
DE PROFESSORES**



Editora filiada à Associação Brasileira das Editoras Universitárias (Abeu)
Av. Fernando Ferrari · 514 · Campus de Goiabeiras
CEP 29 075 910 · Vitória – Espírito Santo, Brasil
Tel.: +55 (27) 4009-7852 · E-mail: edufes@ufes.br
www.edufes.ufes.br

Reitor | Reinaldo Centoducatte

Vice-Reitora | Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto

Superintendente de Cultura e Comunicação | Ruth de Cássia dos Reis

Secretário de Cultura | Orlando Lopes Albertino

Coordenador da Edufes | Washington Romão dos Santos

Conselho Editorial

Cleonara Maria Schwartz, Eneida Maria Souza Mendonça, Giancarlo Guizzardi, Gilvan Ventura da Silva, Glícia Vieira dos Santos, José Arminio Ferreira, Maria Helena Costa Amorim, Sandra Soares Della Fonte, Wilberth Claython Ferreira Salgueiro.

Comitê Científico de Letras

Antônio Pires, Evando Nascimento, Flávio Carneiro, Goiandira Camargo, Jaime Ginzburg, Luiz Carlos Simon, Marcelo Paiva de Souza, Márcio Seligmann-Silva, Marcus Vinicius de Freitas, Marília Rothier, Paulo Roberto Sodré, Rosani Umbach.

Revisão de Texto | Fernanda Scopel Falcão

Projeto Gráfico e Diagramação | Denise Pimenta

Capa e ilustração | Denise Pimenta - Pintura em pastel seco e difusor digital

Revisão Final | Autor

*Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto
Patrícia Gomes Rufino Andrade
Henrique Antunes Cunha Jr
Alexsandro Rodrigues
(Organizadores)*

**AFRICANIDADE(S) E
AFRODESCENDÊNCIA(S):
PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO
DE PROFESSORES**



*Vitória,
2013*

Este livro, ou parte dele, não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização escrita do Editor.

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

A258 Africanidade(s) e afrodescendência(s) : perspectivas para a formação de professores / Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto ... [et al.], (organizadores). - Vitória, ES : EDUFES, 2013.
225 p. : il.

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-85-7772-153-5

1. Professores - Formação. 2. Negros - Educação. 3. Educação inclusiva. 4. Multiculturalismo. I. Barreto, Maria Aparecida Santos Corrêa.

CDU: 37.043.2-054

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	07
BRANCO EM TERRA DE NEGRO <i>Sérgio Paulo Adolfo</i>	13
PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES DO NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS DA UFES <i>Maria Aparecida Santos Correa Barreto & Patrícia Gomes Ruffino Andrade</i>	25
EDUCAÇÃO, CIDADANIA E NEGRITUDE: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO <i>Iolanda de Oliveira</i>	41
O NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO: O QUE NOS CONTAM AS IMAGENS? <i>Tânia Mara Pedroso Muller</i>	57
LITERATURA AFRICANA E AFRODESCENDENTE JUNTO A CRIANÇAS DE ESCOLAS PÚBLICAS: UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA <i>Geranilde Costa e Silva & Sandra Haydée Petit</i>	71
A LEI 10.639/03 NO COTIDIANO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE NITERÓI/ RJ. <i>Gloria Maria Anselmo de Souza</i>	87

EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA ANCESTRALIDADE AFRICANO-BRASILEIRA

Marco Aurélio Luz & Narcimária C. P. Luz 105

“MULHER NEGRA TEM HISTÓRIA”: OS PROCESSOS ORGANIZATIVOS DAS FEMINISTAS AFRO-BRASILEIRAS NOS ANOS SETENTA E OITENTA

Joselina da Silva 125

VONTADE DE LIBERDADE E DE CIDADANIA: MOVIMENTOS SOCIAIS NEGROS EM JUAZEIRO DO NORTE E CRATO

Reginaldo Ferreira Domingos & Joselina da Silva 145

CAPOEIRA – A RODA, O JOGO, O RITUAL

Aissa Afonso Guimarães 169

FÉ, EXPRESSÃO E CULTURA: POR UM RESGATE DA NEGRITUDE NA LITURGIA BRASILEIRA

Cláudia Sales de Alcântara 181

CORPOREIDADES SAGRADAS E GEOGRAFICIDADES METROPOLITANAS: DOS TERREIROS DE CANDOMBLÉ E DE UMBANDA AO SAMBÓDROMO

Leonardo Carneiro & Alessandro Rodrigues 205

APRESENTAÇÃO

Buscando palavras chegantes, palavras rodopios, carregadas de sentidos estéticos e políticos, como se busca nas *horas que são da gente*, vou me deparando com as lembranças que se mantêm vivas e que transbordam subjetividades, ancestralidades, cultura, ensinamentos, pertencimento, identidades e histórias.

Rodopiando com as palavras que são feitas de gente, vou me aproximando das *horas boas* das *rodas* da vida e que fazem vida. Rodas de todo tipo, que tem por função vital somente crescer, se movimentar e trazer a força e a energia de mais um. As rodas estão presentes em nossas vidas e, por serem tão presentes, as tomamos como algo natural, e não cultural. Rodas cirandas, de conversas, de histórias, de dança, de cantoria, de luta, de ginga, de oração, de gira, de olho no olho, de fala que te escuto etc.

O grande barato das rodas, de crianças e de gente grande, é que sempre se pode chegar. O mais um é sempre bem vindo. A roda, seu giro, seu ir e vir, seu movimento ritmizado só se potencializa no campo da estética, se ela fora aberta à entrada do outro, por isso, a roda é um espaço culturalmente político. Nas rodas a entrada do outro amplia a potência de quem nela se encontra e as possibilidades de giros de muitos tempos, espaços e gente, que com suas vozes polissêmicas anunciam outros amanheceres mais justos e igualitários.

Este livro que por ora apresentamos a vocês assume a perspectiva de roda e de movimento. Pode-se entrar na roda da leitura deste livro de qualquer lugar. Nesta roda, o que não se tem são as tradicionais hierarquias. A roda deste livro não tem início e nem fim, mas se apresenta com o rigor de

quem se preocupa com a estética do que fazer. Nesta roda conversante, dançante e provocante, muit@s companheir@s se movimentam no ritmo frenético de suas lutas, com as esperanças de quem não se cansa nunca, pois trazem em seus pés rodopios da força do movimento.

O nosso convite é que tod@s entrem nesta roda, se achem e que de seus lugares se ponham em movimento, produzindo palavras feiticieras que acordem a vida e as muitas razões por continuarem acreditando no papel da educação para a produção de um mundo mais humanizado. Impulsionando a roda, na condição de chegante, *Sérgio Paulo Adolfo* apresenta e discute questões relativas ao papel da academia, sobretudo na área de ciências humanas, centrada na questão afro-brasileira. Segundo ele, nossos acadêmicos elaboram sofisticadas pesquisas nessa área e, no entanto, as populações-alvo, que são o objeto da pesquisa, permanecem apenas enquanto objeto, não recebendo nenhum retorno após a finalização da pesquisa. Outro aspecto abordado pelo autor diz respeito aos nossos alunos negros. É papel da academia proporcionar a estes oportunidades de desenvolver seus potenciais, tendo em vista o futuro mercado de trabalho em suas áreas. Incentivá-los a cursarem mestrados e doutorados para que tenham maiores chances e oportunidades, no restrito mercado de trabalho dos brancos. Pensar as questões do negro no Brasil e na educação é pensar a nossa brasilidade.

Maria Aparecida Santos Correa Barreto e Patrícia Gomes Rufino Andrade de mãos dadas convidam-nos a problematizar a exclusão das camadas pobres, negras, afrodescendentes como injustiça social e política. Segundo as autoras, para que as políticas sociais se materializem em direitos sociais, um dos caminhos é pela via da educação pública, que se agrega às lutas das minorias – no caso, a implementação da Lei 10.639/03, que altera a LDBEN 9394/96 e toda prática pedagógica, política, cultural e social em relação à educação

do negro e afrodescendentes no Brasil. As autoras realçam a importância dos NEABs como espaço de valorização dos profissionais da educação, sobretudo da educação básica. O NEABs/UFES, locus de atuação das autoras, vem fomentando estudos e pesquisas relativos a História da África, dos afrodescendentes e Educação das Relações Étnico-raciais, com ênfase na construção de uma nova organização curricular e do trabalho pedagógico para a Educação Básica.

Iolanda de Oliveira, tomando o rumo da cantiga desta roda crescente, situa a educação como direito social, destacando as implicações deste direito na formação continuada dos profissionais de magistério em exercício na Escola Básica. A autora discorre sobre o significado de uma educação de qualidade e sobre o papel de uma educação antirracista em face da necessidade de realizar um trabalho pedagógico em busca da equidade racial. Destaca, ainda, as implicações qualitativas e quantitativas da questão, o papel das mantenedoras das instituições escolares diante da educação para as relações étnico-raciais, propondo a alternativa de formação continuada em serviço, como resposta à complexidade da questão discutida neste artigo.

Tânia Mara Pedrosa Muller, nesta roda de conversa, tem por objetivo analisar a importância histórica do livro didático na sala de aula, tendo como referência principal o conteúdo de História da África e da Cultura Negra nele inserido. A autora toma como pressuposto teórico que o livro didático é parte da cultura material escolar e, portanto, comporta conteúdos ideológicos hegemônicos. Ao refazer seu percurso histórico, podemos perceber que o livro didático permanece como o mais frequente recurso utilizado pelos docentes e que, na maior parte dos casos, as imagens desses materiais didáticos contradizem os princípios preconizados na Lei 10.639/03, pois não evitam a discriminação, além de reforçarem o preconceito.

Geranilde Costa e Silva e Sandra Haydée Petit buscam nos informar sobre as visões e práticas que alunos e docentes têm em relação à questão racial e o silenciamento da escola quanto aos conflitos étnico-raciais. As pesquisadoras nos alertam para as dificuldades dos docentes em diferenciar manifestações racistas de simples brincadeiras infantis. Valendo-se da literatura, como instrumento de intervenção conceitual nas práticas educacionais, as autoras verificam que o uso dessa arte contribuiu para que alunos e professoras produzissem conceitos positivos sobre o ser negro.

Gloria Maria Anselmo de Souza, juntando-se aos companheiros desta roda, no seu movimento de pensar a pesquisa, resgata dois importantes movimentos que constituem o cenário educacional da educação pública no município de Niterói. O texto de Glória apresenta diferentes abordagens, ora se desenham mais independentes, ora se entrelaçam evidenciando encontros, desencontros, resistências e avanços em busca da unidade possível entre as duas proposições: ciclos e questão étnico-racial – orientações estabelecidas na Lei federal n.º 9.394/96.

Marco Aurélio Luz e Narcimária C. P. Luz buscam nesta roda em movimento transcender as metanarrativas saturadas sobre Educação e aproximar-se do universo singular característico das comunalidades africano-brasileiras, para nele descobrir linguagens e valores fundamentais à afirmação existencial das nossas crianças e jovens. O artigo apela para as elaborações do pensamento africano, dando destaque às linguagens que estruturaram o cotidiano da primeira experiência de Educação Pluricultural no Brasil, *Minicomunidade Oba Biyi*.

Como temos muito a saber sobre nossa brasilidade e sobre a força da mulheres negras neste território, *Juselina da Silva* oferece-nos como fonte de estudo um texto que se propõe a pensar sobre o movimento de mulheres negras e sua contri-

buição para a constituição de um pensamento feminista e aborda algumas das discussões propostas por uma das líderes afro-brasileiras, nas décadas de setenta e oitenta, no Rio de Janeiro, especificamente sobre os escritos de Pedrina de Deus nos jornais Sinba e Maioria Falante.

Como o movimento da roda não cessa, só cresce com os chegantes, *Reginaldo Ferreira Domingos* e *Joselina da Silva* juntos fazem uma análise em relação aos movimentos sociais negros no Cariri cearense e a atuação dos mesmos. Nesse texto os autores nos falam do Grunec¹, sediado na cidade do Crato, e do Grupo de Consciência Negra em Juazeiro do Norte. Os conversantes desse texto narram que esses dois movimentos se caracterizam pela luta e resistência no que tange às relações raciais africanas e afrodescendentes e à busca por uma realidade mais igual em termos étnico-raciais. Esses grupos em análise vêm procurando meios para combater as discriminações, os preconceitos raciais e buscam efetivação da liberdade negada durante séculos e garantia da cidadania plena e de direito.

Aissa Afonso Guimarães busca fazer uma análise sobre a roda de capoeira, pensando a roda como território. Para ela, pensar a roda é pensar o ritual, o ciclo, princípio, meio e fim, território do devir corporificado na forma circular, lugar gerador de sentidos, abrigo de universos simbólicos repleto de significados. Como ela nos fala a roda de capoeira é movimento incessante, eterno recomeço, forma viva que guarda a ancestralidade de memórias simbólicas de culturas diversas, territorializada pelo delineamento físico, corporal do círculo, a roda faz girar o tempo remetendo a uma condição originária que somente a experiência estética pode conhecer e uma temporalidade própria vivenciada por quem, dentro da roda, é também a própria roda.

Cláudia Sales de Alcântara em seu movimento nos fala

¹ Grupo de Valorização Negra do Cariri.

que as igrejas contribuíram para que a situação de discriminação e marginalização dos negros no Brasil fosse por tanto tempo perpetuada, e que uma das maneiras que temos para pagarmos essa dívida é propormos uma liturgia de afirmação às raízes étnicas e culturais afrodescendentes, com o intuito de fazer valer o respeito cultural tão fundamental para a construção de uma sociedade igualitária, livre e democrática.

Leonardo Carneiro e Alessandro Rodrigues provocam uma reflexão sobre as imbricações entre contextos religiosos afro-brasileiros e as escolas de samba no Rio de Janeiro, pensando-os não como movimentos individuais de grupos ou elementos isolados em uma sociedade, mas como movimentos sociais, movimentos de um grupo social (que é plural) e que se constrói em uma sociedade mais ampla – uma sociedade metropolitana e o seu habitus. Esse corpo social plural que denominamos de sociedade religiosa afro-brasileira possui um uso particular do território metropolitano, uma geografia que existe num espaço e num tempo precisos – sobressaltando que esse corpo (social) possui saberes in-corporados. ***Com alegria, continuaremos a gira e fazemos a ti o convite! Vem, entre na roda e gira...***

*Maria Aparecida Santos Correa Barreto
Alessandro Rodrigues*

BRANCO EM TERRA DE NEGRO

*Sérgio Paulo Adolfo*²

Sou branco. Pois é, um branco em terra de negros. Por incrível que possa parecer, ser branco deveria ter lá seus problemas. A maior dificuldade é que não há estudos sobre o branco. Nenhum pensador se dedicou a comentar nem o caráter, nem o comportamento, nem nada sobre os brancos. Estudar o grupo negro e desvendar-lhe a cultura e seu modo de ser tem sido a preocupação dos pesquisadores brancos, mas entender o próprio comportamento, isto é, o que é ser branco num país problemático racialmente falando não interessa à academia, pois é como se estudar os negros fosse como estudar um grupo primitivo, diferente, exógeno.

Isso é uma lástima, porque numa terra com 60% de negros ser branco é ser minoria. E aí começa o problema, porque essa minoria detém o poder do discurso e do capital. Dentro da nossa “democracia racial” ter a pele clara dá mais direito e poucos deveres, enquanto os negros têm mais deveres e menos direitos. Mas porque eu branco estou neste momento tratando de questões ligadas aos negros, o que, segundo alguns, só a eles compete discutir, principalmente quando se trata de relações raciais, de preconceito e mercado de trabalho.

No entanto, apesar de ser branco, tenho pautado minha vida em conhecer e analisar nosso país e sua população negra, refletindo sobre eles, e gostaria de apresentar algumas ideias à guisa de reflexão, para os negros e para os brancos,

² Professor da Universidade Estadual de Londrina.

porque, afinal, se falarmos apenas aos negros, os brancos não ficarão sabendo, mais uma vez, do quanto é difícil ser negro em nosso país.

Sou oriundo da camada mais pobre da população, filho de operário aposentado e mãe que entre outras coisas era quituteira e lavadeira de ganho. Quando menino, trazia roupa suja, levava roupa limpa e engomada, carregava tabuleiro de doces e salgados para vender na rua ou para entregá-los nos poucos bares existentes na minha cidadezinha. Nas horas vagas ia à escola, um enorme – na minha visão de menino – grupo escolar de tábuas serradas, e – por incrível que pareça – me dedicava à leitura. Lia tudo que me caía em mãos sem critério nenhum de escolha, porque naquela altura da vida não sabia distinguir ainda entre o agradável e o útil. Menino da periferia, acostumei-me a usufruir o menos, me acostumei com meu lugar no mundo – pobre tem que saber onde cabe – dizia minha mãe, tentando preparar-nos para a vida dura dos que são despossuídos, num país de desigualdades.

No entanto, como outros milhares de crianças pobres, cresci entre febres corriqueiras e momentos de alegria, sobretudo em contato com os livros que sempre foram meus melhores amigos, além de um amigo muito querido, pobre como eu, e, pior, negro. Na escola, lembro-me, ninguém se aproximava do garoto, e eu entabulei com ele, primeiro uma convivência pacífica, depois amizade verdadeira. Foi meu primeiro amigo de verdade esse menino negro, que sofria – na época eu não sabia – um terrível preconceito racial por ter a pele mais escura que a dos outros meninos, alvos, loiros e rosados. Havia apenas dois negros na sala. Esse meu amigo e uma menina linda, limpinha, cheirosa, mas que sempre estava só, ninguém era seu amigo, não tinha companhia na hora do recreio, e na sala era de um mutismo dolorido. Apesar de não se manifestar, quase nunca, quando o fazia era vítima dos risos dos colegas e da reprimenda da professora.

Na época não entendia porque acontecia isso com Rosária. Sempre limpa, roupas muito brancas – nosso uniforme era branco –, bem calçada, cadernos em dia, linda na sua negrura e no seu cabelinho bem-arrumado e, no entanto, ninguém se aproximava dela. Só fui compreender Rosária quando li Geni Guimarães.

Eu e meu amigo formávamos uma dupla inseparável na escola e fora dela. Fazíamos longos passeios pelos arredores, roubávamos frutas pelos sítios vizinhos, enfim, tínhamos uma vida muito aventureira, isso quando eu não me agarava a algum livro, normalmente livros religiosos – minha mãe era evangélica, e na minha cidadezinha os livros vinham pela estrada, trazidos ou pelos missionários católicos ou por freiras católicas em missão catequizadora. Do lado da minha casa – era a última da rua e da cidadezinha – moravam dois velhos negros, ex-escravos. O Velho Congo e o Velho Galdino, que, despossuídos de tudo, moravam num casebre e viviam da caridade alheia. O Velho Congo, alquebrado pelos anos, andava muito devagar e tinha um enorme inchaço no pescoço. Pelo pouco que sabíamos, nunca falei com ele (mas também que menino teria essas preocupações?), tinha sido escravo e viera do Congo. Com a abolição, tal como milhares de negros fora abandonado à própria sorte e vivia de esmolar. Do Velho Galdino, ninguém sabia me informar nada, apenas que não nos aproximássemos da casa, nem deles, pois os dois eram perigosos feiticeiros e talvez até comessem gente. Por isso, quando passavam, provocavam em mim curiosidade e terror. Essas duas personagens mais Rosária me acompanham até hoje e são a motivação para fazer o que faço. Penso, hoje, que o Velho Congo teria muito me ensinado se eu tivesse me aproximado dele, pois o velho congolês com sua sabedoria de velho e de africano, temperado com tanto sofrimento e tantas vivências, isso tudo transformado em sabedoria, como só o sabem fazer os afro-brasileiros e africanos, muito teria

a acrescentar na minha vida de menino. Mas o medo e o preconceito eram maiores que qualquer coisa. Hoje me dedico a estudar e compreender a cultura bakongo vinda para o Brasil. Quantas informações eu não teria colhido com o Velho Congo, quanta coisa boa não teria aprendido com ele? Mas quem pensava nisso naquele tempo de escola e de frutas roubadas à luz do sol brilhante? E o preconceito de raça e de origem que estava sendo trabalhado em nossas cabeças fazia seu efeito devastador. Milhares de crianças brancas no Brasil sofrem o mesmo processo, e, por isso, tornam-se esses seres esquizofrênicos quando adultos, carregando em si essa coisa absurda chamada racismo.

Um alerta aos leitores. Isso não é uma biografia. É apenas uma introdução pra justificar o que vou dizer mais adiante. Não fiquem apavorados pensando que alguém vai tomar-lhes o tempo. Já chegaremos ao ponto fulcral da nossa reflexão. Tenham paciência.

Mas entre dificuldades e alegrias cresci, sobrevivi, tornei-me adolescente, depois adulto e fui pra faculdade, apesar de não ser do grupo que ia para o ensino de terceiro grau na minha geração. Os pobres contentavam-se em, quando muito, terminar o segundo grau, porque nessas alturas da vida já estavam no mercado de trabalho informal há muito tempo. E como pobre tinha mais é que trabalhar, não havia perspectiva de formar-se na faculdade em alguma profissão. Os bancos escolares universitários eram reservados para a classe dominante. Branco pobre não tinha que usar dessa fidalguia, muito menos os negros, esses sim relegados para o resto de seus dias ao trabalho informal e logicamente mal pagos. Aos negros era reservado o lugar de carregadores, faxineiras, domésticas e, quando muito, cozinheira. As mulheres sempre encontraram trabalho mais facilmente, enquanto os jovens negros não conseguiam emprego, nem ocupações efetivas, só trabalho sazonal e trabalho braçal. Por não trabalharem,

porque não havia mercado de trabalho pra eles, eram chamados de vagabundos, malandros e desocupados. Em encontros com a polícia eram presos porque não tinham carteira de trabalho e, portanto, eram enquadrados na lei da vadiagem. Seus antepassados construíram o país, mas os descendentes não mereciam nenhuma consideração por isso. Seu destino, o dos jovens negros, era a cadeia ou bebericar atrás de um balcão de bar de quinta categoria.

Mas com todos os percalços acabei chegando aos bancos escolares numa faculdade de Letras, faculdade pública, mas paga, e com grandes dificuldades consegui tirar minha licenciatura, depois o mestrado e doutorado. Eu consegui romper o bloqueio econômico e social e chegar lá até onde só os privilegiados da classe dominante tinham acesso. Não me considero melhor, nem mais apetrechado que os outros que ficaram pela estrada, pois creio que houve favorecimento da sorte, a verdade é que consegui. E cheguei ao topo da carreira com uma preocupação enorme. Melhorar nosso país, principalmente em relação às questões raciais.

Como branco, mesmo vindo das franjas do sistema, tive alguns privilégios, principalmente o fato de ser branco, e assim pertencer a um grupo não anatemizado pela cor da pele. No Brasil isso conta muitos pontos a favor de qualquer candidato. Não tive colegas negros na faculdade, com exceção de um mestiço que se considerava branco, na tentativa de defender-se do horror da discriminação, e tenho poucos colegas negros como companheiros de jornada no ensino superior.

E agora que consegui, pensava, o que devo fazer para colocar em prática anos de estudo por conta do erário público, portanto, carregando comigo uma enorme carga de responsabilidade social e moral. Como fazer dos estudos literários uma arma de combate ao preconceito e ao racismo que grassa nossa terra. Como utilizar o estético enquanto arma de combate, se o estético tem sido utilizado quase sempre como as

belas letras mantenedoras de privilégios e concessões aos poderosos. As belas letras atendem os anseios de uma burguesia desocupada e despreocupada com os problemas nacionais.

Encaminhei-me para uma área de estudos que me parecia mais pertinente porque ao menos eu estava estudando outros despossuídos: os Africanos das colônias portuguesas, que estavam, naquele momento, numa violenta guerra de libertação contra o poder colonizador português. Mas estudar os africanos lusófonos e divulgar sua literatura e suas denúncias contra o poder colonial não alcançava muitas vezes os despossuídos daqui, pois me parecia naquele momento que eram lutas diferentes. E apesar de o ensino das literaturas africanas me possibilitarem falar de África e de seu povo, o alcance em relação ao Brasil ainda era muito pequeno para as minhas ambições acadêmicas e políticas, como a aspiração de transformar o ensino de literatura, que é minha especialidade, numa luta posicional política de reflexões e debates, mas não isso não me bastava. Queria empreender algo que realmente fosse efetivo na prática da luta contra a discriminação, mas também fosse um trabalho efetivo oportunizando a jovens negros uma ascensão pessoal e profissional, ou seja, encorajá-los a competir em pé de igualdade num mercado de trabalho tão restrito e tão discriminatório. Porque a reflexão e o debate são importantes, mas se tornam inócuos se não vierem acompanhados de ações concretas para oportunizar melhores condições de vida a essas pessoas sobre as quais estamos escrevendo artigos e fazendo grandes debates em congressos e similares.

A reflexão acadêmica tem servido muitas vezes para doutorar pessoas que, não tendo compromisso com a causa, usam o segmento da população enquanto objeto de estudo de forma essencialista, sem que o grupo tenha alguma informação a respeito do que foi escrito sobre ele. Isso é muito comum na área de religião afro-brasileira, em que muitos estudiosos se

debruçam sem nenhum compromisso com o grupo estudado, como se o grupo tivesse que passivamente fornecer os dados e falar de si sem receber nenhuma informação de volta e, assim, poder a partir dessas reflexões para elaborar estratégias que possam facilitar suas vidas profissionais e sociais. Esse tipo de pesquisa reproduz na prática acadêmica o sistema rude e cruel em que vive o Brasil. São os negreiros que com uma nova roupagem reproduzem o papel exercido por uma classe de pessoas que comprava e vendia escravos. O assunto afro-brasileiro ou negro serve-lhes de fonte de pesquisa, e esses acadêmicos produzem a partir deles teses e livros, mas os mesmos não mantêm nenhum vínculo real com a população negra, nem tem nenhum compromisso com a mesma. O homem e a mulher negra são nesse diapasão vistos como seres apenas passíveis de objetos de estudo, da mesma forma como têm sido usados enquanto meros instrumentos de trabalho desqualificado na sociedade global.

Nossas academias, muitas vezes, vivem encasteladas em seu próprio saber, não transformando esse saber, tão caraamente adquirido a partir de pesquisas que têm como alvo as populações periféricas, em ações efetivas para a melhoria dessas mesmas populações. Desculpem-me os colegas de outras áreas, mas estamos falando aqui sobretudo da área de humanas, de onde têm saído as melhores teses e livros sobre a população afrodescendente.

Nos anos noventa e nos anos dois mil, estudar negro, candomblé e umbanda viraram moda e têm sido elaborados trabalhos de alto teor científico e valor inquestionável, mas trabalhos que permanecem nos limites acadêmicos porque não têm sido direcionados para as populações pesquisadas e apenas têm como objetivo a reflexão acadêmica, sem um compromisso com as populações-alvo da pesquisa em questão. Nenhum retorno é compreendido na direção das populações que poderiam usar esses estudos de forma prática para

melhorar suas vidas no cotidiano, sobretudo em se tratando de mercado de trabalho produtivo. Retornar às populações pesquisadas aqueles conteúdos dali tirados e acrescidos de uma reflexão seria de enorme utilidade para essas populações, que poderiam a partir deles empreender novas ações com objetivo de melhorar a vida e as oportunidades. No entanto, isso não acontece porque a academia não parece ter consciência de seu papel social.

A academia, principalmente a de humanas, entende que o fazer científico deve ficar restrito às suas próprias fronteiras, aos seus próprios limites, como se a ciência não tivesse nenhum compromisso com a realidade social de um povo ou de um país. A população afrodescendente (bem como outras populações periféricas que têm servido de objeto de pesquisa) permanece apenas como objeto, não sendo alvo de ações posteriores. São usadas e deixadas de lado quando a pesquisa encontra seu final.

Trabalho numa universidade de brancos, sendo que do total de professores e pesquisadores, na faixa de 1.500 profissionais, temos um número de docentes negros ridículo, talvez não seja uma dúzia, e sete deles estão na área de humanas, e alguns nem se consideram como tal. Antes das cotas era muito raro ver alunos negros pelos corredores, e quando aparecia algum era total novidade. Com a implantação das cotas a situação tem mudado substancialmente e hoje já é possível ver circulando pelos pátios da faculdade grupos de alunos negros, e, diga-se de passagem, com ótimo desempenho acadêmico.

Nos cursos de pós-graduação, temos mestrado e doutorado em Letras, temos tido uma boa afluência de negros, alguns já com teses e dissertações defendidas e outros ingressando agora após passarem por um processo seletivo bastante rigoroso, o que demonstra que brancos e negros possuem o mesmo nível de capacidade intelectual, apesar de os segundos

terem tido menos oportunidade de estudos, por razões que nem é necessário aqui explicitar.

Somos professores e orientadores de alunos de mestrado e doutorado. Oferecemos duas disciplinas, Literaturas africanas de língua portuguesa e Literatura afro-brasileira, e orientamos nossos alunos sobre autores pertencentes a essas literaturas. E o resultado tem sido trabalhos de profundidade acadêmica. Temos tido inúmeros orientandos negros ou brancos que têm uma perfeita adesão à causa negra, caso contrário, não chegam até nossa orientação. Só aceitamos aqueles que demonstrem estar perfeitamente de acordo com as diretrizes – fazer um trabalho em que se possa questionar a situação do negro no Brasil ou no mundo, tendo por essa razão que passar por um itinerário de leitura que os esclareça a respeito dessas questões. Alunos descompromissados com a realidade brasileira não são aceitos por nós apesar de serem aceitos pelo programa, que não participa, obviamente, das mesmas preocupações.

Acontecem episódios interessantes, que tornam nítido o preconceito de alunos e professores a respeito do assunto. Num dos exames de seleção concorreram três jovens negros, duas moças e um rapaz, que foram aprovados com toda a distinção. É claro que após todos os exames foram aceitos com projetos a respeito da literatura afro-brasileira na linha dos estudos culturais. Alunos normais, dentro da média de todos, com um único detalhe diferenciador: serem negros. E isso causou certa espécie, pois os demais alunos brancos que não foram aprovados passaram a questionar se no programa de pós agora havia cotas, pois entraram muitos negros de uma só vez. Uma aluna chegou a questionar a razão de ter entrado no programa “um navio negreiro”. É curioso e lamentável que esses alunos, pelo simples fato de serem negros, tenham provocado celeuma por ocuparem um lugar que era deles por direito, pois foram aprovados nas provas nada fáceis

a que foram submetidos. Este é o país em que vivemos, local em que alguns por serem brancos julgam-se melhores que outros que têm mais melanina na pele. Como conviver com isso tudo sem que se tome alguma posição enquanto cidadão e enquanto intelectual.

Oportunizar a entrada de jovens estudantes nos cursos de pós-graduação é incentivá-los a buscarem melhores condições de trabalho, é incentivá-los a mostrarem seu valor enquanto mestres e doutores, quebrando a hegemonia branca na área. Quando pensamos em oportunidade não estamos oferecendo privilégios, mas sim procurando fazer um trabalho de conscientização com esses alunos desde seu ingresso na universidade, promovendo debates e discussões em grupo, orientando-os a respeito de história da África e da vinda forçada de seus ancestrais, e procurando fazer com que eles percebam seu verdadeiro papel na sociedade brasileira, seu valor enquanto ser humano e político. Procuramos com nosso trabalho acompanhar, não de maneira tutelar, mas de forma madura, esses alunos que tiveram poucas oportunidades na vida, incentivando-os a aproveitarem todas as oportunidades oferecidas, rompendo, assim, a barreira, o mutismo e o isolamento, tão comuns entre os jovens negros na universidade. Procuramos promover reuniões sociais entre eles, colocando-os em contato através de debates e das reuniões sociais, tentando romper o isolamento em que se colocam. Trabalhamos as questões de autoestima, de beleza negra, da história dos africanos e dos afro-brasileiros e com isso torná-los mais confiantes e mais preparados para enfrentar o mundo racista brasileiro.

Agimos dessa maneira como parte de nosso trabalho acadêmico, pois acreditamos que assim deve ser, uma vez que temos um compromisso social com a nação brasileira e, sobretudo, com o grupo étnico.

Entendemos que as academias, principalmente as públi-

cas que são mantidas com os impostos dos cidadãos, independentemente da cor da pele – todos pagam impostos –, carregam um dever cívico que é o de transformar esse país num lugar habitável, sem tanta esquizofrenia racial. Lutar contra o preconceito e a discriminação racial deveria ser o dever de todos, principalmente dos acadêmicos de ciências humanas. Fazer desse país um lugar mais justo, lugar em que o cidadão não é julgado pela cor de sua pele e sim pelas suas qualidades morais e intelectuais deveria ser a bandeira dos nossos estudiosos e intelectuais.

Porque somos aquilo que construímos...

Referências bibliográficas

ARAÚJO, Emanuel (Org.). *A Mão Afro-Brasileira*. São Paulo: Tenete, 1988.

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. *Onda Negra, Medo Branco*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LOPES, Nei. *Kitábu*. Rio de Janeiro: SENAC, 2005.

_____. *Dicionário Banto do Brasil*. Rio do Janeiro: Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro.

MOURA, Clóvis. *História do Negro Brasileiro*. São Paulo: Ática, 1989.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: Usos e Sentidos*. São Paulo: Ática, 1986.

*Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto, Patrícia Gomes Rufino Andrade, Henrique Antunes Cunha Jr
e Alessandro Rodrigues - Organizadores*

PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES DO NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS DA UFES

Patrícia Gomes Rufino Andrade³

Maria Aparecida Santos Correa Barreto⁴

1. Por que trabalhar com educação antirracista na perspectiva inclusiva?

Para nós, educadores e educadoras, a prática da educação das relações étnico-raciais com recorte afro-brasileiro tem se colocado como grande desafio porque incomoda basicamente em dois sentidos: nos contextos escolares reflete, por um lado, a dor do racismo que se manifesta nas mais diferentes situações e, por outro, a emergência de questionamentos carregados de preconceitos originados possivelmente da maneira com que a população negra chega a esse continente – colônia de exploração – pela qual passou o Brasil. Outro incômodo decorre do que estampa a diferença de participação entre a multiplicidade de grupos étnicos que rompem com a ideia falaciosa de uma pretensa democracia racial brasileira⁵.

Partimos do pressuposto de que a desigualdade racial é estrutural no Brasil; portanto, também gestada no ambiente escolar, para além dele, em várias instâncias da vida social. Assim, podemos constatar tratamentos diferenciados dados a negros e brancos principalmente se as análises perpassam conflituosos espaços de poder organizados na sociedade. Um simples exemplo disso são as condições de vida apresentadas

³ Neab/ PPGE/Ufes/Seme/PMV

⁴ Neab, PPGE/CE/Ufes

⁵ Ver: Síntese de Indicadores Sociais, 1999 – PNAD-IBGE, 1998.

nas regiões periféricas das cidades – nos morros e nas baixadas – e do campo – nas terras esquecidas das comunidades quilombolas. Essas regiões refletem para quem são destinadas as políticas de acessibilidade e qual a classe social daqueles que se encontram nas periferias. Muito embora não se admita, infelizmente esse pertencimento tem cor!

No Brasil, quando falamos de inclusão, não bastam apenas buscarmos a efetivação das Leis, Decretos, Pareceres, Parâmetros e Planos de Educação; precisamos ir além dessas políticas porque sabemos que por si mesmas elas não fazem as transformações inclusivas necessárias, mormente quando se trata de inclusão social, econômica e política das classes mais pobres, entre elas o recorte específico da população negra, especificando, pretos e pardos. Faz-se necessário, nessa perspectiva, que políticas públicas de Estado gerem também políticas institucionais e governamentais que precisam ser fomentadas. Assim, rever concepções não é uma atitude isolada ou individual. É, na verdade, uma tomada de posição política, expressão dos caminhos que se pensa trilhar para nossa sociedade.

Essa relação política se expressa se percebemos nossos caminhos sociais vividos sob os paradigmas da individualidade, competitividade, fracionamento do sujeito, que vão perdendo de vista a inter-relação complexa e permanente entre o indivíduo, a cultura e a sociedade. Nesse caso, banalizam-se, simplificam-se e naturalizam-se os conceitos de inclusão e exclusão, ou melhor, reduzem-se⁷, deixando o indivíduo à sua própria sorte. Dessa forma, retomo o problema da exclusão das camadas pobres, negras, afrodescendentes como injustiça social e política de um sistema em que os pobres estão cada vez mais pobres, a violência aumenta a cada instante, o mercado de trabalho é para poucos e a população negra e afrodescendente permanece à margem, cada vez mais invisibilizada e silenciadas. Assim, concordamos com Padilha (2007),

quando diz que vivemos a exclusão e falamos de inclusão em mundo cuja lógica é o capitalismo selvagem.

É na busca pela compreensão dessa inclusão excludente que Sawaia (2001, p.8) complementa:

A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. Todos somos inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram para fora do econômico.

Essa afirmação reforça a ideia de que a população é privada de seus direitos, enquanto sujeitos deste Estado de Lei, apesar dos discursos democratizantes de acesso à educação. Uma das possibilidades recai na crença de que o estudo, a educação escolarizada contribuirá para a qualificação exigida pelo mercado de trabalho e que essa é a grande via para o exercício da cidadania, mas não é bem assim que as coisas se efetivam. Por isso reafirmamos a inclusão excludente, pois à medida que atende ao mercado de trabalho, exclui a possibilidade do acesso das minorias incluídas no rótulo de des-favorecidos, *des-humanos*, *des-providos*, *des-apropriados*, *des-estruturados*, entre tantas outras inclusões.

A escola, nesse cenário, está mergulhada nas contradições sociais, nas diferentes e diversificadas formas de violência, seja ela simbólica ou prática, porém temos um olhar ainda reduzido e ingênuo diante dessas situações tão complexas e que a cada dia vêm afetando de maneira insustentável a vida de cada um e de todos na sociedade. Essas relações nos colocam a pensar que Estado é esse no qual vivemos? Qual o posicionamento tomado para o enfrentamento desses desafios? Nessa configuração entendemos o fortalecimento das

grandes matrizes capitalistas. Estamos, contudo, diante de um Estado mínimo, o qual se desobriga das políticas sociais.

Por um lado a ausência do Estado pode ser tomada como brecha para o fortalecimento dos movimentos sociais que permanecem firmes no sentido de cobrar posicionamento mais efetivo em relação às minorias. Abrem-se caminhos para que esses movimentos sociais, entre eles o Movimento Negro, tragam consigo toda a contribuição de décadas em busca de políticas reparatórias para a população negra. O notório percurso do movimento negro na década de 80, no processo de abertura política e redemocratização da sociedade, traz consigo o peso de novas formas de atuação política de negros e negras brasileiros.

Em suas reivindicações, assumem um caráter mais profundo, ou seja, passam a indagar o Estado, a esquerda brasileira e os movimentos sociais sobre seu posicionamento neutro e omissivo diante da questão racial na formação do país e de toda forma de opressão e exploração que estrutura as relações sociais e econômicas brasileiras, marcadas pelo capitalismo e pela desigualdade.

Na tentativa de ampliar o foco das possibilidades para o Estado brasileiro, nos anos 2000, com as possibilidades e crescimento das campanhas presidenciais do Partido dos Trabalhadores (PT), com a influência do Senador Abdias Nascimento, as denúncias da pouca mobilidade do Estado frente à desigualdade racial, reivindica-se a adoção de políticas de ação afirmativa, que posteriormente, no governo Lula, irão se efetivar na criação de secretarias e ministérios, com dotação orçamentária, com projetos mais amplos de governo até então de pouca representatividade no país. De acordo com Paixão (2006, p. 21):

São os negros (pretos e pardos) os que formam a maioria daquela população hoje privada do acesso aos serviços públicos e aos empregos de melhor qua-

lidade, os que sofrem com mais intensidade o drama da pobreza, da indigência, e a violência urbana, doméstica e policial. O racismo, tal como praticado no Brasil, tende a considerar tais aspectos de realidade normais, desde que envolvam primordialmente a população afrodescendente. O modelo brasileiro de relações raciais consagra e eterniza as disparidades entre brancos, negros e indígenas em nosso país.

Dessa forma, a ideologia dominante da democracia racial passa despercebida e impregna o imaginário, e as práticas sociais no contexto brasileiro excluem pela via da marginalidade econômica, política e cultural. Nesse contexto, as instituições responsáveis diretas pelos processos de formação humana, na sociedade brasileira, precisam falar e ser ouvidas, falar de outro lugar, do campo da formação. Assim, a “escola” – entenda-se aqui em qualquer instância educativa – é chamada a se colocar como um importante veículo de implementação e de efetivação de uma educação que tenha como eixo central o respeito à diferença e aos direitos sociais de todos, reconhecendo a partir das inquietações epistemológicas e políticas a necessidade de apostar em processos de emancipação social, apesar e para além das regulações do Estado.

Constata-se que apesar do discurso em prol de uma gestão democrática e da qualidade do ensino, os esforços empreendidos não são suficientes para a efetivação e consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva. Ressalta-se, assim, a necessidade de o sistema de ensino instituir um ordenamento político-jurídico que configure o projeto educacional numa perspectiva não apenas de inserção, mas que garanta o acesso à permanência e à possibilidade de qualificação no mercado de trabalho, o que só se efetivará através de políticas de Estado comprometidas com as instituições, seus sistemas normativos. Parafraseando Arroyo (2007), é necessário comprometer as estruturas de poder.

Portanto, para que as estruturas de poder garantam a efetivação das políticas sociais, necessitamos de uma grande mobilização. É preciso que em conjunto com essa massa que se encontra às margens, toda a sociedade perceba que a desigualdade de uns sempre acarretará reparações de outros em muitos sentidos. Para que as políticas sociais se materializem em direitos sociais, um dos caminhos é pela via da educação pública, que se agrega às lutas das minorias, no caso, a implementação da Lei 10.639/03, que altera a LDBEN 9394/96 e toda prática pedagógica, política, cultural e social em relação à educação do negro e afrodescendentes no Brasil.

Seriam necessários mais indícios? Percursos pela educação

Todo o percurso anterior serve para que possamos refletir como os movimentos negros vêm contribuindo no fomento de ações e proposições para a educação. Dessa forma, observamos que o fim do século XX congregou significativos esforços na bandeira de luta por uma educação que permita refletir sobre as diferenças étnicas: diferentes mobilizações da sociedade civil, organizações dos governos em suas diferentes esferas, gestores, parlamentares e parcelas dos atores que lidam direta ou indiretamente com a questão educacional, ampliando esse debate.

