

ANAIIS

IV ENNEABI

Encontro Nacional de NEAB, NEABI e grupos correlatos da Rede Federal

II RENEABI

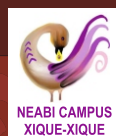
Encontro da Rede de NEABIs do IF Baiano



INSTITUTO FEDERAL Baiano

enneabi@ifbaiano.edu.br

www.enneabi.ifbaiano.edu.br



ANAIS DO IV ENNEABI E II RENEABI – DE 26 A 28/09/2018

Iznete Marques Souza
Helena do Socorro Campos da Rocha
Ana Beatriz Sousa Gomes
(orgs.)

IV ENCONTRO NACIONAL DE NEAB, NEABI E GRUPOS CORRELATOS DA REDE FEDERAL - ENNEABI

II ENCONTRO DA REDE DE NEABI IF BAIANO - RENEABI

Educação e Diversidade Étnica

Salvador
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO – IF BAIANO
NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS - NEABI IF BAIANO
2018

- E56 Encontro Nacional Nacional de NEAB, NEABI e grupos correlatos da Rede Federal - ENNEABI, Encontro da Rede NEABI IF Baiano - RENEABI (IV., II.: 2018: Salvador, Ba)

Anais do IV ENNEABI e II RENEABI : educação e diversidade étnica, de 26 a 28 de setembro de 2018 / Izanete Marques Souza, Helena do Socorro Campos da Rocha, Ana Beatriz Sousa Gomes (Orgs.) . -- Salvador: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas - NEABI IF Baiano, 2018.

286 p.

ISBN: 978-65-00-02317-6

1. Educação - Diversidade étnica. 2. Educação indígena. 3. Educação quilombola. I. Souza, Izanete Marques. II. Rocha, Helena do Socorro Campos da. III. Gomes, Ana Beatriz Sousa. IV. Título.

ANAIS DO IV ENNEABI E II RENEABI – DE 26 A 28/09/2018

FICHA TÉCNICA

REITOR

AÉCIO JOSÉ ARAÚJO PASSOS DUARTE

PRÓ-REITOR DE ENSINO

ARIOMAR RODRIGUES DOS SANTOS

Assessoria de Diversidade e Inclusão

Nilton de Santana

Coordenadora do NEABI Geral (2015 -2019)

Izanete Marques Souza

PRÓ-REITOR DE PESQUISA E INOVAÇÃO

CARLOS ELIZIO COTRIM

PRÓ-REITOR DE EXTENSÃO

RAFAEL OLIVA TROCOLI

PRÓ-REITOR DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

HILDONICE DE SOUZA BATISTA

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO E PLANEJAMENTO

LEONARDO CARNEIRO LAPA

CHEFE DE GABINETE

LEILA DE SOUZA LIMA

DIRETOR EXECUTIVO

MARCELITO TRINDADE ALMEIDA

ASSESSORIA PROCESSUAL

THALINE TEIXEIRA CARNEIRO

ASSESSORIA ESPECIAL

JOÃO BATISTA ALVES NOVAES

DIRETOR DE GESTÃO DA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO

ROBSON CORDEIRO RAMOS

DIRETORA DE GESTÃO DE PESSOAS

LUCIANA CLEIDE DA CRUZ DAMASCENO

COMISSÃO ORGANIZADORA NOMEADA PELA PORTARIA Nº 27/2018 COM DELEGAÇÃO DE PODERES PARA A FORMAÇÃO DAS SUBCOMISSÕES

IZANETE MARQUES SOUZA - Presidente

MIGUEL RODRIGUES DE ALMEIDA – Membro

NILTON DE SANTANA DOS SANTOS – Membro

SEBASTIÃO EDSON MOURA – Membro

EQUIPE DE ELABORAÇÃO DOS ANAIS

Organizadoras

Izanete Marques Souza - IFBaiano

Helena do Socorro Campos da Rocha – IFPA *campus* Belém

Ana Beatriz Sousa Gomes - UFPI

Capa

Rubens Pinheiro Cunha - Coordenador de Artes Gráficas IFPA - *Campus* Belém

SUBCOMISSÕES

COMITÊ CIENTÍFICO

Dr. Adeilton Dias Alves (IFBAIANO)
Dr.^a Ana Beatriz Sousa Gomes (UFPI e ABPN)
Dr.^a Ana Carla Portela (IFBA)
Dr.^a Ana Lúcia Gomes da Silva (UNEB)
Dr.^a Cleomar Felipe Cabral Job de Andrade (IFBAIANO)
Dr.^a Haudrey Germiniani Calvelli (IFBAIANO)
Dr. Helyom Rogerio Reis Viana da Silva Teles (IFBAIANO)
Dr.^a Hildonice de Souza Batista (IFBAIANO)
Dr. Ivo Ferreira de Jesus (IFBAIANO)
Ma. Izanete Marques Souza (IFBAIANO)
Dr.^a Marcilene Garcia de Souza (IFBA)
Dr.^a Marise de Santana (UESB)
Dr.^a Nelma Cristina Silva Barbosa de Mattos (IFBAIANO)