No entanto, as referências numéricas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por exemplo, apontam indicadores que demonstram que as disparidades persistem, mesmo quando a população afirma não “enxergar” diferenças explícitas. Demonstram que os índices de analfabetos no Brasil têm cor:

[...] entre os analfabetos absolutos acima de 15 anos há 7,1% de brancos e 16,9% de negros (pretos e pardos), de acordo com a Síntese de Indicadores

Sociais de 2004 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Quando consideramos o analfabetismo funcional – menos de quatro anos de estudo – 32,1% dos pretos e 32,5% dos pardos encontram-se nessa condição ante 18,4% da população branca (SOUZA; CROZO, 2007).

Esses dados somados a outras necessidades públicas brasileiras apontam a disparidade, senão as condições de desigualdade da qual pertence grande faixa da população brasileira parda e preta. Trata do direito à alfabetização, porém dificilmente a marginalização e a violência aparecem com dados associados às condições precárias de alfabetização pelas quais passa essa população. Fazendo frente a um conjunto cada vez mais evidente de desigualdades, o debate público tem se intensificado, assim como as iniciativas no campo das políticas de governo.

De fato, desde a década de 1980, um conjunto diverso de ações passaram a ser implementadas, entre elas podemos citar os projetos de criação da Secretaria de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) em 21 de março 2003, a criação da Fundação Palmares, a criação da Secretaria de Alfabetização e Diversidade, cujas ações poderão ser analisadas em outra publicação, e, posteriormente, no campo da educação, também em 2003, as alterações na LDBN 9394/96 com a inclusão da Lei 10.639/03.

Em consequência, na primeira gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com a criação, em 2003 da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) que representa a materialização de uma histórica reivindicação do movimento negro em âmbito nacional e internacional, a questão racial é incluída como prioridade na pauta de políticas públicas do país. É uma demonstração

de tratamento que a temática racial passaria a receber dos órgãos governamentais a partir daquele momento (2009)⁶.

Em pesquisa recente, Jaccoub (2008) aponta que especialmente nos anos 2000 as iniciativas políticas ganharam relevo, proliferando no âmbito do governo federal, nos governos estaduais e municipais e, também, de forma autônoma, em algumas instituições públicas como universidades e o Ministério Público do Trabalho. Programas como os de estabelecimento de cotas visando ampliar o acesso de estudantes oriundos de escolas públicas vêm sendo adotados pelas universidades tanto no sentido de cotas sociais como no de cotas raciais. Entretanto, faltam ainda aferimentos e maiores contribuições da sociedade civil para o fortalecimento dessas políticas.

Tais programas fazem parte de um grande pacote de ações afirmativas, entre elas ainda se destacam: a formação de professores fomentada pela Secad – Secretaria de Alfabetização e Diversidade; a Resolução/CD/FNDE Nº 10 de 02 de abril de 2009, que estabelece orientações e diretrizes para a operacionalização da assistência financeira suplementar a projetos educacionais de formação inicial e continuada de professores; a elaboração de material didático específico para alunos e professores da educação básica; o Programa de Ações Afirmativas para a População Negra no Ensino Superior (Programa Uniafro).

Dificuldades de naturezas variadas têm se imposto à consolidação da temática referente à desigualdade e à discriminação racial como objeto legítimo e necessário da intervenção pública, principalmente nas instâncias de formação de professores, bem como à consolidação da própria ação

⁶ Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

pública nesse campo. Essas dificuldades ampliam-se quando nos referimos aos múltiplos contextos das escolas públicas e um recorte mais específico ao currículo produzido em suas realidades.

Além da reestruturação curricular, outra forma de implementação de ações afirmativas está pautada na formação de professores. Diante dos impasses enfrentados para afirmação das diferenças étnicas tanto nos espaços escolares como fora deles, a formação coloca-se como possibilidade. Refere-se ao preparo dos professores para que possam responder aos desafios que apresentam no cotidiano das escolas e para além delas, seja a partir da legislação em vigor, seja no combate às diferentes formas de racismo. Até que ponto os currículos dos cursos estarão dando importância à formação de um profissional crítico, analítico, capaz de compreender os processos sociais e fazer as relações necessárias entre estes e a sala de aula, a profissão, os conteúdos ensinados? Esses indícios contribuem para a necessidade da discussão étnico-racial organizada pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Ufes.

Sobre a contribuição do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Ufes para a formação de professores de Educação das Relações Étnico-Raciais

Como “lócus” da formação inicial de professores/as, alguns questionamentos nos colocam a refletir: as leituras que nós, professoras e professores, fazemos dos currículos escolares – tomando os currículos prescritos e vividos – são suficientes para garantir, pelo menos minimamente, uma postura crítica de tratamento aos diferentes sujeitos presentes na escola?

Neste texto não pretendemos trazer as falas das professo-

ras, mas transcrevê-las de maneira a acompanhar as situações diversas em que apresentam seus limites enquanto educadoras quando narram:

[...] mas a gente tem uma resistência muito grande, porque as famílias não têm informações sobre o que é o negro e se reconhecer também, porque na nossa escola existem pessoas que não se reconhecem como negras (*Narrativa de professora durante o curso de especialização. Maio, 2009*).

Durante as atividades do curso algumas falas foram registradas, permitindo trazê-las para interlocução e assim poderemos explicar um pouco mais do que se vinha registrando. Dessa forma, o relato da professora aponta para a necessidade desse trabalho de formação continuada, ampliando a própria visão da população negra em relação ao enfrentamento do racismo. Esses conflitos emergem nos momentos de formação quando é possível discutir algumas experiências vivenciadas pelas professoras nas escolas. Longe de buscar uma conclusão ou simplesmente responder ao questionamento que fazemos, sabemos que o preparo de professores para o enfrentamento das situações é um grande ganho.

Nos diferentes espaços das escolas observamos que, ao conhecer a realidade dos alunos/as, as educadoras/es comprometem-se na busca de subsídios sobre questões culturais, mas encontram muitos entraves. Um deles se relaciona à maneira de como lidar com as questões étnico-raciais no cotidiano das escolas e outro não menos importante refere-se a contextos específicos, questões de racismo, sexismo e gênero, constantemente ignoradas já que não se sabe lidar com elas.

A proposta para esse enfrentamento subsiste na formação. Essa instância permite a discussão entre pares, amplia olhares advindos das próprias experiências. Gomes e Silva (2006), no sentido da necessidade de formação de professores, argumen-

tam que quanto mais complexas se tornam as relações entre educação, conhecimento e cotidiano escolar, mais o campo da Pedagogia é desafiado a compreender e apresentar alternativas para a formação de professores.

Nesse caso, o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Ufes procura manter tal conexão, compactuando com os movimentos sociais no enfrentamento à desigualdade social, a partir da formação inicialmente recebida nas instituições de ensino superior e a que se dá continuidade, ao longo da vida profissional. Nesse sentido, quando necessário, devem ser oferecidos programas de nivelamento de conhecimento sob responsabilidade das próprias instituições de ensino superior.

A implementação, pelo coletivo de profissionais, de processos formadores que dêem conta da questão racial poderá ajudar a construir nas crianças, adolescentes e jovens negros, uma atitude de orgulho diante de sua diferença. E esse orgulho contribui e ajuda implementar os dispositivos legais que garantam o acesso e a permanência das crianças negras na escola, acompanhados de medidas que estimulem a participação das famílias e da comunidade; estimular a alfabetização e a qualificação profissional de jovens e adultos; garantir a inserção de jovens e adultos negros nas universidades; assegurar qualidade de ensino e a adoção de pedagogia inter-étnica, inter-racial e não sexista no sistema educacional; adotar, nas políticas de apoio à pesquisa científica e tecnológica, igualdade de tratamento para os projetos referentes às relações étnico raciais. Por isso, é de fundamental importância a articulação do NEAB com o Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, tendo sob sua responsabilidade a formação de professores críticos e reflexivos que possam abarcar no contexto de suas salas de aula a educação anti-racista (GOMES, 2004, p. 103).

Nos enfrentamentos ao racismo, são feitas propostas de continuidade fomentadas pelos Neabs tanto na pesquisa quanto na formação. Os Neabs fazem, também, parte da política de valorização dos profissionais da educação, sobretudo dos níveis de ensino fundamental e das modalidades da educação básica, por meio da elaboração e realização de projetos antirracismo na sociedade, com destaque para a instituição escolar. Caberá, ainda, aos NEABs, articular ações pró-ativas e propositivas com movimentos sociais negros que possam garantir políticas de ações afirmativas. Esse entrelaçamento visa fomentar estudos e pesquisas relativos à História da África, dos Afrodescendentes e Educação das Relações Étnico-Raciais, com ênfase na construção de uma nova organização curricular e do trabalho pedagógico para a Educação Básica.

A primeira formação em Educação étnico-racial pelo Neab-Ufes acontece em 2009, com dotação orçamentária do MEC/Secad, atendendo ao edital de formação de professores e confecção de material didático. Nesse sentido, o Curso de Educação das Relações Raciais teve o objetivo de fomentar discussões tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, atendendo a titulação mínima exigida pela legislação educacional em vigor, estejam esses educadores em exercício das funções docentes e/ou pedagógicas. O curso teve a intenção de preparar educadores para uma atuação profissional que vai além da docência, dando conta da gestão dos processos educativos e pesquisas que acontecem na escola e no seu entorno.

O contexto de educação étnica afro-brasileira nos remete a pensar quais as dimensões e possibilidades de implementação da Lei 10.639/03 nas salas de aula e num contexto maior, nas escolas e comunidades. Esse marco legal acorda nos Art. 26, 26 A e 79 B a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica. Por ser uma temática antiga no Brasil, mas recente nas salas de aula,

entendemos que a obrigatoriedade da lei traz consigo o peso da responsabilidade, a exemplo do passado, para refletirmos sobre a transposição de como são ensinados, aprendidos e identificados a cultura, a história africana e afro-brasileira no cotidiano.

A proposta inicial do curso de formação estava pautada em formação presencial totalizando 180 horas, organizadas em 04 módulos que posteriormente tiveram acrescidos seminários especiais conforme as demandas apresentadas pelas professoras/es tendo em sua conclusão um total de 240 horas. Foi organizado para atender a um quantitativo de 120 professoras/es, técnicos pedagógicos efetivos lotados na Secretaria de Estado da Educação. Um dos critérios iniciais para que participassem da formação foi estarem atuando como profissionais efetivos, e que os municípios atendidos fossem os que receberam menores quantitativos de verbas do Programa de Articulação do Governo (PAR).

A concepção adotada nesse curso de aperfeiçoamento e educação continuada objetivou contribuir para a superação de alguns desafios, buscando a organização dos componentes curriculares por áreas de conhecimento e trabalho pedagógico interdisciplinar, de modo que os estudantes-educadores possam vivenciar a prática de sua formação conforme as temáticas são trabalhadas; propiciar relação transdisciplinar entre diferentes tipos e modos de produção de conhecimento; dar ênfase à pesquisa, como processo desenvolvido ao longo do curso e integrador de vários componentes curriculares; propor processos, metodologias e postura docente que permitam a necessária dialética entre educação e experiência, garantindo um equilíbrio entre rigor intelectual e valorização dos conhecimentos já produzidos pelos estudantes em suas práticas educativas e em suas vivências socioculturais; identificar abordagens da escola na Erer (Educação das Relações Raciais), vivência das relações internas em comunidade, em

grupos, bem como o contexto onde estão inseridos.

As professoras/es que participaram do curso de formação foram constantemente levadas a refletir sobre as práticas realizadas no chão da escola. Dessa forma procuramos, pela instância da formação continuada, caminhos para cumprir o que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que assegura o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos os brasileiros.

Como produto das formações, observamos o sentido processual de avaliação com culminância no seminário final que propiciou discussões, trocas de experiência das/os professoras/as. Dessa forma, as/os professoras/es-alunos/as sentiram-se contemplados/as pela formação na apresentação dos trabalhos realizados e discutidos.

Esta pesquisa vem apontando sua relevância para a formação docente permanente: o aperfeiçoamento e organização do trabalho escolar pedagógico nas escolas, de modo a compreender que a cosmovisão africana, reinventada em territórios brasileiros contribui para o enriquecimento do debate acerca de questões ambientais, tecnológicas, históricas, culturais e éticas em nossa comunidade social e escolar.

As inquietações das falas ouvidas e dos projetos apresentados apontam ainda para a necessidade da consolidação do curso de aperfeiçoamento para ampliarmos a temática com um curso de especialização, que permita aos professores reconhecer que historicamente o racismo e as desigualdades sociais contribuíram e contribuem para a exclusão da população negra, em condições de minoria, dos bens construídos socialmente, de forma que todos os professores possam ser levados a assumir a responsabilidade pela educação de todos os alunos, sejam eles pretos, pardos, indígenas ou brancos,

transformando as práticas pedagógicas excludentes em trabalho educativo antirracismo no Brasil.

Referências bibliográficas

ARROYO, Miguel G. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BOBBIO, Norberto. *Estado, Governo, Sociedade: para uma teoria geral da Política*. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Coleção Pensamento Crítico.

CARDOSO, Marcos Antônio. *O movimento negro*. Belo Horizonte: Mazza, 2002.

CARVALHO, Rosita Edler. *Educação Inclusiva com os Pingos nos "Is"*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CAVALLEIRO, Eliane. *Racismo e Anti-Racismo na Educação*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CARVALHO, Janete Magalhães. *Diferentes perspectivas da profissão docente na atualidade*. Vitória: Edufes, 2004.

GENTILI, Pablo. *A Falsificação do Consenso: Simulacro e Imposição na Reforma Educacional do Neoliberalismo*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

JACCOUD, Luciana. Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. In: THE-

ODORO, Mário (Org.). *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição*. Brasília: Ipea, 2008.

PAIXÃO, Marcelo. Desigualdade nas questões racial e social. In: PADRÃO, Ana Paula (Coord.). **Saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Roberto Marinho, 2006. v. 1, p. 21-65. A cor da cultura.

PRZEWORSKI, Adam. *Capitalismo e Social-Democracia*. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo. Companhia das Letras, 1995.

SAWAIA, Bader. Exclusão ou inclusão perversa? In: SAWAIA, B. (Org.). *As artimanhas da exclusão – análise psicossocial e ética da desigualdade social*. São Paulo: Vozes, 2001. p. 7-13.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CROSO, Camila. *Igualdade das Relações Étnico-Raciais na Escola: possibilidades e desafios para a implementação da lei 10.639/2003*. São Paulo; Petrópolis: Ação Educativa; Ceafro e Ceert, 2007.

EDUCAÇÃO, CIDADANIA E NEGRITUDE: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO CONTI- NUADA DE PROFISSIONAIS DO MAGIS- TÉRIO

*Iolanda de Oliveira*⁷

Introdução

A questão colocada sugere que se salientem os aspectos que garantem o exercício da cidadania, o que envolve não só práticas sociais dos sujeitos que compõem a sociedade, mas também a garantia, de parte do Estado, do acesso a determinados direitos que uma sociedade democrática deve garantir a todos. Portanto, ser cidadão não se vincula apenas à decisão dos sujeitos, mas também ao compromisso do poder constituído com a população no sentido de promover-lhe tal direito.

A despeito da evolução histórica e espacial do conceito de cidadania, consideram-se, no momento atual, três aspectos que condicionam o seu exercício pleno: o acesso aos direitos civis, políticos e sociais.

A educação é um dos direitos sociais que, sem dúvida, contribui para que o sujeito compreenda o seu direito de participar e de interferir na vida pública do seu país. Tais participação e intervenção, que caracterizam os direitos políticos, são condicionadas pela garantia de uma vida plena, sem privações de natureza material e não material, o que significa ter acesso aos direitos civis e sociais.

Parece que, embora o acesso aos três aspectos citados de-

⁷ Professora da Universidade Federal Fluminense (UFF).

vesse ocorrer de modo paralelo, a negação dos direitos civis constitui impedimento para o gozo dos outros direitos que vão constituir em conjunto a cidadania plena. O estado de pobreza e de miséria que compromete a vida material dos sujeitos, e mais perversamente dos sujeitos negros, restringe sem dúvida o acesso aos outros direitos. Entretanto, isso não significa que as políticas públicas em busca da cidadania deverão ocorrer de forma hierarquizada, mas sim de maneira concomitante.

Recorrendo-se aos indicadores sociais apresentados pelo IBGE, sabe-se que o fator racial tem determinado para os pretos e pardos um lugar inferior em todos os setores, a despeito das denúncias e reivindicações dos movimentos sociais negros que se evidenciam no curso de toda a história do Brasil.

A educação tem sido uma das reivindicações mais privilegiadas pelas lideranças negras em todo o percurso do sistema educacional brasileiro, apesar de as produções intelectuais atentarem para esse aspecto somente nas últimas décadas, evidenciando-se a presença negra nas escolas, mesmo no período imperial, segundo pesquisas realizadas (CUNHA, 1999; FONSECA, 2009).

A educação como direito social

A educação, sendo um dos aspectos da cidadania compondo os direitos sociais, está estreitamente vinculada a uma educação de qualidade. Mas o que significa uma educação de qualidade? Uma educação de qualidade é aquela que vai promover o homem. E é preciso também responder: o que significa promover o homem? Consideramos que uma educação para a promoção humana é a que se realiza estreitamente vinculada às práticas sociais dos sujeitos educandos, portanto, uma educação que tenha como critério de seleção,

dos componentes curriculares, os conteúdos, isto é, os conhecimentos, hábitos, habilidades e valores que expliquem a sua situação no âmbito da sociedade, em relação ao ambiente social, cultural e político próximo e remoto. Planejar a educação significa, desse modo, ter em vista não o aluno ideal, mas os estudantes concretos em todas as dimensões.

Uma educação de qualidade tem por função essencial garantir aos sujeitos o domínio de conhecimentos que expliquem os fatores que determinam a sua situação na sociedade, para que tenham condições de, coletivamente, alterar o que nela ocorre e que degrada os grupos humanos. Os valores, assim como os conhecimentos, sem desprezar os hábitos e habilidades, têm nesta proposta uma função primordial. No caso particular das relações raciais que colocam os negros em condição de inferioridade material ao mesmo em tempo que atingem ao seu psiquismo, ao convencer-lhes que a sua inferioridade é algo natural e não produzida socialmente, é preciso que os estudantes se apropriem de determinados conhecimentos e de valores humanos que contribuam para reverter tais danos. Sabe-se, entretanto, que, ainda que a perversidade do racismo seja mais severa para com os pretos e pardos, ela atinge também o psiquismo dos brancos, tendo ambos o direito de acessar uma educação antirracista, a qual deverá destruir os danos provocados pelos equívocos incorporados sobre a diversidade racial.

Para que esse tipo de educação se concretize, isto é, para que os critérios de seleção dos conteúdos curriculares sejam as práticas sociais dos sujeitos, quer seja no sentido próximo, quer seja no remoto, destacando-se as equivocadas construções sociais que atribuem significados negativos e positivos à diversidade humana, necessita-se de uma ousada posição política dos órgãos responsáveis pela formação dos profissionais da educação, no sentido de garantir-lhes uma formação pedagógica que lhes permita uma atuação comprometida com

o destaque dos aspectos positivos da diversidade humana, particularmente da diversidade racial.

O desafio que emerge de tal proposta precisa ser considerado do ponto de vista qualitativo e do ponto de vista quantitativo, aspectos estes que se cruzam e não poderão ser tratados isoladamente em uma política pública. Sobre esse aspecto, há que se considerar que, na educação brasileira atual, se verifica, quanto à questão das desigualdades raciais, um aparente avanço quando são confrontados os dados sobre o acesso à escola de parte de brancos e negros de sete a quatorze anos, os quais são quantitativamente equiparáveis. Entretanto, adentrando-se nos aspectos qualitativos, ou seja: relação série/idade, presença de professores das disciplinas básicas durante todo o período letivo, entre outros aspectos, percebem-se grandes disparidades, o que significa negar direitos de cidadania.

Implicações qualitativas do direito à educação na formação docente

A questão da igualdade/desigualdade é omitida na educação tradicional que desconsidera esse fator por determinar uma educação pretensamente neutra e, portanto, universal. Embora a educação nova passe a considerar os fatores sociais na educação, é somente com a emergência da educação do tipo progressista, que amplia o âmbito da diversidade humana para além das classes sociais, que se destaca a responsabilidade da escola em face dos diferentes aspectos da diversidade. A partir daí, as funções da instituição escolar tornam-se mais amplas e complexas porque, de modo paralelo aos conteúdos universais, a instituição deverá dar conta do tratamento a ser dado aos aspectos particulares de cada grupo ao qual atende.

O destaque à diversidade em educação aparece na estrutura do Ministério da Educação através da Secretaria de Edu-

cação Continuada, Alfabetização e Diversidade, representada pela Diretoria de Educação para a Diversidade. Essa Secretaria, em articulação com a Universidade Aberta do Brasil, organizou a Rede de Educação para a Diversidade incluindo os seguintes grupos: Educação de Jovens e Adultos, Educação no Campo, Educação para as Relações Étnico-Raciais, Educação Ambiental, Gênero e Diversidade na Escola e Culturas e História dos Povos Indígenas, esta última atendendo à determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a partir da Lei 11645/08.

Pelo exposto anteriormente, o estado caminha no sentido de legitimar os aspectos particulares da educação, na qual a diversidade brasileira deverá ser representada nos currículos escolares. Os avanços nesse sentido são também percebidos no documento final do Congresso Nacional da Educação (Conae), que, devendo transformar-se em Plano Nacional da Educação para o período de 2011/2020, inclui o eixo VI com o título: Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade. O documento anuncia não somente a diversidade, mas acrescenta a questão da igualdade. Entende-se que a diversidade em si mesma não representa *a priori* nenhum problema, mas sim a desigualdade produzida a partir da diversidade, como construção social. Sobre esse aspecto, destaca-se a transcrição que se segue extraída do referido documento.

A produção social, cultural e histórica das diferenças não é problemática em si. A questão que se coloca é que, no contexto das relações de poder, os grupos humanos não só classificam as diferenças, como também, hierarquizam-nas, colocam-nas em escalas de valor e, nesse processo, subalternizam uns em relação a outros. Nesse processo as diferenças são transformadas em desigualdades.

No presente texto, restringe-se a abordagem aos grupos negros, mas salienta-se que, a despeito de a população negra representar aproximadamente a metade da população brasileira, esse é apenas um dos aspectos da diversidade que se evidencia em nossa sociedade, dos quais a escola deverá ocupar-se. Entre outros fatores a serem considerados, tem-se a questão indígena, cuja legislação atual determina tratamento equiparável ao dos negros nos currículos escolares; as questões de gênero e sexualidade, que exigem cada vez mais a incorporação de tais conteúdos nos currículos escolares; a questão dos portadores de necessidades educativas especiais, cuja inclusão física é realidade em muitas escolas, mas sem o devido tratamento nos planos curriculares; entre outras questões que perpassam o cotidiano dos usuários da escola.

Sem hierarquizar a diversidade humana à qual, sem nenhuma consistência científica, são atribuídos significados negativos aos não brancos e positivos aos brancos, salienta-se a população negra em consequência da questão particular tratada no evento que deu origem a esta produção.

Quanto ao aspecto qualitativo da formação de profissionais da educação, para uma atuação satisfatória no âmbito das relações raciais, remete-se à importância da qualificação dos responsáveis por essa formação nas diferentes áreas, no ensino superior, nos cursos de licenciatura e nos cursos de formação de profissionais de nível médio.

Todas as áreas de conhecimento necessariamente têm uma dimensão racial que deverá ser objeto de inclusão nos currículos não só dos cursos de licenciatura, mas em todos os cursos de graduação. Entretanto, a formação de elevado percentual dos que atuam no magistério superior não lhes permite tratar dessa questão, a menos que tenham a predisposição de eliminar essa lacuna na própria formação. Essa situação é impedimento para que todos os profissionais graduados tenham o domínio dos conteúdos considerados, o

que atinge particularmente os profissionais de magistério.

Ainda que em nosso país haja regiões cuja formação para o magistério em nível superior é rara, havendo mesmo locais em que a docência é exercida por leigos, e sabendo-se que a formação desejável é nos cursos superiores, especialmente nas universidades públicas nas quais a pesquisa é privilegiada nessa formação, não se podem omitir nos currículos de todos os profissionais, em quaisquer níveis e modalidades, a educação que incorpore conteúdos sobre as relações étnico-raciais. Por outro lado, há o desafio dos profissionais que formam docentes para a escola básica, anteriormente mencionada. A situação ideal é a de que essa formação seja realizada por professores doutores que tenham conhecimento da dimensão racial da sua área de atuação, não se restringindo apenas aos profissionais com formação em História e nem apenas às áreas de conhecimento incorporadas pelas ciências sociais e humanas.

Têm-se como exemplo o trabalho realizado pelo mestre Juliano Soares Pinheiro sob o título: “Aprendizagens de um grupo de futuros professores de química na elaboração de conteúdos pedagógicos digitais em face dos caminhos abertos pela Lei 10639/03” e a pesquisa realizada pela doutoranda Maximina Magda de França Santos intitulada: “A etnomatemática baseada nas culturas africanas nas aulas de matemática”.

Não se tem dúvida de que, nas ciências sociais e humanas e também nas ciências biológicas, a questão racial é imediatamente evidenciada, mas as outras áreas também têm conteúdos raciais incorporados no patrimônio cultural que disponibilizam para a humanidade e estes deverão ser estudados por todos os docentes, a fim de que seja atendida a condição primeira para garantir a disseminação de tais conhecimentos em todos os níveis e modalidades de ensino.

No Brasil, as políticas de formação, para a questão con-

siderada, deverão ocorrer de modo paralelo a uma política universalista, destinada a eliminar a laicidade e a formação de nível médio para a docência, garantindo a formação de nível superior, de qualidade, a todos os docentes em exercício e em processo de formação inicial. Isso significa ampliar a rede pública de nível superior e exigir a incorporação da pesquisa na formação desses profissionais em toda a rede pública e privada. Torna-se também necessário resistir com ousadia à proposta de desestatização das universidades públicas de parte de organismos internacionais, o que compromete a qualidade dos trabalhos nessas instituições, que ao longo dos anos tem sido preservada com grande esforço de um significativo número de profissionais que assumem a liderança do compromisso com uma “universidade pública, gratuita e de qualidade”.

O Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (Penesb), atuando na formação continuada dos profissionais da escola básica desde 1995, tem repensado, ao longo dos anos de sua atuação, quais os conhecimentos básicos indispensáveis aos profissionais em exercício na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Atualmente oferecendo cursos em nível de pós-graduação *lato sensu* e cursos de extensão presenciais e semipresenciais, privilegia-se em todos os cursos a matriz caracterizada pela organização em disciplinas, as quais são as seguintes: História da África, O Negro na História do Brasil, Raça, Currículo e Práxis Pedagógica, Teoria Social e Relações Raciais, O Negro no Ensino da Língua e da Literatura, Identidade Racial e Mitologia e Cosmologia Africanas. Essas são as disciplinas nucleares das três modalidades de curso oferecidas pelo Programa, alternando-se o aprofundamento e a extensão dos conteúdos ministrados, de acordo com o tipo de curso oferecido. Percebe-se, entretanto, que as preocupações em preservar a qualidade do curso semipresencial conduziram o Programa

a um nível de exigência que se aproxima do que se exige nos cursos de pós-graduação *lato sensu* presenciais. Inaugura-se, neste ano, um dos cursos de pós-graduação *lato sensu*, organizado por áreas temáticas. Entretanto, a matriz organizada em disciplinas continua a predominar nos cursos. A modalidade temática não é consensual no Penesb. Há professores que entendem ser esta uma organização curricular que deve ser privilegiada na atualidade; por outro lado, outros profissionais, ainda que reconheçam na organização em disciplinas uma forma tradicional de organizar os cursos, sugerem que a interdisciplinaridade exigida em cursos temáticos é uma prática que tende a preservar a unidade dos conhecimentos que explicam uma dada realidade, mas esse caráter interdisciplinar deveria ser considerado na produção de conhecimentos, em suas origens, para que o ensino temático tivesse suas bases na pesquisa acadêmica.

Entende-se que a pesquisa que se realiza em geral aborda apenas uma faceta da realidade, que é do domínio do pesquisador, deixando descobertas as que estão fora de sua área de conhecimentos. O que se realiza no ensino temático é a reunião de conhecimentos sobre uma determinada realidade, que foram produzidos isoladamente. Tal isolamento ignora as diferentes dimensões de um mesmo fenômeno, o que se tenta recuperar nas práticas interdisciplinares.

Considerando a matriz dos cursos oferecidos por disciplinas, o Programa afirma que esses são os conhecimentos mínimos que devem ser assimilados na formação continuada dos profissionais. Entretanto, sabe-se que a formação oferecida é lacunar em relação à dimensão racial das áreas de conhecimentos que envolvem as ciências naturais e a área tecnológica, o que está a exigir reflexões para, possivelmente, uma nova tomada de posição sobre os conteúdos dos cursos.

Nesses últimos parágrafos, fez-se uma tentativa de isolar aspectos quantitativos da questão sem nenhum sucesso.

Percebe-se que o entrelaçamento do qualitativo/quantitativo se evidencia na quase totalidade das considerações apresentadas. A questão, por exemplo, da relação entre o número de doutores com formação na área de relações raciais e o número de profissionais a serem formados é um dos entrelaçamentos que são sugeridos no que foi exposto.

Colocando ênfase na questão quantitativa, destacam-se alguns dados do IBGE sobre a necessidade potencial da formação continuada, a partir do número de profissionais docentes em exercício. Não são incluídos nesse estudo dados da formação inicial e nem da formação continuada em nível de pós-graduação *stricto sensu* na qual se atua no campo de confluência Diversidade, Desigualdades Sociais e Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. O tratamento da questão aqui considerada, nesses dois níveis de formação, fica, portanto, adiado.

Implicações quantitativas da formação continuada de docentes para a educação das relações étnico-raciais

Tabela 1 – Número de docentes em exercício no Brasil por nível de ensino

DOCENTES	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior
Público	207.562	1.367.497	429.350	115.865
Privado	83.120	235.555	110.114	218.806
Total	290.682	1.603.052	539.464	334.671

Fonte: IBGE (2008)

A rede pública é predominante na escola básica, mantendo aproximadamente dois milhões de professores em exercício, ao passo que a rede privada atende a um número muito inferior de alunos, totalizando-se a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. No Ensino Superior a situação é

alterada, sugerindo que um significativo número de estudantes que cursaram a educação pública durante sua escolaridade básica migram para o ensino superior privado, acumulando, de fato, uma trajetória escolar que provavelmente o prepara para manter-se na subalternidade, sem a formação necessária para exercer funções de liderança e de prestígio social, com salários mais altos. Situação inversa possivelmente ocorre com os que frequentam a escola básica privada e que com certeza migram para a universidade pública no ensino superior. Essa situação sugere também que o maior percentual de docentes é formado na rede privada, que, em sua maioria, não tem o mesmo rigor da rede pública na seleção dos seus profissionais e só excepcionalmente privilegiam a pesquisa na jornada de trabalho dos docentes, o que repercute de forma negativa na formação dos futuros professores.

Tabela 2 – Percentual de docentes em exercício no Brasil por nível de ensino

DOCENTES	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior
Público	71,4	85,3	79,6	34,6
Privado	28,6	14,7	20,4	65,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: IBGE (2008)

Os percentuais evidenciam com mais clareza a predominância do ensino público na educação básica e a prevalência do ensino superior privado como resultado da ampliação deste durante décadas, em detrimento da expansão da rede pública de ensino superior, que atualmente tem sido atingida pela expansão, de modo paralelo a privilégios concedidos à rede privada. A política atual de expansão da rede pública coloca em risco a qualidade do ensino superior público, que tem sido mantido ao longo dos anos pela resistência de pro-

fissionais que nele atuam.

Tabela 3 – Número de docentes em exercício na Região Sudeste na rede pública e privada

DOCENTES	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior
Público	80.436	510.860	190.171	41.384
Privado	42.288	128.026	57.913	117.091
Total	122.724	638.886	248.084	158.475

Fonte: IBGE (2008)

Evidencia-se, na região Sudeste, a mesma situação constatada em relação ao Brasil, tratando-se da rede pública e privada.

Tabela 4 – Número de docentes em exercício no Estado do Espírito Santo, na rede pública e privada

DOCENTES	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior
Público	4.865	24.923	6.344	1.692
Privado	1.157	4.359	2.425	4.798
Total	6.022	29.282	8.769	6.490

Fonte: IBGE (2008)

A quantidade de docentes, de acordo com o estado, é também algo que leva a crer que a situação é constante, tendo um persistente grau de permanência, tratando-se das entidades mantenedoras.

Entrelaçadas com o que representa a questão qualitativa, as políticas estabelecidas enfrentam o desafio de oferecer formação continuada a todos os profissionais em exercício na escola básica pública e de exigir, supervisionar e avaliar a formação a ser oferecida pela rede particular.

A despeito de serem apresentados somente dados sobre

os docentes, há necessidade de não omitir a função educativa dos outros profissionais da educação, não docentes, os quais também necessitam de uma formação para uma atuação satisfatória com a diversidade racial brasileira.

Considerações finais

O desafio que ora se apresenta ao sistema educacional brasileiro no sentido de preparar todos os profissionais para exercer suas funções (seja no magistério, seja em outras profissões) e para lidar não somente com os aspectos universais que atingem toda a humanidade – mas também e principalmente com as desigualdades criadas a partir de características particulares de cada grupo – está a exigir não medidas paliativas que apenas dão conta de percentuais mínimos de profissionais, mas políticas que atinjam de fato todos os profissionais em exercício.

Sobre os profissionais de magistério, conforme apontam os dados apresentados, sabe-se que há iniciativas governamentais nas esferas federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal que incorporam a oferta de cursos sobre a diversidade, em diferentes graus de intensidade e de extensão.

Critérios de avaliação precisam ser estabelecidos, a fim de que se tenha uma visão do que já foi realizado em cada uma das instâncias mencionadas e até que ponto está sendo realizada a trajetória entre a legislação vigente e as teorias pedagógicas e de currículo contemporâneas e a escola/sala de aula como espaço privilegiado para a concretização das citadas determinações legais e de currículo.

Percebem-se várias mobilizações. O MEC/Secad tem diferentes editais que privilegiam cursos para a formação continuada dos profissionais da escola básica, o que tem obtido respostas positivas principalmente de parte dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (Neabs) situados nas universidades

públicas. Estados e municípios, em alguns casos, impulsionados pela ouvidoria da Seppir, tomam iniciativas no mesmo sentido. Entretanto, em face do elevado número de profissionais que atuam na escola básica e que precisam de uma formação adequada ao trabalho com a diversidade e em particular com a diversidade racial, as iniciativas parecem ínfimas.

Refletindo sobre a complexidade da situação apontada, sugere-se que as mantenedoras tenham projetos a curto e médio prazos para que toda a rede de ensino seja atingida por cursos com conteúdos e carga horária adequados a uma formação continuada de qualidade. Por outro lado, as instituições responsáveis pela formação inicial dos profissionais de magistério deverão com urgência incluir tais conteúdos nos diferentes cursos, a fim de evitar que os profissionais egressos de tais instituições, portanto, recém-formados, sejam encaminhados ao mercado de trabalho sem a referida formação, o que provocaria um congestionamento insolúvel na rede de ensino. Sobre a formação continuada, pensa-se que somente um sistema permanente de formação em serviço dará conta da tarefa que ora se apresenta.

Referências bibliográficas

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <www.presidencia.gov.br/legislação/>.

BRASIL. Emenda constitucional nº 14/1996. Disponível em: <www.presidencia.gov.br/legislação/>.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.).

O Banco Mundial e as políticas educacionais. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 75-123.

CUNHA, Perses Maria Canellas da. Da senzala à sala de aula: quando o negro chegou à escola. In: OLIVEIRA, Iolanda de. *Cadernos Penesb*. Niterói: Intertexto, 1999. n. 1.

FONSECA, Marcus Vinicius. O predomínio dos negros nas escolas de Minas Gerais no século XIX. Disponível em: <www.anped.org.br>, 32. reunião anual, GT 21, 2009.

IBGE. Disponível em: <www.ibge.gov.br>.

IPEA. Política social: acompanhamento e análise. Disponível em: <www.ipea.gov.br>, 13. ed. especial: Educação, p.155-192; Igualdade racial, p. 281-319.

PINHEIRO, Juliano Soares. Aprendizagens de um grupo de futuros professores de química na elaboração de conteúdos pedagógicos digitais em face dos caminhos abertos pela Lei 10639/03. Disponível em: <www.anped.org.br>, 32. reunião anual, GT 21, 2009.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003.

SANTOS, Maximina Magda de França; SILVA, Auxiliadora Gonçalves da; CUNHA JR., Henrique. A etnomatemática baseada nas culturas africanas e a presença das culturas africanas nas aulas de matemática. Programa do VI Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros. Eixo temático. 17. Educação e Formação de professores. Rio de Janeiro, 2010. p. 26.

SAVIANI, Dermeval. A nova lei da educação. São Paulo: Au-

tores Associados, 2000.

SISS, Ahyas. *Afro-Brasileiros*. Cotas e ação afirmativa: razões históricas. Rio de Janeiro; Niterói: Quartet; Penesb, 2003.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 125-193.

O NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO: O QUE NOS CONTAM AS IMAGENS?

*Tânia Mara Pedroso Muller*⁸

Introdução

O presente texto tem como objetivo apresentar uma análise crítica da cartografia das imagens do negro encontradas nos livros didáticos de História do ensino fundamental do primeiro segmento, adotados por uma escola pública, após indicação e distribuição pelo governo para o biênio 2007/2009, no que tange à história, às representações político-sociais, à legitimidade e ao cumprimento da Lei nº 10.639/03.

Era nossa intenção conhecer as histórias da África e dos afro-brasileiros que estavam sendo contadas nas escolas através dos livros didáticos, para verificar se estão contribuindo para a superação dos estereótipos existentes e proporcionar uma reflexão entre os professores sobre o modelo etnocêntrico de referência.

Para tal, utilizamos a metodologia etnográfica, que pressupõe observação, entrevistas e análise documental. Com isso, pudemos verificar o uso do livro didático e seus desdobramentos numa escola pública no município de Niterói, no Rio de Janeiro, durante quatro meses em duas turmas de quarto e quinto ano do primeiro segmento do ensino fundamental. Nesse período, diversas atividades foram realizadas, principalmente aqueles que tinham a história da África e dos

⁸ Doutoranda em Educação e professora da Universidade Federal Fluminense.

afrodescendentes como tema. Após as tarefas, entrevistávamos os alunos para obter suas opiniões e a compreensão dos assuntos abordados. Ao mesmo tempo, analisamos a coleção utilizada pela escola, priorizando as imagens escolhidas e intencionando desvendar se revelavam os contextos de produção e se relacionavam com o texto proposto, destacando os conteúdos subjacentes e as leituras possíveis de serem realizadas por professores e alunos.

Livro didático: percurso histórico e a Lei 10.639/03

O livro didático é o material mais utilizado por professores e alunos nas salas de aula de todo o Brasil e muitas vezes é o único recurso disponível para o conhecimento histórico. Por isso, vemos a importância de entender todos os processos que o originaram e como essa produção cultural se distingue das demais.

Devido às inúmeras mudanças políticas que ocorreram no Brasil, com a incorporação de direitos sociais e civis por parte da população, o Estado Liberal viu-se impelido a definir os critérios de nação e cidadania, e a escola não podia mais continuar dedicando-se exclusivamente à educação da elite e precisava se adaptar aos novos grupos que se coligavam a ela.

Diante disso, o livro didático teve um papel fundamental na disseminação do conhecimento e na manipulação do saber pelo poder governamental, que procurou controlar o ensino e o aprendizado nos diferentes níveis escolares.

Primeiramente, os projetos para a construção dos compêndios sugeriam que se seguissem os modelos de livros estrangeiros, principalmente os franceses e alemães, porém, numa fase posterior, os intelectuais passaram a pregar a necessidade de se produzir obras didáticas nacionais, que atendessem às necessidades dos brasileiros.

Essas mudanças de proposta surgiram concomitantemente ao crescimento da rede escolar, à imigração, à forte urbanização, ao fim do trabalho escravo e ao avanço tecnológico na área das comunicações. Além disso, o apoio à “nacionalização” das obras didáticas refletia a postura de educadores favoráveis ao domínio da educação pública pelo Estado, em detrimento da igreja, o que colocava em voga os diversos conflitos pelo poder político (BITTENCOURT, 2008).

Cabe salientar que nesse período o livro didático foi situado como peça-chave na viabilização dos projetos educacionais. Partindo do conceito iluminista de que um livro lido é um conhecimento apropriado, os intelectuais acreditavam que o livro escolar condicionava o leitor às propostas estatais de maneira homogênea. Nas palavras de Circe Bittencourt, “um texto escolar deveria resultar, dessa forma, diferentemente dos outros livros, de um cuidadoso plano engendrado pelo poder constituído, articulado com outros discursos que definiam o saber escolar” (2008, p. 45).

Ademais, os livros serviam, mormente, para auxiliar os professores que não possuíam a formação docente, e também eram os principais instrumentos de disseminação do conteúdo e do método prescrito pelos setores dominantes. Todavia, apesar de o Estado tentar condicionar alunos e professores a um determinado tipo de leitura e conduta através do livro didático, este produzia resultados inesperados, na medida em que seu conteúdo era reinterpretado tanto por aqueles que o produziam como por aqueles que o liam.

No início do século XIX, o ensino ainda não havia sido sistematizado e os dirigentes dos Estados, fossem eles progressistas ou conservadores, ainda estavam buscando a melhor maneira de empreender essa tarefa. Diante disso, surgiram diferentes tipos de livros didáticos para atender aos diversos graus do ensino escolar.

De acordo com Circe Bittencourt, o ensino primário

ainda estava em processo de construção de sua sistemática, e uma prova disso foram as várias denominações que eram atribuídas a ele, como “ensino popular”, “estudo das primeiras letras”, “ensino elementar” e “primeiro grau de ensino”. Mesmo após a regulamentação da escola seriada no período republicano, o número de anos destinado a esse grau de ensino, as horas de estudo e a idade determinada para cada turma ainda diferiam entre si.

A instrução elementar foi sendo construída gradativamente num processo com muitas lutas, dissensos e contradições. Para os conservadores, o ensino elementar deveria ser uma tarefa da Igreja e da família; para os liberais progressistas, deveria ser uma atribuição estatal; e para um pequeno, mas significativo, grupo de moderados, a educação dada pela família e pela Igreja deveria ser complementar àquela ministrada pela escola e vice-versa. “O progresso moral deveria articular-se ao progresso material e político, porque o espírito da civilização moderna era eminentemente liberal e religioso”, ressalta Bittencourt (2008, p. 78).

Os legisladores aceitaram a intervenção do Estado na educação elementar, para unificá-la e organizá-la, porém a Igreja não foi totalmente descartada da vida educacional. Além disso, não havia consenso quanto à atuação das escolas particulares, fossem elas leigas ou confessionais. Diversos parlamentares defendiam a chamada “liberdade de ensino”, a qual era sinóníma das escolas particulares.

Circe Bittencourt critica os historiadores que acreditam que a importação das ideias “alheias” à realidade do país foi a principal causa do fracasso educacional do ensino primário, pois, segundo ela, nem os países europeus tinham um projeto “completo” para o ensino elementar que pudesse ser copiado. Ademais, no Brasil, os políticos davam prioridade ao ensino superior e secundário, como uma forma de estabelecer novas relações de poder, o que fazia com que o ensino das primeiras

letras sempre fosse relegado a um plano inferior.

Os primeiros projetos de obras didáticas voltados para o ensino elementar foram os relacionados à alfabetização. Os intelectuais mais conservadores tinham os catecismos como principal proposta para a aprendizagem da leitura, da escrita e da contagem. Posteriormente, esse catecismo religioso seria substituído por um catecismo cívico que deveria assumir a missão de formar os cidadãos, inculcando neles o patriotismo.

Mas no final do século XIX houve um grande esforço por parte dos que elaboravam os projetos de livros de leitura em substituir o conteúdo moral-religioso pelo conteúdo moral e cívico e para a inclusão de temas nacionalistas nos compêndios.

No ensino secundário, as disciplinas foram organizadas de maneira mais centralizada, os cursos foram restritos a certo segmento da população e o projeto que vigorou na formulação dos compêndios foi o que preconizava o ensino humanista, pois era mais conveniente para os que seguiriam a carreira política.

O secundário era a representação das diferenciações entre a elite do país e o restante da população. Esse nível de ensino foi utilizado para manter a burguesia no poder e garantir todos os privilégios que possuía, embora nos discursos governamentais afirmava-se que a gratuidade dos cursos secundários era um “luxo desnecessário” (GASPARELLO, 2004).

Essa argumentação se inseria dentro da lógica do liberalismo que acreditava na total liberdade do setor privado, sem interferências mínimas do Estado. Com isso, os compêndios e programas escolares secundários seguiriam os padrões internacionais, como uma forma de se alcançar o tão sonhado progresso europeu, e voltados para a formação da elite brasileira.

Os compêndios desse período eram adaptações ou traduções dos livros estrangeiros, e às vezes estes permaneciam

em sua língua original. Para que um livro fosse adotado, era necessário que o Ministério do Império e uma comissão o aprovassem como uma “obra adequada” ao uso do professor. Por outro lado, nas escolas confessionais, apenas as autoridades eclesiásticas definiam os livros que deveriam ser adotados, sem interferência do Estado, e as escolas particulares laicas subordinavam-se apenas ao proprietário do colégio ou ao seu diretor.

Havia uma retórica liberal que colocava o professor com liberdade para escolher o livro que mais lhe aprovesse, porém isso ficava somente no plano das ideias, pois havia um forte controle e vigilância sobre os materiais adotados pelos docentes.

Disseminar o saber letrado era algo paradoxal para o Estado brasileiro, pois apesar de os livros didáticos terem como propósito condicionar os leitores ao seu ideário, eles podiam abrir novos horizontes para quem os lia, provocando muitas vezes reflexões críticas sobre a sociedade e as desigualdades sociais.

Para as autoridades governamentais, não bastava apenas definir como seriam produzidas as obras didáticas, mas também era necessário que se ficasse atento a quais materiais seriam adotados em sala de aula, para que nada se “transviasse” do adequado aos intuítos governamentais. Em seus discursos, as autoridades educacionais alegavam que a utilização de impressos que não fossem os livros didáticos aprovados poderia apresentar falhas de impressão, de gramática e de conteúdo, o que seria um risco dentro da sala de aula.

Ademais, enfatizavam que os manuais escolares deveriam estar atualizados quanto às informações técnico-científicas e aos novos padrões linguísticos, além de expressar os valores morais da sociedade, evitando que houvesse qualquer tipo “de desvio de ‘natureza espiritual’ em sala de aula” (BITTENCOURT, 2008, p. 67).

O livro didático era entendido pelos legisladores e autoridades religiosas desse período como um recurso necessário para uniformizar a educação em todo o território nacional, de modo que os jovens se inserissem numa mesma cultura, compartilhassem valores, maneiras de expressão e de comportamento.

As primeiras formas de se controlar os textos escolares foram a autorização e o veto. Primeiramente, como havia poucas produções, predominou o sistema de autorizações. Houve um grande incentivo àqueles que se propusessem a escrever livros didáticos seguindo as normatizações governamentais. Uma série de prêmios era oferecida aos que conseguissem apresentar textos dentro das exigências requeridas, o que fez com que as editoras começassem a participar dos projetos de elaboração dos compêndios.

Num segundo momento, com o aumento das produções, passou-se a utilizar como medida de controle o veto. Dessa maneira, houve a ampliação da vigilância sobre os materiais didáticos e a necessidade encontrada pelo Estado de exercer um controle cada vez maior sobre o que era produzido e difundido, criando toda uma gama burocrática voltada especificamente para sua avaliação.

Com o fim do monopólio da Impressão Régia, o Estado passou a se desvencilhar da produção dos livros didáticos, transferindo essa tarefa para as editoras privadas. O livro que serviria para o ensino público era visto agora como um bem de consumo a ser difundido, pois era uma grande fonte de lucro. É muito importante ressaltar que a produção de material didático para o ensino público é até hoje feita por empresas privadas e que essa indústria movimenta muito dinheiro e gera muito lucro, o que traz à tona a reflexão sobre de quem são os interesses privilegiados quando uma escola pública adota determinado livro didático.

No Brasil, três editoras quase que exclusivamente explora-

ram a produção dos materiais didáticos. Na primeira metade do século XX, havia três grandes empresas editoriais: a A. H. Garnier, que estava em fase de estagnação; a Francisco Alves, que exercia quase que o monopólio da produção escolar; e a FTD, que estava em fase de crescimento e que na década de 60 se tornaria uma das grandes editoras de livros didáticos do país.

As editoras estrangeiras também tinham um significativo papel na produção da literatura escolar. Segundo Bittencourt, aproximadamente 14% do total de obras publicadas no país eram fabricadas em casas editoriais estrangeiras, mormente portuguesas e francesas.

Embora os portugueses tivessem participação na produção e difusão dos compêndios, os livros estavam marcadamente dentro do modelo estilístico francês, o que mostra a reflexão dos interesses econômicos e culturais dos setores dominantes, que queriam a implantação da “cultura francesa” no Brasil.

Além dos interesses econômicos, a mentalidade dos dirigentes brasileiros se aproximava muito da dos franceses, que acreditavam no catolicismo universalista. Estudar aos moldes franceses era seguir o progresso e se aproximar daquilo que havia de mais “moderno”. Ademais, para os brasileiros, a França era uma opção mais viável de ser “moderno” dentro dos moldes católicos, pois havia uma desconfiança quanto ao protestantismo do mundo inglês.

O Rio de Janeiro foi o principal ponto de produção e de instalação das grandes editoras, devido à eminência política e econômica que a cidade possuía. Apesar dos editores procurarem não assumir posições político-partidárias, eles tentavam conseguir destaque e prestígio, buscando escrever prefácios dedicados aos Presidentes e membros da elite como forma de obter reconhecimento e aprovação de suas publicações.

Após a produção e a aprovação dos livros didáticos, um

aspecto muito importante para as editoras era a sua comercialização. Desde 1851 até os dias de hoje, “a produção de livros para crianças, especialmente os didáticos, tornou-se uma fonte de lucro capaz de sustentar, nos dias atuais, dezenas de editoras especializadas nesse produto cultural” (BITTEN-COURT, 2008)⁹.

Os editores acreditavam que o livro didático era a “carne” da produção, enquanto os outros livros, como os científicos, por exemplo, eram os “ossos”. Isso se dava pela tamanha projeção que a literatura escolar tinha no mercado, pois, enquanto um romance de autor desconhecido vendia 500 exemplares no máximo, um livro didático após ser aprovado pelo governo tinha uma alta vendagem garantida.

De acordo com Gasparello (2004), o livro didático tornou-se velozmente o material impresso mais difundido pelo país e atingia grande parte da população. As obras didáticas caracterizavam-se por tiragens elevadas e não é por acaso que autores eruditos as utilizavam para divulgar seus trabalhos. Apesar disso, as editoras precisavam constantemente fazer adaptações e ampliações nas obras didáticas para obedecer aos programas oficiais, o que levou as empresas a adotarem “fórmulas de produção e vendas especiais”.

Um bom exemplo era a mudança os títulos. A introdução da palavra “novo” antes dos títulos antigos era umas das táticas mais utilizadas para vender o mesmo livro revestido por uma aura inovadora. Além disso, os editores contavam com os chamados livros de longa duração. Embora as obras didáticas devessem estar sempre atualizadas, houve materiais que foram utilizados durante muitas gerações de estudantes por sua grande vendagem e disseminação. É importante pensar que isso ocorre até os dias atuais, quando vemos a reedição de uma “nova” gramática ou “nova” aritmética. Fazendo uma análise dos livros de história de 2009 e 2010 da mesma cole-

⁹ Ver também Munakata (2007).

ção, percebemos que o conteúdo havia sofrido poucas modificações e as figuras apenas tinham sido trocadas de ordem.

Houve um trabalho extenso de divulgação das obras didáticas pelo território nacional, o que garantia significativas vendas para as editoras por longos anos. Comercializar e divulgar os livros didáticos tornou-se uma questão vital para o sucesso desse material. Era preciso que os livros fossem acessíveis a professores e alunos, o que fazia com que as editoras procurassem utilizar materiais mais baratos em sua produção.

Ademais, uma técnica de venda muito comum entre as casas editoriais era a de mostrar catálogos com as suas publicações, o que ocorre até os dias de hoje, e apresentar na quarta capa dos próprios livros didáticos as outras opções disponíveis em suas livrarias. Um grande divulgador das produções didáticas era a *Revista Pedagógica*, que publicava o catálogo com os livros aprovados pelo governo para o uso nas escolas primárias, o que hoje foi substituído pelo Guia Nacional dos livros didáticos.

Vê-se, assim, que o livro didático foi construído como um objeto político e reflete até hoje as permanências e modificações que se estabeleceram dentro da sociedade. Diante disso, é muito importante que os docentes pensem sobre o seu conteúdo, suas imagens, suas instruções, pois, apesar de não ser o único recurso possível dentro de sala de aula, a obra didática ainda é um dos principais materiais utilizados e, infelizmente, às vezes é o único disponível.

Além disso, seja qual for a disciplina, é importante refletirmos de que maneira seu conteúdo é tratado dentro do livro didático, como ele foi sendo construído ao longo do tempo e como reflete as propostas de formação de um determinado tipo de aluno e de um determinado tipo de sociedade. Porque, como dizia Paulo Freire, nada é escrito por acaso, tudo tem um cunho político-ideológico, principalmente um livro didático,

cujo trabalho é formar e passar conhecimento crítico.

Conclusão

Compreendendo o processo de construção do livro didático na e para a formação do sistema escolar, a análise empreendida nos permitiu observar que – entre as imagens usadas para ilustrar ou contar as diferentes histórias e/ou apresentar os conteúdos temáticos – se encontram prioritariamente gravuras do século XIX dos pintores e viajantes europeus como Debret e Rugendas, autores que servem de referência e são considerados responsáveis pela extensa iconografia histórica brasileira do período, e já utilizadas nos livros escolares do início do século XX, tais como o *Nossa Pátria* de Rocha Pombo. Na maior parte dos casos as imagens contradizem os princípios preconizados na Lei 10.639/03, pois não evitam a discriminação, além de reforçarem o preconceito.

Tendo em vista termos participado do processo de escolha do livro didático a ser adotado para o triênio 2010/2012, pudemos apurar, nas entrevistas realizadas com os docentes, as críticas apontadas ao livro de referência. Destacamos também nas falas a ausência de uma discussão anterior sobre a proposta da lei e as dificuldades vividas pelos professores na abordagem do tema sobre a História da África e da cultura negra, e, principalmente, para realizarem uma análise crítica do conteúdo e das imagens do livro.

Na verdade, constatamos que os professores desconhecem a contribuição do negro na formação da cultura nacional. E vale lembrar o que disse Manuel Querino:

Foi o trabalho do negro que aqui sustentou por séculos e sem desfalecimento, a nobreza e a prosperidade do Brasil; foi com o produto do seu trabalho que tivemos as instituições científicas, letras, artes, comercio, indústria, etc., competindo-lhe, portan-

to, um lugar de destaque, como fator da civilização brasileira (QUERINO, 2008, p. 78).

Tais dados nos permitiram concluir que o desenvolvimento da temática sem uma leitura crítica de seu contexto de produção e das ideologias subjacentes, como preconiza o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), pode-se estar perpetuando aqueles mesmos estereótipos veiculados anteriormente à promulgação da lei, fortemente criticados e indesejados. Este trabalho, que é resultado da pesquisa financiada pela Faperj, intitulada “Leitura de Imagens do Negro no Livro Didático de História do Ensino Fundamental da Escola Pública”, constata a importância da formação docente para a efetivação, na prática cotidiana, da lei, das diretrizes curriculares estabelecidas e de um processo de ensino-aprendizado consistente que permitam a transformação dos sujeitos e da escola e da superação do racismo na sociedade.

Referências bibliográficas

ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa no Cotidiano Escolar. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. Cotidiano escolar e práticas sócio-pedagógicas. *Em Aberto*, Brasília, ano 11, n. 53, jan./mar. 1992.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. Livros didáticos: entre textos e imagens. In: BIT-

TENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. Livros e Materiais Didáticos. In: BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Departamento de Políticas do Ensino Superior. *Diretrizes Curriculares dos Cursos de História*. 2001. Tópico I.

_____. Ministério da Educação. *Plano Nacional do Livro Didático – Guia de Livros Didáticos*. Brasília, 1999.

_____. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos 2010*. Brasília, 2009.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. *Construtores de identidade: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola brasileira*. São Paulo: Iglu, 2004.

MUNAKATA, Kasumi. O Livro Didático e o Professor: entre a ortodoxia e a apropriação. In: MONTEIRO, Ana Maria F. C.; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2007.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas – sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. Avaliação de livros didáticos no Brasil. Por quê? In: SPOSITO, M. E. B. (Org.). *Livros didáticos de História e Geografia: avaliação e pesquisa*.

São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

TIMBÓ, Isaíde Bandeira. Os usos do livro didático de história: cultura material escolar em foco. *Cultura Escolar Migrações e Cidadania. CONGRESSO LUSOBRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7.*, 2008, Porto. *Actas...* Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação Universidade do Porto, 2008.

WASSERMAN, Claudia. O Livro Didático: aspectos teórico-metodológicos relevantes na sua produção. In: GLAZZELLI, Cesar Augusto Barcellos et al. (Orgs.). *Questões da Teoria e Metodologia da História*. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

LITERATURA AFRICANA E AFRODESCENDENTE JUNTO A CRIANÇAS DE ESCOLAS PÚBLICAS: UMA EXPERIÊN- CIA DE PESQUISA

*Geranilde Costa e Silva*¹⁰

*Sandra Haydée Petit*¹¹

Implicações e motivações pessoais para o desenvolvimento da pesquisa

Nosso interesse em desenvolver esta pesquisa teve sua gênese em experiências pessoais, pois nos reconhecemos enquanto mulheres afrodescendentes. Significa dizer que desenvolvemos este estudo a partir de um universo já conhecido por nós, ou seja, com questões que afetam a nossa vida, o nosso cotidiano. Compreendemos, dessa forma, que o ato de pesquisar dá-se, portanto, implicitamente a partir da perspectiva de manutenção ou transformação de uma determinada realidade.

Considerando que as demandas por temas de interesse das populações de descendência africana têm como princípio a relação entre sujeito e objeto, busca-se a superação do caráter universalista da ciência, de modo que

o saber produzido não deixa de ser objetivo ou válido, mas o é segundo as condições de sua produção. Por isso, o pesquisador deve evidenciar a posição em que se encontra quando observa um determinado

¹⁰ Aluna do Programa de Pós-Graduação do Ceará.

¹¹ Professora da Universidade Federal do Ceará.

fenômeno, do mesmo modo que os conceitos que utiliza (CRUZ, 2005, p. 24).

Dessa maneira, apoiamo-nos no pensamento de Fals Borda, que discute a ciência como um evento de natureza humana e, por consequência, regido por interesses de tal ordem:

Em primeiro lugar, não deveríamos fazer da ciência um fetiche, como se fosse uma entidade com vida própria, capaz de reger o universo e de determinar a forma e o contexto de nossa sociedade, tanto presente quanto futura. Tenhamos em mente que, longe de ser tão medonha à gente, a ciência é apenas um produto cultural do intelecto humano que responde a necessidades coletivas concretas – inclusive àquelas considerações artísticas, sobrenaturais e extracientíficas – e também aos objetivos específicos determinados pelas classes sociais dominantes em períodos históricos preciosos [...] por isso mesmo, sujeita a motivações, interesses, crenças e superstições, emoções e interpretações do seu desenvolvimento social e individual (1981, p. 43-44).

Experiência em sala de aula

“Eu nunca vi rainha negra!”. Essa afirmação foi feita por uma menina afrodescendente, durante a realização de uma tarefa de História entre crianças de 2ª série, com idades entre oito e nove anos. Nessa oportunidade, lia um texto no qual o autor apresentava um menino branco que se considerava rei do futebol. Como atividade complementar ao texto, era sugerido aos/às estudantes que se desenhassem como pessoas da Realeza. Momento esse em que uma menina de descendência africana revelou nunca ter visto rainhas negras. Em

resposta, informamos à aluna que essas rainhas moravam em outros países. No entanto, ela enfatizou nunca ter visto ou ouvido falar de rainhas negras nem mesmo na televisão. Para nossa surpresa, outra criança afrodescendente interveio com a seguinte frase: “*A gente pode ser aquilo que a gente quiser, não é, tia?*”. Ao final da atividade, verificamos que a maioria das crianças negras havia se desenhado como pessoas da realidade, e algumas ainda incluíram suas famílias.

Enquanto professoras afrodescendente, a partir de nossas experiências, vimos observando que as crianças negras dão-se conta de que são tratadas de modo diferenciado devido à sua cor e apresentam, em decorrência, certos comportamentos que nos parecem estratégias de defesa diante dessas manifestações preconceituosas e racistas.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (MEC, 1997), a Escola deve ser o espaço privilegiado para a formação de práticas igualitárias, de modo a eliminar toda forma de discriminação e racismo. Todavia, algumas pesquisas (SANTOS, 2005; CAVALLEIRO, 2005) evidenciam que crianças negras são vítimas de preconceito racial dentro da Escola e indicam também que essas ideias afetam negativamente a construção da subjetividade, autoestima e podem ser prejudiciais ao processo de aprendizagem dos/as alunos/as.

Pelas questões aqui apresentadas, acreditamos ser possível criar dentro da Escola novos espaços de aprendizagem em que as crianças possam utilizar referencial literário de base africana e afrodescendente para pensar o *ser negro*. Espaços que possibilitem a construção de conceitos diferenciados a partir de

novas formas de linguagem, de sensibilização e de organização que atinjam a raiz do nosso imaginário, tanto no aspecto externo, das atitudes, palavras

e comportamentos, como no interior, dos nossos valores, crenças e emoções (SOUSA, 2005, p. 200).

Ribeiro destaca que a inserção dessa literatura é de suma importância para a desconstrução de estereótipos, podendo incidir no imaginário das crianças, favorecendo *o pensar sobre* e *a partir de então* na produção de novos conceitos, atitudes e ações quanto ao *ser negro*, pois “atos imaginativos antecedem mudanças em nossas atitudes e ações” (1996, p. 172).

Literatura afrodescendente: definição

Cabe aqui apresentar o que chamamos de Literatura Afrodescendente:

O conceito de literatura negra não se atrela nem à cor da pele do autor nem apenas à temática por ele utilizada, mas emerge da própria evidência textual cuja consistência é dada pelo surgimento de um eu enunciador que se quer negro (BERND, apud PEREIRA, 2007, p. 187).

Consoante a esse pensamento, Eduardo de Assis Duarte declara que a

conformação teórica da literatura “afro-brasileira” ou “afrodescendente” passa, necessariamente, pelo abalo da noção de uma identidade nacional uma e coesa. E, também, pela descrença na infalibilidade dos critérios de consagração crítica presente nos manuais que nos guiam pela história das letras aqui produzidas (DUARTE, apud PEREIRA, 2007, p. 187).

Referencial teórico-metodológico da pesquisa: a Análise Institucional (AI).

A Análise Institucional é um referencial teórico não convencional que se apropria de alguns conceitos e teorias já instituídas para elaborar um novo campo de conhecimento. A Análise Institucional propõe a construção de um novo campo de conhecimento recorrente às contribuições de diversas disciplinas. Então, ao invés da monorreferencialidade, propõe-se a

[...] multi-referencialidade. Esta não é sinônima de pluridisciplinaridade; não é uma mera coleção de disciplinas justapostas. Refere-se ao apelo a diferentes métodos e ao uso de certos conceitos já existentes, a fim de construir um novo campo de coerência (LOURAU, 1993, p. 10).

Da Análise Institucional utilizamos três conceitos, que são: *implicação*, *analisador* e *restituição*. Decidimos pelo conceito de *implicação*, porque este permite analisar a relação entre o indivíduo e a instituição. Em nosso caso, em que atuamos enquanto pesquisadoras, a nossa relação com o objeto pesquisado. Todos nós estamos ligados às instituições, sejam estas a família, nacionalidade, religião, etnia, escola etc. e, de certa forma, tendo consciência ou não, interiorizamos o instituído por elas. Podemos até mesmo resistir às nossas implicações ou negá-las, mas podemos reconhecê-las, apropriarmo-nos desse conhecimento. Com o conceito de implicação, a AI convida o/a pesquisador/a a estabelecer um processo de análise dos fatores que interferem na construção das suas reflexões em torno de uma investigação.

Esse referencial ainda tenta romper com teorias objetivistas que pressupõem um afastamento entre as condições de produção de conhecimento dentro de uma pesquisa e do ato de pesquisa a partir do conceito elaborado pela AI, que é o da *implicação*.

Quase todas as ciências estão baseadas na noção de não implicação ou desimplicação. As “teorias da objetividade” se baseiam na “teoria” da neutralidade. A Análise Institucional tenta, timidamente, ser um pouco mais científica. Quer dizer, tenta não fazer um isolamento entre o ato de pesquisar e o momento em que a pesquisa acontece na construção do conhecimento. Sentimos que é muito doloroso a análise de nossas implicações; ou melhor, a análise dos “lugares” que ocupamos, ativamente, neste mundo (LOURAU, 1993, p. 9; 14; 16).

A Análise Institucional acredita que a neutralidade científica inexistente e que a objetividade da produção de conhecimentos dá-se de maneira relativa, pois, desde a escolha pelo tema a ser investigado até os procedimentos estabelecidos, envolvem-se pressupostos teóricos e práticos que, de antemão, são influenciados pelos interesses sociopolíticos de quem os elabora. Isso significa dizer que

[...] as mais ‘neutras’ técnicas funcionam como ‘teorias’ particulares relativas à representação do objeto investigado. Cada técnica contém instrumentos particulares cujo uso envolve pressupostos teóricos (THIOLENT, 1982, p. 44).

Como trabalhamos com um tema que envolve relações e conflitos étnico-raciais, escolhemos também o conceito de *analisador*, pois este é representado por uma pessoa, fato ou acontecimento que deixa vir à tona o não dito, evidencia a face oculta da instituição, caracterizando-se como “aquele elemento que, introduzindo contradições na lógica da organização, enuncia a sua determinação” (COIMBRA, 1995, p. 64).

Por fim, lançamos mão do conceito de *restituição*, pois este nos permitiu ao longo do estudo apresentar aos participantes os seus achados, fossem esses parciais ou finais. Para a AI, essa etapa mostra-se como parte integrante e de fundamental importância, pois se refere à socialização de um saber produzido de forma coletiva,

Não é um ato caridoso, gentil; é uma atividade intrínseca à pesquisa, feedback tão importante quanto os dados contidos em artigo e livros científicos ou especializados (LOURAU, 1993, p. 56).

Algumas considerações metodológicas: etapas de pesquisa

Iniciamos o estudo com uma observação participante para estabelecer um maior contato com as crianças e professoras e, assim, poder entender, aproximar-nos e, também,

captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais importante e evasivo na vida real (NETO, 1993, p. 60).

Essa fase de observação participante teve como objetivo diagnosticar as visões e as práticas que alunos/as e professoras manifestavam com relação à questão racial (fase *ante facto*).

Resultados finais da pesquisa

Pelas observações efetuadas foi possível perceber que, apesar da aprovação da Lei Nº. 10.639/03, ainda não há por parte dos/as professores/as o conhecimento e a formação necessária para tratarem da temática étnico-racial no cotidiano escolar, para promoverem o estudo dos conteúdos curriculares a partir do referencial africano e afrodescendente.

Tal situação vem contribuindo para a invisibilidade e pouca valorização do negro e de seus descendentes na História e Cultura do povo brasileiro. Por outro lado, esse desconhecimento, por parte dos/as docentes, é reforçado pelo uso de livros didáticos adotados pelo MEC que apresentam apenas a visão eurocêntrica da produção de conhecimento, descumprindo, dessa forma, as determinações da supracitada lei. Tampouco são seguidas as orientações dos PCNs, que preveem a presença desse conteúdo como tema transversal às disciplinas do currículo da Educação Básica.

Reforçando esse quadro de desrespeito em relação às populações de descendência africana, grande parte dos livros didáticos aprovados pelo próprio Ministério da Educação (MEC) relativo ao Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e que foram ofertados às crianças envolvidas nesse estudo ainda se limita a apresentar os negros e negras na condição de escravos.

A partir da realização das intervenções junto às crianças e docentes, fazendo uso da literatura de base africana e afrodescendente, avaliamos que houve, por parte desses atores, a produção de novos conceitos sobre o *ser negro*. Apontamos abaixo algumas análises de dados que nos permitem fazer tal afirmação.

Pudemos perceber, pelas falas e, posteriormente, pela primeira pintura coletiva (situação de testes), que a turma desconhecia a História da África anterior ao processo de es-

cravismo português, pois se referiam sempre aos africanos como um povo que não possuía princípios organizacionais ou éticos, o que lhes permitia classificá-lo como primitivo e sem cultura. Por outro lado, faziam referência à África como um lugar estático, ou seja, com as mesmas características ontem e hoje, sendo um lugar pouco habitado, sem edificações ou equipamentos tecnológicos, assolado pela fome, com enorme predominância de animais e árvores etc.

Já com a realização da situação de pós-teste, em que as crianças foram convidadas a novamente produzirem pinturas coletivas sobre a África, foi possível verificar que houve de fato alterações no modo como elas concebiam esse continente, pois a turma apresentou a África de modo diferenciado, isto é, houve mudança no modo como elas compreendiam esse lugar. Nessa oportunidade, as crianças indicaram o conhecimento de elementos até então inexistentes na primeira pintura coletiva, como a existência de igrejas, carros, bicicletas, ônibus, casas, prédios, quadras, posto de saúde, escolas, e pessoas divertindo-se ou praticando esportes, como dança, vôlei, basquete, futebol e natação.

Com a realização da segunda situação de teste, em que a turma produziu histórias utilizando personagens afrodescendente e brancos, foi possível constatar que elas utilizaram atores nomeados negros e morenos, o que consideramos um avanço, pois que, ao iniciar a investigação, as crianças declaravam-se apenas *morenas* e afirmavam que chamar alguém de *negro* constituía um caso de *racismo*. Nessa atividade também foram atribuídos aos personagens negros lugares sociais de destaque como os de professores/as, médicos/as, costureiras, cantores/as, atores e atrizes, o que consideramos representativo da produção de novos conceitos positivos sobre o *ser negro*.

Durante esse momento foi produzido um total de 17 histórias, nas quais, em três dessas, se desenvolviam conflitos

étnico-raciais envolvendo relações de amizade entre crianças e relacionamentos afetivos entre homens e mulheres frente às famílias dos personagens. Essas três narrativas apresentaram os seguintes perfis para seus personagens:

- a) Primeira história: Negra pobre X Branca rica. Embora as profissões dos personagens não tenham sido identificadas, a situação econômica de cada um deles foi demarcada: o negro foi apresentado como pobre e o branco como rico;
- b) Segunda história: Negra médica X Branca cantora. A partir da identificação das profissões dos personagens, estes foram apresentados em situação semelhante de *status* social e econômico;
- c) Terceira história: Moreno professor X Branca rica. Foi identificada apenas a profissão do personagem afro, destacando-se do personagem branco a situação econômica como uma pessoa rica.

Ainda quanto às histórias em questão, é interessante observar que foram apresentados três personagens brancos, dos quais dois ocupam condições econômicas privilegiadas frente aos personagens afros e apenas um ocupa lugar social semelhante a estes. Portanto, de um modo geral, os brancos aparecem em lugares sociais privilegiados frente aos afrodescendentes, o que significa dizer que, em nenhuma dessas histórias, os personagens brancos foram colocados como pobres ou em situação inferior aos personagens afros. Dos três personagens afrodescendentes citados, um é apresentado como pobre frente ao branco e dois ocupam lugares sociais de destaque a partir de suas profissões, sendo uma médica e um professor.

Quanto à ênfase dada aos conflitos étnico-raciais entre afrodescendentes e brancos, os conflitos apresentaram-se em situações como a de uma médica e um professor que são impedidos de manter uma relação afetiva: *“Ela foi apresentar o pai e a mãe dela [ao namorado]. O pai e mãe dela eram racistas... [...] Um dia ela falou: – Vou me casar com ele e vocês não vão me impedir!”*.

Uma das narrativas destacou características da personalidade de uma menina negra, que foi caracterizada com doce e meiga. No entanto, sua autora construiu uma história em que esses adjetivos não eram suficientes para que ela tivesse amizades: *“Ela era uma menina negra, o nome dela era Juliana, era uma menina doce e meiga, Juliana nunca teve amigos. Ela era pobre, e o que ela mais queria era ter uma amiga”*.

Já outro texto apresenta um diálogo em família em que a mãe busca usar de explicações baseadas em dados históricos para tentar afastar sua filha branca de uma garota negra. A menina desconsidera os argumentos apresentados pela genitora e busca alternativas para essa situação: *“Clara falou para a mãe dela que tinha encontrado uma menina negra. A mãe de Ana Clara falou: Negra! Você nunca vai ser amiga dessa garota, há muito tempo atrás os negros eram escravos. E Clara falou: Não! Nunca tive amigos e não vou desperdiçar essa amizade. Clara fugiu com Juliana, pararam num lugar e Clara falou: Me desculpe, mas tenho que te contar um segredo, nunca tive amigos. Juliana falou: eu também não, nossa amizade vai durar para sempre”*.

Outro contexto familiar é apresentado quando uma mãe também consegue proibir a amizade de sua filha branca com uma menina negra, camuflando seu preconceito racial sob o argumento de que ambas moravam em regiões diferentes: *“Quando Rosa disse para sua mãe, ela [mãe] ficou desesperada porque Maria era de outra região e ela era branca. Então a mãe de Rosa proibiu que elas fossem amigas. Rosa ainda não*

tinha entendido nada. Passou muito tempo e Maria conseguiu ser cantora e Rosa, uma médica. Então Maria nunca mais viu Rosa”.

Após ler essa última história, foi pedido à autora que explicasse o que Rosa não tinha entendido. Ela respondeu com a seguinte frase: “– *Rosa só percebeu depois que sua mãe tinha preconceito porque Maria era negra”.*

As demais histórias, em número de 14, trouxeram elementos importantes sobre o lugar social, as características relacionadas à personalidade e à estética das pessoas de descendência africana:

a) Lugar social/traços da personalidade: “*Uma moça muito inteligente, era uma vez... uma moça morena, ela era uma médica pediatra. Ela atendia no máximo 20 crianças por dia. Uma vez ela foi esperta demais, ela viu uma criança do sexo feminino na rua e falou: – Oi!? Meu nome é Ana Clara e o seu nome? Meu nome é Alice. Ana perguntou onde você mora? A menina respondeu: Na rua, não tenho casa nem família”;*

b) Questões estéticas: “*Era uma vez um menino que se chamava Antonio, um dia ele foi passear com amigos, quando ele chegou no lugar ele se apaixonou por uma morena que se chamava Larissa. Ele chegou e disse: ‘Você é muito linda’. A Larissa respondeu: ‘Você também é’. Antonio falou: ‘Você quer passear?’. Ele chegou e disse que estava apaixonado pela Larissa. Eles ficaram felizes para sempre”;*

c) Marcas do desprestígio social do negro frente ao branco: “*Era uma vez um menino que se chamava Max. Ele era um policial, ele tinha olhos azuis e o cabelo louro. Ele tinha corpo branco. Ele tinha 29 anos. Ele*

caminhava pela praia, de repente surgiu um ladrão, aí o Max correu, correu, mas conseguiu reforço, ele disse: “- Amigos preciso de ajuda, venham logo senão ele vai fugir”. O ladrão era negro com 18 anos”.

Por fim, foi solicitado que tentassem explicar *o que é ser negro*. Tinha por objetivo verificar, por um lado, se as características semelhantes àsquelas citadas na intervenção anterior repetir-se-iam, o que poderia vir a evidenciar que as crianças haviam conseguido produzir novos conceitos, ou não, sobre o *ser negro*. Pedimos também que nessa atividade elas indicassem suas idades e pertencimentos étnicos, para que pudéssemos saber quantos alunos consideravam-se brancos e quantos de descendência africana, e, nesse último caso, como se nomeariam. Para que entendessem melhor, solicitei que escrevessem suas idade e cor.

Na atividade, a maioria das características atribuídas ao *ser negro* foi favorável. Entretanto, houve também associações entre *o ser negro* e conotações pejorativas. Esses atributos foram reunidos como favoráveis, pejorativos ou imprecisos:

- a) Favoráveis: amor, amigo, amizade, amoroso, escuro, estudar e estudioso;
- b) Pejorativas: espertalhão, inimigo, irritado, otário, horror e horroroso;
- c) Imprecisas: igreja, obediente, universo, morar, molhado, mapa, mundo e planeta.

Quanto ao pertencimento étnico das crianças, foi possível perceber que, de um modo geral, elas ainda se auto-declaravam morenas – cremos que ainda com o desejo de distanciarem-se de sua ancestralidade africana e assim evitar possíveis conflitos étnico-raciais. Mas, por outro lado, houve uma criança que assumiu ser negra, fato que consideramos de

extrema relevância, uma vez que essa postura pode representar a marca de um *ser negro* positivado a partir do estudo da literatura de base africana e afrodescendente.

Fazzi avalia o que significa ser negro e ser moreno dentro de um contexto marcado pelo preconceito racial:

[...] no mundo infantil, ser considerado moreno ou preto/negro é significativamente importante e pode representar um tratamento diferenciado. Uma criança considerada preta/negra dificilmente escapa das avaliações negativas e comentários depreciativos associados a essa categoria, podendo sua auto-estima ser muito mais atingida do que as que se consideram e se morena. [...] Quando a criança se torna adulta e estiver competindo por recursos econômicos, sociais e políticos, talvez ela sinta e descubra que ter sido classificada como morena não garante a eliminação do preconceito (2000, p. 82).

Referências bibliográficas

BORDA, Orlando Fals. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). *Pesquisa Participante*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAVALLEIRO, Eliane. Discriminação Racial e Pluralismo nas Escolas Públicas da Cidade de São Paulo. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). *Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03*. Brasília: Ministério

da Educação/Secad, 2005.

COIMBRA, C. M. B. Os Caminhos de Lapassade e da Análise Institucional: uma empresa possível? *Revista do Departamento de Psicologia da UFF*, Niterói, n. 1, 1995.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma Abordagem sobre a História da Educação dos Negros. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). *História da Educação do Negro e Outras Histórias*. Brasília: Ministério da Educação/Secad, 2005.

FAZZI, Rita de Cássia. *Preconceito Racial na Infância*. Tese de doutorado. Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <<http://www.iuperj.br/biblioteca/teses/RitaFazzi.tese.pdf>>.

LOURAU, R. *Análise Institucional e Práticas de Pesquisa*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1993.

NETO, O. C. O Trabalho de Campo como Descoberta e Criação. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. *Malungos na escola: questões sobre culturas afrodescendentes e educação*. São Paulo: Paulinas, 2007.

SANTOS, Isabel A. A Responsabilidade da Escola na Eliminação do Preconceito Racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). *Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação/Secad, 2005.

SOUSA, Andréia Lisboa de. Personagens Negros na Literatura Infanto-juvenil: rompendo estereótipos. In: CAVAL-

LEIRO, E. (Org.). *Racismo e Anti-racismo na Educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2005.

RIBEIRO, Ronilda. Ação Educacional na Construção do Novo Imaginário Infantil sobre a África. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial*. São Paulo: Edusp, 1996.

THIOLLENT, Michel J. M. *Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquête Operária*. 3. ed. São Paulo: Polis, 1982.

A LEI 10.639/03 NO COTIDIANO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE NITERÓI/RJ

*Gloria Maria Anselmo de Souza*¹²

A discussão apresentada neste artigo se expressa na forma de resgate de dois importantes movimentos que constituem o cenário educacional da educação pública no município de Niterói: a implementação da lei 10.639/03 no contexto de uma intensa reforma pedagógica, que visa implementar oficialmente o sistema de ciclos, como forma de organização escolar adotada desde 1999, mas que se configurou, por cerca de cinco anos, de maneira ambígua em relação à seriação. Trata-se de um movimento de pesquisa-ação, em busca de reunir e divulgar dados documentais, histórias orais, impressões, um processo vivo e dinâmico, para manter vivo o tempo da memória (BOSI, 2004), que se constrói e desconstrói, gradualmente, dando lugar às reinvenções no cotidiano escolar.

O texto apresenta três diferentes abordagens que ora se desenham mais independentes, ora se entrelaçam evidenciando encontros, desencontros, resistências e avanços em busca da unidade possível entre as duas proposições – ciclos e questão étnico-racial – orientações estabelecidas na lei federal n.º 9.394/96, no sentido de forjar práticas pedagógicas rumo ao respeito ao desenvolvimento e aprendizado (VYGOTSKY, 1989) e à valorização da diversidade e diferenças como direito civil, legal, social e inalienável.

A primeira abordagem busca resgatar, de modo sucinto, um pouco da história de implantação da organização esco-

¹² Fundação Municipal de Educação de Niterói/RJ- FME. Grupos-UFF. *E-mail*: <professoraafro@yahoo.com.br>.

lar em ciclos¹³ na Rede Municipal de Educação de Niterói, demarcada por momentos de discussão, avanços, recuos e produções em movimento até a presente data, como parte integrante do processo de mudança comprometida com a reconstrução didático-político-pedagógica dos espaços-tempos escolares, do currículo e as relações escolares (sociais e de poder). Recupera ainda as iniciativas e políticas educacionais promovidas pela Fundação Municipal de Educação, os processos reivindicatórios organizados nos contextos das escolas municipais (educadores, profissionais de educação, alunos e responsáveis), questionamentos, contribuições e anseios explícitos desses coletivos por uma escola de qualidade socialmente referendada para os alunos das classes populares da cidade de Niterói.

A segunda parte recupera, nas orientações previstas na *lei 10.639/03* e nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira*, os princípios que norteiam os fazeres pedagógicos e os desafios que emergem de tal legislação no cotidiano escolar e na sociedade em geral. Aponta a importância da educação nesse processo em construção, tecido com fios de resistências/amorosidade, desconfianças/esperanças, denúncias/anúncios, preconceitos/lutas. Esses binômios caracterizados pela dicotomia eurocêntrica que nos forjou pessoas/profissionais apresenta-se, hoje, um desafio, mas também como uma das possíveis alternativas de enfrentamento e superação de uma lógica formal enrijecida, abrindo caminhos para outras possibilidades e perspectivas de ser, estar e conviver de *forma amorosa e humanizada, consigo mesmo, com os outros no mundo e com o mundo* (FREIRE, 1996).

Finalmente, o terceiro enfoque procura reunir iniciativas e ações que vêm sendo empreendidas pela Rede Municipal de Educação, no sentido de efetivar em suas práticas cotidia-

¹³ A organização escolar em ciclos inscreve-se no conjunto de propostas apresentadas na LDB 9394/96, em particular, no artigo 23.

nas a materialização de tais encaminhamentos e seus desdobramentos. A possibilidade de problematização, teorização e reflexão sobre a prática pedagógica cotidiana instiga na instituição um movimento mudança – muitas vezes desconfortável, dolorido e tenso – nas relações sociais entre os diferentes sujeitos que interagem, se comunicam, construindo conhecimentos, produzindo identidades, valores e verdades, ainda que provisórios e inacabados. Ao mesmo tempo, coloca-nos, na condição de Sistemas e Ensino, educadores e educadoras, diante do desafio de potencializar saberes/conhecimentos, interações positivas e autoimagens em construção, a partir da lógica emergente do reconhecimento da diversidade humana e cultural em convivência nesse município, respeitando-se o direito à diferença (SILVÉRIO, 2006).

Implantação e implementação dos ciclos em Niterói: breve histórico

Desde os meados dos anos 90 do século passado, a Rede Municipal de Educação de Niterói tem buscado caminhos possíveis para o enfrentamento e superação do analfabetismo, repetência e evasão escolar. Dados estatísticos evidenciam problemas graves sobre os processos de escolarização formal, exigindo dos sistemas de ensino outro posicionamento em relação ao ensino e à aprendizagem dos alunos que ingressavam anualmente, conforme tabela a seguir:

Dados estatísticos dos últimos 50 anos sobre reprovação escolar – final da 1ª série do ensino fundamental no Brasil (ibge/inep)¹⁴

1956	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996
56%	51%	52%	49%	48%	48%	48%	49%	46%	46%	41%

Fonte: WEISZ (2006).

Diferentes iniciativas marcaram, em Niterói, a trajetória de gestores, de profissionais da educação docentes e não docentes, de alunos e de seus responsáveis no processo de construção de uma escola de qualidade socialmente referenciada para toda a população niteroiense, demarcada por uma forte presença da afrodescendência. Essa caminhada definiu-se por momentos importantes, dos quais destacamos: a criação do Núcleo Integrado de Alfabetização (NIA), em 1991, objetivando discutir o processo de alfabetização nas séries iniciais, cujo conjunto de reflexões instituiu a não retenção nos dois primeiros anos de escolaridade do Ensino Fundamental; constituição de um Grupo de Trabalho de Currículo e Avaliação, em 1993, concebido como um espaço de participação dos professores; produção de um Documento-Proposta de Currículo e Avaliação (1994) seguidos de adoção do sistema de avaliação continuada (1995), este entendido equivocadamente, pelas escolas municipais, como “promoção automática compulsória”; publicação da Portaria FME n.º 125/08, que instituiu a organização escolar em ciclos no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, materializada no documento Proposta Pedagógica “Construindo a Escola do Nosso Tempo” (1999).

Os movimentos discursivos que transversalizam essa caminhada carregam consigo histórias individuais e coletivas

¹⁴ Os 10% que ganhamos entre 87 e 96 podem ter mais a ver com a introdução dos ciclos em alguns estados (SP e MG, por exemplo) do que com a melhoria da qualidade do ensino.

múltiplas. São leituras e releituras daqueles que registram lembranças, procurando recolher e traduzir em *memória-trabalho* a diversidade da livre rememoração. São tramas diversas que se desordenam, se entrecruzam, ratificando que, “quando um acontecimento político mexe com a cabeça de um grupo social, a memória de cada um de seus membros é afetada pela interpretação que a ideologia dominante dá desse acontecimento” (BOSI, 2004, p. 21-22). Do ponto de vista legal, os documentos produzidos pela Rede Municipal de Educação traduzem os processos de reflexão-ação (FREIRE, 1996) sobre a prática pedagógica cotidiana na procura de alternativas educacionais que garantissem escolarização de qualidade para a população niteroiense.

O período de seis anos, compreendido entre 1999 e 2005, caracterizou-se por um intenso e acalorado debate acerca da implementação efetiva dos ciclos, opção oficialmente formalizada em legislação, mas não traduzida em ações pedagógicas concretas, exigindo da equipe gestora que assumia a Fundação Municipal de Educação de Niterói, doravante identificada como FME, um posicionamento frente à dualidade vigente no sistema de ensino que se organizava oficiosamente em séries anuais, apesar de toda a orientação legal mencionar claramente outra opção. Um primeiro desafio seria definir qual a concepção de ciclos¹⁵ a ser adotada. A realidade educacional, com suas complexidades, logo mostrou que nenhuma proposta pré-definida atenderia às reais necessidades do cotidiano escolares da Rede Municipal. Era preciso estabelecer uma forma de organização que acolhesse, na lógica da diversidade, diferenças, necessidades, interesses e, principalmente, potencialidades. Leituras, discussões, embates, resistências, confronto de ideias têm, desde 2005, entrelaçado um processo que começa a se materializar nas práticas cotidianas das

¹⁵ As concepções apontavam para duas propostas: uma sustentada na lógica dos ciclos de formação (KRUG, 2002) e outra, na linha dos ciclos de aprendizagem (PERRENOUD, 2002).

escolas.

A reconstrução pedagógica vivida pela Rede Municipal de Educação, hoje materializada na *Proposta Pedagógica Escola de Cidadania*, instituída pela Portaria FME n.º 125/08, congrega iniciativas das mais tímidas a algumas já arrojadas nessa construção que se faz nas ações de diferentes atores sociais. Ao mesmo tempo, a formalização do registro de uma nova proposta se constitui frente às demandas mundiais da última década, que exige da educação repensar-se frente aos novos desdobramentos econômicos, geográficos, políticos, sociais e culturais do presente. Essas transformações apontam para a urgência de práticas cotidianas sociais e escolares fundadas em uma dimensão dialógica e dialética (FREIRE, 1996).

No que se refere à educação pública municipal de Niterói, ao envolvimento e à participação dos profissionais de educação e daqueles que atuam na equipe gestora, enfrenta-se o desafio da humanização no tocante a uma escuta mais sensível, à clareza de que os conflitos e discordâncias alimentam a mudança, potencializando-a. *A Proposta Pedagógica Escola de Cidadania* traz em si concepções diferenciadas de mundo, de sociedade, de homem e de educação, todas ancoradas em princípios de respeito, autonomia, igualdade na diversidade, participação e solidariedade humana, conforme Constituição Federal de 1988 e legislação vigente. Os aportes teóricos que a sustentam apontam para uma educação humanizadora e progressista que toma os alunos como “*sujeitos históricos, pensantes e produtores de conhecimentos e de relações*” (FREIRE, 2002).

O currículo passa a ser pensado não mais na perspectiva de definição prévia, descontextualizada, mas como algo vivo, dinâmico, que se constrói cotidianamente, a partir dos conhecimentos historicamente acumulados e das demandas de cada realidade, cada unidade escolar, sendo mediatizado tanto pelas maneiras convencionais de ensinar e aprender,

como por outras formas de mediação – complexos temáticos (PISTRAK, 1981), projetos de trabalhos (HERNÁNDEZ, 2002), temas geradores (FREIRE, 2005), entre outros. No sistema de ciclos¹⁶ adotado pelo município, o principal critério de formação dos agrupamentos iniciais é a idade, tanto na Educação Infantil, como no Ensino Fundamental. Já na Educação de Jovens, Adultos e Idosos, adotam-se os aspectos cognitivo e socioafetivo como parâmetros organizadores. Os alunos já não são de um único professor, mas da Equipe de Referência do Ciclo, composta por diferentes profissionais habilitados. O respeito às diferenças, aos ritmos, aos interesses, às potencialidades e à nossa condição de seres em processo permanente de aprendizado está no centro do debate das discussões que forjam a prática pedagógica cotidiana. Desse modo, os ciclos redefinem currículos, concepções, tempos/ espaços, relações sociais e escolares.

A lei 10.639/03 e as práticas educativas na escola

A Rede Municipal de Educação de Niterói, organizada, principalmente, em regiões de periferia da cidade, possui cinquenta e oito unidades escolares que atendem a uma significativa clientela afrodescendente. São crianças, jovens e adultos que, em algum momento, já presenciaram ou vivenciaram situações que mostram como é difícil ser negro e pobre na sociedade brasileira. Sujeitos que, em sua maioria, vivenciam ou experimentam situações de humilhação, des-

¹⁶ A Proposta Pedagógica Escola de Cidadania define ciclos como um conjunto de períodos letivos que organiza a prática pedagógica, estendendo-se por no mínimo um ano e, pedagogicamente, como uma forma de organização temporal escolar baseada nas características biológicas e culturais do desenvolvimento humano, com trabalho em períodos alongados, em que a idade e os interesses em comum dos alunos são os principais articuladores do processo de ensino e de aprendizagem.

prestígio e discriminação racial/social em seus cotidianos, consolidando em si e, muitas vezes, disseminando posturas, discursos e atitudes carregados de baixa autoestima e desvalorização de si e de seus pares afro-brasileiros. Não se trata aqui de denunciar um suposto racismo praticado por negros contra negros, mas de evidenciar que a força sutil do processo discriminatório do ponto de vista racial acaba por edificar nos afrodescendentes um desejo de dissociação de si mesmo com sua identidade étnico-racial.

A aprendizagem de concepções e de preconceitos/racismos sobre a diferença, como afirma Gomes (2004), *alicerçada em uma postura que desrespeita o outro, intensifica práticas excludentes que marcam negativamente a subjetividade humana de diferentes pertencimentos raciais e que, numa sociedade pautada na desigualdade social e racial, poderão ser ainda mais reforçadas* se, em nossas práticas e posturas de educadores(as) formais ou informais, não estivermos atentos a esses detalhes para neles intervir e buscar superação. Moíta Lopes nos convida a pensar um pouco mais sobre a questão identitária como um dos aspectos fundamentais a essa reflexão. Citando Kitzinger, aponta que identidades “não são propriedades dos indivíduos, mas sim construções sociais, suprimidas ou promovidas de acordo com os interesses políticos da ordem social dominante” (KITZINGER, 1989, p. 94, apud LOPES, 2002, p. 35). Isso implica compreender que as interações têm papel importante no reconhecimento e na aceitação das pessoas de um modo geral e, em particular, do afrodescendente, quer por seus pares, quer por si próprio, no Brasil. Considerando as marcas históricas deixadas pelo processo de escravidão na vida dos africanos e de seus descendentes, a situação de descaso e as perseguições das mais diversas ordens (resultantes da pós-abolição e corroboradas pela ausência de um projeto comprometido com a integração social, econômica e cultural dos negros recém-libertos à dinâmica da sociedade

brasileira) resultaram em um processo perverso e desumano de marginalização, tendo o abandono e a exclusão racial e social ainda com forte presença nas histórias desses sujeitos nos dias atuais.

A aprovação da lei 10.639/03 exige, hoje, da escola e da sociedade enquanto um todo, a responsabilidade de re-dimensionar a História para promover o desvelamento, o reconhecimento e a valorização das culturas e das histórias africanas e afro-brasileiras como forma de reparação desse sinistro processo de exclusão social e racial imposto à população afrodescendente, que sobreviveu e ainda sobrevive ao preconceito e aos racismos, fruto do escravismo criminoso, presente no Brasil há mais de 400 anos.

Diferentes movimentos de luta e de resistência permeiam essa história, materializados em propostas de ação, embates calorosos que, aliados a diversos dispositivos legais¹⁷, apontam para um conjunto de orientações voltadas à reconstrução de posturas e práticas capazes de forjar outras lógicas de ser, estar e conviver na sociedade brasileira de uma maneira mais justa e igualitária, sem que uns se sintam mais potentes e melhores e, por isso, com direito a dominar e subjugar depreciativamente o outro. Na Rede Municipal de Educação de Niterói, registram-se ações pedagógicas, inicialmente praticadas por algumas unidades escolares há bastante tempo e, desde 2003, pela Fundação Municipal de Educação, como vislumbre de formulação de políticas públicas voltadas para as desigualdades raciais. Tais proposições vêm adensando o debate que procura fortalecer outras possibilidades de com-

¹⁷ O arcabouço legal que sustenta a aprovação da lei 10.639/03 é extenso e se concretiza em diversos documentos, dos quais optamos por citar alguns: Constituição Brasileira de 1988; Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990; Lei 9394/96; Lei 10.639 de 2003; Parecer CNE/CP 003, de 2004; Resolução n. 1, de 17/06/2004; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, dentre outros.

prender e viver a diversidade humana e cultural nas unidades escolares.

As orientações previstas na Lei 10.639/03, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e nos dispositivos complementares, sobre a inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica, representam decisões políticas que estão sendo gradualmente incorporadas aos documentos oficiais sobre Educação como alternativa de reparação aos danos que, há mais de quatro séculos, comprometem negativamente as identidades e os direitos civis dos afrodescendentes, em particular, no município de Niterói. Essa incorporação explicita-se na Portaria FME n. 132/08 – que institui as *Diretrizes Municipais de Educação* para os diferentes ciclos nas unidades municipais de Niterói. Tal documento inova quando rompe com a organização disciplinar isolada e busca nos eixos temáticos um diálogo interdisciplinar para as áreas do conhecimento.

Se, como afirma Moita Lopes, “as identidades são construídas no discurso, que emergem na interação entre os indivíduos agindo em práticas discursivas particulares nas quais estão posicionados de maneira flexível, no processo de tornar o significado inteligível ao outro” (2002, p. 37), há possibilidade de que transformações possam emergir na (re)construção de identidades afrodescendentes a partir do trabalho educativo, de caráter problematizador e discursivo como caminho de reinvenção educacional. Todos os envolvidos na reconstrução pedagógica, em processo, no município de Niterói têm sido alertados para a urgência dessa mobilização. As ações, quer relacionadas à implementação dos ciclos, quer vinculadas às determinações previstas na lei 10.639/03, exigem um reposicionamento ideológico dos profissionais de educação em relação às suas concepções educativas, aos modos de ver, sentir e agir e, principalmente, a outras formas de

pensar os currículos, as formas de mediação pedagógica e a avaliação dos alunos na escola. Isso exige diálogo, reflexão, curiosidade, ação e formação permanente e, especialmente, reconhecimento daqueles aspectos historicamente invisibilizados.

O conceito de formação que elegemos nesta discussão sustenta-se na perspectiva de tomar a experiência¹⁸ como caminho para (re)viver os modelos convencionais de ensinar e aprender, as relações escolares historicamente construídas e a história silenciada sobre a afrodescendência no Brasil, entendendo-se que:

A formação não é outra coisa senão resultado de um determinado tipo de relação com um determinado tipo de palavra: uma relação constituinte, configuradora, aquela em que a palavra tem o poder de formar e transformar a sensibilidade e o caráter do leitor. Às vezes para retirar-lhe a indeterminação da infância, do espírito de criança. E às vezes, também, para dar ao seu espírito uma nova infância. Mas como não apropriar-se da memória de sua origem [...] mas como um alcançar de uma nova capacidade afirmativa e uma disponibilidade renovada para o jogo e para a invenção. O caminho na direção da criança de espírito [...] é uma cuidadosa renovação da palavra e uma tenaz pré-ocupação em dar forma às coisas da natureza e dos homens, em ler o mundo de outra maneira, da qual possa surgir um começar plenamente afirmativo, “formalmente selvagem” (LARROSA, 2001, p. 46).

¹⁸ O termo experiência é tomado aqui no sentido atribuído por Larrosa (2002) como o que *nos* passa, o que nos acontece, o que *nos* toca. Não o que se passa, não o que acontece ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada *nos* acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça (LARROSA, 2002, p. 21).

Esta reflexão, nos auxilia a compreender um pouco mais a legislação e seus dispositivos complementares. Não se trata aqui de fomentar lutas inter-raciais como se evidencia em diversos debates sobre a implementação da lei 10.639/03, mas de “*discutir, pesquisar e inventar exercícios e experiências de diferenças que não necessariamente reconciliem, e que também, obviamente, não disputem em guerras e mortes suas próprias verdades e territórios*”¹⁹. O movimento proposto conduz, sim, ao reconhecimento de que é preciso voltar a reler a história oficial a partir das diferentes lógicas que a constituem, com vistas a concretizar-se um processo de formação humana e de educação que implique em justiça, em garantia de direitos civis, sociais, econômicos e culturais, tomando-se a diferença como ponto de partida. Uma formação que requer ainda a valorização e respeito aos profissionais e aos estudantes como sujeitos históricos e de conhecimento, respeito ainda à diversidade cultural existente em nosso país, por meio da palavra viva, dinâmica, do confronto de ideias, da criação e da invenção de experiências capazes de mudar raciocínios, lógicas, gestos e posturas, para ressignificar relações no sentido de reconstrução a partir *daquilo que nos passa, que nos toca*, como afirma Jorge Larrosa (2002).

A mediação é necessária à concretização dos ciclos e da Lei 10.639/03, numa perspectiva que leva em conta os conhecimentos acumulados, a cultura, as relações sociais a partir de situações que se tornem experiência renovada frente ao analfabetismo, à exclusão social e aos preconceitos, nas mais variadas situações, abolindo quaisquer formas de discriminação, sejam de cunho intelectual, racial, sexista, de gênero, de idade, de condição física, entre outros.

O Brasil, na condição de país multiétnico e pluricultural, precisa garantir aos cidadãos brasileiros o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem serem obrigados evadir-

¹⁹ Fragmento extraído do texto-sinopse que abre as orientações do IV Seminário de Práticas de Leitura, Gênero e Exclusão.

-se precocemente dos bancos escolares, a negar a si mesmos, ao grupo étnico/racial a que pertencem e a adotar costumes, ideias e comportamentos que lhes são adversos. Recuperar, através da memória coletiva e individual, a consciência política e histórica da diversidade, investir no fortalecimento de identidades e de direitos, combater as diferentes formas de exclusão social e racial são caminhos possíveis de transformação no processo de aperfeiçoamento da cidadania em nosso país.

Quais movimentos concretos amparam a reconstrução pedagógica em Niterói?

Efetivando o sistema de ciclos na Rede Municipal, organizam-se um conjunto de ações que têm como objetivo concretizar, por dentro da discussão pedagógica mais ampla, as orientações previstas na lei 10.639/03 e em seus dispositivos legais complementares, a partir dos seguintes encaminhamentos:

- Criação do Grupo de Estudos Étnico-Raciais de Niterói – Geernit10639, em fevereiro de 2006;
- Espaços de discussão e problematização da prática pedagógica cotidiana (cursos de extensão oferecidos por profissionais da Rede Municipal de Educação para professores das UE's);
- Formulação de parcerias com instituições não governamentais para ampliação de formação (MEC-Secad, Fundação Roberto Marinho, Ceert) (não concretizada);
- Aquisição de material didático-pedagógico adequado ao tratamento necessário ao trabalho na lógica dos ciclos e à implementação da lei 10.639/03

(compra de livros de literatura infanto-juvenil, material didático do Projeto A Cor da Cultura);

- Postulação de tais temas no processo de construção do Plano Municipal de Educação e na Portaria FME n.º 132/08, que trata das Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Básica;
- Organização e participação em atividades culturais e acadêmicas vinculadas às questões;
- Realização do I Seminário de Culturas Afro-Brasileira e Indígena, realizado na perspectiva de formação continuada para todos os profissionais de educação da Rede Municipal de Educação, dos quais participaram cerca de mil e quinhentos educadores, nos dias 19 e 20 de agosto de 2008;
- Elaboração de projeto e legislação com vistas à criação de um espaço legitimamente referendado na Fundação Municipal de Educação de Niterói para dar o tratamento devido à questão étnico-racial por dentro da educação pública;
- Aprovação de Portaria que cria a Núcleo de Estudos Étnico-Raciais da Rede Municipal de Educação de Niterói.

Esses e outros movimentos, sempre pautados no diálogo e no confronto de ideias, começam a anunciar que, como afirma Freire (1996), mudar é difícil, mas é possível. Unidades de Educação Infantil, de Ensino Fundamental e de Educação de Jovens, Adultos e Idosos vêm repensando e reorganizando suas práticas cotidianas, incorporando a participação efetiva dos alunos na condição de protagonistas do processo educativo, aproximando profissionais docentes e não docentes (professores, pedagogos, agentes de educação infantil, responsáveis e alunos) na busca de uma outra escola possível

e de boa qualidade para todos e todas, principalmente para os filhos da classe trabalhadora, afrodescendentes ou não, a quem, historicamente, foram negados muitos direitos civis e sociais. Ainda não temos uma quantificação exata desses processos desencadeados mais efetivamente, mas qualitativamente uma mudança significativa já se anuncia.

Referências bibliográficas

ARROYO, M. *Imagens Quebradas – Trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2004.

ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, L. M.; SILVÉRIO, V. R. *Educação como prática da diferença*. São Paulo: Armazém do Ipê, 2006.

BENJAMIN, Roberto. *A África está em nós*. História e Cultura Afro-brasileira. João Pessoa: Grafset, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394, aprovada em 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. *Lei 10.639, aprovada em 09/01/2003, altera a lei 9.393/96 para incluir nos currículos das redes de ensino a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: MEC, 2003.

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

BOSI, E. *O Tempo Vivo da Memória* – Ensaios de Psicologia Social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Saberes Necessários à Prática Educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. *Ação Cultural para a Liberdade e outros Escritos*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

1. FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Proposta Pedagógica “Construindo a Escola do Nosso Tempo”*. Niterói, 1999. Mimeo.

2.

GOMES, N. Práticas Pedagógicas e a Questão Étnico-Racial: Tratamento igual para todos (as)? In: DINIZ, M.; VASCONCELOS, R. (Orgs.). *Pluralidade Cultural e Inclusão na Formação de Professores*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2004.

HERNANDEZ, F.; VENTURA, M. *A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho* – o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KRUG, A. *Ciclos de Formação: uma proposta transformadora*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.

_____. *Pedagogia Profana Danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. *Identidades Fragmentadas* –

A Construção Discursiva de Raça, Gênero e Sexualidade na Sala de Aula. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

MUNANGA, K. *Diversidade, Identidade, Etnicidade e Cidadania*. São Paulo, 2003. Mimeo.

NASCIMENTO, Alexandre do. *Ação afirmativa*. Da luta do movimento social negro às políticas concretas. Rio de Janeiro: Ceap, 2006.

NITERÓI. *Portaria n.º 125/08, de 26 de março de 2008*. Institui a Proposta Pedagógica Escola de Cidadania. Disponível em: <www.educacao.niteroi.rj.gov.br>.

_____. *Portaria n.º 132/08, de 26 de março de 2008*. Institui as Diretrizes Municipais para a Educação Básica. Disponível em: <www.educacao.niteroi.rj.gov.br>.

PISTRAK. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

WEISZ, Telma. Alfabetização, Educação Infantil e acesso à cultura escrita: as possibilidades de uma escola de nove anos In: SANTOS, Emerson (Org.). *Reescrevendo a Educação: Propostas para um Brasil Melhor*. São Paulo: Ática, 2006. p. 77-90.

SILVA, Tomaz T. *Documentos de Identidade – Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVÉRIO, V. R. A diferença como realização da liberdade. In: ABRAMOWICZ, A. BARBOSA, L. M.; SILVÉRIO, V. R. *Educação como prática da diferença*. São Paulo: Armazém do Ipê, 2006.

VYGOTSKY, L. *Aprendizado e desenvolvimento*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA ANCESTRALIDADE AFRICANO-BRASILEIRA

Marco Aurélio Luz²⁰

Narcimária C. P. Luz²¹

Introdução

Para as comunidades de cultura e tradição afro-brasileiras, o valor da ancestralidade é exatamente honrar, homenagear e cultivar os ancestrais que dedicaram suas vidas à preservação desse contínuo civilizatório. Esse contínuo legado pela sucessão dos ancestrais possibilita trilharmos os caminhos do bem viver nesse mundo da melhor maneira possível procurando reforçar a tradição. O valor dos seres humanos, dos ancestrais que foram viventes nesse mundo já está constituído nos destinos. A eles já são atribuídas determinadas obrigações que sustentam a continuidade da tradição. Assim, podemos dizer que determinadas lideranças comunitárias já podem ser consideradas ancestrais até mesmo antes de sua viagem definitiva para o *orun*, o além.

De 1976 a 1986, realizou-se a experiência educacional Minicomunidade Oba Biyi. Foi uma rica experiência que abriu caminhos para a Educação Pluricultural Africano-Brasileira. Oba Biyi era o nome do Xangô da Sra. Eugênia Ana dos Santos, a fundadora da comunidade do Ilê Axé Opô

²⁰ Professor Doutor Marco Aurélio Luz – Universidade Federal da Bahia-UFBA.

²¹ Professora Doutora Narcimária C. P. Luz – Universidade do Estado da Bahia-Uneb.

Afonjá. Então, o nome da experiência já constituía uma homenagem a uma ancestral, uma Iya mi Agba que foi a primeira Iyalorixá da casa fundada em 1910.

Em certa ocasião, Mãe Aninha, como era também conhecida, manifestou um desejo: “*Quero ver as crianças de hoje, no dia de amanhã de anel no dedo e aos pés de Xangô*”. Oba Biyi, no idioma yoruba, significa “O Rei Nasce Aqui”, e dessa forma se homenageia também o orixá patrono da comunidade, protegendo a todos. A experiência constituiu-se num processo que resultou numa nova pedagogia baseada nas formas da comunicação e transmissão do saber emergente da linguagem e dos valores comunitários.

A base do novo currículo foi a dramatização dos contos adaptados de Mestre Didi Axipa, Alapini e Assogba, Sr. Descoredes M. dos Santos, líder incontestado da comunalidade da tradição religiosa afro-brasileira. A recriação de uma nova pedagogia estabeleceu um novo continente epistemológico, composto de uma nova bacia semântica que alimenta uma nova didática para além do manto de ferro da imposição da escrita universalizante e totalitária.

Para atender as expectativas das crianças e jovens integrantes de uma comunidade de tradições culturais afro-brasileira, e que se sentiam rejeitadas pelas escolas do sistema oficial de ensino, constituiu-se um novo “continente pedagógico” que iria caracterizar o projeto educacional Minicomunidade Oba Biyi. O caminho indicado na primeira metade do século passado por Mãe Aninha Iyalorixá Oba Biyi, de ver as crianças da comunidade no dia de amanhã “de anel no dedo e aos pés de Xangô”, inspirou a trajetória de nascimento de uma nova linguagem educacional. Fundou-se um espaço pedagógico assentado na recriação das linguagens e nos valores da comunidade.

Da tradição nasceu o novo; gerada na criação de um novo currículo, uma nova forma de aprendizagem. Uma revolução

a la Copérnico, uma inversão: o sol, e não a Terra, está no centro do universo. A cultura que guarda o saber da tradição comunitária passa a ocupar o centro da experiência educacional. Não é mais o livro o centro único do sistema totalizante erigido em seu entorno, mas a linguagem dramática dos contos espiralando conhecimentos para uma metodologia sinérgica de ensino.

O significado da oralidade no contexto da epistemologia africano-brasileira

Começemos por (re)definir a noção de “oralidade” para operacionalizarmos nossa reflexão. Para nós, oralidade não se limita a “comunicação de boca a orelha”, informações passadas de geração a geração, caminhando por fora da escrita como algo à margem do sistema... Para nós, formas de comunicação constituem formas de vinculação humana, isto é, cultura e sociabilidade que caracterizam a diversidade dos povos riqueza da humanidade. Formas de comunicação estão baseadas em linguagens, valores e comportamentos institucionais todos sinérgicamente estruturados, entrelaçados.

As culturas se caracterizam como desdobramentos de processos civilizatórios de dimensão continental, de tal modo que podemos falar de civilizações africanas, ameríndias e europeias, no que se refere ao Brasil, com diversos povos com suas identidades culturais próprias.

As tradições culturais africanas de origem bantu ou sudanesa, como classifica a antropologia, se caracterizam por uma comunicação da participação, ou seja, ela se processa de forma interdinâmica, interpessoal ou intergrupala, exigindo a presença física dos participantes.

Na religião, os textos escritos, embora apoiem os processos de transmissão do saber, não são absolutamente funda-

mentais para a liturgia que se desenvolve no contexto comunitário. Enfim, não é uma religião do texto ou do “livro sagrado”. No caso da tradição sagrada dos afro-brasileiros, não é a relação olho-cérebro hiperdimensionada que organiza os sentidos, mas a tatilidade, isto é, a combinação de todos os sentidos que concorrem na transmissão e compreensão das mensagens. O tato, o olfato, a visão, a audição, o paladar se combinam para, num aqui e agora, de acordo com o lugar e a temporalidade litúrgica, decodificarem mensagens através da emoção e das elaborações que caracterizam a comunicação estética que magnifica o sagrado, a relação com o mistério *re-ligare*.

Códigos e repertórios se entrelaçam para expressar a visão de mundo, a cosmogonia e variados prismas do saber que visam aplacar a angústia existencial proporcionando o enfrentamento dos desafios do desconhecido. Na tradição africano-brasileira, essa sociabilidade entremeada de sacralidade caracteriza uma vasta comunalidade, ou seja, uma rede de alianças comunitárias constituídas pelas distintas comunidades-terreiros e afins, que através da religião asseguram a formação das identidades. Nesse contexto, ancestralidade significa manutenção, continuidade e expansão da tradição de valores, linguagens, instituições.

Na constituição da comunicação, por assim dizer, do discurso do sagrado, é rigorosamente preservada a essência das classificações constituintes da religião, da mobilização e dinamização de forças propiciatórias para os nagôs, expressa na noção de axé. A taxionomia da cosmogonia se vivencia em diversos planos da estética sagrada, como nas comunicações de um preparo de um determinado alimento da culinária litúrgica, com um passo de dança e gesto com um detalhe de uma vestimenta ou paramento sagrado, com um cântico de música percussiva, o ritmo apropriado, bem como os instrumentos etc. Todo esse complexo de elementos de comuni-

cação forma uma simbologia ou, como alguém já se referiu, “A Floresta dos Símbolos”. O rigor dessa estética litúrgica é garantido pela hierarquia comunitária que se estende pelas heranças sucessivas que formam o devir da ancestralidade.

O poder religioso está vinculado a determinadas famílias ou linhagens que ao longo do tempo fundaram, protegeram e protegem a comunalidade. Uma série de saudações e modos ou etiquetas de relações comunitárias marcam e exprimem lugares hierárquicos entre os mais antigos e os mais jovens na dinâmica institucional. A participação assegura caminhos de conhecimento e bem-estar resultante do reconhecimento pelas obrigações e preceitos religiosos realizados conforme o destino coletivo comunitário ou individual, mas no seio da comunidade. A comunidade possui uma temporalidade e uma territorialidade próprias. Seu tempo é escandido pelo calendário litúrgico classificado anualmente e realizado em território sacralizado próprio.

A arte da leitura não se limita a texto, mas, além da percepção dos símbolos, expressos na estética litúrgica, ela se apresenta em diversos contextos, histórico ou natural, em que o sagrado tangencia ou toca o profano, “lê-se” interpretando e elaborando de acordo com o repertório de conhecimentos acumulados. A leitura mais significativa está relacionada com o oráculo, na tradição nagô, as “leituras” ligadas aos sistemas de *Ifá* ou ao *Erindinlogun*, esse último o mais utilizado no Brasil. Mas a leitura se faz por outros sentidos, que não apenas a relação olho-cérebro, através dos meios de comunicação que mediatizam a troca de mensagens e não exigem a presença do outro aqui e agora, como em outros sistemas.

Na tradição nagô, a culinária litúrgica, por exemplo, é um aspecto importante em que o olfato, tato, paladar e visão entram em relações sinérgicas para captar a expressão conceitual que emerge das oferendas e que irão ser compartilhadas na alimentação do banquete comunitário que acontece a cada

ritual. Odor, sabor, textura, cor, composição e apresentação são elementos conceituais classificatórios que expressam os diferentes aspectos cosmogônicos entre a “comida” de *Exu*, *Ogum*, *Oxossi*, *Xangô*, *Iansã*, *Iemanjá*, *Oxum*, etc.

No Congresso Afro-Brasileiro de 1935, realizado em Salvador, convidada por Edison Carneiro, Mãe Aninha a Iyalorixá Oba Biyi participou com uma comunicação sobre culinária litúrgica, que, além de caracterizar aspectos simbólicos significativos da visão de mundo nagô, constitui também índices de participação no contexto hierárquico comunitário. A responsável pelos segredos e pela organização desse importante aspecto ritual das oferendas que mobiliza *axé* possui o cargo de *Iyá Base*. Outro aspecto importante a destacar aqui é que a comida sagrada propicia o *religare*, a ligação com outro plano do existir, a relação entre esse mundo, o *aiyê*, e o além, o *orun*. Contendo *axé*— ela é capaz de proporcionar o contato entre forças que regem o universo, a comunidade preparada e reunida com fervor e emoção.

Nos festivais anuais em que se homenageiam os ancestrés ou nos que homenageiam os orixás, o atabaque acompanha a vida, proporcionando através da percussão o som peculiar de cada entidade. O atabaque é instrumento sagrado, recebe oferendas e é adorado por aqueles iniciados e preparados ritualmente para manejá-los. O som terceiro elemento resultante está relacionado a *Exu*, orixá filho, patrono da comunicação das trocas de mensagens, o mensageiro, *ojixé*, e o senhor dos caminhos, *L'onã*. O som da percussão se combina com as danças que através da expressão corporal e do repertório de gestos promovem incrível interação estética entre os viventes e as entidades presentes num movimento solene de alegria e felicidade, dialética entre o *aiyê* e o *orun*, proporcionado pelo espaço e tempo da comunicação sagrada da religião, fonte contínua de sociabilização, cultura e civilização.

Na Minicomunidade Oba Biyi, a base do currículo pluri-

cultural foi a oralidade assentada na estrutura dinâmica africano-brasileira como caracterizamos até aqui. Por exemplo, as recriações dos mitos ou contos já constituíam um gênero literário na obra de Mestre Didi. Além do valor de verdade no contexto da liturgia, os contos guardam uma sabedoria acumulada pela antiguidade resultante da experiência humana preservada pela tradição. Eles possuem uma dimensão de aprendizagem expressando preciosas lições de vida, uma filosofia nagô. Agregando um valor literário na língua portuguesa do Brasil, entremeados da maneira de falar dos antigos africanos e seus descendentes, sentenças em língua yorubá, os contos foram adaptados para a experiência da Minicomunidade Oba Biyi por Mestre Didi, e por iniciativa dele, dando-lhes uma linguagem dramática contextualmente apropriada. Nessa linguagem sobressaem-se as dimensões estéticas emergentes da comunidade, especialmente a música percussiva combinada com as danças dramáticas ou coreográficas.

Essa perspectiva que adotamos na Mini Oba Biyi foi fundamental! Em torno dos contos foram se organizando as atividades da aprendizagem, o espectro de conhecimentos de variados matizes, que culminavam a cada semestre letivo no Festival de Artes Integradas Minicomunidade Oba Biyi. Nessas ocasiões, as crianças interagem com a comunidade expressando emoções e conhecimentos de uma estética constituída de ludicidade, saber e alegria. Nessa toada fundou-se um novo território de aprendizagem, o da educação pluricultural africano-brasileira. Inaugura-se a possibilidade de circulação entre mundos socioculturais diferentes com liberdade e integridade. A base epistemológica que estruturou a Minicomunidade Oba Biyi se desdobrou em vários níveis inspirando novos projetos comunitários, estudos, pesquisas e publicações acadêmicas, formação de grupos de extensão universitária atuantes nas comunidades como o Prodesse - Programa Descolonização e Educação da Universidade do

Estado da Bahia - Uneb e vinculado ao Diretório de Grupos de pesquisa do Conselho nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq.

Descolonização e educação

As formas de acesso ao universo simbólico de conhecimentos das milenares civilizações africanas exigem do sistema de ensino uma adaptação para que possam dar o acolhimento às nossas crianças. Um dos fatos geradores da criação da Minicomunidade Oba Biyi, primeira experiência de educação pluricultural no Brasil (1976 a 1986), foi que em certa ocasião as crianças do bairro do Cabula do Ilê Axé Opô Afonjá, indagadas sobre o porquê de não frequentarem a escola do bairro, afirmaram: “*Não gostam da gente lá*”.

Para se entender melhor as razões do contexto dessa rejeição é que foi criado o Prodesse - Programa de Descolonização e Educação, no Departamento de Educação do Campus I da Uneb. Ele de certa forma dá continuidade às primeiras atuações realizadas na Graduação e Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFBA pelo Professor Doutor Marco Aurélio Luz entre 1985 e 1994, a partir de sua experiência na Minicomunidade Oba Biyi.

A proposição do Prodesse na área de Educação no contexto desse desafio é promover uma linguagem pedagógica que estabeleça uma relação dinâmica entre os valores sociocomunitários da tradição e os códigos da sociedade oficial, exigindo e assegurando nesta relação o direito à identidade própria. Assim, instalam-se no âmbito do Prodesse estratégias para, no contexto da modernidade, formar pessoas capacitadas para interagir com os códigos da sociedade industrial e reforçar ao mesmo tempo os valores da comunalidade africano-brasileira.

O Prode-se atua no plano das atividades didáticas, tanto da graduação quanto da pós-graduação e também promove estudos e pesquisas integradas à extensão universitária. Como resultado das ações do Prode-se, destacamos a publicação de diversos livros, dentre os quais *Pluralidade Cultural e Educação*, os Cadernos de Pesquisa *Sementes*, e muitos outros. Destacamos também a realização de conferências, palestras, simpósios e seminários, como *Ética da Coexistência*. Além disso, promove amostra de artes, pintura e esculturas, apresentações de grupos de dança e música e dramatizações.

No que se refere à extensão, o Prode-se além de estimular a atuação de seus alunos professores junto às escolas públicas ou particulares para imprimir os resultados pedagógicos alcançados, criou o projeto DAYÒ. DAYÒ, *fortalecendo a alegria socioexistencial em comunalidades africano-brasileiras*, que é constituído por uma equipe que realiza atividades de extensão em projetos que ousam nos situar em um novo continente teórico-epistemológico em educação, assentado na erudição dos valores e linguagens do *continuum* civilizatório africano-brasileiro. Em yorubá, DAYÓ significa criar, expandir alegria, e apelamos para a língua iorubana pela necessidade de afirmarmos institucionalmente a presença do *continuum* africano nas Américas, no Brasil e, de modo especial, na Bahia, realçando a importância dessas tradições milenares na constituição de comunalidades que primam em estabelecer modos de expansão dos valores e linguagens que marcam profundamente a formação social brasileira. Criar alegria, expandi-la em todas as territorialidades inundadas pela dinâmica socioexistencial das comunalidades tradicionais da Bahia, que representam polos de tradição e estruturação da nossa identidade, criar alegria especialmente no contexto do Prode-se refere-se ao conjunto de iniciativas sociopolíticas que assegurem às populações o direito à existência plena e à alteridade, qualidade de vida e o acesso a condições jurídicas que

otimizem o exercício da sua cidadania. Esclarecemos que cidadania, na abordagem do projeto, vai além do significado limitado da *episteme* dos direitos humanos, passando a incluir e contemplar identidades e valores de outros contextos civilizatórios, ou seja, a promoção do direito à alteridade própria.

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

A equipe Prodesse considera frágil o pensamento fixado exclusivamente na abordagem matemática, signo da cientificidade, com a crença de que nada vai escapar aos conceitos tecnoburocráticos que organizam a educação e que estão presos às elaborações etnocêntricas e evolucionistas de mundo.

Nosso movimento, portanto, é tecer reflexões e erguer iniciativas transdisciplinares na área de Educação, considerando modos de enfrentamento ao projeto neocolonial e imperialista de mundo que impregnou as políticas educacionais no Brasil, inviabilizando a coexistência entre as dinâmicas civilizatórias aborígenes e africanas, por exemplo, e isso tem um impacto perverso entre as gerações mais jovens. “É nesse campo de tensões e conflitos político-ideológicos que o Prodesse cria o projeto Dayó: afirmando a alegria socioexistencial em comunalidades africano-brasileiras”, e através dele vai constituindo espaços institucionais vigorosos que ganham legitimidade entre as populações que interagem conosco.

Toda essa atuação procura se situar no sentido de dar continuidade à perspectiva da Iyalorixá Oxun Muiwá, Sra. Maria

Bibiana do Espírito Santo, conhecida como Mãe Senhora, sucessora de Mãe Aninha no Ilê Axé Opô Afonjá, que se referiu às estratégias da luta de afirmação das comunidades com uma dinâmica peculiar. “Da porteira para dentro, da porteira para fora”. De um lado, a preservação e expansão do axé através da manutenção da liturgia; de outro, os desdobramentos das recriações culturais para reforço comunitário. É importante destacar desse universo socioexistencial um pequeno trecho traduzido do idioma yorubá de um poema laudatório, de saudação às mães ancestrais, especialmente dedicada a Oba Tossi, Sra. Marcelina da Silva, da tradicional linhagem dos Axipá, foi das primeiras Iyalorixa do ilê Iya Nasso Oka, casa original da tradição nagô e que foi quem iniciou Mãe Aninha. Esse extrato do poema que iremos transcrever aqui homenageia e celebra os feitos e a infinitude de todas as Iyá fundadoras e transmissoras da arkhé nagô, possibilitando a renovação e os vínculos de sociabilidade comunal.

*A guerra trouxe a Mãe,
Filha de Xangô que chegou Com a guerra.
Mas não tema a batalha
Pois a Mãe perdeu o medo
Roguem aos Orixás,
“Para que a alegria se expanda pelo mundo”*

O que as comunidades africano-brasileiras ensinam através desse poema? O que podemos extrair desses versos é a afirmação de continuidade e expansão quase ininterrupta dos valores africanos nas Américas. No primeiro verso identificamos a dor e sofrimento causados na passagem transatlântica, porque foi a guerra que trouxe a Mãe inaugural, a Iyá fundadora da primeira comunidade-terreiro. Com a Iyá, e nela,

veio Xangô, orixá do fogo, Alaafin, rei de Oyó, dinastia, origem, ancestralidade, princípio estruturador social e político. Não esqueçamos que a Iyá Oba Tosi era sacerdotisa de Xangô e fundou o Ilê Iyá Nassô, a mais antiga comunidade-terreiro do Brasil.

Esse poema é um canal para refletirmos sobre o contexto dos currículos das escolas brasileiras que tendem a calar sobre a História legítima das nossas comunalidades, impondo às nossas crianças e jovens uma história e geografia neo-colonial baseada na cartografia e matematização do tempo, impondo-nos o mundo dos valores brancos. Uma ilustração importante: certa vez, na Minicomunidade Oba Biyi, uma professora apresentou a maquete do globo terrestre para as crianças dizendo-lhes: “*Isso aqui é o mundo*”. Imediatamente as crianças responderam admiradas e perplexas: “*Isso é o mundo?*”. E riram muito do reducionismo dado à existência do planeta. Chamamos atenção para o fato de que as crianças que apresentaram essa perplexidade eram em sua maioria originárias de uma comunalidade tradicional africana na Bahia, o Ilê Axé Opô Afonjá. Toda a vivência das crianças estava imersa na transcendência de linguagens que proporcionavam formas de elaboração do mundo para além das amarras da cartografia e/ou o simulacro da Geografia.

Cada povo africano que veio para as Américas trouxe um patrimônio civilizatório singular, e através dele ergueram e (re)implantaram aqui suas instituições, dinâmicas, sociabilidades e formas de insurgências. Para expandirem seus valores e seu elo ancestral, é preciso africanizar o currículo.

Se realmente pretendemos aproximarmo-nos da África viva e milenar, será preciso neoafricanizar o currículo. Uma pausa é necessária aqui, principalmente para dar fôlego àqueles/as professores/as que tendem a interpretar esse mosaico de ideias ainda refêns da lógica da ideologia do recalque e evolucionismo. A neoafricanização do currículo escolar é uma

estratégia para transcendermos as narrativas curriculares que destituem os povos da África do direito à existência e da afirmação de toda a exuberância que caracteriza o seu contínuo civilizatório. Nossas crianças e jovens precisam saber disso! É uma dinâmica de currículo cujos valores e linguagens inter-cambiam entre as distintas civilizações que compõem a nossa identidade nacional.

Povos que vivem fora da Europa, a exemplo da África, Austrália, Américas e Ásia, apelam para outros códigos e formas de comunicação característicos dos seus modos de socialidade para localizar-se e falar dos lugares, territorialidades que os envolvem. Nas comunicações tradicionais da Bahia, nossas crianças aprendem, elaboram conhecimentos e expressam esses universos característicos do pensamento africano e suas atualizações nas Américas através da vivência e convivência com *orikis*, contos, instrumentos percussivos cujos toques falam/comunicam/relatam histórias que anunciam os primórdios da humanidade, indicando princípios ético-estéticos para que o corpo comunitário se expanda e dê continuidade aos elos de ancestralidade que projetam e anunciam a África viva aqui. Vejam que não estamos lidando com uma linguagem de educação fixada nas taxinomias clássicas das fronteiras entre Ciências Naturais e Humanas.

Através da *episteme* africano-brasileira, base do cotidiano da Minicomunidade Oba Biyi, destacamos também a força encantadora dos contos, capaz de influenciar uma dimensão pedagógica infanto-juvenil onde valores míticos e religiosos, cosmovisão, ética comunitária, hierarquias comunais, línguas, modos de vida, princípios filosóficos, códigos estéticos, modos e formas de comunicação, concepções culinárias, organização político-social, elaborações territoriais, enfim, todo um complexo civilizatório está expresso e procura caracterizar aspectos estruturadores da identidade profunda das comunicações tradicionais da Bahia.

Esse acervo de contos desde a África constitui o cotidiano das comunidades-terreiro de origem nagô e resistem há cinco gerações. Na Bahia, um exemplo significativo da preservação até hoje desse acervo literário riquíssimo é da linhagem Asipá, originária de Oyó e uma das sete famílias fundadoras de Ketú. Os contos são transmitidos de geração a geração; mais que isso, eles comunicam experiências entre gerações para outra conforme, também, as hierarquias comunitárias detentoras da sabedoria milenar.

Mas essas transmissões só se realizam através de relações interdinâmicas e interpessoais, envolvendo os mais velhos e os jovens, numa dimensão pedagógica que apela para códigos e formas de comunicação genuinamente africanos, resultando em ensinamentos profundos. Os contos possibilitam a reatualização de aspectos sócio-históricos e cosmogônicos do universo nagô, e isso ocorre através de recitações, cânticos, instrumentos musicais, dramatizações mobilizados a partir do rito ou da transmissão viva e participante, permitindo a expansão de todo um complexo sistema de conhecimentos civilizatório. Outro aspecto que é fundamental considerar é que a maioria dos contos é originária dos *itans*, que são histórias, ou constitui os textos oraculares do Ifá, no caso da presença nagô no Brasil, e integra o sistema *erindilogun*. Muitas histórias representam os diversos “caminhos” do odú e apresentam uma fórmula, cantiga e versos que nas suas inter-relações são capazes de expressar o sentido da história.

Os contos são narrados na língua portuguesa, predominando o português falado pelos velhos africanos. Mas a língua nagô resiste nas cantigas, fórmulas, parábolas e versos, bem como se rememoram os espaços geográficos e históricos, personagens, modos de sociabilidade comunal, entidades sobrenaturais, a estrutura e conteúdo simbólico, todo um sistema de valores revivido e reatualizado num aqui e agora. Os contos reúnem a riqueza própria do patrimônio civilizatório

milênar africano, e esse é um fator muito significativo e exemplar para os educadores baianos e brasileiros que tendem a ser seduzidos pela proposta evolucionista/etnocêntrica dos Parâmetros Curriculares Nacionais. É significativo, de um lado, porque em face da ideologia do recalque que sobredetermina o currículo das escolas brasileiras, os contos podem e devem ser utilizados como recurso didático-pedagógico que tende a abordar a presença africana e a tratar os seus descendentes como capazes de civilização; de outro, porque esses contos contextualizam formas de insurgência aos valores coloniais e neocoloniais, expandindo e legitimando o modo de vida e sociabilidade africana.

É necessário enfatizar que as palavras emanadas através dos contos têm muito poder de realização, isto porque mobilizam, encantam, fascinam, exploram o imaginário da comunalidade africano-brasileira, recriando e reatualizando todo o sistema simbólico e de conhecimentos éticos e estéticos que os integra. Além disso, “[...] *antes de serem formas de arte, [os textos] são formas que levam a carga de significar as múltiplas relações do homem com seu meio técnico e ético*” (LUZ, 1977, p. 66).

No contexto do II Seminário Nacional Africanidades e Afrodescendência, tivemos a oportunidade de dramatizar três contos nagôs do acervo de Mestre Didi, “A Vendedora de Akasá que ficou Rica”, “A Tartaruga e o Elefante” e “A Nambú, o Cágado e o Jacaré”, demonstrando todo poder de encantamento e ludicidade que proporcionam as narrativas de nosso patrimônio cultural. Esses contos narrados e dramatizados aproximam os ouvintes de aspectos estruturantes nos vínculos da sociabilidade africano-brasileira, a saber: ancianidade, hierarquia, força, prosperidade, longevidade, sabedoria, sensatez, força, moderação, eternidade, famílias/linhagens, persistência, fecundidade, descendência, progeneratura, sabedoria, proteção.

Considerações finais

No âmbito da Mesa “Educação na Perspectiva da Ancestralidade Africana”, coordenada pela Professora Doutora Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto, da qual participamos expondo todos esses aspectos explorados até aqui, é interessante destacar do conjunto das perguntas elaboradas pelo público e dirigidas à Mesa duas que nos mobilizaram. Uma delas, respondida por Marco Aurélio, foi: *Como se combatem especificamente as agressões racistas?*

As agressões às aparências físicas das crianças negras resultam de uma construção ideológica complexa, com a qual devemos ser radicais, isto é, ir à raiz do preconceito para entender de onde derivam os estereótipos que atravessam nosso cotidiano. Isso nos remonta ao período histórico em que se processou o fim da escravidão e o início da República. Esse período é composto pela política e pela ideologia do embranquecimento presente até os nossos dias de variadas formas.

O nosso admirável líder Abdias do Nascimento demonstrou no livro *O Genocídio do Negro Brasileiro* todas as estratégias do Estado para aumentar a população branca e diminuir a população negra. Além disso, damos relevância às estratégias de realização do neocolonialismo para tentar implantar o que alguém denominou de Europa tropical em nossa terra. Para resumir o assunto no plano ideológico, alimentando a Razão de Estado, a Universidade (através do médico e professor Nina Rodrigues) no início do século passado construiu a ideologia teórica do racismo. Foi ampliada a criação do falso conceito de raça e, a partir deste, ele constituiu uma escala evolutiva.

O branco mais evoluído; o negro mais atrasado. Isso porque, inventando falsas teorias, afirmou que a mente do negro estaria comprometida pela doença mental da histeria, cujo sintoma no seu entender acometeria as sacerdotisas das reli-

giões no momento da posse das entidades. Assim ele coloca no âmbito do recorte, na base da rejeição da construção ideológica do racismo, a religião de tradição africana e suas sacerdotisas. Como a religião é a fonte da cultura e da civilização negra africana, ele procura desqualificar esse processo que é uma herança milenar de nosso povo e tenta incapacitar o cidadão negro para o exercício pleno da cidadania. Nossos projetos e experiências erigindo nossas Iya mi Agba, nossas mães ancestrais, como símbolos da continuidade de nossa riquíssima herança cultural ancestral, dão ensejo a que avancemos tentando superar os limites da problemática do racismo.

A outra pergunta que foi dirigida a Narcimária trazia a inquietação sobre o significado de ancestralidade, e foi respondida pela Narcimária a partir das suas vivências comunitárias e na sua atuação com professora na disciplina História e Cultura Afro-brasileira na Universidade.

Para entender o sentido de ancestralidade nos deparamos com um desafio: aprender a lidar com a riqueza da vida que nos cerca, para além dos muros, ou melhor, da arquitetura dos discursos curriculares que formam os educadores nessa e em outras Universidades, que tendem geralmente a reproduzir teorias e metodologias fixadas ao modo de existir característico dos valores eurocêntricos, que passam a ser referência absoluta para as políticas de Educação.

É um grande equívoco pensar ancestralidade como uma carga genética! Ancestralidade não é apenas uma sucessão genética. Fiquem atentos/as! A ancestralidade se caracteriza por representar as lideranças comunitárias que se dedicaram em vida ao bem-estar da família, linhagem, comunalidade através da manutenção e preservação dos valores e linguagens que sustentam o bem-estar e destino individual e coletivo. Ancestral é, portanto, aquele ou aquela que em vida deu continuidade e garantiu a expansão da memória da sua comunalidade. Os ancestrais são lembrados e consagrados para

depois, em outro plano de existência, continuar protegendo a existência e promovendo a alegria de sua gente. Enfim, é aquele que dedicou sua vida para garantir a continuidade da tradição.

Referências bibliográficas

LUZ, Marco Aurélio. *O Rei Nasce Aqui*. Salvador: Fala Nagô, 2007.

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

_____. Alguns aspectos da comunicação na cultura negra. *Revista Vozes*, Petrópolis, n. 9, p. 60-72, 1977.

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

_____. *Cultura negra em tempos pós-modernos*. Salvador: Secneb, 1992.

_____. *Do Tronco ao Opa Exin: memória e dinâmica da tradição africano-brasileira*. Salvador: Secneb, 1993.

_____. *Tun Óná Ri: retomando o caminho*. Salvador: Edu-
neb, 2009.

_____. *Identidade negra e educação*. Salvador: Ianamá, 1989.

LUZ, Narcimária (Org.). *Pluralidade cultural e educação*. Salvador: Secretaria da Educação do Estado da Bahia/Secneb, 1996.

_____. *Abebe: a criação de novos valores na educação*. Salvador: Secneb, 2000.

_____. (Org.). *Tecendo Contemporaneidades*. Salvador: Eduneb, 2007.

_____. Ideologia da cidadania e a comunalidade africano-brasileira. In: QUINTAS, Fátima (Org.). *O Negro: identidade e cidadania*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 1995.

_____. *Sementes*. Caderno de Pesquisa, Salvador, 2000-2005.

_____. Itapuá: quem te viu e quem te vê. Auto coreográfico para crianças. Salvador: Eduneb, 2009.

_____. *Blog da Associação Crianças Raízes do Abaeté – Acra*. 2º lugar (nacional) no concurso os melhores Blogs nas categorias Blog Nota 10 – África e Africanidades promovido pela Revista Eletrônica África e Africanidades. Disponível em: <<http://blogdoacra.blogspot.com/>>.

_____. Oropa, França, Bahia: insurgência negra e a pedagogia do embranquecimento In: HETKOWISS, Tânia (Org.). *Educação e Contemporaneidades: pesquisas científicas e tecnológicas*. Salvador: EDUFBA, 2009.

_____. O Reencantamento do Mundo: perspectivas de análise para a compreensão do nosso tempo. In: MENEZES, Jaci (Org.). Rio de Janeiro: Quartet, 2009.

SANTOS, Deoscóredes M. dos. *Contos negros da Bahia e Contos nagôs*. Salvador: Corrupio, 2003.

*Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto, Patrícia Gomes Rufino Andrade, Henrique Antunes Cunha Jr
e Alessandro Rodrigues - Organizadores*

“MULHER NEGRA TEM HISTÓRIA”: OS PROCESSOS ORGANIZATIVOS DAS FEMINISTAS AFRO-BRASILEIRAS NOS ANOS SETENTA E OITENTA

*Joselina da Silva*²²

É possível afirmar que o feminismo negro, construído no contexto de sociedades multirraciais, pluriculturais e racistas – como são as sociedades latino-americanas –, tem como principal eixo articulador o racismo e seu impacto sobre as relações de gênero, uma vez que ele determina a própria hierarquia de gênero em nossa sociedade (CARNEIRO, 2003, p. 51).

Pautada nessa compreensão é que nossa reflexão toma forma neste artigo. A questão aqui é pensar sobre alguns dos passos dados no sentido da consolidação desse movimento. Nosso intuito é, portanto, abordar algumas das discussões a partir do pensamento de uma das líderes dos movimentos de mulheres negras e feministas, nas décadas de setenta e oitenta. Os escritos de Pedrina de Deus – nos jornais produzidos pela comunidade negra organizada no Rio de Janeiro – dão o tom dos embates e das ações levadas a cabo naquela efervescência.

Inúmeros e profícuos têm sido os estudos voltados a pesquisar o novo movimento negro dos anos setenta e oitenta. Contraditoriamente, há um grande vácuo na bibliografia especializada quando buscamos dialogar com trabalhos aca-

²² Universidade Federal do Ceará. *Campus* Cariri.

dêmicos a respeito das mulheres negras e o pensamento emanado de sua *práxis* ativista na época. Reiteramos, por conseguinte, a importância de estímulos às publicações e pesquisas sobre a história social das afro-brasileiras, em suas lides contra as inúmeras formas de racismo, sexismo e desigualdades, quer raciais, quer sociais.

Longe está de nossa visão preencher essa lacuna com o presente texto. Outrossim, desejamos contribuir para a atração de interesses de pesquisa e produção nesse sentido. Sendo o Brasil uma nação de dimensões continentais com aspectos sociais, políticos, econômicos, históricos e regionais tão múltiplos e díspares, pretender referir-se às “mulheres” como um bloco homogêneo e monolítico faz provocar dissensões já no cerne da elaboração do conceito.

Acreditamos que pensar o movimento de mulheres negras, nas décadas de setenta e oitenta, significa passar – mesmo que de forma não exaustiva – pelo movimento feminista de então. É desse lugar, de um olhar que busca trazer à luz alguns novos debates, que iniciamos nossas observações a respeito das demandas e denúncias, bem como suas performances em ambos os decênios.

Insurgências negras naquele período

As estratégias organizativas das mulheres negras nas últimas décadas, segundo Caldwell (2007) divide-se em quatro *Key ways* (caminhos-chave). O primeiro deles seria a construção de uma identidade social que se contraporía à cristalizada marginalização social econômica e política. Em segundo lugar, ainda à luz da autora, a estratégia repousaria na construção de uma identidade coletiva e portadora de direitos. Como tal, busca tornar-se agente social de referência no país. O terceiro mapeia-se através das iniciativas que buscam a inserção, enquanto sujeitos políticos, na seara das reivindica-

ções sociais brasileiras. E por último, “através do processo de se tornarem cidadãs pela afirmação do direito de ter direito” (DAGNINO, 1994, apud CALDWELL, 2007, p. 151).

Santos (1985) afirma que o “milagre brasileiro” seria um dos fatores geradores do movimento negro na conjuntura dos anos setenta e oitenta, já que provocara “frustrações sociorraciais” estimulando a luta contra as barreiras estabelecidas pelo racismo. Também a luta contra o *apartheid* da África do Sul, ao lado daquela pela autonomia e libertação dos países africanos da dominação colonial, complementava o elenco de temas que inseriam as denúncias e reivindicações. Novas demandas foram inscritas na agenda do movimento social negro. Dessa forma, o combate ao racismo passou a ser situado em âmbito mundial. Caldwell (2007) aponta o documento intitulado Manifesto das Mulheres Negras²³, apresentado durante o Congresso de Mulheres Brasileiras em julho de 1975, como um marco referencial na constituição da organização, no período.

Baseada na afirmação pública de diferenças de visão e *práxis* político- ideológica entre o movimento feminista e o de mulheres negras, a década de setenta marca a apresentação do manifesto como uma das primeiras visibilizações – para a sociedade no geral – da ausência de consensos plenos entre ambos os grupos. De acordo com Caldwell (2007), questões de ordem social, cultural e política demonstravam que o um fazia discursos diversos daqueles postados pelo Movimento de Mulheres Negras. Podemos então pensar que, se por um lado as feministas eram acusadas de divisionistas pelos ativistas de outros movimentos sociais, por não privilegiarem os temas nacionais em suas agendas (PINTO, 2003), por outro, faziam uso de epítetos semelhantes dirigidos às afrodescendentes.

Dito de outra forma, as afro-brasileiras organizadas eram percebidas como ocasionadoras de dissidências, ao forma-

²³ O Manifesto das Mulheres Negras foi entregue no ano Internacional da Mulher, na ABI, no RJ.

tarem um novo discurso sobre a necessidade de adesão de categorias voltadas a atender às especificidades das mulheres negras.

A década seguinte testemunhou, em 1983, o I Encontro de Mulheres Negras do Rio de Janeiro. Na época, foi organizado pelo GMN (Grupo de Mulheres Negras do Rio de Janeiro) sob a coordenação de Adélia Azevedo, Abigail Páscoa, Joselina da Silva e Mary Isabel, entre várias outras. Naquele mesmo ano, foi criado o Nzinga/Coletivo de Mulheres Negras (CALDWELL, 2008), que tinha Lélia Gonzales como uma de suas fundadoras. A cidade viu nascer, também, o Centro de Mulheres Negras de Favela e Periferia, que em 1983 liderou o I Encontro de Mulheres de Favela e Periferia, fruto de pequenos encontros e reuniões. Por vários meses, em diferentes bairros, comunidades e cidades periféricas da capital, as integrantes foram sendo amealhadas no decorrer dos debates, reflexões, grupos de estudos e as inúmeras oficinas que precederam ao encontro. Percebe-se que aqueles eram anos férteis de articulação e organização social das mulheres negras no estado.

Afirmávamos, no início deste texto, a plena necessidade de subsídios à realização de maiores pesquisas sobre o processo organizativo do movimento de mulheres negras no Brasil. Nesse sentido, temos a riqueza, ainda a ser mais bem analisada, dos anos oitenta, para as afro-brasileiras organizadas, no Rio de Janeiro. Exemplo do que estamos apresentando é o fato de exatamente naquele momento três mulheres oriundas da organização – sendo uma atuante no movimento de favela e outras duas do GMN – terem ido a Lima, no Peru, participar do II Encontro Feminista da América Latina. O final da década anterior já testemunhara a criação do Coletivo de Mulheres Negras Aqualtune, sob a liderança de Pedrina de Deus. O coroamento de ambos os decênios foi o I Encontro Nacional de Mulheres Negras organizado por uma ampla

articulação em dezoito estados da Federação que congregou cerca de quatro centenas de mulheres na cidade de Valença (RJ), em dezembro de 1988. O conclave deu bases para uma ampla construção coletiva nacional.

Pedrina de Deus: o ecoar de sua voz nos jornais da comunidade negra

Apontávamos em outro trabalho (SILVA, 2006) a referente trajetória de Maria de Lurdes Nascimento e seu grupo, inclusive na constituição do Congresso Nacional de Mulheres Negras, nos anos cinquenta. Suas palavras, nas edições do *Jornal Quilombo*, publicado na mesma época, davam o tom das demandas e do clamor às mulheres negras de então:

Se nós mulheres negras do Brasil, estamos mesmo preparadas para usufruir os benefícios da civilização e da cultura, se quisermos de fato alcançar um padrão de vida compatível com a dignidade da nossa condição de seres humanos, precisamos sem mais tardança fazer política... Precisamos constituir um exército de eleitoras pesando na balança das urnas, usar o máximo as franquias democráticas que nos asseguram o direito que é também o sagrado dever cívico de votar e sermos votadas para qualquer pleito eletivo nas próximas eleições de 3 de outubro (NASCIMENTO, apud SILVA, 2006).

Podemos perceber, portanto, que as mobilizações dos anos setenta e oitenta, embora não linearmente conectadas, não eram novidasas, em termos organizativos, para as mulheres negras do Rio de Janeiro. Era esse legado que motivava várias lideranças e, por conseguinte, contribuía para alicerçar seu pensamento expresso nos dois jornais da Comunidade

Negra da cidade.

Uma das ferramentas utilizadas para a luta era a expressão do pensamento de algumas líderes nos jornais publicados pelo movimento negro. Dois periódicos se fizeram presentes no interior do movimento negro, naqueles decênios. São o Jornal *Sinba* (produzido pela Sociedade e Intercâmbio Brasil-África, em 1977) e o Jornal *Maioria Falante* (publicado em 1987). A principal característica – além de uma crítica social – foi contribuir com a popularização de conceitos e teorias de cientistas do escopo de Frantz Fanon ou de ideólogos como Agostinho Neto, só para citar alguns. As reportagens escritas numa linguagem coloquial permitiam uma leitura fácil e ágil. O tema gênero e as tensões diante das concepções do feminismo eram recorrentes em suas páginas. A história de insurgência iniciada já nos quilombos tinha agora seu ecoar nas décadas que estamos analisando, através do olhar de Pedrina de Deus.

Os jornais negros, ao longo de sua história, se constituíram como um veículo através do qual a coletividade negra se inteirava dos acontecimentos sociais de seu grupo, das realizações políticas e da convocação para a organização contra o racismo e a discriminação racial. Andrews, referindo-se ao importante papel daqueles jornais, menciona que neles se pode ver revelada a situação econômica na qual viviam os líderes negros (seu estudo é voltado para o Estado de São Paulo), bem como suas preocupações e interesses (ANDREWS, 1992). Eles podem ser vistos como reflexo das lutas e aspirações da comunidade negra de seu tempo.

É com essa meta que nos aproximamos do *Sinba* e do *Maioria Falante*, tendo neles um lugar privilegiado como fonte de informação. Ambas as publicações, embora produzidas com quase uma década de diferença, guardavam algumas características em comum. Apresentavam grande diversidade de assuntos, comentários e análises referentes às questões

raciais. Atividades desenvolvidas pelo movimento negro podiam também ser encontradas ali. Ambos procuravam caracterizar a conjuntura política do Brasil e do mundo com as questões raciais negras.

A utilização da imprensa como púlpito de onde se procurava atingir corações e mentes na sociedade – ora denunciando, ora reivindicando, e outras vezes dialogando – foi uma estratégia herdada dos primeiros jornais da imprensa negra (FERRARA, 1986; BASTIDE, 1971; SODRÉ, 1999). Com esse prisma, também os textos produzidos por Pedrina de Deus forneciam um arcabouço acirradamente crítico. Qualquer que fosse o tom do discurso, o que não se perdia como meta era colocar na ordem do dia as questões, até então tabus, do racismo e do machismo. Paralelamente, a luta contra estes ia também sendo desenvolvida.

Racismo e machismo refletem dois processos de dominar pessoas, tornando-as passivas e cúmplices dessa dominação. Essas duas ideologias se fortalecem na organização da vida econômica da sociedade e se mantêm vivas através da cultura dessa mesma sociedade. Um sistema econômico que tem no lucro seu principal objetivo precisa que a maior parcela possível da população permaneça desqualificada para fazer o trabalho de 3 pelo preço de 1. E, para manter essa população explorada, lança mão de mecanismos ideológicos que a tornam passiva. Em qualquer processo de dominação não basta dominar. É preciso que a pessoa aceite o estado de dominada como coisa “normal”, como uma “sina”, como um castigo que ela merece por sua própria culpa. Somente dessa forma eles impedem qualquer revolta. E, sem isso, a dominação não se estabelece, a exploração não se concretiza (DEUS, 1987a).

Siqueira (2001) lembra que gênero e racismo são conceitos que não podem ser tratados sem uma análise conjuntural que permita estudá-los de forma articulada com inúmeros aspectos da sociedade moderna. É dessa ordem de reflexões que os anos setenta e oitenta se transformaram em basilares na construção de um pensamento feminista negro, colocando-se em oposição definitiva contra diversas ideologias que pudessem contribuir para vulnerabilizar as afro-brasileiras. Havia uma ampla mobilização do movimento negro em todo o país (NASCIMENTO, 1997; GONZALES, 1982). Vale lembrar que as questões de gênero longe estavam de ser privilegiadas no seio daquele movimento. Esse mister ainda era responsabilidade das mulheres que dele participavam.

Vejo avançar o Movimento Feminista no Brasil... Fico contente de ver na Plataforma Política de um PT... uma reivindicação específica das mulheres que é “trabalho igual”... até onde a luta das mulheres no Brasil é a luta das organizações feministas... E embora as lutas feministas no Brasil estejam de certa forma voltadas para uma nova ordem social... não vejo esta luta ganhar a forma de movimentos de massa, apesar das excelentes propostas teóricas... Sinto coerência na omissão da mulher negra dos Movimentos Feministas existentes uma vez que eles estão cada vez mais voltados para dentro de si mesmos, cada vez mais fazendo reivindicações que trazem benefícios (quase) imediatos para a classe social de suas componentes, o que não atingindo a maioria das mulheres, não atinge a mulher negra... (DEUS, 1980a, p.4).

Vale ressaltar que os anos setenta marcam a luta pelos direitos civis nos EUA e, ainda assim, o olhar informado pelas ideologias da democracia racial brasileira dificultou que al-

gumas lideranças feministas, de então, percebessem as presenças das mulheres negras, indígenas ou camponesas no país enquanto portadoras de direitos e construtoras de uma cidadania plena. Assim, em nome de um olhar unificado, éramos vistas como todas iguais. Nesse sentido, embora largamente influenciadas pelas ideias europeias e/ou americanas da época, no que se refere às lutas das mulheres, aquele grupo de iniciantes no feminismo se manteve equidistante quanto às diversidades constantes das questões de raça e gênero conju-minadas. Dessa forma, temas ligados às especificidades e que pudessem ser referidos ou alentados às mulheres negras longe estavam de se fazer presentes nos seus horizontes reivindicativos. Nessa conjuntura, os textos assinados por Pedrina de Deus eram pontuados por explicações que ajudavam a analisar criticamente a sociedade.

Tirar o elemento opressor de dentro de si mesmo é uma luta árdua. Exige a prática de refletir o dia-a-dia em conjunto com outros dominados até descobrir as causas históricas, sociais, culturais, econômicas que fazem parecer verdade o que é mentira; trabalhar o medo de perder seus privilégios, errar e começar de novo. Com o combate a nível de idéias (produção de contra-ideologia) vamos dar o passo qualitativo para enfrentar racismo e machismo conscientemente. Combate que, em primeiro lugar, deve ser preparado na reflexão em grupos. Em segundo lugar, atuando nas organizações e em terceiro lugar, no processo de transformação da sociedade, preparado e exercido pela maioria explorada (DEUS, 1987a).

As duas décadas caracterizaram-se por um intenso processo de formação política e a inserção de análises cada vez mais sofisticadas sobre as construções sociais do racismo e da

discriminação contra as mulheres negras. Uma das estratégias exponenciais era a ressignificação da história procurando trazer à luz nomes de afro-brasileiras cujas trajetórias de insurgência haviam sido ocultadas da maioria da população nacional, bem como das ativistas.

Esmagada pela grande opressão e repressão direta (racismo) que sofre por parte das classes dominantes e dos próprios elementos oprimidos (mulher branca e homem negro) ela conserva-se, ainda como a figurante muda de uma história onde jamais foi o personagem título, o sujeito. Muitas mulheres negras se rebelaram e lideraram as insurreições dos escravos, como Aquatune (mãe do Zumbi), Zeferina, Luiza Mahin (mãe de Luiz Gama), Maria Felipe Aranha e as que se conservando no anonimato empreenderam nos Engenhos, um trabalho de cumplicidade junto aos Quilombos. Negada pelo sistema escravizadora, pela visão e concepção racista e machista dos historiadores que fizeram tão somente a história da colonização, a experiência dessas mulheres chegou deturpada até nós e foram mínimos os registros históricos de suas revolucionárias atuações (DEUS, 1980).

Pedrina de Deus era a atenta observadora dos temas sociais em pauta no estado-nação brasileiro, fazendo imediata correlação desses temas com a vida das mulheres negras. Seu pensamento expresso nas páginas dos dois jornais eram também breves e profícuas aulas de história. Seus escritos suscitavam a percepção de que o passado de insurgência e a atualidade dos acontecimentos afetos às mulheres negras estimulavam maiores reflexão e ação.

Quando o Congo foi invadido pelos jagas, Aqualtune, filha do rei Cajanga, defendeu o reino do pai comandando dez mil homens. Vencida e aprisionada, desembarcou de um navio negreiro em Recife e foi obrigada a manter relações sexuais com outro escravo para reproduzir mão-de-obra barata para seu senhor. Parece que já descobriram que a semente da revolução está na barriga das mulheres negras, pobres e ainda escravizadas pela ideologia dominante. E lá vêm eles, de novo, querendo utilizar nosso útero para se garantirem no Poder. Antes, era obrigando a escrava a reproduzir. Agora é querendo controlar a natalidade das faveladas para evitar os “zumbis” que vão exigir vida digna, justa distribuição da riqueza que os braços negros e pobres continuam a produzir para meia dúzia desfrutar (DEUS, 1987b, p. 5).

A violência contra a mulher, na visão de Teles e Melo (2002), é um processo de ordem social e de saúde pública. Pode ser manifestada de forma “verbal, física e sexual”. Ferreira e Esmael (2005) indicam que – a partir do ano de 1970 – os movimentos feministas foram os grandes responsáveis por trazer a público o problema da violência contra a mulher ocorrida no âmbito privado e no interior das casas, dando-lhe visibilidade, para a opinião pública. Naquele mesmo período, foram organizadas passeatas a favor das muitas mulheres assassinadas pelos maridos (FERREIRA; ESMAEL, 2005).

Contraditoriamente, havia ainda a pouca frequência das reflexões sobre a violência racial abatendo-se sobre um expressivo grupo de mulheres presentes na população nacional. Assim, o tema da violência contra a mulher – no texto de Pedrina de Deus – aparece associado a uma série de explicações que deixa à leitora o entendimento de que essa era uma situação já vivida por nossas ancestrais. Não se tratava de uma questão presente apenas na sociedade moderna, mas era um

legado sócio-histórico, quando o olhar crítico racializado era inserido na análise.

O governo e alguns cidadãos brasileiros acham que o grande número de filhos de pobres está diretamente ligado ao aumento da violência... Outro dia o Sr. DARCY ALAMBERT ocupou algumas páginas do *Jornal do Brasil* para dizer que “as camas dos morros são fábricas de pivetes... à medida que descem para a cidade para atacar a população indefesa, cresce a marginalidade...” E assim vai se fortalecer a decisão de adotar o controle da natalidade dos pobres começando discretamente na periferia das grandes cidades brasileiras... e atingindo justamente... as famílias de baixa renda, onde o maior contingente é de negros! Eles acham que somos nós mulheres pobres, na sua maioria negras, que geramos a criminalidade e a violência. Eles acham que não colocamos no mundo uma criança com perspectiva de vida como qualquer outra... (DEUS, 1980b).

Os jornais da imprensa negra representavam polos aglutinadores dos negros em geral, estimulando a existência de uma comunidade política e mesmo familiar. Dessa forma, esses periódicos são importantes referenciais quando se pretende analisar o pensamento da *inteligência* negra da época estudada.

Os artigos publicados no *Jornal Sinba* eram utilizados como um manual de ativismo. Essa era um tarefa executada pelos líderes Iedo Ferreira, Amauri Mendes e Suzete Paiva, que se faziam responsáveis pela publicação e distribuição do periódico, transformando-o num veículo de formação voltada para a população negra brasileira, na década de setenta. Suas presenças e longas preleções com o informativo às mãos – em diversos locais de grande afluência – procuravam transformá-lo em uma espécie de didatismo sobre os temas ali

abordados. Portanto, também o pensamento feminista negro ia sendo difundido e com ele as profícuas reflexões daquela afro-brasileira.

Falar simplesmente em “dupla exploração da mulher negra” e que “mulata virou profissão” é muito mais frase de efeito do que de argumento consistente para levá-las a refletir seus problemas. Quem alcançou um determinado grau de reflexão sabe que a forma como o machismo aparece na sociedade capitalista obriga a “mulata” a utilizar seu corpo e sua raça como meio de trabalho, até achar um branco “de grana” para lhe sustentar a dependência, já que a realidade do homem negro não comporta essa possibilidade. Mas quem, como elas, ainda não alcançou esse grau de reflexão, só entende que estas “feministas chatas” querem lhe tirar o ganha-pão. É uma questão tática em qualquer luta que implique numa mudança de costumes de fazer a introdução dessa nova orientação progressivamente, depois de uma profunda mobilização, que deve ser feita principalmente nas camadas vítimas da velha tradição (DEUS, 1980a).

Uma expressiva articulação de mulheres negras do Rio de Janeiro (inicialmente lideradas por Sandra Belo e Vania Santana, com a participação de Joana Angélica, Antonia Nolasco, Joselina da Silva, Maria José Silva, Neusa das Dores Pereira, entre várias outras) organizou o I Encontro Estadual de Mulheres Negras em 1987, nas dependências do Centro de Formação de Líderes, na cidade de Nova Iguaçu (RJ). A esse respeito se referia Lélia Gonzales no Jornal *Maioria Falante*: “Dois encontros estaduais foram organizados: em São Paulo e no Rio de Janeiro (este último, em novembro de 1987, teve extraordinária participação, sobre tudo que se pensa no nível

das discussões)” (GONZALEZ, 1988).

O processo preparatório do encontro que durou quase um ano organizou reuniões, seminários, oficinas, mesas redondas e minicursos em diferentes bairros da cidade e em municípios diversos do Estado do Rio de Janeiro. Com essa *performance* fez alargar consideravelmente o número de integrantes nas diferentes comissões, garantindo mais de duas dezenas de participantes durante o conclave. Observante ao que se passava à sua volta, Pedrina de Deus registrava nas páginas dos jornais sua balizada opinião sobre o evento:

Confesso que fui ao Encontro de Mulheres Negras psicologicamente preparada para mais um desgaste. Discutir nossas questões de raça em público sempre nos reserva algum desgaste. Mas foi gratificante! Para se ter uma idéia da dimensão do evento, mais de 200 mulheres negras compareceram! Os poucos homens que apareceram deram um banho de sabedoria sobre lutas específicas e trabalharam na Creche, sem qualquer interferência no encaminhamento do Encontro. Aprendemos que as mulheres negras têm a essência de transformação em suas mãos. Ninguém, até agora foi capaz de determinar como se faz ou nasce uma liderança. Mas está claro que as experiências de vida exercem influência sobre a qualidade dessa liderança. O modelo de desempenho que ocorreu no Encontro Estadual de Mulheres Negras me aponta uma nova mulher negra e, infalivelmente um novo Movimento Negro. Elas ocuparam o espaço feminista, tradicionalmente com rara tática revolucionária (DEUS, 1988).

O extrato acima chama atenção por diversos aspectos. Dentre eles poderíamos ressaltar a metodologia de encami-

nhamento empregada pela comissão gestora do encontro que elaborou atividades educativas em que as crianças estiveram envolvidas. Dessa forma, as mães estavam liberadas a participar integralmente das discussões propostas, durante o conclave. Como estratégia política, os homens que lá chegavam eram inseridos na responsabilidade de cuidadores das tarefas infantis. Assim, prossegue Pedrina de Deus, num misto de encantamento e surpresa com o que testemunhou:

Eu sabia que uma nova liderança viria. Foi bom ver de perto que está chegando e sabendo ouvir para descobrir as razões e atropelos dos velhos “carregadores de piano” do Movimento Negro. A nova liderança já sabe determinar metas e atingi-las. Sabe dar crédito pelas contribuições pessoais que cada um traz ao Movimento Negro, em vez de acirrar hostilidades. Sabe compreender o uso do poder e sabe transformar cada situação numa experiência de aprendizado. O machismo do Movimento Negro sofreu seu primeiro golpe, que é a descoberta do feminismo pelas mulheres negras. O poder sectário aguarda sua vez! (DEUS, 1988).

Outra grande contribuição daquele rol de atividades e ações foi a inserção mais veemente da temática de gênero no movimento negro e das reflexões sobre relações raciais, no movimento feminista. Uma das principais características do I Encontro Estadual de Mulheres Negras do Estado do Rio de Janeiro foi garantir, pela primeira vez, no país, que apenas mulheres afrodescendentes pudessem tomar parte. Dito de outra forma, embora recebendo aportes financeiros oriundos de entidades, parlamentares e organizações feministas brancas, aquela se constituía numa oportunidade de introspecção

organizativa, em que, às mulheres negras, se fazia necessário estar entre suas iguais.

Pensares conclusivos

Num texto basilar para o entendimento analítico do movimento de mulheres negras, Carneiro (2003) aponta que a década de noventa foi testemunha da “autodeterminação política das mulheres negras”, que interferiram diretamente nos temas presentes na agenda do feminismo, fazendo inserir as questões raciais num discurso até então marcadamente hegemônico.

A autora refere-se ao legado desse movimento ao feminismo. Ou seja, a inserção das questões relativas à raça, na *práxis* do movimento surgido – em termos de Brasil – do seio de mulheres de classe social abastada. Nessa direção, Carneiro (2003) atribui às mulheres negras o “enegrecer” do feminismo, no sentido de trazer ao centro das reflexões o ideário de que histórias de vida social, política, familiar, cultural e ideológica nos diferenciam e, portanto, devem ser constantes nas agendas de construção de direitos. Significa, ainda de acordo com a autora, que essa mudança se traduz em ter os diversos aspectos de negação dos direitos – presentes na sociedade – recortados e alentados para as especificidades das mulheres negras. O que denota pensar em temas como saúde, trabalho, educação, violência (com suas inúmeras nuances), bem como as conjunturas políticas, culturais e sociais a partir de um viés que se proponha a admitir, como um dos campos de luta, a destituição das desigualdades raciais que têm nas mulheres negras o seu ponto fulcral.

Diversos foram os cenários construídos nas diferentes regiões do país no caminho dessa consolidação. Como vimos anteriormente, acirradas contendas tiveram lugar nos anos setenta e oitenta, na persecução desse propósito. Nessa di-

reção, as demandas contra um feminismo hegemônico se consolidavam a partir de reflexões que auxiliavam no sentido de uma luta a respeito da conjuminância das opressões de raça e gênero atuantes na sociedade.

Nosso exercício neste texto foi, portanto, procurar demonstrar uma parte da história da construção do movimento de mulheres negras brasileiras, com um olhar circundado pelo discurso e *práxis* no Rio de Janeiro das décadas de setenta e oitenta. Para tal, alicerçamo-nos nos escritos da ativista afro-brasileira Pedrina de Deus em dois jornais da imprensa negra da cidade. Ao privilegiarmos um recorte temporal e geográfico tão preciso, acabamos por deixar ao largo inúmeras outras ações, discursos políticos, organizações e reflexões ocorridas no país, em momentos diferenciados. Acreditamos, no entanto, que lançar um foco atento às falas presentes na imprensa negra da época pode contribuir – e este foi nosso objetivo – para cada vez mais fazer reverberar uma frase cunhada nos anos oitenta por Alzira Rufino, referencial de poeta e liderança do Movimento de Mulheres Negras de Santos (SP): “Mulher Negra tem História”.

Referências bibliográficas

ANDREWS, George Reid. *Blacks and whites in São Paulo*. Madison: The University of Wisconsin Press, 1991.

BASTIDE, Roger. *Estudos Afro-Brasileiros*. São Paulo: Perspectiva, 1971.

CALDWELL, Kia Lilly. *Negras in Brasil: re-envisioning black women, citizenships and the politics of identity*. Ed. Ilust. Michigan: Rutgers University Press, 2007.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: ASHOKA Empreendedores Sociais; TAKANO Cidadania. *Racismos Contemporâneos*. Rio de Janeiro: Takano, 2003.

DEUS, Pedrina de. Para que serve racismo e machismo? *Maioria Falante*, Rio de Janeiro, ano 1, n. 3, jul./ago. 1987a.

_____. *Maioria Falante*, Rio de Janeiro, ano 3, 1980.

_____. Tira a mão do meu útero. *Maioria falante*, Rio de Janeiro, p. 5, set./out. 1987b.

_____. Mulher negra e as Lutas Feministas. *Sinba*, Rio de Janeiro, ano 3, n. 4, maio/jun., 1980a.

_____. Será que somos nós, mulheres negras, que geramos o crime e a violência? *Sinba*, Rio de Janeiro, ano 4, n. 5, set. 1980b.

_____. Mulheres negras aprendendo a aprender o poder. *Maioria Falante*, Rio de Janeiro, ano 2, n. 7, maio/jun. 1988.

FERRARA, Mirian Nicolau. *A imprensa negra paulista (1915- 1963)*. São Paulo: PFCLCH/USP, 1986.

FERREIRA, Luciana da Silva; ESMAEL, Mariane Gonçalves. *Violência Doméstica: Um Crime Contra a Mulher no Espaço Casa/Lar*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro; Centro de Filosofia e Ciências Humanas; Escola de Serviço Social, 2005.

GONZALEZ, Lélia. *Lugar de Negro*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

_____. As Amefricanas do Brasil e sua militância. *Maioria Falante*, Rio de Janeiro, ano 2, n. 7, maio/jun. 1988.

NASCIMENTO, Abdias. *Thoth*, Brasília, n. 1, 1997.

PINTO, Célia Regina Jardim. *Uma história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

RUFINO, Alzira; IRACI, Nilza; PEREIRA, Maria Rosa. *Mulher Negra tem história*: Rainha Nzinga. Santos, 1987. Disponível em: <<http://www.portalmulher.net/articles.asp?id=2272>>. Acesso em: 03 maio 2010.

SANTOS, Joel Rufino dos. O Movimento Negro e a Crise Brasileira. *Revista de Política Administração*. Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p.287-307, jul./set. 1985.

SILVA, Joselina da. Maria de Lurdes Nascimento: liderança afro-brasileira nos anos quarenta. *Vitrais da Memória*, p. 99-113, 2006.

SODRE, Muniz. *Claros e escuros*: identidade, povo e mídia no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1999.

*Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto, Patrícia Gomes Rufino Andrade, Henrique Antunes Cunha Jr
e Alessandro Rodrigues - Organizadores*

VONTADE DE LIBERDADE E DE CIDADANIA: MOVIMENTOS SOCIAIS NEGROS EM JUAZEIRO DO NORTE E CRATO

Reginaldo Ferreira Domingos^{24*}

Joselina da Silva^{25**}

Movimentos sociais: em busca de garantir um conceito

Diante de tantas maneiras de conceituar *movimento social*, percebe-se que não é possível falar sobre o termo no singular, mas sim em *movimentos sociais*. Essas ações de sujeitos enquanto coletividade não podem caber numa fórmula fechada ou apenas serem postas em uma via única e absolutamente delimitada como universal. Todavia, alguns dados essenciais perpassam a edificação do conceito, como: 1) os indivíduos que, apesar das diferenças, compõem o movimento, que por sua vez gera a ideia de unicidade, e este, por conseguinte, não pode ser confundido com homogeneidade; 2) a luta e a ação coletiva por um objetivo comum; 3) a motivação que apesar de parecer individual, constrói e se consolida na interação (MELUCCI, 2001; SOUSA, 2006; CARDOSO, 1987).

Em se tratando de indivíduos diferentes, é preciso perceber que os mesmos vão ao encontro de algo comum e para isso a identidade garante proximidade no ato das decisões e

²⁴ * Mestrando em Educação Brasileira (UFC). Especialista em História e Sociologia (Urca). Graduado em História (Urca). E-mail: <reginaldo-fd1@hotmail.com>.

²⁵ ** Doutora em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora Adjunta da Universidade Federal do Ceará/Campus Cariri. E-mail: <joselinajo@yahoo.com.br>.

reivindicações. Nesse sentido, os agentes se reconhecem no mesmo movimento como integrantes de uma unidade. As ações coletivas em direção ao mesmo objetivo, e em comum, são o fator garantidor da identificação entre indivíduos que, nas suas particularidades, são sujeitos singulares (MELUCCI, 2001; SOUSA, 2006; CARDOSO, 1987).

A consonância entre os atores sociais assegura a formação e a luta por um fim comum, em que mulheres e homens desejam conquistar o mais breve possível seus direitos. Num futuro em que as expectativas de viver melhor parecem longe, porém imagináveis de serem conquistadas, as ações coletivas com uso da batalha permitem ter a certeza de que os anseios podem ser concretizados. Nessa relação de consenso, que não é sinônimo de homogeneidade, buscam-se os mesmos fins; estes, por sua vez, se tornam prioridade e conseqüentemente se sobrepõe às diferenças existentes dentro da ação coletiva (MELUCCI, 2001; GOHN, 2003; GOHN, 2006; SOUSA, 2006).

Portanto, *movimento social* é conceituado e delimitado dentro de um conjunto de características, que não é apenas uma concentração qualquer de pessoas que acabam sendo confundidas com os agrupamentos de indivíduos sem objetivos comuns. Parece complicado falar em agrupamentos populares sem objetivo, no entanto, é isso que *mobilização* deixa transparecer, equivocadamente, a muitos que tentam conceituá-la. Mobilização social existe quando pessoas em um determinado contexto sócio-histórico se unem em prol de um mesmo objetivo e se reúnem visando a conquista de direitos. Sendo que a união se dá pela força simbólica de identidade na própria relação social, a qual não permite efetivação dos sujeitos enquanto cidadãos plenos de direito.

Gohn (2003), em consonância com Melucci (2001) e Sousa (2006), expõe que as exigências e articulações dos movimentos foram dadas como respostas aos elementos cir-

cunstanciais. Novas vivências foram criadas em contraposição aos valores preestabelecidos que, por conseguinte, eram apresentados, pelo grupo dominante, como ideal para aqueles que estavam excluídos. Em todo percorrer da história, as ações coletivas foram e continuam sendo mal interpretadas, porém, ao contrário do que pareceu e parece, os movimentos sociais possuíam e possuem identidades, tinham e têm empenhos comuns e lutaram e lutam, se organizaram e se organizam, buscaram e buscam negociações e espaços, sejam simbólicos ou não. Os excluídos, na tentativa de reverter o poder, tornam-se grandes empecilhos para os grupos dominantes, na angariação de direitos. Por meio da luta são criticados e considerados foras da lei e desordeiros. Atuando por todos os meios utilizam-se de elemento socioculturais que também têm um grande potencial transformador no que tange às ações (GOHN, 2003).

Movimentos sociais: liberdade, ação e cooperação em busca das perspectivas

A participação na mobilização social é escolha, e isso implica um ato de liberdade de cada indivíduo que se insere na ação. Essa inserção é instigada pela dissintonia que ocorre entre perspectivas almejadas e as recompensas e quando ambas não são concretizadas. A não efetivação das expectativas provoca a frustração que, por conseguinte, produz uma resposta coletiva em termos de ofensiva, na tentativa de conquistar as aspirações.

O domínio, as ofertas e as regras criadas não são suficientes no que toca as reais necessidades e anseios gerados pelo desequilíbrio erigido pelas relações sócio-históricas. As repostas dadas pelos grupos dominantes não estão em condições de completar essa real desproporcionalidade exigida por grupos que possuem fins diversos. (MELUCCI, 2001). Acre-

ditar na naturalidade das disparidades em algumas ocasiões conforta e em outras não, então, as insatisfações com relação às incertezas e as certezas instigam o agir dos movimentos (SOUSA, 2006).

Cada movimento é um sistema de ação coletiva que é consequência de desejos aspirados, recursos e limites, isto é, uma direção acabada que se edifica por meio de vinculações que ocorrem na estrutura social. As relações de divergência ou convergência dentro de um espaço permitem, de uma maneira ou de outra, a ação do movimento. Os seres humanos são as engrenagens que movem e constroem a sua própria ação através de investimentos constituídos numa relação intrínseca com a sociedade (MELUCCI, 2001).

É notável, nessa tentativa de construir um conceito (ou será que podemos dizer desconstruir conceitos?), que a mobilização pode ser entendida como uma ação que possui um objetivo pré-definido, um propósito comum. Segundo Sousa (2006), *movimento social* pressupõe uma convicção coletiva que visa à edificação de um projeto para o futuro, exige uma dedicação contínua e, também, pode ser esclarecido pelas dúvidas e pelas indeterminações, na medida em que se reconhece uma realidade que nega a participação e o direito de todos.

Os acontecimentos, que perpassam as relações sociais perceptíveis ou não, se concebem na organização da sociedade integrando ou não os cidadãos. Em algumas ocasiões se entrelaçam, em outras se desmembram, sem perder o ponto comum que garanta sua reestruturação no contexto tempo espacial. De tal modo, esses eventos são suscitações que levam os sujeitos históricos a buscar um ideal construído como garantia de uma vida melhor. Mudanças de paradigmas ocorrem num vai e vem frenético de idas e vindas de velhas e novas ideias, e os reflexos atingem os atores sociais e estes, por seu turno, agem sobre a própria estrutura instigante, numa relação de mutualidade entre o agente e o próprio contexto

histórico. Concepções exatas e ideais de vida vistas como verdadeiras são transformadas numa pura e clara modificação estrutural (SOUSA, 2006).

De acordo com Sousa (2006), na sociedade atual, repleta de diferenças, é possível conjecturar que os movimentos sociais garantem: 1) o mínimo de universalismo; 2) valorização dos princípios de coexistência de grupos postos às margens da sociedade; 3) participação de forma direta, isto é, pela força de reivindicações, expressando o pensar. Todavia, a ação coletiva do movimento pressupõe uma vasta atuação sincrônica entre diversas partes que compõe o todo. Na ambiência do movimento, “a palavra de todos tem o mesmo valor, independente de sua escolaridade, de seu contexto, de suas opções de vida. A organização se dá a partir e por interação” (SOUSA, 2006, p. 103).

Formação dos movimentos negros no Cariri cearense

A omissão por parte do Estado e do mercado capitalista em relação às questões sociais, e neste caso questões raciais, leva a carências de grupos e consequentemente induzem à invocação do direito ao exercício da cidadania. Logo, os movimentos vão se caracterizando como entidades propositivas, de resistência e luta. Participação e controle constituem a dupla dimensão da ação coletiva. Os aparatos institucionais são pontos nevrálgicos do processo de democratização e esta, por sua vez, leva à instrumentalização da sociedade na busca de direitos (MELUCCI, 2001; SOUSA, 2006; GOHN, 2003; GOHN, 2006).

Portanto, de forma analógica, podemos entender o surgimento dos movimentos afrodescendentes no Brasil e em particular na região do Cariri, no Estado do Ceará. Salientamos que localizamos, até o presente momento, dois movimentos de caráter antirracista, em busca de construir uma realidade

mais igual em termos étnico-raciais. Esses grupos vêm em busca de meios para combater as discriminações e preconceitos raciais, porém, cada um deles constituído com suas particularidades e identidades próprias. Como já vimos nas ponderações anteriores, vão criando artifícios na tentativa de eliminar as ações aviltantes que põem às margens os sujeitos sócio-históricos.

Diante disso, encontramos um desses movimentos localizado na cidade de Juazeiro do Norte, no bairro Horto. Os integrantes se autodenominam Grupo de Consciência Negra. De acordo com a fala de uma fundadora, surgiu em 1986 depois que a Igreja Católica lançou o tema da campanha da fraternidade: “Consciência Negra e Discriminação Racial”. Em nossas investigações descobrimos que na década de 80 não existiu nenhum tema que trouxesse tal aproximação. Entretanto, pesquisando no site da CNBB26 e CF27, encontramos na década de 60, mais precisamente em 1967, o tema “Somos todos irmãos, somos todos iguais”, em que no cartaz de apresentação da campanha existiam duas crianças, uma menina com características eurocêntricas e um menino negro. Dessa forma, fica para pesquisas posteriores descobrir o que levou esse grupo ligado à Igreja Católica a criar o Grupo de Consciência Negra da década de 80, sendo que a temática mais próxima só ocorreu em 1967, dezenove anos antes do surgimento, contradizendo a afirmação da nossa informante.

²⁶ Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.

²⁷ Campanha da Fraternidade.



Em 46 anos, de 1964 a 2010, de CFs não houve nenhuma abordagem que levasse com clareza e exatidão a ideia de luta antirracista, a não ser a de 1967, o que nos leva a crer, pela imprecisão, que a Igreja não se mostrava muito preocupada, de forma mais profunda, com as questões negras brasileiras, a não ser por uma imagem, como foi exposto anteriormente. No objetivo geral, extraído do site da CNBB, da campanha do ano de 67, podemos ter uma ideia de que a Igreja Católica não tinha compromisso direto com os questionamentos étnico-raciais, mas, o que nos parece, seria mais um interesse financeiro:

Vamos organizar, em todas as paróquias e dioceses, uma estrutura mais perfeita possível para a campanha da fraternidade, convocando um número maior de fiéis e estabelecendo bases efetivas para a sua participação. Como medida dos esforços, estabeleceu-se a meta financeira: duplicar, no mínimo.

A arrecadação do ano anterior²⁸.

De acordo com uma das fundadoras, o Grupo de Consciência Negra foi criado em 1986 e possui atualmente em torno de 25 componentes. Lembra nossa informante que no período do surgimento havia 13 membros presentes. Algumas atuações foram feitas com o apoio da Igreja Católica da colina do Horto. Ressaltamos que esse contato com a religião católica se explica em função da localidade, pois o bairro ao qual pertence o movimento é o caminho que leva à estátua do Padre Cícero Romão Batista, figura muito importante e carismática na cidade.

É de indubitável proeminência esclarecermos que a cidade de Juazeiro foi construída a partir da figura do padre e no atual contexto histórico da cidade predomina a religiosidade popular que tem como mola propulsora a imagem simbólica do padre Cícero, que é exemplo a ser seguido e está representado numa estátua de 27 metros de altura. O tamanho da estátua na colina revela sua imponência e influência sobre seus seguidores. É o conselheiro dos que nele acreditam, é também para muitos um profeta que veio para salvar aqueles que o têm como “pastor”.

Não obstante, tomaremos o cuidado de ressaltar que aqui nos direcionaremos à análise mais minuciosa do Grunec, sediado na cidade do Crato (CE). Aqui propomos trazer à tona as questões que levaram ao surgimento do grupo. Algumas ações feitas no decorrer de quase dez anos de existência. Para isso, recorreremos às falas de integrantes fundadores, que ainda hoje permanecem agindo. Pessoas que em suas individualidades executam as mais diversas atividades: biólogos, advogados, professores, pedagogos, estudantes universitários, funcionários públicos, entre outros, todavia, quando se trata

28 Retirado do site da CNBB. Disponível em: <<http://www.cnbb.org.br/>>.

de ação comum, formam uma única identidade, concretizando o Movimento Negro do Cariri – Grunec.

Na luta contra as disparidades raciais e, por conseguinte, as sociais, o grupo vem questionando, por meio de lutas e resistência, o racismo que domina os espaços sociais, políticos e culturais da região do Cariri. Quando se trata de unicidade, como exposto nas discussões anteriores, também podemos perceber que no Grunec as singularidades dos atores vão sendo postas de lado com o intuito de construir uma identificação comum que possa fortalecer as armas de combate às discriminações institucionalizadas ou não. Ações de cunho cultural e político caracterizam as formas de batalha desse movimento.

O movimento é o ato de movimentar um grupo em prol de um objetivo comum. A mobilização busca combater um poder antagônico em que ambos os adversários visam um fim comum, e este, por seu turno, é o estopim que proporciona o embate entre grupos que mutuamente se excluem. O coletivo que age contra aqueles que detêm o controle do poder investe na desestruturação da ordem responsável por reger essa mesma hegemonia. A dependência recíproca é algo identificador entre os indivíduos que formam um grupo para ação coletiva. Seja por afinidade e solidariedade, seja por fenômeno de agregação, os indivíduos em suas singularidades se reconhecem em uma unidade social, anseiam a transformação da realidade desarmônica e díspar. A busca pela equidade move diferenças que, em um olhar rápido, levam os espectadores a compreendê-la como uma unidade homogênea (MELUCCI, 2001).

O Grunec vem em confronto com racismo que se transforma em pleno sincronismo com a conjuntura, reestruturando-se e adaptando-se em cada contexto. Essa metamorfose que o racismo assume é devida às preocupações de uma sociedade preconceituosa, que flui simultaneidade com a

estrutura social vigente. A capacidade de transformação, adequação e legitimação é posta em prática por meio explícitos e/ou implícitos. O movimento vem na intenção de eliminar a hegemonia e exploração da elite que dissimula a realidade para facilitar a institucionalização o racismo.

Cada pessoa que decide compartilhar da ação comum está tomando uma decisão de cooperação entre todos aqueles que possuem um mesmo interesse. A cooperação é um ato que fortalece e caracteriza a mobilização social. Porém o indivíduo transformador deve se perceber enquanto sujeito político e, como tal, compreender que sua participação e intervenção são essenciais para as mudanças conjunturais. O perceber do sujeito enquanto parte de um todo é peça-chave para que a personagem, sócio-histórica e política, consiga notar que em suas mãos existe uma força que, mesclada com a de outros, poderá atingir os objetivos desejados (MELUCCI, 2001).

De tal modo é que o Grupo de Valorização Negra do Cariri – Grunec – nasce no clube Aabec²⁹ na cidade do Crato, em 21 de abril de 2001. Seu estatuto foi criado em janeiro de 2002 e seu reconhecimento legal ocorreu em 26 de janeiro de 2004 no Cartório de 4º Ofício Maria Júlia na cidade do Crato (CE). O grupo de amigos (um padre, professores, funcionários públicos e outros mais) começou a se reunir periodicamente nos anos 2000 e 2001, e entre uma e outra reunião se discutiam as questões negras, o preconceito racial, a valorização da cultura negra, o problema do racismo institucionalizado, entre outros questionamentos.

O grupo é formado por pessoas dos mais diversos níveis sociais e diferenças étnicas, porém todos na defesa de pontos comuns: defender o negro, sua cultura e a autoafirmação. A discussão axial do grupo não é estratificar ou supervalorizar, e sim defender, resgatar a história regional, é buscar a auto-

²⁹ Associação Atlética Banco do Estado do Ceará.

estima submersa pelo preconceito, ou seja, é a emersão da autovalorização, é fazer com que a cultura e a história negra se insiram nos currículos escolares e universitários, o que é garantido pela Lei 10.639/03. Em suma, é o resgate sociocultural dos valores e, conseqüentemente, o respeito do restante da sociedade que se diz não ser negra.

Após algumas reuniões, os integrantes sentiram a necessidade de criar uma ONG e com a sugestão de um deles surgiu o nome Grunec. Em entrevista realizada com uma das fundadoras, ela lembra o dia em que resolveram criar o grupo: “Havia seis pessoas: um jornalista, três professores, um padre”. Quando tentamos saber qual era o contexto local, estadual ou nacional para o surgimento do grupo, a entrevistada não consegue nos dizer algo preciso e direto que tenha contribuído para o surgimento do movimento, apenas informa que vinham discutindo as questões raciais. Em seu relato nos informa que o grupo surgiu dentro de uma piscina.

O Grunec surgiu em 2001 e dentro de uma piscina. Um grupo de amigos [...] naquela ocasião eles refletiam e conversam a respeito da situação dos negros no Brasil [...] vamos chamar uma moçada para gente criar um grupo [...] para estudar a questão do negro no Cariri, no Ceará, no mundo. Daí dessa conversa na beira da piscina, foi só articular as pessoas [...]. Esse grupo nasceu no dia 21 de abril, feriado, de 2001 lá no sopé da serra do Araripe (Crato, 30 nov. 2009).

Quando se trata da classificação do Grunec, a entrevistada, em novembro de 2009, mostrou-se um pouco preocupada, preferindo a utilização do termo *movimento social* em

contraposição a ONG³⁰. Lembramos que em uma entrevista realizada em abril de 2004 com outro componente e fundador, o mesmo não tinha nenhuma preocupação em chamar o movimento de ONG e até explica por que preferia usar o termo. Quando pergunto o porquê de montarem uma ONG e não um partido político, ele responde:

Porque uma organização não governamental ela se torna, ao nosso entender, ao meu entender, mais livre. Quando se institucionaliza demais ou fica agregada alguma instância municipal, estadual ou federal ela nunca vai ter a legitimidade de uma representação, ela vai está vinculada politicamente ao segmento político que vai está dominando no momento, seja o partido. As ONGs têm mais liberdade quanto a isso, quanto às reivindicações, até a forma de atuação, não tem clientelismo, não tem indicação, como os órgãos governamentais que são colocados pessoas que não tem o compromisso e sendo uma ONG nós sabemos que temos mais autonomia, mais liberdade para desenvolver uma atividade mais social (Juazeiro do Norte, 24 abr. 2004).

No entanto, na entrevista mais recente, outra ativista e fundadora demonstrou toda uma inquietação em não classificar como ONG, preferindo usar movimento social. Essa preocupação é explicada pelo fato de que essas organizações sofreram críticas em função de terem feito parcerias com governos. Pois, para esses críticos, uma verdadeira Organização Não Governamental que se preza não tem influência e nem contribuição de poderes públicos, ou do contrário seria uma pseudo-ONG. E assim sendo não teria liberdade suficiente para agir ou fazer críticas aos poderes governamentais. Essa

³⁰ Organização Não Governamental.

ideia também refletiu sobre o Grunec, de tal modo que as ONGs trariam a impressão de estarem fora da sua filosofia, pois entenderia que essa forma de organização social não poderia ter nenhum vínculo com governos. Logo, para a integrante do Grunec, na atualidade, seria muito mais interessante chamar de movimento social ao invés de ONG, porque este último termo colocaria em xeque toda a organização. Sendo reconhecida como ONG, suas atuações transpareceriam falta de “legitimidade” quando se trata de ações feitas diretamente pelo povo.

Todavia, as explicações da entrevistada estão ligadas ao seguinte fato: não ter recursos ou projetos captados dos poderes públicos ou financiamentos é o fator determinante para caracterizar o Grunec enquanto movimento social. Do contrário, seria uma falsa ideia de Organização Não Governamental, já que, de acordo com os críticos, só esta forma de instituição é que estaria recebendo contribuições do Estado. Porém, analisando ações passadas, observamos que de forma direta ou indireta houve contribuição de entidades governamentais. Como exemplo disso, temos o 1º Encontro Crato Promovendo Igualdade Racial, realizado em 6 de maio de 2005 pelo Grunec, com apoio da Prefeitura do Crato, da Secretaria de Ação Social do Crato, Sine (CE)³¹, IDT³², Feccece³³ e Senac³⁴, salientando-se que todas essas instituições estão ligadas indireta ou diretamente ao governo estadual do Ceará.

Em vista disso, podemos compreender que, mesmo em meio à preocupação da militante em fugir da classificação de ONG e utilizar o termo movimento social, somos levados a algumas aporias que são tratadas por referenciais que debatem o tema, pois podemos entender que movimento social e

³¹ Secretaria Estadual do Trabalho e Empreendedorismo do Ceará.

³² Instituto de Desenvolvimento do Trabalho.

³³ Federação de Entidades Comunitárias do Estado do Ceará.

³⁴ Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.

ONG se aproximam ou se distanciam dependendo do olhar. Não obstante, Montenegro (1994) nos permite desfazer a hesitação acima, colocada pela militante do Grunec; contudo, a pesquisadora expõe as dificuldades de, assim como nos movimentos sociais, definir as ONGs. Essa autora faz uma panorâmica com a denominação ou o significado de ONG.

Segundo Montenegro (1994) a denominação de ONG foi usada pela primeira vez pelas Nações Unidas em 1945, mas abordaria “grupo de entidades muito diversas” (MONTENEGRO, 1994, p. 10). E completando com “elas são o que elas não são” (MONTENEGRO, 1994, p. 10), assinala a autora uma tentativa de explicar os equívocos e conflitos que os estudos trazem quando se propõem a estudar a temática. Porém a pesquisadora escolhe uma forma acabada de ONG, e a partir dessa formatação delinea sua discussão crítica, para que o leitor entenda que não é simples delimitar o conceito. Então, o ponto de partida da autora é a forma de conceituação criada por Grossi (1989) quando esta diz que ONGs são:

Um tipo particular de organizações que não dependem nem econômica nem institucionalmente do Estado, que se dedicam a tarefas de promoção social [...] sem fins de lucro, e cujo objetivo final é a melhoria da qualificação de vida dos setores mais oprimidos (GROSSI, 1989, apud ROSEMBERG; FERREIRA, 1990, p. 8).

Então, diante da leitura de Grossi (1989), ser não governamental acaba sendo entendido como sinônimo de não pertencer ao poder estatal e ser obrigatoriamente sua oposição. No entanto, muitas ONGs em outros países assumem fins de implementação de políticas públicas em parceria com o Estado. Ser não governamental não significa independência total de contribuições estatais, já que a sustentação dessas

organizações pode ter dependência ou não dos aparatos governamentais (MONTENEGRO, 1994). E finaliza: “o fato de não ser governamental ou não visar o lucro não garante as ONGs, por si só” (MONTENEGRO, 1994, p. 12). As configurações das ideias dessas instituições são tão diversas que torna muito difícil usar métodos para caracterizá-las, e isso ocorre quando se tenta fazer com todos os tipos de instituições sociais (MONTENEGRO, 1994). Todavia, conforme sugere Scherer-Warren (1999), uma ONG caracteriza-se como uma coletividade institucionalizada, privada, com fins públicos, sem finalidade de lucros e com voluntariedade na sua composição.

E da mesma maneira essas aporias atingem em cheio a nossa entrevistada quando tenta explicar a escolha pela expressão de movimento social em oposição a ONG. Suas elucidações tentaram remontar ao fato de que a mobilização social possuía um caráter de luta direto dos cidadãos. E justificou ainda que o Grunec não possuía nenhum recurso e essa seria uma das razões que poderia classificá-lo como movimento social. Dessa forma, podemos fazer outra ilustração em relação às discussões anteriores quando tentamos tratar da conceituação de movimento social e ONG a partir de Montenegro (1994). O que nos parece aqui é, neste exato momento, que surge outra categoria para caracterizar o movimento social. Portanto, a nossa informante nos deixa subentendido que um verdadeiro movimento social é aquele que não possui recursos públicos e influência do Estado.

Atuação do movimento negro na cidade do Crato (CE)

Em se tratando de suas atuações, o Grunec busca pôr em prática o artigo 5º da Constituição Federal Brasileira que diz: “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer na-

tureza, garantindo [...] direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (Constituição de 1988, Art. 5º). E alguns incisos nos ajudam a fazer uma melhor apreensão, já que dão embasamento à defesa de todos os cidadãos e põe em direito de igualdade os diferentes agentes sociais. Artigo 5º:

I - Homens e mulheres são iguais em direitos e deveres...

III – Ninguém será submetido à tortura nem a tratamento desumano ou degradante.

VI – Assegurado o livre exercício dos cultos [...] a proteção aos locais de culto [...].

Diante desses incisos extraídos da Constituição, vemos que na prática isso está longe de existir, pois os afrodescendentes continuam sofrendo grandes preconceitos, sendo vistos como “maléficos” por praticar suas culturas e a sua religião. O que tem sido pregado atualmente é resultado de uma forma racista de conceituar as religiões africanas e os elementos da cultura negra (CUNHA JR., 2007; JESUS, 2003).

Pois uma circunstância ou um acontecimento são capazes de causar resultados hostis somente se aquilo que os atores percebem como desigualdade entre probabilidades e recompensas futuras a ser conquistadas se situar muito além das possibilidades em que estão inseridos. Quando se nota que as possíveis pretensões, dentro de uma dada situação, são impedidas de se efetivarem, a coletividade buscará efetivar, por meio de suas reações combativas e através de seus potenciais, aquilo que deveria ser assegurado por lei. De tal modo, a ordem estabelecida, que a princípio parece estável, passa por uma reorganização e os mecanismos de manutenção do sistema não são capazes de manter a estrutura vigente (MELUCCI, 2001; SOUSA, 2006; CARDOSO, 1987).

Cotejando as exposições elencadas por Melucci (2001),

Sousa (2006) e Cardoso (1987), podemos entender por que se dá a ação do Grupo de Valorização Negra do Cariri. A ausência da efetivação de direitos é condição *sine qua non* para a criação do Grunec, que tem intuito de promover a inclusão da população afrodescendente no Cariri cearense. Aquilo que deveria estar em estado de concretização pela força da lei não passa apenas de “capengas” papéis com um valor simbólico estruturado na sociedade, mas que em nada garantem a população afrodescendente.

Numa análise comparativa, podemos expor algumas ações desse movimento na busca de efetivar o que é de direito. Em 2001, foi realizada a articulação com outros movimentos sociais da Região do Cariri, e nesse mesmo ano o Grunec registrou o primeiro caso de racismo na região. No ano de 2002, o grupo publicou artigos na mídia local (Jornal do Cariri) e executou atividades de sensibilização nas escolas públicas e particulares da cidade Crato. Efetivou parceria com a Casa Lilás e o Conselho da Mulher Cratense³⁵, o que foi de extrema importância no que tange às estratégias de atuação para melhor combater o racismo contra a mulher negra. Nesse mesmo ano de 2002, ainda foi concretizada a 1ª Semana da Consciência Negra do Cariri, com apresentação de palestras, oficinas, seminários, lançamento de livros e apresentações artísticas.

Nos anos seguintes, ocorreram outras atividades. Em 2003, houve: participação do Grunec em Fóruns Estaduais e Nacionais e, como exemplo, temos a presença no encontro da Mesorregião do Araripe, em que se discutiram propostas de combate à desertificação das regiões do semiárido do Brasil e especificamente da região araripense do estado do Ceará, estando à frente a ASA³⁶; realização do Dia Nacional da Consciência Negra, com palestras e debates na Urca; Audiên-

³⁵ Ambas as instituições estão ligadas à defesa da mulher.

³⁶ Articulação no Semiárido Brasileiro. Essa articulação tem sua atuação nas regiões semiárida do país.

cia Pública na Câmara Municipal, cujo tema foi Negritude, Identidade e Luta.

Em 2004, o Grunec discute saúde com a Aneps³⁷ e fez palestras nas escolas. No mesmo ano mobilizou o Crede18³⁸ e a Seduc³⁹ no que toca a Lei 10.639/03 que determina a introdução da história e cultura africana e afrodescendente nas escolas de ensino fundamental e médio. Houve ainda a participação no evento nacional Curso de Verão na Terra do Sol em Fortaleza (CE). Teve presença garantida também em oficinas promovidas pelo MDA/Incrá⁴⁰ e visita ao Caldeirão da Santa Cruz do Deserto no intuito de compreender a presença negra naquele local, conhecido como Caldeirão do Beato José Lourenço.

Em 2005, foram executadas, novamente, atividades de mobilização com a Seduc e a Crede 18 para implementação da Lei 10.639/03. E também ações junto ao poder público municipal para integrar o município do Crato ao Fórum Nacional de Políticas para Promoção da Igualdade Racial e visita de estudo nas Comunidades Rurais Remanescentes de Quilombos no intento de estimulá-las ao autorreconhecimento (todas no Estado do Ceará: na cidade do Crato, as comunidades de Luanda e Belmonte; em Porteiras, comunidade de Vassouras; Barbalha, no Sítio Melo; na cidade de Jardim, os Mulatos; comunidade de Arrudas no município de Araripe).

Ainda no ano de 2005, houve: parceria com o Grupo Urucongo, do Sítio Chico Gomes, o que possibilitou a criação da dança junina com o nome de “Casamento de Negro

³⁷ Articulação Nacional e Educação Popular e Saúde

³⁸ Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação. O número 18 se refere à região coordenada pela cidade do Crato, de que fazem parte os municípios de Altaneira, Araripe, Campo Sales, Nova Olinda, Saboeiro, Santana do Cariri, Antonina do Norte, Assaré, Crato, Potengi, Salitre e Tarrafas.

³⁹ Secretaria de Educação do Estado do Ceará.

⁴⁰ Ministério de Desenvolvimento Agrário.

no Arraiá Quilombola”. A comemoração, na região Nordeste do país, é mais conhecida como quadrilha. E essa quadrilha teve uma particularidade, pois o grupo participava de uma competição local e, segundo os ativistas do Grunec, o grupo de dança só perdeu na final porque havia utilizado instrumentos que caracterizavam as origens africanas, o que para os jurados teria tirado a “originalidade” da dança regional. No entanto, a militante justifica que a perda foi por motivos de racismo, uma vez que o uso do atabaque em nada comprometia e, ao contrário, até daria um caráter mais inovador à dança.

Outras ações ainda acontecerem em 2005: encenação do espetáculo “Paixão Morte e Ressurreição do Filho de Maria Aparecida”; intercâmbio do Grunec com a comunidade do Melo em Barbalha; apoio e incentivo aos grupos do Alto da Penha e bairro São Miguel; acompanhamento ao Grupo de Mulheres do Bairro Alto da Penha e do Grupo de Viúvas do bairro Batateiras, bairros carentes na cidade do Crato e de maioria afrodescendente; cursos profissionalizantes para cabeleireiro e montagem de bijuterias afro; participação nas Conferências de Igualdade Racial e de Mulheres no âmbito municipal, estadual e nacional; na Semana da Consciência Negra, parceria com o Sesc⁴¹ para apresentações culturais na Praça da Sé;

Já em 2006, foram oferecidos cursos no Senac para as comunidades pobres e de maioria afrodescendente e foram feitas visitas às comunidades Alto dos Madalenas, em Jati, e Salitre, no Estado do Ceará, o que permitiu um intercâmbio com a comunidade de Conceição das Crioulas em Salgueiro (PE). Para isso, houve contribuição do Ibama⁴² do Crato e ACB⁴³. Em parceria com outras entidades, como a ACB, a Cáritas Diocesana do Crato e outras, organizou-se o En-

⁴¹ Serviço Social do Comércio.

⁴² Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais.

⁴³ Associação Cristã de Base.

conasa⁴⁴ na cidade do Crato, com o título “Qual a cara do povo do semiárido brasileiro”. Segundo nossa entrevistada, o Grunec teve o objetivo de levar a discussão étnico-racial para dentro desse grande encontro, pois não teria como esconder a presença de negros nas regiões secas, fato que o encontro em si mesmo não percebia. Logo, seria de fundamental importância a presença do Grunec. A militante nos revela:

Olha, uma ação política foi construir o debate da mulher negra dentro de uma conferência de gênero e feminismo. Então, o movimento de mulheres no Crato, que tem 15, 16 anos de caminhada, nunca tinha feito esse recorte. Então, foi graças à provocação do Grunec que a gente conseguiu [...]. Outro momento forte foi a discussão de gênero, raça e etnia dentro da Articulação do Semiárido (ASA) e essa articulação foi fundamental, porque nos mexemos com todos os Estados do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo [...]. Com todas as instituições que hoje fazem parte dessa articulação, que hoje são quase 900 e que discutem gênero e etnia por conta dessa nossa provocação Grunec, e naquele momento a gente indagava: qual a cara do povo do semiárido brasileiro? Quando se discutiam alternativas de convivência no semiárido, a gente veio assim dizer: no semiárido também existem negros [...], um povo que tem toda uma forma de viver diferenciada. Então eu acho que foi um dos momentos fortes para o Grunec (30 nov. 2009).

Conclusão

Nessas discussões finais, remontamo-nos a algumas atuações realizadas pelo Grunec. Apesar disso, tomamos o cuidado de ressaltar que a nossa intenção na exposição não é

⁴⁴ Encontro Nacional das Asas. ASA, por sua vez, significa Articulação do Semiárido.

apenas demonstrar de forma simplória as mobilizações do grupo, mas sim fazer perceber, de acordo com o que vínhamos discutindo com os referencias anteriores, que as ações são incitadas porque os desejos de um grupo não são contemplados. O ato de agir, isto é, de reagir, de parte da população só ocorre em função de que a lei, responsável pela concretização dos direitos dos cidadãos, não consegue suprir as reais necessidades de agentes sócio-históricos que foram colocados às margens sociais. Assim, percebemos quando nos detemos às leituras analíticas de Melucci (2001), Gohn (2003; 2006), Sousa (2006) e Cardoso (1987). A não efetivação dos objetivos almejados é fator atuante e acirrador da luta e da mobilização. Um grupo participa de eventos, regionais, estaduais e até mesmo a nível nacional, expondo seus objetivos e suas ideologias na busca de melhores condições para os afrodescendentes no que toca a integração dos mesmos na sociedade.

Logo, podemos compreender que o movimento social negro na cidade do Crato se dá numa configuração similar no se refere às características gerais abordadas nas literaturas referenciais. Porém com algumas particularidades, em função de estar localizado em tempo e espaço diversos daqueles. Contudo, temos que ressaltar que existe uma miríade de dificuldades e possibilidades quando tentamos delimitar o movimento negro no âmbito do cariri cearense, da mesma forma que vimos ao analisar os balizadores teóricos. No entanto, algumas coisas são notáveis em relação à similitude entre os grupos de mobilizações negras locais e os analisados nas discussões iniciais deste artigo. Como exemplo, temos o caráter de luta contra aqueles que impedem ou impossibilitam o acesso ao direito garantido por lei. Dessa forma, o racismo, ou melhor, as ações preconceituosas racistas são fatores determinantes para a atuação e o surgimento do Movimento Negro do Cariri.

Outro fator interessante e lembrado nesses pensares conclusivos é a depreciação que as Organizações Não Governamentais vêm sofrendo, o que faz com que algumas instituições de ação popular, neste caso especificamente o Grunec, prefiram utilizar o termo movimento social em contraposição a ONG. Não obstante, as bibliografias averiguadas conseguiram fazer algumas ressalvas para melhor compreendermos que os movimentos sociais ou as ONGs não são estanques e rígidos com relação às transformações de cunho conjuntural ou estrutural. É notável a real necessidade de adequação dessas organizações para continuarem ativas no contexto sócio-histórico. Exigir-lhes uma indubitável estabilidade ou fixidez tempo-espacial é condená-las à morte ou impossibilidade de atuação no seio social. Mas é possível entendê-las com sua incontestável necessidade de fluidez. Desse modo, e com todas as convergências e divergências, com suas permanências e sua fluidez, é que o movimento social negro na cidade do Crato vem atuando no combate às ações racistas e segregacionistas.

Referências bibliográficas

CARDOSO, Ruth Caria Leite. *Movimentos Sociais na América Latina*. Cadernos Cebrap, São Paulo, n. 3, 1987.

CUNHA JR., Henrique. *Os negros não se deixaram escravizar*: temas para as aulas de história dos afrodescendentes. Revista Espaço Acadêmico, n. 69, ano VI, fev. 2007.

JESUS, Jayro Pereira de. *Terreiro e cidadania*: um projeto de combate ao racismo cultural religioso afro e de implantação de ações sociais em comunidades-terreiros. In: ASHOKA EMPREENDEDORES SOCIAIS; TAKANO CIDADADA-

NIA (Org.). *Racismos Contemporâneos*. Rio de Janeiro: Takano, 2003.

GOHN, Glória. *Teoria dos Movimentos Sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 2006.

_____. *História dos Movimentos e Lutas Sociais: a Construção da Cidadania dos Brasileiros*. São Paulo: Loyola, 2003.

MELUCCI, Alberto. *Para uma Teoria dos Movimentos Sociais*. In: _____. *A Invenção do Presente: movimentos sociais nas sociedades complexas*. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTENEGRO, Thereza. *O que é ONG*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SCHERER-WARREN, Ilse. *Cidadania sem fronteiras: ações coletivas na era da globalização*. São Paulo: Hucitec, 1999.

SOUSA, Ana Maria Borges de. *Nas Obras do Contemporâneo: uma apreciação sobre os movimentos sociais*. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso. *Educação Popular*. João Pessoa: UFPB, 2006.

*Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto, Patrícia Gomes Rufino Andrade, Henrique Antunes Cunha Jr
e Alessandro Rodrigues - Organizadores*

CAPOEIRA – A RODA, O JOGO, O RITUAL

*Aissa Afonso Guimarães*⁴⁵

“Iê volta do mundo
Iê volta do mundo, camará
Iê que o mundo deu
Iê que o mundo deu, camará
Iê que o mundo dá
Iê que o mundo dá, camará”
 (“Louvação” tradicional da capoeira, de domínio público)

Analisaremos a roda como espaço originário da prática ritual da capoeira, privilegiando uma abordagem estética, enquanto modo de subjetivação do mundo que nos fornece as possibilidades e os níveis de acolhimento da questão da territorialidade manifesta nas tradições culturais populares, de matriz africana no Brasil.

Esta análise situa-se no âmbito da temática contemporânea sobre culturas e identidades, que coloca em questão a perspectiva de totalidade na qual se baseava o pensamento ocidental, e opera a desconstrução teórica da noção de identidade, ampliando as possibilidades de compreensão sobre as dinâmicas de realização das culturas populares.

A crise das identidades na contemporaneidade, desencadeada pela intensificação do processo histórico de globalização, decorre de profundas transformações no que se refere às categorias fundamentais do pensamento e do modo de vida ocidentais. E é, justamente, essa crise de valores que im-

⁴⁵ Professora do Programa de Pós-Graduação em Artes, Centro de Artes, Ufes.

põe a necessidade de pensar a diversidade cultural, trazendo essa discussão para o cenário político internacional, vide a Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (2001) e a Convenção Sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais da Conferência Geral da Unesco em Paris (2005) que consideram a diversidade cultural como patrimônio da humanidade.

A discussão e a implementação de políticas de cooperação internacional para promoção da diversidade de expressões culturais e seus desdobramentos nas políticas culturais nacionais vêm se expandindo. No Brasil, em 2000, foram instituídos pelo Iphan novos instrumentos de preservação do patrimônio cultural imaterial, como o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial e o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial.

A memória ritualística das culturas afro-brasileiras é, de fato, intangível, ou seja, situa-se fora e além das discussões das políticas culturais, da documentação historiográfica e da linearidade do tempo histórico, pois esse patrimônio de memórias míticas de origem africana, recriado na diáspora, por meio de práticas populares tanto profanas como sagradas, tem seu modo de realização num saber próprio do corpo, que guarda a memória coletiva da ancestralidade, na vivência da temporalidade cíclica dos rituais e nas relações de pertencimento aos grupos. Optamos neste texto por uma análise estética das características fundantes das manifestações populares de matrizes africanas, as quais diferem das categorias da cultura ocidental. Entendemos aqui a noção de patrimônio, no caso dessas tradições populares recriadas na diáspora, como memória coletiva que se manifesta como fenômeno estético e se concretiza na vivência do rito como território.

Por aí, entende-se patrimônio como “uma forma, entre outras, de território”, pois delimita, na sociedade, um grupo distinto. É a lei desse grupo, e

não qualquer outro critério de caráter universal, que determina a transmissão de bens simbólicos ou de recursos (técnicos, simbólicos) no interior de uma comunidade específica, com traços autônomos (SO-DRÉ, 2002, p. 53).

A roda da capoeira é, então, nosso território de reflexão sobre a dinâmica simbólica da identidade afro-brasileira por ser uma prática essencialmente popular, que abriga os aspectos fundamentais para a análise da roda como território. Pensar a roda é pensar o ritual, o ciclo, princípio, meio e fim, território do devir corporificado na forma circular, lugar gerador de sentidos, abrigo de universos simbólicos repleto de significados.

A roda de capoeira é movimento incessante, eterno recomeço, forma viva que guarda a ancestralidade de memórias simbólicas de culturas diversas. Territorializada pelo delineamento físico, corporal do círculo, a roda faz girar o tempo remetendo a uma condição originária que somente a experiência estética pode conhecer, uma temporalidade própria vivenciada por quem, dentro da roda, é também a própria roda.

“Formar a roda” é a expressão usada por capoeiras para dar início ao ritual, que se inicia na medida em que os participantes se reúnem em círculo, a partir do ponto onde estão localizados os instrumentos: berimbau⁴⁶, atabaque e pandeiro. A localização dos instrumentos é propriamente o lugar irradiador da dinâmica da roda, tudo acontece a partir dali. O

⁴⁶ O berimbau é um instrumento composto por uma “verga” de madeira, originalmente *beriba*, uma corda de arame, uma vareta de madeira e uma cabaça. Usa-se também um seixo ou arruela para “tirar” o som. Três berimbaus compõem a roda de capoeira: o *gunga*, o *médio* e o *viola* ou *violinha*. O *gunga* emite o som mais grave, marcando a base; o *médio* alterna a base com a virada, improvisação do toque; e o *viola*, que emite o som mais agudo, improvisa livremente sobre as bases dadas pelo *gunga* e pelo *médio*.

toque do berimbau determina o tipo de jogo que será jogado; as cantigas, corridos, quadras e ladainhas⁴⁷ dizem o clima da roda; e é ali, ao “pé do berimbau”, que dois jogadores abaixados se encontram e se concentram ouvindo uma cantiga para dar início ao jogo, que começa com os jogadores reverenciando, ritualisticamente, o berimbau e pedindo sua proteção⁴⁸.

O jogo propriamente acontece no meio da roda, onde dois capoeiras “jogam” comandados pelo toque do berimbau. A velocidade do ritmo conduz a velocidade dos movimentos e dos golpes. Joga-se conforme a música. O ritmo conduz o tipo, a velocidade do jogo (angola, regional, etc.) e o diálogo entre os jogadores; por intermédio de uma relação atávica com o corpo, a musicalidade reafirma o caráter originário da capoeira; a interação entre corpo e ritmo está na origem da criação estética, princípio mimético da atividade de criação gerada pelas necessidades básicas de comunicação, expressão e prazer.

Uma vez formada a roda, está delimitada a fronteira com o mundo exterior, é a “volta do mundo” que delinea o interior da roda, o mundo da capoeira. Assim, dentro da roda, os símbolos e os ritos só fazem sentido para quem pertence a esse universo: “Iê volta do mundo / Iê volta do mundo, camará / Iê que o mundo deu / Iê que o mundo deu, camará

⁴⁷ *Corrido* é o nome que se dá na capoeira para as músicas que acompanham os toques de São Bento Grande e São Bento Médio usados na capoeira regional, estilo criado por Mestre Bimba. As *ladainhas* ou *chulas* são as cantigas que dão início ao jogo de angola, as quadras são cantadas tanto em ritmo de São Bento como de Angola.

⁴⁸ É comum os jogadores traçarem, com gestos, sinais religiosos de proteção, como o sinal da cruz e pontos riscados no chão relacionados às práticas religiosas afro-brasileiras, pedindo a benção e a proteção de seus santos, guias, orixás e do berimbau.

/ Iê que o mundo dá / Iê que o mundo dá, camará” (“Louvação” tradicional da capoeira, expressão de domínio público). As estratégias não verbais, empregadas pelo corpo, através do ritmo, dos movimentos e do ritual são linguagens que remetem ao horizonte simbólico africano no Brasil e preservam o repertório de signos recriados na transgressão.

A roda é território essencialmente coletivo, só existe na e pela coletividade. A partir da formação corpórea do círculo, todas as relações de pertencimento se fazem presentes, todos os olhares são vistos, todos os movimentos são vividos, numa dinâmica coletiva harmonizada pelo ritmo do berimbau e pelo canto uníssono do coro que responde às cantigas.

Na capoeira, para “a roda ficar boa”, é necessário que haja a participação de todos, quer seja jogando, tocando, cantando ou batendo palmas. As ladainhas ou chulas, quadras e corridos funcionam como eficazes veículos de comunicação em diversas situações, reestruturando a dinâmica do acontecimento, como um instrumento de preservação do vigor de interação que se manifesta nas expressões culturais originárias. Os cantos expressam as diferentes funções e situações dentro da roda. Entre companheiros ela é um jogo, uma brincadeira, então se canta: “Vamos começar a brincadeira, brincadeira de capoeira” (expressão de domínio público), e na luta é uma arma de guerra, diz o refrão: “Zum, zum, zum, capoeira mata um” (expressão de domínio público).

O jogo fundamenta-se num movimento ambíguo de corpo, a ginga. Tanto no ataque como na defesa, a ginga é a base de toda movimentação da capoeira, o elemento básico da movimentação em pé. Nela, o capoeira se prepara para o diálogo e para o combate, esquivando-se, preparando o ataque, estudando o oponente. A ginga, ao mesmo tempo, disfarça a estratégia de ataque e facilita a defesa dos golpes do adversário. O corpo parece estar dançando e brincando, mas está sempre à espreita do acaso, atento e concentrado no

jogo. Assim, a ginga prepara o corpo para o golpe de vista, o momento oportuno, o instante favorável do ataque.

Na ginga, concentram-se os fundamentos do jogo da capoeira – oportunismo, flexibilidade, sagacidade e competência –, o que permite ao capoeira ocultar sua força e conhecer o oponente. A ginga é o princípio que atua impedindo o confronto direto, um poder de barganha que possibilita, ao capoeira, esperar o momento preciso para o ataque. É na menor distração do adversário que se deflagra o conflito (REIS, 1996, p. 38).

A dualidade e a dissimulação, características do movimento da ginga, estão presentes na estrutura da capoeira como um todo, tanto em sua definição, ao mesmo tempo luta e dança, como em sua dupla função: exercício de guerra (aspecto de luta: forma de resistência e sobrevivência física) e jogo de vadiagem entre amigos (aspecto lúdico: forma de resistência cultural). A capoeira pode ser jogo, pode ser brinquedo, luta e manha de mandingueiro – é o que simbolicamente responde Mestre Pastinha⁴⁹ “em forma de ladainha”, quando na cantiga do Mestre Toni lhe é perguntado poeticamente sobre o que é a capoeira:

Uma vez, perguntaram a Seu Pastinha o que era a capoeira / E ele, mestre velho e respeitado, ficou um tempo calado, revirando sua alma, depois respondeu com calma, em forma de ladainha: A capoeira é um jogo é um brinquedo / é se respeitar o medo e dosar bem a coragem / É uma luta, é manha de mandingueiro / É o vento no veleiro / e lamento na senzala / É um corpo arrepiado, um berimbau bem tocado /

⁴⁹ Mestre Pastinha, Vicente Ferreira Pastinha (1889-1981), um dos grandes mestres da capoeira, sábio guardião dos fundamentos e tradições da “capoeira angola”, e Mestre Bimba Manoel dos Reis Machado (1900-1974) foram personalidades extremamente importantes para a reestruturação e difusão da prática da capoeira no século XX.

Capoeira é o riso de um menininho / Bote de cobra coral, [...]. (Mestre Toni)

O jogo da capoeira sugere sempre uma negociação, um diálogo, ao invés de um combate. A mandinga é a estratégia de luta dos capoeiras; sua eficiência está em reverter as desvantagens e condições impostas. Partir para o confronto direto, quando as regras do jogo são ditadas pelo adversário, é derrota inevitável. Por isso, na capoeira, mais importante que a força física é a mandinga, a malandragem, essa sabedoria prática⁵⁰ capaz de surpreender o adversário no momento preciso e inesperado.

No jogo da capoeira, o corpo, que à primeira vista se desloca em conformidade com o movimento do outro, é também aquele que, na ocasião oportuna, ataca de uma forma inesperada, invertendo as regras do jogo. O inesperado é um fator fundamental no jogo da capoeira; ele possibilita o desequilíbrio, a vulnerabilidade, o “vacilo” que faz o outro “cair” em desvantagem. O bom capoeira é malandro, não “abre o jogo”, age com malícia, é prudente e corajoso e, sorrateiramente, no momento exato surpreende com seu “bote de cobra coral”. O modo de ser da capoeira apresenta a dualidade em sua origem e em seus fundamentos, incorporando-a em todos os elementos de sua prática.

Dessa forma, os capoeiras criam um código comum, uma linguagem estética, corporal e musical que cumpre suas funções, traduzindo simbolicamente as necessidades e a realidade do grupo. Essa linguagem mandingueira dos capoeiras não só identificava o grupo como o protegia, na época em

⁵⁰ O termo mandinga refere-se aos mandingas, africanos (provenientes da região da atual República do Mali) que eram considerados cheios de segredos e mágicas, poderosos na arte da feitiçaria. Por isso, a mandinga refere-se à malícia, à manha, à técnica de interferir no real com encantamento, fazendo parecer aquilo que não é, tendo a maleabilidade como eixo, o desequilíbrio do outro como meta e a astúcia como arte.

que a capoeira era proibida. Uma das funções tem valor social, político, efeitos éticos, pedagógicos, que naturalizam a luta pela sobrevivência; a outra função é terapêutica, lúdica, depurativa da realidade; cumpre, através do ritual coletivo, sua realização artística e cultural. A arte da capoeira, através de seus mecanismos e manifestações elaborados simbolicamente pelos grupos, funciona como elemento terapêutico e instrumento de luta.

O próprio berimbau, instrumento musical que comanda a roda de capoeira, exerceu essa dupla função. Assim dizia Mestre Pastinha⁵¹, antigo mestre de capoeira de angola:

Berimbau é música, é instrumento musical, também é instrumento ofensivo. E ele na ocasião de alegria é um instrumento; nós usamos como instrumento, e na hora da dor, ele deixa de ser instrumento pra ser uma foice de mão⁵².

Essa fala, retirada de uma gravação de cantigas de capoeira, ilustra essas funções na sabedoria do mestre. Ele se refere à época em que a capoeira era proibida e perseguida pela polícia montada (principalmente nas cidades, em fins do século XIX e primeiras décadas do século XX), especialmente, nos centros urbanos. Quando na roda de capoeira se tomava conhecimento de que a cavalaria se aproximava, “puxava-se” o toque no berimbau, de nome cavalaria, que avisava aos capoeiras, a fim de que a roda se dispersasse. O berimbau, princi-

⁵¹ Mestre Pastinha (1889-1981) ou Vicente Ferreira Pastinha é considerado um grande sábio na capoeira, guardião dos fundamentos e tradições da “capoeira angola”, ao lado de mestre Bimba (1900-1974), lutador temido, criador da “luta regional baiana”; ambos foram personalidades importantes na difusão da arte da capoeira.

⁵² Retirado do LP *Capoeira angola – Mestre Pastinha e sua academia*, gravado em 1979.

pal instrumento da capoeira, nas vezes em que havia conflito, servia de arma de guerra.

Os antigos capoeiras amarravam uma navalha em uma das pontas do berimbau e, utilizando-se da ginga dissimulante, guerrevam, defendendo-se dos policiais que vinham montados a cavalo. O berimbau, além de instrumento musical, transformava-se em poderosa arma. Essa natureza dual do instrumento enuncia-se naturalmente até os dias de hoje na fala dos capoeiras, pois, para se montar e afinar esse instrumento a fim de tocá-lo, deve-se “armar” o berimbau e, naturalmente, para desmontá-lo ao final da roda, deve-se “desarmá-lo”. Em todos os níveis de relações dentro da capoeira se traduz a luta pela sobrevivência, por intermédio de estratégias de negociação, inclusão e dissimulação. Essa inversão da ordem, que conserva seus fundamentos nos ritos, não se explica apenas pelo pertencimento a um determinado grupo, mas pelo pertencimento a um modo de compreensão, entendimento e relacionamento com a própria vida, que é experimentado pelo corpo nas formas sociais das tradições culturais populares.

O corpo é o veículo de comunicação e de transmissão do *ethos* do capoeira, funcionando como um modo de continuidade do universo simbólico-cultural de origem africana; o corpo individual, por sua vez, é um instrumento do espírito coletivo a serviço da capoeira, seduzido pelo ritmo do berimbau – “Prepare o corpo, que o espírito chegou / Sou capoeira, onde tem biriba eu vou” (expressão de domínio público).

As culturas originárias ou tradições populares integram, através da territorialização do espaço ritual, a exemplo da roda da capoeira, todos no acontecimento, que só se realiza no envolvimento efetivo da coletividade. Desse modo, é por intermédio da rede de gestos, da vivência coletiva, dos modos e dispositivos de comunicação e identidade do grupo, que a capoeira reatualiza, em cada roda, a memória mítica dessa

tradição.

É esse saber simbólico que permite, na contemporaneidade, a difusão mundial da capoeira sem que a memória coletiva e os fundamentos identitários dessa prática cultural afro-brasileira se esvaziem de sentidos. “Iê, é hora, é hora, é, é hora, é hora camará / Ê, vamos s’imbora / ê, pelo mundo afora, ê, pelo mundo afora, camará” (expressão de domínio público).

Referências bibliográficas

ANDRADE, Mário de. *Danças Dramáticas do Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1982.

APPIAH, A. K. *Na casa de meu pai – A África na Filosofia da Cultura*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

BHABHA, H. K. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BOSI, A. *Cultura como Tradição*. In: BORNHEIM, Gerd A. *Cultura Brasileira: Tradição/Contradição*. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

BUENO, M^a. L.; CASTRO, A. L. de. *Corpo território da cultura*. São Paulo: Annablume, 2005.

CAPOEIRA, N. *Capoeira: pequeno manual do jogador*. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

CARNEIRO, E. **Negros Bantos**: notas de etnografia religiosa e folclore. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

FERRAZ, M^a. N. S. *Genealogias Peregrinas – do imaginário colonial brasileiro ao barroco contemporâneo*. Rio de Janeiro: UFRJ/ECO, 1999.

HALL, S. *Da Diáspora – Identidades e Mediações Culturais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

_____. *A identidade cultural no pós-modernidade*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

LE BRETON, D. *Corps et Sociétés – essai de sociologie et d'anthropologie du corps*. Paris: Librairie des Méridiens, 1985.

REIS, L. V. de Souza. *Negro em “terra de branco”. A reinvenção da identidade*. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; SOUSA, Leticia Vidor de. *Negras Imagens: Ensaio Sobre Cultura e Escravidão no Brasil*. São Paulo: Edusp, 1996.

SODRÉ, M. *O Terreiro e a Cidade – a forma social negro-brasileira*. Rio de Janeiro: Imago; Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 2002.

_____. *Corporalidade e Liturgia Negra. Negro Brasileiro Negro*, Revista do Patrimônio, Rio de Janeiro, n. 25, 1997.

TAVARES, J. *Educação através do corpo*. In: *Negro Brasileiro Negro*, Revista do Patrimônio, Rio de Janeiro, n. 25, 1997.

*Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto, Patrícia Gomes Rufino Andrade, Henrique Antunes Cunha Jr
e Alessandro Rodrigues - Organizadores*

FÉ, EXPRESSÃO E CULTURA: POR UM RESGATE DA NEGRITUDE NA LITURGIA BRASILEIRA

*Cláudia Sales de Alcântara*⁵³

Ainda que a ideia de uma democracia racial seja um sonho não concretizado, atualmente, dentro de uma construção democrática das relações políticas e sociais, a nação brasileira está implementando políticas de ações afirmativas que possuem o objetivo de reparar ou minimizar os danos historicamente causados aos afrodescendentes brasileiros, compensando-os no presente, pelos obstáculos que enfrentaram (e enfrentam), por motivo da discriminação e marginalização a que foram submetidos no passado.

A expressão “ação afirmativa” foi utilizada pela primeira vez em 1961, numa Ordem Executiva do Presidente norte-americano John Kennedy, ao se referir à necessidade de promover a igualdade entre negros e brancos nos Estados Unidos. Embora seja um termo norte-americano, está subjacente em muitas práticas implementadas em sociedades tão diferentes como a Índia, Malásia, Nigéria, China, as antigas Iugoslávia e União Soviética, a Nova África do Sul, a Colômbia, a Alemanha e outros países europeus.

Ações afirmativas são, portanto, uma série de medidas especiais e temporárias, tomadas ou determinadas pelo Estado, espontânea ou compulsoriamente, que têm como objetivo eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garan-

53 Doutoranda em Educação Brasileira (UFC), presbítera da igreja Betesda, integrante da Comissão de comunicação, cultura e marketing da Associação das Negras e Negros Evangélicos do Brasil. *E-mail*: <claudia.comunicacao@gmail.com>.

tindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais.

Em virtude da triste realidade vivida pela comunidade negra no Brasil, fica evidenciado que democracia e crescimento econômico são importantes, mas respeito cultural é fundamental – respeito este entendido no contexto mais amplo possível da construção humana, inclusive no tocante às especificidades religiosas.

As igrejas de tradição protestante evangélica, tanto históricas como pentecostais, contribuíram para que a situação de discriminação e marginalização dos negros no Brasil fosse por tanto tempo perpetuada. Essa é uma dívida que temos de tentar contornar. Daí a ideia de uma liturgia de afirmação às raízes étnicas e culturais afrodescendentes, com o intuito de fazer valer o respeito cultural tão fundamental para a construção de uma sociedade igualitária, livre e democrática.

A inculturação

Inculturação é algo que sempre existiu na tradição bíblico-cristã e que nos nossos dias tem se tornado um dos temas centrais no contexto da renovação teológica, isso porque o cristianismo distanciou-se das realidades concretas da vida, tornando-se uma religião, ao mesmo tempo anacrônica em relação à modernidade e não respeitadora das múltiplas culturas existentes.

De maneira elementar, refere-se a um método de acrescentar à sua cultura aspectos culturais de um determinado povo, resgatando e acatando os elementos próprios da cultura, a fim de favorecer o surgimento, de seu próprio interior, de “expressões originais” da experiência cristã.

A partir da XXXII Congregação Geral da Companhia de Jesus, ocorrida nos anos de 1974-1975, o termo inculturação

começou a fazer parte do repertório usual da teologia e da pastoral. Uma referência importante foi a carta do então Superior Geral dos jesuítas, Pedro Arrupe, sobre a inculturação (1985, p. 169-170):

A inculturação é a encarnação da vida e da mensagem cristãs em uma área cultural concreta, de modo que não somente esta experiência se exprima com os elementos próprios da cultura em questão (o que ainda não seria senão uma adaptação), mas que esta mesma experiência se transforme em um princípio de inspiração, a um tempo norma e força de unificação, que transforma e recria esta cultura, encontrando-se assim na origem de uma “nova criação”.

No mesmo sentido, compreendemos que há a necessidade de diálogo inter-religioso. E mais: uma atitude atenciosa de escuta precisa ser cultivada, para que haja uma aprendizagem significativa, buscando vivenciar “tudo o que for verdadeiro, tudo o que for nobre, tudo o que for correto, tudo o que for puro, tudo o que for amável, tudo o que for de boa fama, se houver algo de excelente ou digno de louvor”⁵⁴, mesmo em outras religiões, deverá fazer parte de nossa realidade. Para essa compreensão, Manzatto (1994, p. 299) explica:

Isso significa também que o cristianismo ainda não desenvolveu todas as suas potencialidades históricas; nesse diálogo com a realidade, com as culturas e com as outras religiões, ele pode descobrir potencialidades suas que, até então, não haviam sido colocadas em evidência.

⁵⁴ Filipenses 4:8 (Nova Versão Internacional).

Complementando esta ideia, do respeito às religiões, Vivekananda ressalta:

Não acredito que elas sejam contraditórias, pelo contrário, são complementares. Cada religião, assim como se apresenta, assume uma grande parte da grande verdade universal, e investe todas as suas energias para indicar e realizar num tipo específico, uma determinada parte da grande verdade. Portanto, trata-se de um acréscimo, não de uma exclusão. Esta é a ideia (VIVEKANANDA, apud BELLO, 1998, p. 176).

Existem três áreas principais, desde o Concílio Vaticano II, no decreto sobre ecumenismo, em que devemos fazer esforços significativos para que a inculturação seja uma realidade: a liturgia, a espiritualidade e a reflexão teológica. Contudo, o medo do sincretismo religioso tem dificultado progressos mais significativos nessas áreas, principalmente quando nos referimos à inculturação da cultura afrodescendente.

Então, compreendemos que mesmo havendo riscos nesse processo dialógico com outras culturas, ao que se refere à questão do sincretismo, principalmente se este se torna possibilidade de perda da identidade cristã, não devemos hesitar e recolhemo-nos na presunção de vivermos uma “pureza cultural”, inexistente, em virtude do próprio caráter dinâmico e vivo da cultura, sempre em mutação e evolução; ainda mais se considerarmos a natureza comunitária do ser humano e, por consequência, das culturas, pois se interpenetram e se relacionam constantemente. Sobre esse aspecto, Manzatto (1994, p. 275) nos convida à atitude de “desprivatizar a fé”, para fazer valer o autêntico testemunho cristão:

A comunidade que crê é, ela também, convidada a ultrapassar os limites de um possível “individualismo coletivo”, no qual a comunidade fecha-se sobre

si mesma, sobre sua vida e seus problemas, a fim de alcançar dimensões sociais no seu testemunho de fé e amor.

É ilusório, então, pensarmos que existe uma identidade cristã “intocavelmente pura”, tentando nos resguardar por meio de atitudes reacionárias, posturas intolerantes, interpretações bíblicas anacrônicas e fundamentalistas, ou mesmo por uma santidade bairrista, pois, como evidencia Manzatto (1994, p. 285) sobre a identidade cristã:

Ela constitui-se e caracteriza-se sempre a partir da história e, dessa forma, sempre sincretizada. Não existe uma identidade cristã que venha pronta das mãos de Deus. Por isso, torna-se difícil falar dessa identidade cristã prescindindo de suas concretizações e objetivações históricas estabelecidas nos parâmetros da cultura ocidental.

Ao invés de termos medo, devemos seguir o modelo da encarnação de Cristo, que não hesitou fazer-se homem entre os homens, como expressa Filipenses 2:5-8, mesmo tendo que enfrentar o “fracasso” da cruz. A encarnação é para nós a garantia da companhia divina e de sua presença até mesmo em meio aos iminentes fracassos da vida.

Portanto, inculturação não é adaptação, ou seja, está muito além de uma tradução da Bíblia de uma língua para outra. É uma reinterpretação dos conteúdos bíblicos, é um desafio que nos convida a estarmos abertos a novos e inusitados dinamismos hermenêuticos. Não é o engessamento da mensagem bíblica, através de tempos e épocas, culturas e costumes sem que haja permissão ao diálogo, da essência do conteúdo bíblico com a cultura a que se propõe o contato, sob pena de negar essa essência. Logo, no campo da reflexão sobre

inculturação, a grande proposta está na prática do diálogo entre as diversas religiões, como adverte McLaren (2007, p. 276), a fim de evitarmos uma postura errada para com outra religião: “Nossa identidade cristã não deve nos deixar com medo, superiores, isolados, na defensiva, agressivos ou hostis às pessoas de outras religiões. Bem ao contrário”. Significa cultivarmos um diálogo que se traduz em reciprocidade, igualdade de condições e de dignidade de parceiros. Como ele bem expressa:

Como um cristão generosamente ortodoxo, considero-me, não *acima* de budistas, muçulmanos e outros [e porque não as expressões religiosas afro-brasileiras?!], mas *abaixo* deles, como um servo. Melhor ainda, considero-me *com* eles, como um próximo e um irmão. E estou aqui para amá-los, procurar compreendê-los e compartilhar com eles tudo de valor que encontrei ou recebi e que eles gostariam de receber também. Estou aqui para receber o dom deles para mim com igual alegria – desfrutar da vida no mundo de Deus com eles, rir, comer e trabalhar com eles, brincarmos uns com as crianças dos outros, segurar nos braços os bebês um do outro, dançar na festa de casamento um do outro e provar da hospitalidade um do outro. [...] No processo de nossa conversa contínua, espero que ambos, eles e eu, nos tornemos pessoas melhores, transformadas pelo Espírito de Deus, mais agradáveis a Deus, mais bênção para o mundo, para que o reino de Deus (que eu busco, mas não posso manipular) se estabeleça na terra assim como está estabelecido no céu (McLAREN, 2007, p. 290-291).

O corpo

Nossa teologia evangélica, influenciada pela filosofia grega, é uma teologia de negação do corpo. Atribuímos ao corpo

tudo o que é mal – o pecado, as paixões, o que é material, o mundo, entre outros – enquanto atribuímos ao espírito aquilo que é bom – a santidade, o amor às coisas de Deus, o Reino celestial, entre outros. É como se o corpo fosse a prisão do espírito e ansiássemos o quanto antes a redenção de Deus.

Esquecemos, contudo, que Deus nos criou conforme sua imagem e semelhança: corpo e espírito vivente; e mais, esquecemos que esse próprio Deus se fez carne, ou ainda, corpo, e habitou entre nós e vimos a sua glória, como a glória que ele tem junto ao Pai⁵⁵; esquecemos que esse Deus Corpo ressuscitou não só no espírito, mas também na Sua carne (corpo) e que esse Deus nos dará ainda um outro corpo, corpo este mais excelente do que o que Ele próprio nos deu, como os pais da igreja declararam no Credo Apostólico, “creio na ressurreição do corpo e na vida eterna”. Sobre isso, Jürgen Moltmann (2008, p. 66-67), o teólogo da esperança, nos diz:

“Todas as obras de Deus terminam na corporeidade”, dizia Friedrich Oetinger, e eu acrescento: nesta terra. Deus formou as pessoas a partir da terra; nós somos criaturas da terra. A palavra de Deus se tornou “carne”; Cristo morou corporalmente entre nós; o Espírito de Deus é derramado sobre “toda carne”. [...] Com corpo vivo e vivido não designamos o corpo sem alma como um objeto, órgãos cientificamente objetivados e seu tratamento medicinal, mas o corpo experimentado e vivido, com o qual eu sou subjetivamente idêntico: eu sou corpo – este corpo sou eu, isso é minha constituição corporal e minha história de vida. Vida neste sentido significa a vida vivida, não a não-vivida; a vida afirmada, não a vida negada; significa a vida amada e aceita. Vida verdadeira é a corporeidade que eu sou: vida não vivida é a corporeidade alienada que eu tenho. [...] Segundo a história da criação, nós temos que

⁵⁵ João 1:14 (Bíblia de Jerusalém).

aceitar plenamente a imagem e semelhança divinas em termos masculinos e femininos, em toda a sua corporeidade, e nos alegrar com o Deus vivo como corpo e alma (Sl 84:3).

Nesse sentido, temos muito a aprender com a cultura negra. Ao invés de pensarmos uma teologia e, por consequência, uma liturgia apenas para o espírito, relegando o corpo (até mesmo a questão da sexualidade) ou mesmo deixando de cuidá-lo como templo de manifestação da graça divina, precisamos, urgentemente, elaborar e vivenciar uma espiritualidade corporificada que enalteça a Deus.

Para a religiosidade negra, o corpo em si já é sagrado; é comum observarmos o uso do corpo nas festas religiosas; as danças são um meio para celebrar os orixás. O uso do corpo sem culpa, sem vergonha, percebendo que o corpo é também instrumento para adorar ao Criador.

A valorização da corporeidade humana é assumida de forma marcante por Jesus, desde a sua encarnação, com as curas corporais que realizava, e até mesmo após a morte, em sua ressurreição, através da qual o corpo humano é glorificado, mas continua sendo corpo humano. A partir disso, devemos, junto à valorização do corpo, promover a redenção de toda “a tessitura dos viventes e do espaço vital da terra” (MOLTMANN, 2008, p. 66), ou seja, precisamos desenvolver “uma nova espiritualidade do corpo e dos sentidos”, genuínas atitudes de valorização do corpo, da terra e da natureza, pois todos se entrelaçam e dependem um do outro. Não é possível ter felicidade se evitarmos questões tão essenciais.

A linguagem

Desde a chegada dos primeiros protestantes até os dias de hoje, a linguagem tem sido um problema para alcançar

o negro no Brasil. Primeiro foi a questão da língua propriamente dita, que fez com que a pregação ficasse limitada ao estrangeiro, como diz Oliveira (2004, p. 56):

Quando chegou ao Brasil, não sabia falar português, e isso lhe criou muitas dificuldades em seu objetivo de atingir os brasileiros com a mensagem, já no início de seu trabalho missionário. Assim, limitou-se a pregar aos ingleses, mas sem deixar de enfrentar alguns transtornos para a realização dos cultos.

Mesmo antes, o catolicismo romano, com suas idiossincrasias europeias, não comunicava sua espiritualidade numa linguagem que fosse compreendida pelos negros. Conforme a revista *Aventuras na História* (2009, p. 32), ao abordar a questão da escravidão, em específico os hábitos religiosos cotidianos entre senhores e escravos na Casa-grande: “na sala as orações eram feitas em latim. Os africanos reinterpretavam: *Resurrexit sicut dixit* (‘ressuscitou, como havia dito’) virou, na prática, ‘reco-reco, Chico disse”.

Depois, a linguagem que as igrejas históricas adotaram atendia as classes média e alta, não atingindo as camadas mais populares da sociedade – nas quais o negro sempre esteve significativamente presente. Oliveira (2004, p. 57), ainda acrescenta a esse respeito:

Percebe-se que até os dias de hoje as igrejas históricas encontram alguma dificuldade para atingir os negros brasileiros. [...] A linguagem das igrejas históricas, de modo geral, não atinge de forma tão eficaz os excluídos e mais pobres da sociedade brasileira, propondo-se, hoje em dia, a ser mais atrativa para pessoas de classe média e alta.

E, por fim, mesmo o pentecostalismo com toda sua linguagem rudimentar, e por vezes simplória, também não foi um movimento que incorporou o negro, pois com o seu discurso escatológico, longe da realidade e problemas do mundo, não construiu uma linguagem de aproximação com a cultura afrodescendente.

Portanto, uma linguagem que acolha a negritude tem que se aproximar mais da realidade vivida por eles – realidade esta das periferias e favelas. Não estamos falando aqui de uma linguagem descuidada, mas popular e que seja cheia de amor, como expressão do evangelho de Cristo. Uma linguagem que revela a presença de Deus junto ao negro mais por atos que por palavras. O que conta aqui são as atitudes, porque são elas que, de fato, forjam a identidade e o ser do homem.

Em muitas situações percebemos o envolvimento de Jesus em prol da vida humana, sobretudo em condições ameaçadoras, seja pela fome, por doenças, pela pobreza ou pela discriminação. Essa linguagem das boas novas chega às pessoas em forma de ação e revela a intensidade do seu engajamento na luta e na promoção da vida. Além do que, tamanho engajamento assume características de culto e de louvor a Deus.

A música

A musicalidade é uma das características mais marcantes dos afrodescendentes. A música os remete a, ou ainda, traduz um pouco de sua ancestralidade.

No Brasil colonial, nas senzalas, quando anoitecia, o som dos tambores e tamborins preenchia o espaço. Os senhores de engenho permitiam essas manifestações, pois acreditavam que isso diminuiria as chances de revolta. Mal sabiam que era aos sons dos tambores que os negros escravizados reafirmavam sua identidade, compartilhavam suas dores, lembravam a força de seus ancestrais – reis e rainhas – e cantavam a

esperança da libertação.

A música de matriz africana foi, durante muito tempo (e ainda é em alguns espaços), marginalizada entre os evangélicos brasileiros, ao assumirem uma reação contrária quanto à utilização de instrumentos característicos da cultura negra, por exemplo, o pandeiro, o chocalho, o atabaque, entre outros. Silva (2009, p. 1), em sua argumentação intolerante, protagoniza essa atitude reacionária servindo-nos de modelo, quando em tom quase que exortativo adverte:

Música do templo e igreja é sacra, é louvor espiritual com harpas e saltérios, não acompanhada de palmas, danças, coreografia, expressão corporal, instrumentos de percussão, adufes, tamborins, tambores, bateria, ritmos gospel como rock [...]. Você já notou que foi quem gostava de tambor e de saxofones quem se rebelou contra Deus? Notou como isto vem se repetindo nas igrejas de hoje, onde são os amantes daqueles instrumentos (quer ao vivo quer disfarçadinhos dentro de aparelhos eletrônicos de som) que se rebelam contra os pastores “quadrados e velhos”? Já notou os líderes de bandas e de conjuntos querendo dobrar o pastor, ou tomar-lhe o lugar? Querendo dividir o povo de Deus? Querendo rachar, dividir e tomar a igreja, ou querendo criar sua própria igreja? Eu nunca vi os tocadores de harpa e de pianos se rebelarem assim, mas este filme de bandinha e conjuntinho avançadinho rebelar-se e seduzir parte da igreja, de aos poucos introduzir a renovação musical, porta aberta para a pentecostal [...]. [...] os profetas de Baal caracterizavam-se por percussão e danças nos seus cultos (1 Rs 18:26); os adoradores do bezerro de ouro também (Ex 32:19); todas as religiões animistas africanas (inclusive dos canibais) batem ritmadas palmas e instrumentos de percussão e dançam nos seus cultos; os cultos das religiões afro-brasileiras (xangô, umbanda, quimbanda, candomblé, catimbó, etc.), das religiões afro-

-americanas (vodu haitiano) e dos índios (inclusive canibais) também se caracterizam fortemente por instrumentos de percussão, por palmas e por danças; e assim por diante, até os modernos satanistas com seus sacrifícios humanos.

Hoje, verificamos que pouquíssimos cantores evangélicos despertaram para uma musicalidade mais afro-brasileira, seja pela utilização de instrumentos característicos, seja pela influência rítmica, ou mesmo por composições que dizem respeito à identidade cultural africana, ampliando e resgatando algumas das infinitas formas de adorar a Deus e rompendo a barreira dos preconceitos culturais. Entre esses artistas poderemos citar João Alexandre, Carlinhos Veiga, Márcio Cardoso e Glauber Praça. Este último contempla em seu repertório, no CD *Outras Praias*, músicas de matriz africana, como *Tatana Bisó*⁵⁶ (PLAÇA, 2008).

Nessa música, Jesus Cristo aparece como figura central, objeto de atenção, respeito e adoração, um *kairos*⁵⁷ na história dos negros, um Deus conosco, solidário com a luta, com a dor, com a vida; um Deus negro.

Em Jesus podemos contemplar todas as possibilidades experienciais da história do negro; dores e alívio, perseguição e libertação. Na bíblia, a imagem do *Servo sofredor*⁵⁸ sempre vem associada à imagem do libertador. Dessa forma, para os negros afro-brasileiros, Cristo não está distante e sua men-

⁵⁶ *Pai Nosso*. Canto africano de autor desconhecido, originário da República do Congo, na África Central. É cantado pelo povo nas ruas e nas igrejas com danças e roupas coloridas, de maneira espontânea conforme os costumes locais.

⁵⁷ Para Tillich, o *kairos* é o tempo plenificado, o momento do tempo no qual a eternidade irrompe. O eterno é o que irrompe, mas nunca pode ser apreendido ou objetivado. O *kairos* designa o momento no qual o eterno penetra o tempo, enquanto o tempo se prepara a receber o eterno (HIGUET, 2005, p. 1).

⁵⁸ Is. 42:1-9; 49:1-6; 50:4-11; 52:13-53:12; Mt. 12:17-21; Mc. 10:45.

sagem ganha mais sentido e vigor; é símbolo contra o sofrimento e sinal de libertação.

A liturgia

O Candomblé foi a religião trazida pelos escravos para o Brasil. De teologia essencialmente africana, ela mantém o culto aos orixás⁵⁹, exercendo também um papel social de identidade para as comunidades negras no Brasil. É uma expressão rica em suas celebrações e crenças.

Ainda hoje, essa manifestação conserva muitos símbolos africanos, tradições e muitos elementos da cultura africana. Sobre a importância do candomblé para o povo negro à época da escravidão, Manzatto (1994, p. 284) nos explica:

Historicamente, o candomblé transformou-se em um lugar de resistência dos negros escravizados e explorados frente à sociedade que os dominava; trata-se, pois, de um culto que ajuda o povo negro e escravo a afirmar-se em sua dignidade humana e a buscar libertação; nesse sentido, ele não se opõe ao evangelho de Jesus, embora possam existir outros pontos sobre os quais o candomblé e o cristianismo tenham posições diferentes ou mesmo divergentes.

Contudo, apesar da riqueza que essa religião de origem africana representa, percebemos que ainda hoje existe muita discriminação da sociedade de um modo geral. Muitos membros do candomblé não declaram isso publicamente dizendo-se frequentador de outras religiões, tais como a católica ou evangélica. Muitos são ainda os que veem a religião afro-brasileira como folclore, ou ainda superstição, quando não, algo

⁵⁹ *Orixá* quer dizer “Coroa Iluminada”; “Espírito de Luz”.

ligado ao culto de demônios.

O espaço litúrgico, no entanto, deve ser o espaço onde a comunidade ouve o que Deus tem a falar, é o espaço onde se dá o encontro com o transcendente; logo, esse espaço deve gerar alegria, prazer, aconchego e, acima de tudo, liberdade de expressar-se através de costumes e cultura tudo o que há de melhor nos ritos e símbolos; é o local da fraternidade por excelência.

O que vemos em nossos cultos é que, quando negros adentram no espaço litúrgico, católico ou evangélico, ele é embranquecido e dominado culturalmente. Isso fica claro pela ausência de traços afros na liturgia dessas denominações que adotam, ainda hoje, os moldes culturais europeus e norte-americanos. Um negro fiel não pode se reconhecer numa prática litúrgica que não assimila nada da sua cultura. Uma liturgia verticalizada e excessivamente racionalizada de matriz europeia, ou norte-americana, não lhe diz nada a respeito de suas dores, seu cativo, suas lutas e resistência. Uma liturgia euro-estadunidense – do branco opressor – é a própria condenação, discriminação e domesticação do negro.

Uma liturgia para o negro oportuniza-lhe um espaço de integração, reconciliação e harmonização, como acontece no terreiro de culto africano, espaço por excelência onde todas as pessoas, homens e mulheres, brancos, negros e amarelos, meninos e velhos, se reúnem em contato direto com a natureza, reconciliando-se com o Criador. São celebrações espontâneas, que fogem da rigidez e simetria dos cultos tradicionais; não são livrescas, mas orais, sem explicações excessivas; ao som do atabaque, que para a cultura negra é um instrumento sagrado, e com muita dança.

Propomos uma liturgia negra que vá além do instrumental – o que seria simples expressão folclórica –, que assuma, de fato, os elementos culturais negros, alicerçada na vitória de Cristo, antecipando as alegrias da libertação.

Fundamentação bíblica

Não encontramos na Bíblia, tanto no Antigo como no Novo Testamento, Deus preferindo uma determinada raça ou etnia em detrimento de outra. Contudo, o cristianismo assimilou uma ideologia racista – negro como escravo do branco – do Império Romano, incorporando esse racismo à sua teologia. Esse pensamento era defendido inclusive por alguns pais da Igreja.

Ambrósio já dizia que

os escravos provêm do pecado como Cam, o filho de Noé, o primeiro que por culpa própria recebeu o nome de escravo [...]. A cor dos etíopes significa as trevas da alma e sua hediondez que se volta contra a luz, deixa envolver por escuridão, é mais parecida à noite do que ao dia (MIGNE, *Patrologia Latina*, apud HOORNAERT, 1984, p. 16-17).

Agostinho de Hipona, por sua vez, afirmava que “esse nome (escravo) provém da culpa, não da natureza” (*De Civitate Dei*, apud HOORNAERT, 1984, p. 16-17). E Orígenes diz que, “se negro é associado ao pecado, constitui uma espécie de estado de pecado permanente, que afeta os que vivem além do rio Etíope, que foi atingido por excessivos pecados e malícias, e resultaram escuros” (MIGNE, *Patrologia Grega*, apud HOORNAERT, 1984, p. 16-17).

A escravidão dos negros foi justificada, utilizando o Antigo Testamento, como uma espécie de maldição divina de trabalhar “com o suor do teu rosto” (Gn. 3:19). Dessa forma, os africanos seriam descendentes de Caim (irmão de Abel), ou então de Cam, amaldiçoado por ter descoberto a nudez do pai, Noé (Gn. 9:25-27). No Novo Testamento, outras passa-

gens foram utilizadas para ensinar os escravos a obedecerem aos patrões (Cl. 3:22-24; Ef. 6:5-9; 1Pe. 2:18-21). “Felizes os servos que o patrão encontrar vigiando” (Lc. 12:37). “Carreguem os fardos uns dos outros” (Gl. 6:2). Nesse sentido, seria um ato de caridade cristã comprar a liberdade dos negros.

Entretanto, o que realmente vemos nos registros bíblicos é que desde o início das comunidades cristãs os africanos têm forte participação, como podemos ver, por exemplo, em Simão de Cirene, o primeiro discípulo a carregar a cruz após Jesus (Mc. 15:21) e cujo nome etíope, descrito por Lucas (At. 8:26-40), marca a entrada do primeiro africano negro na Igreja, confirmando, assim, que os negros estiveram presentes nas origens da Igreja antes dos europeus e nos integrantes africanos na comunidade de Antioquia (At. 11:20 e 13:1). Ainda podemos citar a carta de Paulo a Filemon como um dos escritos mais belos sobre a libertação dos escravos. Todavia, a maioria dos negros nem imagina que a sua presença na igreja é mais antiga do que a própria missão de Paulo à Europa e acha que sua participação é recente (COMBLIN).

Percebemos então que a Bíblia não é um livro de um determinado povo, ou raça; ela destaca a presença de várias etnias, inclusive os negros, em suas narrativas, seus costumes, cultura e maneira de cultuar a Deus, fazendo valer o texto do apóstolo Paulo em Gl. 3:28: “Desse modo não há diferença entre judeus e não judeus, entre escravos e livres, entre homens e mulheres: todos vocês são um só por estarem unidos com Cristo”. A Bíblia propõe, então, um cristianismo:

[...] acolhedor das outras religiões do mundo, e não uma ameaça. Deveríamos ser vistos como um protetor de suas heranças, um defensor de inimigos comuns, não um dos inimigos. Assim como Jesus veio originalmente não para destruir a lei, mas para cumpri-la, não para condenar as pessoas, mas para salvá-las, creio que ele vem hoje não para destruir

ou condenar coisa alguma (nada, exceto o mal), mas para redimir e salvar todas as coisas que podem ser redimidas e salvas (McLAREN, 2007, p. 281).

Nos nossos dias, muitos têm se mobilizado para mudar o quadro teológico quanto ao afrodescendente. Muitos esforços estão sendo feitos para que uma teologia do negro seja elaborada e assimilada. A Associação Ecumênica de Teólogos do Terceiro Mundo, por exemplo, em sua consulta sobre Cultura negra e teologia na América Latina, pediu um “enegrecimento do teólogo”, ou seja, que as lutas de resistência sejam levadas em consideração, o passado cultural, as práticas religiosas e outros aspectos de tradição africana (ASETT, 1986).

A Segunda consulta ecumênica de teologia e culturas afro-americana-caribenha, em novembro de 1994, realizada em São Paulo elaborou um texto sobre Bíblia e comunidades negras, formulando alguns pressupostos para uma hermenêutica negra:

A bíblia relata a manifestação de Deus como libertador na cotidianidade dos oprimidos e oprimidas, sem se importar com sua etnia, mas sim com sua situação existencial de opressão e exclusão. É um Deus que escuta e atua junto delas e deles na transformação da história (Ex 3,7-10) e não está de acordo com sua marginalização e exclusão (ANDRADE et al., 1994, p. 2).

Um dos motivos que gerou grande resistência com relação às culturas africanas no Brasil foi o processo de aculturação, por meio do qual os símbolos cristãos foram absorvidos pela religiosidade negra, resultando no sincretismo da religião afro-brasileira que conhecemos hoje.

Infelizmente, nas igrejas pentecostais ainda não existe nenhum trabalho oficializado com relação ao negro. Existem algumas manifestações de pessoas e organizações oriundas dessas igrejas, mas sem nenhum vínculo com as denominações ou oficialização por suas lideranças. É um dado lastimável, uma vez que é nas igrejas pentecostais que se encontra a maior parcela de afrodescendentes, não porque esse segmento optou pelo negro, mas pelo negro ter optado pelo pentecostalismo e por, paradoxalmente, este ter se identificado melhor com essas denominações.

Precisamos, urgentemente, de uma leitura bíblica que devolva a cidadania à cultura negra afrodescendente e uma teologia que reflita “criticamente sobre os fundamentos e a coerência interna de sua própria tradição de fé” (SOARES, 2008, p. 34). Para isso, devemos eliminar de uma vez por todas qualquer leitura que condene a população negra à escravidão e fazer uma leitura bíblica que afirme a igualdade de todas as raças e etnias, logo, contra a escravidão de qualquer indivíduo ou grupo étnico.

Este é o momento de o negro descobrir e assumir sua negritude e, assim, possuir uma nova postura diante de si, da vida e da sociedade, refletindo numa fé revolucionária e transformadora. Possuindo uma releitura bíblica, que percebe a proposta de Deus para a humanidade, em que os negros estão incluídos, poderemos ver Deus, no rosto negro cheio de esperança, esperança de libertação (SANT’ANA).

Sendo assim, uma teologia do negro se preocupa com o resgate de sua dignidade, criada à imagem e semelhança de Deus. Para tal, é imprescindível que conheçamos a sua história, anseios, dores, sofrimentos, alegrias e esperanças (ROCHA). Somente dessa forma poderemos vivenciar a experiência de Deus sob o olhar de quem foi e é marginalizado, e descobrir através dos seus símbolos e cultura o Deus que é contra toda injustiça e opressão e que é Deus de justiça,

igualdade e liberdade.

Considerações finais

Concluimos que as igrejas de tradição protestante evangélica, tanto históricas como pentecostais, contribuíram para que a situação de discriminação e marginalização dos negros no Brasil fossem por tanto tempo perpetuadas e que, por isso, temos uma dívida a pagar. Uma das maneiras de pagarmos essa dívida é propormos uma liturgia de afirmação às raízes étnicas e culturais afrodescendentes, com o intuito de fazer valer o respeito cultural tão fundamental para a construção de uma sociedade igualitária, livre e democrática. A inculturação é um grande passo para isso, uma vez que propõe a reinterpretação dos conteúdos bíblicos e uma refundição na cultura afrodescendente, desafiando-nos a estarmos abertos a novos e inusitados dinamismos hermenêuticos. No campo da reflexão sobre inculturação, a grande proposta está na prática do diálogo entre as diversas religiões, inclusive com a de matriz afro-brasileira.

Somente desse modo poderemos propor uma liturgia e uma teologia do negro, preocupada com o resgate de sua dignidade e cidadania, criado à imagem e semelhança de Deus, para que possamos declarar que Deus é contra toda injustiça e opressão e anseia por justiça, igualdade e liberdade.

Quero terminar apresentando o clamor da negritude brasileira, poeticamente descrito por Leonardo Boff (1988, p. 11-12) em seu *Lamento de Cativo e Libertação*. Que nos sintamos desafiados a promover uma sociedade em que o Reino de Deus seja experimentado por todos assim como Ele deseja.

Lamento de Cativo e Libertação

Meu irmão branco;

Minha irmã branca;

Meu povo! Que te fiz eu?

E em que te contristei? Responde-me!

Eu te mostrei o que significa ser templo de Deus. E, por isso, como sentir Deus no corpo e celebrá-lo no ritmo, na ginga e na dança. E tu reprimiste minhas religiões afro-brasileiras. E fizeste da macumba caso de polícia.

Eu te inspirei a música carregada de banzo e o ritmo contagiante. Eu te ensinei como usar o bumbo, a cuíca e o atabaque. Fui eu que te dei o samba e o rock. E tu tomaste do que era meu, fizeste nome e renome, acumulaste dinheiro com tuas composições e nada me devolveste.

Meu irmão branco;

Minha irmã branca;

Meu povo! Que te fiz eu?

E em que te contristei? Responde-me!

Eu desci dos morros, te mostrei um mundo de sonhos, de uma fraternidade sem barreiras. Eu criei mil fantasias multicores e te preparei a maior festa do mundo, dancei o carnaval para ti. E tu te alegraste e me aplaudiste de pé. Mas logo, logo, me esqueceste na favela, na realidade nua e crua da fome, do desemprego e da opressão.

Eu te dei em herança o prato do dia-a-dia, o feijão e o arroz. Dos restos que recebia fiz a feijoada, o vatapá, o efó e o acarajé, a cozinha típica do Brasil. E tu me deixaste passar fome. E permites que minhas crianças morram antes do tempo ou que seus cérebros sejam irremediavelmente afetados, imbecilizados para sempre.

Meu irmão branco;

Minha irmã branca;

Meu povo! Que te fiz eu?

E em que te contristei? Responde-me!

Eu fui arrancado violentamente da minha PÁTRIA AFRICANA. Eu conheci o navio fantasma dos negreiros. Eu fui muita coisa, peça, escravo. Eu fui a mãe-preta para teus filhos. Eu cultivei os campos, plantei fumo e a cana. Eu fiz todos os trabalhos. E tu me chamas de preguiçoso, me prendes por vadiagem. Por causa da cor da minha pele me discriminas e me trata ainda como escravo.

Eu soube resistir, consegui fugir e fundar quilombos, sociedades fraternas, sem escravos, de homens e mulheres livres. Eu transmiti, apesar do açoite em minhas costas, a cordialidade e a doçura à alma brasileira. E tu me caçaste como bicho, arrasaste meu quilombo e ainda hoje impedes que a abolição seja para sempre verdadeira.

Meu irmão branco;

Minha irmã branca;

Meu povo! Que te fiz eu?

E em que te contristei? Responde-me!

Referências bibliográficas

ARRUPE, Pedro. *Ecrits pour évangéliser*. Paris: DDB, 1985.

ASETT – ASSOCIAÇÃO ECUMÊNICA DE TEÓLOGOS DO TERCEIRO MUNDO. *Identidade negra e religião* – Consulta sobre cultura negra e teologia na América Latina. Rio de Janeiro: Centro Ecumênico de Documentação e Informação (Cedi); Edições Liberdade, 1986.

BELLO, Angela Ales. *Cultura e religiões: uma leitura fenomenológica*. Bauru: Edusc, 1998.

BOFF, Leonardo. *O caminhar da igreja com os oprimidos: do vale de lágrimas rumo à Terra Prometida*. 3. ed. São Paulo: Vozes, 1988.

COMBLIN, José et al. *O Batismo do ministro da rainha da Etiópia*. Negro e a Bíblia. Petrópolis: Vozes, 1988.

HIGUET, Etienne A. Jesus Cristo, símbolo de *Kairos* no pensamento de Paul Tillich e nos cultos afro-brasileiros. *Revista Eletrônica Correlatio*, São Paulo, n. 07, mai. 2005. Uma publicação da Sociedade Paul Tillich do Brasil e do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Universidade Metodista de São Paulo.

HOORNAERT, Eduardo. Uma guerra sem trégua: a guerra cultural contra o negro. *Revista de Liturgia*, São Paulo, n. 66, p. 16-17, nov./dez. 1984.

MANZATTO, Antonio. *Teologia e literatura: reflexão teológica a partir da antropologia contida nos romances de Jorge Amado*. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

McLAREN, Brian D. *Uma ortodoxia generosa: a Igreja em tempos de pós-modernidade*. Trad. Jorge Camargo. Brasília: Palavra, 2007.

_____. *A mensagem secreta de Jesus: desvendando a verdade que poderia mudar tudo*. Trad. Pedro José Maria Bianco. Rio de Janeiro: Thomas Nelson, 2007.

MOLTMANN, Jürgen. *Vida Esperança e Justiça: um testamento teológico para a América Latina*. São Bernardo do Campo: Editeo, 2008.

OLIVEIRA, Marco Davi de. *A religião mais negra do Brasil*.

São Paulo: Mundo Cristão, 2004.

REVISTA AVENTURAS NA HISTÓRIA, São Paulo: abr.-
-maio, n. 70, p. 32, 2009. Povo marcado.

SANT'ANA, Antonio Olímpio de. *O Negro Latino-Americano*. Rio de Janeiro: Tempo e Presença, 1989.

SILVA, Hélio de M. *Eze 28:13 não justifica tambores na Igreja Neo-Testamentária*. Disponível em: <<http://solascriptura-tt.org/LiturgiaMusicaLouvorCulto/Eze28.13NaoJustificaTamboresESaxJazzNaIgreja-Helio.htm>>. Acesso em: 15 maio 2009.

SOARES, Afonso M. L. *No espírito do Abbá: fé, revelação e vivências plurais*. São Paulo: Paulinas, 2008.

CORPOREIDADES SAGRADAS E GEOGRIFICIDADES METROPOLITANAS: DOS TERREIROS DE CANDOMBLÉ E DE UMBANDA AO SAMBÓDROMO

*Leonardo Carneiro*⁶⁰
*Alexsandro Rodrigues*⁶¹

Nossa intenção neste artigo é salientar a relação entre algumas corporeidades e geograficidades que se estendem desde os terreiros de umbanda e de candomblé até as escolas de samba da metrópole do Rio de Janeiro. O estudo dessa relação é proposto tanto através de uma demarché histórica – a partir das obras de Sodré (2002) e Fernandez (2001), como também através da observação contemporânea do fenômeno, trazendo um estudo de caso: a G.R.E.S. Beija-Flor de Nilópolis. Partimos, para tanto, da concepção traçada em pesquisa anterior, na qual buscamos compreender as relações entre a corporeidade e a geograficidade afro-brasileiras (CARNEIRO, 2009).

Numa colocação sobre a relação entre corporeidade e geograficidade, Lima (2006) afirma uma proposta de corporeidade dos corpos como sendo “o campo de nossas experiências conjuntas, isto é, a união de cada experiência individual com a experiência alheia ou a coesão de uma vida subjetiva” (LIMA, 2006, p. 51).

Calcado em Merleau-Ponty, o autor irá falar de inter-relacionamento simultâneo e interdependência dos seres humanos para defender a ideia de corporeidade dos corpos e irá

⁶⁰ Professor da Universidade Federal de Juiz de Fora. *E-mail*: <leonardo.carneiro@uff.edu.br>.

⁶¹ Professor da Universidade Federal do Espírito Santo. *E-mail*: <xela_alex@bol.com.br>.

afirmar que “toda experiência corporal é por definição e princípio uma experiência espacial”, pois, segundo Merleau-Ponty (1999), toda a percepção do corpo acontece no espaço; o corpo é no espaço. A movimentação dos corpos acontece no espaço e é nele percebido. Parece ser que um olhar sobre a coletivização da corporeidade dos corpos (que a transformaria em uma corporeidade plural) levaria a uma concepção de espacialidade dos corpos, ou seja, a uma geograficidade social, como aqui queremos compreendê-la. Admitiremos, assim, em concordância com Porto-Gonçalves (2002, p. 3), a indissociável imbricação entre a geograficidade e a historicidade e entre o corpo e o espaço:

A geografia ganha aqui uma qualidade importante na medida em que a diferença, esses diferentes modos de estar juntos – diferentes modos de nomear/fazer – investem o mundo de significações, emprestam sentido à vida, sem o qual o mundo não é mundo. [...] Nossa corporeidade biológica nos impele a buscar fora de nós mesmos o alimento, inclusive a água. Deste modo, o trabalho, o fazer, se impõe, embora não façamos a água, o ar, a terra, o fogo sem os quais, não somos, não vivemos. [...] Não olvidemos que o espaço-que-aí-está enquanto espaço objetivado – *habitat* – está, também, in-corporado habitando os corpos de cada um e de todos – *habitus*.

Mediante essas provocações, pretendemos refletir sobre os fenômenos a serem abordados – as imbricações entre contextos religiosos afro-brasileiros e as escolas de samba no Rio de Janeiro. Propomos-nos a pensá-los não como movimentos individuais de grupos ou elementos isolados em uma sociedade, mas como movimentos sociais, movimentos de um grupo social (que é plural) e que se constroem em uma

sociedade mais ampla – uma sociedade metropolitana e o seu *habitus*. Esse corpo social plural, que denominamos de sociedade religiosa afro-brasileira, possui um uso particular do território metropolitano, uma geograficidade que existe num espaço e num tempo precisos – sobressaltamos que esse corpo (social) possui saberes in-corpo-rados.

A cultura que envolve o *continuum* do campo religioso afro-brasileiro (CAPONE, 2004) integra “saberes, sabores e poderes” (PORTO-GONÇALVES, 2008) que se territorializam no solo da metrópole, seja através das práticas rituais e terapêuticas, seja das festas ou das diversas formas de socializações e coexistências decorrentes. Sugerimos, pois, que as escolas de samba encarnam esse espírito cultural e tornam-se parte desse *continuum* territorial. Tanto é que notamos, nas últimas décadas, uma crescente temática da mitologia yorubana, banto e umbandista nos enredos dos desfiles de diversas escolas de samba da metrópole fluminense. Destacamos, então, que a reafricanização das religiões ditas afro-brasileiras atinge também esferas não religiosas desse *continuum*.

O que pretendemos, ao final, é mostrar que, a partir dos diversos processos de “mundificação do corpo” existentes nas religiosidades afro-brasileiras, ocorrem desdobramentos processuais de “corporificação (social) do mundo” que chamaremos de geograficidades afro-brasileiras (CARNEIRO, 2009). Os terreiros (de candomblé e de umbanda) constituem-se, para Muniz Sodré (2002), como exemplos notáveis de suporte territorial para a continuidade do antigo escravo – assim, intentamos ainda compreender o terreiro como lugar ou território de poder simbólico através da imagem traçada por Zaoual (2003) em sua reflexão sobre os “sítios simbólicos de pertencimento”.

Propomos (nos moldes heideggerianos) que há um processo de mundificação do corpo, compreendida a partir dos rituais de iniciação no candomblé sob a proposta etnográfí-

ca proposta por Van Gennep (1978), que reconhece dentro dos ritos de passagem algumas etapas sucessivas denominadas ritos de separação, ritos de margem e ritos de agregação. No processo ritual de iniciação do candomblé e da umbanda encontramos todas essas etapas que tratam de inserir o indivíduo em uma nova família – a família de santo, em um novo sítio simbólico de pertencimento –, os terreiros de candomblé e de umbanda, em uma nova cultura e em uma nova territorialidade. Esse processo de iniciação pode também ser compreendido como um processo de uma pedagogia de socialização e de sociabilidade.

É interessante notar que, no caso dessas religiosidades, muitos desses ritos ocorrem em lugares diferenciados além dos terreiros, ora em uma cachoeira, ora em uma estrada, ora em um cemitério, e, de forma clara, podemos perceber que esse processo de mundificação é um processo de ressignificação topofílica – uma compreensão metafísica de partes do território, que, como nas palavras de Porto-Gonçalves (2003), representam “significações que emprestam sentido à vida, sem o qual o mundo não é mundo”.

Sugerimos abaixo um esquema que representa certa geograficidade – que é material, telúrica e imaginativa (DARDEL, 1990) – de um terreiro específico, o Egbé Omó Omi. Este esquema foi fruto de observações sobre a movimentação da família de santo desse terreiro pelo período de um ano em diferentes rituais.



Figura 1 – Representação da Geograficidade do Egbé Omó Omi

Essa geografcidade que ora pretendemos demonstrar representa movimentos centrípetos desse terreiro, mas que pode se estender – com as particularidades de cada caso – para os demais terreiros de candomblé e de umbanda. Nele podemos perceber como que a entrada no “mundo do candomblé” é uma entrada em um mundo mais vasto que integra, a partir da percepção do sagrado, partes do território metropolitano, nacional e intercontinental: o Ilê Axé Oloroke é o primeiro terreiro da Nação Efan em Salvador (BA) e Ekiti-Efan é uma ilha situada no Golfo da Guiné, de onde emigraram os fundadores desse terreiro. Nesses casos, alguns rituais são elaborados dentro do terreiro em memória a esses lugares que a tradição oral preserva – são espaços imaginativos dotados de forte conotação étnica e existencial. Essa geografcidade, extraída da observação ritual, demonstra uma total falta de sentido nas distinções espaciais, inspiradas em Mircea Eliade, entre espaço sagrado e espaço profano: os rituais das religiosidades afro-brasileiras nos demonstram que

tanto o terreiro quanto as esquinas, ruas, avenidas, parques, entre outros espaços metropolitanos, estão carregados de valoração, de sentido e de práticas sagradas.

Silva (2008, p. 102), ao falar do culto dos orixás pela metrópole paulistana, aponta que muitos dos rituais do *candomblé*

devem ser realizados fora dos muros dos terreiros, em pontos em que se acredita estar a fonte de energia mítica dos deuses e que, por isso, são tidos como altares ou cenários propícios ao seu encontro, isto é, ao contato direto do homem com o sobrenatural.

Dessa forma, ele estabelece três classes de deuses no espaço urbano: os deuses da água, os deuses das folhas e os deuses das encruzilhadas e dos cemitérios.

Parece ser que os terreiros, considerados como sítios simbólicos de pertencimento, estabelecem verticalidades sobrenaturais – valoração sagrada ao meio – e horizontalidades sociais – convívio coletivo em uma família de santo (JOHNSON, 2002). O sentido dessa geograficidade é, pois, fruto da corporificação socioespacial de uma determinada ordem místico-religiosa.

Mas como pensar a extensão dessa geograficidade ou desses movimentos centrípetos para outros espaços (ditos profanos), como no caso de uma escola de samba? Eis o que pretendemos abordar a partir do estudo de caso que se segue.

Estudo de caso: Escola de Samba Beija-Flor abre caminhos para Ogum

Falar sobre movimentos centrípetos das sociedades religiosas afro-brasileiras é um assunto que certamente poderia recobrir um sem número de situações. Porém, em se tratando da metrópole do Rio de Janeiro, o berço do samba, torna-se

difícil não enquadrar esse desdobramento cultural específico.

Poderíamos recorrer à história do samba na cidade do Rio de Janeiro para falar do que é perceptível aos sentidos de qualquer leigo no assunto: o samba tem suas origens nos batuques negros em pontos marginais do Rio de Janeiro. Mas, antes de apresentar um sumário histórico dessa origem, iremos partir do evento que vivenciamos na quadra da G.R.E.S. Beija-Flor, na presença de pai Jorge de Ogum.

No mês de outubro de 2008, dirigimo-nos à quadra da referida escola de samba em razão da comemoração de seus 60 anos⁶². Durante a comemoração, alguns ícones da história recente da escola estiveram presentes, como Joãozinho Trinta, Pinah, Anísio Abraão, Neguinho da Beija-Flor, Laíla, mestre Pelé, Tereza Cabana (mulher do compositor Cabana, que elevou o bloco à condição de escola para desfilar no Rio de Janeiro), dentre outros. Assistiu-se a um espetáculo apoteótico, carregado de emoções. Afinal, são memórias vivas de um passado recente de conquistas de popularidade e inserção nos meios de comunicação de massa de manifestações culturais de um município da Baixada Fluminense. Nilópolis conquistou o mundo (e a mídia) por meio da “Beija-Flor” – disso, ninguém discorda. Ao “conquistar o mundo”, a Beija-Flor transmutou-se no marco identitário da população nilopolitana.

Abreu (1987, p. 81) aponta as origens do município de Nilópolis como fruto da extensão efetiva do tecido urbano para além das fronteiras do Distrito Federal e do início do saneamento na área da baixada, gerando a integração física da baixada ao espaço carioca e fomentando a estrutura da

⁶² Como muitas escolas de samba, a Beija-Flor nasceu de um bloco carnavalesco, a exemplo da Deixa Falar (apontada por Fernandes (2001) como a primeira escola de samba do Rio de Janeiro). O bloco carnavalesco Beija-Flor foi criado em 25 de dezembro de 1948, mas somente em 1953 ele se tornou a G.R.E.S. Beija-Flor. Portanto, os 60 anos se referem ao surgimento do bloco que deu origem à escola de samba.

futura metrópole. A influência da estrada de ferro (ramal Japeri) foi fundamental na ocupação desse município, que fora elevado a distrito de Iguaçu (atual Nova Iguaçu) em 1916⁶³. A antiga estação aí situada (Engenheiro Neiva, da Estrada de Ferro Central do Brasil (EFCB), que já existira desde finais do século XIX) cedeu seu nome para Nilópolis em deferência a Nilo Peçanha, presidente do Rio de Janeiro e da República, em uma estratégia de vendas dos lotes oriundos do desmembramento da Fazenda São Mateus, de propriedade do primeiro barão de Mesquita. Em 1947, Nilópolis emancipa-se, tornando-se um município já integrado à dinâmica metropolitana do Rio de Janeiro.

Contudo, foi no período classificado pelo autor como o da “explosão metropolitana” que Nilópolis alcançou os mais altos índices de crescimento populacional: de 1950 a 1960, foram aí registrados índices acima de 120% ao ano, como ocorreu também nos municípios de Nova Iguaçu, Duque de Caxias e São João de Meriti – todos circundantes a Nilópolis.

⁶³ Esse é um fato importante, pois Duque de Caxias, por exemplo, somente foi considerado sede de distrito em 1931.



Figura 2 – Estação de trem de Nilópolis em 1940.
Fonte: Prefeitura Municipal de Nilópolis⁶⁴.

Nesse contexto, surgiu a escola de samba Beija-Flor: uma cidade recém-emancipada, com aproximadamente 30 mil habitantes, ocupada fundamentalmente por uma população constituída por operários que trabalhavam nas indústrias do Rio de Janeiro e suas famílias.

Paralelamente, a cidade do Rio de Janeiro experimentava a explosão das escolas de samba nos desfiles de carnaval. As origens do samba estão ligadas à movimentação musical que havia na cidade do Rio de Janeiro no início do século XX, a exemplo de outras cidades que vivenciam forte influência da cultura negra, como a cidade de Nova Orleans, nos Estados Unidos, berço do jazz. A Praça Onze é apontada como o lugar de territorialização de movimentos de renovação cultural da cidade e de onde surgiu o samba (FERNANDES, 2001; SODRÉ, 2002). Esse último autor (2002, p. 151), em sua ânsia e eficaz perspectiva geográfica, assim escreve:

⁶⁴ Disponível em: <<http://www.nilopolis.rj.gov.br/>>. Acesso em: 5 nov. 2008.

Saltam aos olhos as semelhanças com a Congo Square, de Nova Orleans. Por que uma praça? Bem, as esquinas e as praças constituem interseções, suportes relacionais, que concorrem para a singularização do território e de suas forças. Na praça, lugar de encontro e comunicação entre indivíduos diferentes, torna-se visível uma das dimensões do território que é a flexibilidade de suas marcas [...], graças à qual se dá a territorialização, isto é, a particularização da possibilidade de localização de um corpo. [...]

De maneira mais geral, nas cidades mais infensas às mudanças modernizadoras, a praça é o lugar onde as pessoas se reúnem à noite para passear, namorar e também demonstrar suas habilidades musicais. É um ponto de concentração para acontecimentos importantes – econômicos, políticos, festivos – especialmente nas cidades fundadas pelos portugueses, onde a praça era considerada a principal unidade urbana. Entende-se, assim, como ex-escravos puderam usá-la como como centro de convergência para seus fluxos de sociabilização. Depois de 1900, a Praça Onze tornou-se ponto de convergência da população pobre dos morros da Mangueira, Estácio, Favela, favorecendo a expansão territorial de blocos e cordões carnavalescos, além de rodas de samba.

Fernandes (2001, p. 42) aponta diversas modalidades musicais que eram genericamente denominadas de samba no século XIX em diferentes pontos do Brasil e que podem ser consideradas precursoras do samba carioca, fenômeno musical que se popularizou no Brasil e alcançou amplitude internacional: o tambor-de-mina e o tambor-de-crioula no Maranhão, o milidô no Piauí, o bambelô no Rio Grande do Norte, o samba de roda e o bate-baú na Bahia, o jongo do Espírito Santo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, o samba rural e o samba de lenço em São Paulo e o partido alto e o lundu no Rio de Janeiro.

Todas essas modalidades podem ser consideradas como pertencentes ao universo cultural afro-brasileiro, embora Fernandes (2001, p. 42) prefira se referir a eles como elementos da cultura popular brasileira:

A existência de tantas manifestações que poderiam ser denominadas samba mostra que este, enquanto um gênero musical definido, simplesmente não existia, assim como torna-se impossível postular-se como pretenderam vários poetas, que o samba tenha nascido exclusivamente na Bahia. [...]

A palavra samba é corruptela da palavra “semba”, e será ela que irá designar a música urbana herdeira do lundu e da modinha impregnada dos ritmos fundamentais africanos, que vai surgir entre as décadas de 1910 e 1920 no Rio de Janeiro.

Em prosseguimento à sua análise, Fernandes (2001, p. 44) estabelece uma estreita relação entre a modinha, o choro, o lundu, o maxixe e o samba e recompõe a história da rápida conquista do samba – gênero musical marginal – como principal ritmo carnavalesco e que deu origem aos blocos carnavalescos, onde ele percebe “o aprofundamento dos elementos rítmicos e coreográficos dos negros na música carioca, presença que se tornará mais característica ainda depois da ascensão das escolas de samba”.

Em concordância com Sodré (2002), Fernandes aponta as similaridades entre o Rio de Janeiro, berço do samba, e Nova Orleans, berço do *jazz*, e comenta a influência de um sobre o outro. A origem dos “celebrantes” do samba tampouco lhe escapam:

Parece existir nas origens do samba moderno uma

feliz teleologia de uma nova geração de sambistas liderada por jovens pobres, quase todos pretos e moradores do bairro do Estácio, que muito rapidamente, como se numa operação coordenada, serão seguidos e superados por muitos de seus pares que abundavam nas favelas e nos subúrbios, tão ou mais necessitados de exprimir sua existência na cidade, de ao menos simbolicamente conquistar a cidade (FERNANDES, 2001, p. 47).

Ao comparar o samba ao *jazz* e ao tango, gêneros contemporâneos e de origens populares que alcançaram repercussão internacional, ele reflete sobre a forma da conquista da hegemonia cultural da cidade em um tipo de espetáculo produzido por negros e mulatos. Sodré (2002, p. 148), contudo, aprofunda sua análise da relação do samba com a religiosidade afro-brasileira⁶⁵:

Na verdade, os grupos de festa, os cordões e os blocos carnavalescos, os ranchos, sempre estiveram vinculados direta ou indiretamente (por meio dos músicos, compositores ou pessoas de influência) ao candomblé. As casas gêges-nagôs dos famosos João Alabá e Cipriano Abedé eram lugares festivos. Cada casa de culto tinha o seu bloco carnavalesco. No morro da Mangueira, destacavam-se os da Tia Fé e da Tia Tomásia. Na Cidade Nova, Tia Ciata, Tia Veridiana, Tia Amélia do Aragão, Tia Presciliana, entre outras. Mais tarde, o babalorixá José Espinguela teria papel importante na idéia da concepção das diferentes escolas de samba.

⁶⁵ Embora Fernandes (2001) aponte em diversos momentos mães ou pais de santo como os celebrantes das rodas de jongo, dos blocos e das escolas de samba.

Sodré (2002, p. 148) continua a observar essa relação entre terreiros de candomblé e os ritmos e danças originárias e embrionárias do samba e cita o exemplo da criação da escola de samba Portela sob influência da ialorixá Dona Esther Maria de Jesus, que morava em Osvaldo Cruz. O autor ainda cita exemplos de diversos terreiros que organizavam rodas de jongo, caxambu e samba de roda em seus quintais e chama a atenção para o caráter marginal e clandestino do samba “quando o jogo negro sofria perseguição ostensiva da polícia”. Os lugares de manifestação da cultura negra pareciam fornecer as bases territoriais para a consolidação do mais grandioso espetáculo da metrópole do Rio de Janeiro: o carnaval.

Quanto a Nilópolis, embora não se situasse próximo à Praça Onze, não iria se privar da influência dos novos ritmos, das novas danças e das festividades do carnaval da cidade do Rio de Janeiro, com a qual o recém-criado município mantinha relações embrionárias. Tampouco as origens socioeconômicas dos celebrantes da Beija-Flor eram diferentes das do grupo que criou e que dera sustentação ao samba e às escolas de samba no Rio de Janeiro: eram fundamentalmente pobres e negros influenciados pela cultura afro-brasileira de então. Entre os fundadores da Beija-Flor, destacam-se Negão da Cuíca, Edinho do Ferro Velho, dentre outros. Na época da criação da Beija-Flor, a cidade do Rio de Janeiro já celebrava há aproximadamente duas décadas a criação das primeiras escolas de samba, como a Deixa Falar, a Mangueira, a Prazer da Serrinha e a Portela (FERNANDES, 2001).

Na cidade do Rio de Janeiro, o carnaval já vivia a intensa popularização dos desfiles e dos concursos das escolas de samba. Em 1953, a Beija-Flor é inscrita como escola de samba no segundo grupo e já em 1954 ela ingressa no primeiro grupo, onde permaneceu até o ano de 1963. A escola somente retornaria ao primeiro grupo após o apoio da família Abraão, contando com os aportes financeiros provenientes

do jogo do bicho, no ano de 1974⁶⁶.

Forma-se, a partir dos anos de 1970, um quadrante inescusável para o carnaval fluminense que gerou uma “reinvenção do carnaval”⁶⁷ carioca: (i) a chegada de Joãozinho Trinta, carnavalesco que fez jorrar ousadia nos desfiles da Beija-Flor; (ii) a aparição da mais famosa passista de escola de samba do Rio, Pinah (com sua cabeça raspada); (iii) o compositor Ninguinho da Beija-Flor; (iv) a patronagem dos irmãos Nelson e Aniz Abraão David.

Aquém e além das críticas que se possa fazer, a Beija-Flor conquistou lugar de destaque na história do carnaval da cidade do Rio de Janeiro. Joãozinho Trinta, no ano em que assumiu a Beija-Flor (1975), com um polêmico desfile sobre o jogo do bicho recheado de fantasias luxuosas, não titubeou em responder à imprensa: “Pobre gosta de luxo. Quem gosta de miséria é intelectual”⁶⁸.

Do uso indiscriminado do luxo nos desfiles ao lixo exposto no carnaval de 1989 – com o enredo “*Ratos e Urubus, Larguem Minha Fantasia*” –, o sucesso desse quadrante conquistaria a mídia internacional, evidenciando uma fase de superprodução do carnaval e das escolas de samba do Rio de Janeiro.

A relação entre a patronagem (ou mecenato) do jogo do bicho na Beija-Flor foi analisada por Bezerra (2007), que realça o papel estruturador do poder do jogo do bicho sobre a escola de samba. O autor irá se referir à “teoria da dádiva” e à decorrente “dimensão obrigatória da dádiva” com a “desvalorização do componente”. Ou seja, a partir da inserção de sujeitos que integravam o mecenato e pertencimento comunitário (ambos pertenciam à comunidade nilopolitana e se

⁶⁶ Disponível em: <<http://www.beija-flor.com.br/2009/>>. Acesso em: 6 nov. 2008.

⁶⁷ Abordagem apresentada por Bezerra (2007).

⁶⁸ Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Escolas_de_samba_do_Rio_de_Janeiro>. Acesso em: 6 nov. 2008.

enriqueceram como membros dessa comunidade), ocorreu um crescente controle dos bicheiros nos direcionamentos da Beija-Flor, em detrimento da participação dos componentes originários.

Bezerra destaca, ainda, um histórico da relação entre os irmãos Nelson e Aniz Abraão David (ambos de origem libanesa) e a identificação do universo da cultura afro-brasileira que nos interessa revelar. Primeiramente, Nelson se casou com uma negra, filha de um ex-presidente da Beija-Flor, identificou-se com o universo do samba e não deixou de frequentar a comunidade quando se enriqueceu – ele passou a ser reconhecido como o membro enriquecido da comunidade. Segundo o autor, será precisamente Nelson que irá trilhar os rumos dos investimentos dos bicheiros na escola de samba.

Já Aniz (ou Anísio) também cursou seus rumos no universo da cultura afro-brasileira desde o seu primeiro casamento com uma devota da umbanda. Aniz tornou-se um devoto da umbanda, especialmente a partir da conjunção sincrética entre São Jorge e Ogum.

Paralelamente, o carnaval do Rio de Janeiro conheceria uma megadivulgação através dos meios de comunicação de massa e se tornaria ícone da indústria do turismo nacional e internacional do Brasil. A venda de ingressos para o desfile teria início no ano de 1963. O desfile das escolas de sambar deixaria a Avenida Rio Branco, em 1984, e passaria a ser realizado na Rua Marquês de Sapucaí, na Passarela do Samba do Rio de Janeiro, popularmente conhecida como Sambódromo, fruto de um projeto do governador e do vice-governador do estado do Rio de Janeiro, Leonel Brizola e Darci Ribeiro, respectivamente, e do arquiteto Oscar Niemeyer. As escolas de samba se tornariam empresas, movendo um capital milionário. A periferia invadiria e conquistaria os mais altos postos de produção cultural na metrópole do Rio de Janeiro: profissionais do samba, das fantasias, dos adereços, das coreografias

– uma verdadeira indústria cultural se ergueria a partir do desfile das escolas de samba.

Se a igreja católica proibira a apresentação da imagem do Cristo Redentor no desfile da Beija-Flor no ano de 1989 (figura 3), as religiosidades afro-brasileiras, como a umbanda e o candomblé, passariam a ser cantadas e festejadas nos cortejos carnavalescos em diversos enredos de todas as escolas de samba do Rio de Janeiro. A celebração dessa união é revivida a cada carnaval. Nesse sentido, os desfiles da Beija-Flor não exitaram em atender as vocações de origem afro-brasileiras e ao direcionamento do engajamento de Aniz Abraão com o universo da Umbanda. Se por um lado podemos falar de um uso da religiosidade afro-brasileira nos desfiles da escola, podemos também falar de uma complementaridade: o uso das escolas de samba pelas religiosidades afro-brasileiras, ou ao menos por alguns de seus sacerdotes.



Figura 3 – Desfile da escola de samba Beija-Flor em 1989.

Fonte: G.R.E.S. Beija-Flor

De volta ao evento que presenciamos na Beija-Flor, aos pés de uma imagem de São Jorge colocada na quadra do G.R.E.S. Beija-Flor (que oculta um assentamento de Ogum em sua base), observávamos, ao lado de pai Jorge de Ogum-já, a grandeza desse universo cultural. Podíamos ali presenciar um dos mais grandiosos desdobramentos da cultura religiosa africana trazida e reterritorializada no Brasil: a magia (além de mecenatos e feitiçarias) do samba e do carnaval do subúrbio carioca que conquistara a cidade e o mundo.

Mas ainda vale mencionar essa relação entre o pai de santo Jorge de Ogum-já e a escola de samba Beija-Flor. Pai Jorge é pai de santo de candomblé, mas possui uma grande passagem pela umbanda e tem parte de seu terreiro, situado no bairro de Anchieta (Rio de Janeiro), vizinho a Nilópolis, dedicado aos santos e caboclos de umbanda. Ele conta que foi convidado para cuidar dos santos de umbanda do patrono da G.R.E.S. Beija Flor, Aniz Abraão. A partir dessa relação, pai Jorge foi convidado para “cuidar da proteção religiosa da escola de samba Beija-Flor”; ele se orgulha de tal fato, pois contabiliza dois campeonatos e três vice-campeonatos sob sua proteção.

Figura carismática e emblemática, pai Jorge estabeleceu ritos precisos para “abrir os caminhos da escola”. No desenrolar dessa relação, ele conquistou a direção da ala das baianas e a organização de todas as alas comerciais da Escola. A imbricação entre filhos de santo, clientes e Escola de Samba é inevitável e o *feedback* entre eles é perceptível: membros da comunidade nilopolitana são constantemente vistos em seu terreiro, clientes de jogos e ebós se aproximam através da escola de samba e da rede de relações de seus componentes, e seus filhos de santo se envolvem com afinco nas atividades do carnaval. A imponência do terreiro de pai Jorge e a grande popularidade por ele conquistada – convertida em números de clientes que este recebe – atesta uma complementaridade en-

tre esses sujeitos.

A tríade composta por mecenato, religiosidade e escola de samba funciona como um sistema integrado que parece fortalecer esse universo. E não estamos, neste momento, tecendo qualquer valoração moral ou ética sobre essa relação; para nós, torna-se perceptível que ela existe. Não olvidamos, contudo, que essas três formas de poder convergem-se para aquela que é mais proeminente e que faz valer os seus valores. Mas atestamos que há um uso generalizado entre essas três formas de poder político (que é também econômico e social): a escola de samba, a religiosidade e o jogo do bicho.

Percebemos, pois, que os intermundos se entrelaçam formando um *continuum* afro-brasileiro, a partir de suas origens ou de seus desdobramentos contemporâneos. Pai Jorge esclarece que até ele chegar não havia ninguém na Escola que fizesse esse papel. Ao que tudo indica, essa proximidade ritual na Beija-Flor surgiu a partir do final da década de 1990 e nos aponta as constantes possibilidades de trocas entre um mundo e outro em situações *a posteriori*, ou seja, construídas, como nos demonstra este estudo de caso, num processo de sacralização do profano, de reencontro às origens do samba e de reafirmação da cultura brasileira.

Considerações finais: geograficidades do *continuum* afro-brasileiro

Capone (2004, p. 99) lista a estrutura do *continuum* por ela considerado e, para a autora, o campo religioso afro-brasileiro compreenderia a Umbanda branca, a Quimbanda, a Umbanda africana, o Omolocô, a Umbandomblé, a Macumba, o Candomblé banto, o Candomblé nagô e o Candomblé reafirmado. Apesar dessas distinções, é necessário compreender que, de modo geral e em maior ou em menor grau, essas categorias religiosas se mesclam devido, principal-

mente, ao trânsito dos adeptos que vão de uma modalidade a outra carregando consigo os “vícios” e os fundamentos das casas por onde passaram. Ao se estabelecerem em suas novas modalidades de culto, esses adeptos promovem uma reorganização processual e ritual de cada casa, gerando a imagem desse *continuum*.

O que pretendemos aqui é estender esse *continuum religioso* para outras modalidades, tradicionalmente não religiosas, como no caso das escolas de samba. Ressaltamos, assim, um universo afro-brasileiro que estabelece relações, trocas, idas e vindas, retroalimentações, entre espaços diferenciados da vida metropolitana e cultural. Esse uso coletivo do território metropolitano estabelece modos de estar juntos, de juntos proporem uma geograficidade na metrópole do Rio de Janeiro.

Existe uma triangulação entre terreiro, família de santo e lugares/territórios afro-brasileiros que demarcam uma coexistência particular em movimentos centrífugos e centrípetos. Percebemos, pois, o vasto e o concreto de Bachelard a partir de sítios simbólicos de pertencimentos – os terreiros de umbanda e de candomblé – que, tal como propôs Berque, conformam paisagens que são marcas e matrizes da sociedade em estudo.

Referências bibliográficas

ABREU, Maurício de A. *Evolução urbana do Rio de Janeiro*. 2. ed. Rio de Janeiro: Iplanrio/Zahar, 1987.

BACHELARD, Gaston. *A Poética do Espaço*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BERQUE, Augustin. Paisagem-Marca, Paisagem-Matriz:

elementos da problemática para uma geografia cultural. In: CORRÊA, R.; ROSENDAHL, Z. *Paisagem, tempo e cultura*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2004.

BEZERRA, Luis A. O mecenato do jogo do bicho a ascensão da Beija-Flor no carnaval carioca. *Textos Escolhidos de Cultura e Arte Populares*, Rio de Janeiro, 2007.

CAPONE, Stefania. *A busca da África no candomblé: tradição e poder no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2004. 376p.

DARDEL, Eric. *L'homme et la terre: nature de la réalité géographique*. Paris: Editions du CTHS, 1990. 200p.

ELIADE, Mircea. *O sagrado e o profano: a essência das religiões*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

FERNANDES, Nelson da Nóbrega. *Escolas de samba: sujeitos celebrantes e objetos celebrados*. Rio de Janeiro: Secretaria das Culturas; Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural; Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, 2001.

JOHNSON, Paul C. *Secrets, gossip, and gods: the transformation of Brazilian candomblé*. Oxford; New York: Oxford University Press, 2002.

LIMA, Elias Lopes. Do corpo ao espaço: contribuições da obra de Merleau-Ponty à análise geográfica. *GEOgraphia*, Revista da Pós-Graduação em Geografia da UFF, Niterói, n. 18, 2007.

_____. *A reinvenção da Corporeidade: o cotejo entre a tradição moderna e a tradição indígena*. 2006. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal Fluminense,

Niterói, 2006.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. *De Sabores, de Saberes e de Poderes*. 2008. Mimeo.

_____. A geograficidade do social: uma contribuição para o debate metodológico sobre estudos de conflito e movimentos sociais na América Latina. SEMINÁRIO INTERNACIONAL CONFLICTO INTERNACIONAL, MILITARIZACIÓN E DEMOCRACIA EM AMÉRICA LATINA. Buenos Aires: Clacso, 2002.

SILVA, Vagner Gonçalves. As esquinas sagradas: o candomblé e o uso religioso da cidade. In: MAGNANI, José G.; TORRES, Lílian de L. (Orgs.). *Na Metrópole: textos de antropologia urbana*. São Paulo: Fapesp, 2008.

SODRÉ, Muniz. *O terreiro e a cidade: a formação negro-brasileira*. Rio de Janeiro: Imago, 2002.

VAN GENNEP, Arnold. *Os ritos de passagem*. Petrópolis: Vozes, 1978.

ZAOUAL, Hassan. *Globalização e diversidade cultural*. São Paulo: Cortez, 2003. Coleção Questões da Nossa Época.



Editora da Universidade Federal do Espírito Santo

Av. Fernando Ferrari, 514 - CEP 29075-910 - Goiabeiras - Vitória - ES

Tel: (27) 3335 7852 ediufes@yahoo.com.br - livrariaufes@npd.ufes.br

A riqueza deste livro “**Africanidade(s) e afrodescência(s): perspectiva para a formação de professores**” acontece no entrecruzamento de diálogos e de pontos de vistas sobre: questões étnicos-raciais, educação e política. Os textos desta coletânea materializam histórias de vidas na mais íntima relação de produção de uma cidadania conquistada e a ser conquistada pelo viés da escola que se abre e é ocupada pelas as diferenças que compreende seu uso como campo de Direitos. Não basta ocupar a escola, é preciso muito mais. Precisamos construir currículos e práticas pedagógicas que não se reduzem ao sentido único da grande história. Estes textos dialogam com as ancestralidades que pulsam em cada um de nós e nos movimentam para outras direções, com o corpo e seu poder e com o poder do corpo em sua beleza e negritude, com as práticas inclusivas produzidas nas experiências que questionam a exclusão e na aposta da formação de professores como forma de garantir acessos e responsabilidades. Este livro está destinado a todos os envolvidos com a produção de outras realidades por que possíveis. Por isso, entrem na gira deste livro e contribuam para o seu movimento.



ISBN DIGITAL - 978-85-7772-153-5