COMISSÃO DE INSCRIÇÃO, CERTIFICADOS E ANAIS

Ana Beatriz Sousa Gomes
Carlos Astor Araújo Palmeira
Érica Brandão Silva Alcântara
Estela Batatinha de Castro
Evelucia Borges de Almeida Maia
Francis Mary Soares Correia da Rosa
Izanete Marques Souza
Laís de Jesus Reis
Paulo Roberto Faber Tavares Júnior
Pedro Araújo Fernandes
Robson Cordeiro Ramos

COMISSÃO DE PROGRAMAÇÃO E LOGÍSTICA

Altair Lira
Arlene Malta
Izanete Marques Souza
José Carlos Ferreira Dias
Miguel Rodrigues de Almeida
Nilton de Santana dos Santos
Rosemeire Oliveira Nascimento
Scyla Pimenta
Sebastião Edson Moura

Ressalva: Os textos apresentados nestes anais são de criação original dos autores, que responderão individualmente por seus conteúdos ou por eventuais impugnações de direito por parte de terceiros.

SUMÁRIO

PROGRAMAÇÃO	10
APRESENTAÇÃO	14
SESSÕES TEMÁTICAS	16
SESSÃO TEMÁTICA 1 Arte, Cultura, Patrimônio e Memórias	17
A fotografia como forma de valorização da cultura afro-brasileira	18
A pele que habito	18
A produção de máscaras como elemento de valorização da cultura africana	18
Alguns Elementos da Estética Afro-brasileira na Obra “Os Tambores de São Luís”, de Josué Montello	18
As peculiaridades do Tambor de Crioula de Anajatuba MA	19
Contrabaixo em Foco	19
Domingueira: relações territoriais e étnico-raciais no Baile <i>Black</i> da década 1970	19
Experimento Cênico (“Tecendo Saberes”)	20
Exposição de fotos projeto Beleza negra, As Bromélias do Maranhão	20
Exposição fotográfica “SER”	20
I Encontro Orgulho Periférico: papel da cultura na periferia e suas potencialidades	21
III ENNEABI: Experiências vivenciadas no <i>Campus</i> de Goytacazes - RJ	21
Mural Black (apresentação artística)	21
OUVI DOR RIA: corpo-tecido-farra-o-humano na A volta ou a Re-volta de Michele	22
O processo de revitalização linguística dos Kiriri	22
Performance, produção de utopia e sensibilidade: Estudos sobre o coletivo artístico Saravá	23
Pés e mãos do afro-atlântico: Escambo de saberes, danças e cantos afrodiáspóricos	23
Projeto Tambor de Crioula IFMA CRIOULA: <i>Campus</i> São Luís Maracanã	24
“Quem somos nós”? Trabalho de inclusão realizado IFMA – Campus São Luís Maracanã	24
Saias de Axé: Performance de Giros e Saberes na construção de um Outro Teatro	24
Semana de Linguagens e Culturas	25
Sorriso Negro: personalidades negras belforroxenses	26
Viagem ao Maranhão	26
SESSÃO TEMÁTICA 2 África, Brasil e Bahia: Historiografia e Ensino de História	27
Abolição e Pós-Abolição na Bahia: Trajetórias de militantes negros	28
África Cinematográfica: analisando estereótipos sobre o continente no cinema.	28
Africanizando o currículo de cursos de Formação de Professores - IFBAIANO – <i>CAMPUS</i> Santa Inês	28
Arquivos digitais e ensino de história afro-brasileira e indígena	29
Documentário Sítio Veiga	29
Estudo de caso dos agricultores na Vila Furancungo em Moçambique	29
Racismo estrutural, lutas e continuidades: o negro ontem e hoje na sociedade brasileira	30
SESSÃO TEMÁTICA 3 Culturas afro-brasileiras e indígenas na formação de identidade brasileira	31
A construção da identidade cultural dos discentes afrodescendentes do Instituto Federal de Alagoas	32
A Educação Física para além dos esportes: criando possibilidades de disseminação e valorização da cultura indígena	32
A mulher negra na primeira pessoa: uma construção de raça e gênero nas personagens de Tais Araújo	32
A Pintura Corporal na Cultura dos estudantes Canela no IFMA/ <i>Campus</i> São Luís/Maracanã	33
Banda “Mama África”	33
Beleza Negra - Desconstruindo a objetificação da mulher negra	34
Beleza Negra - Transição e valorização	34
Coletivo negro de alunos e Bonecas Abayomi: uma experiência de representatividade	34
De perseguido a reconhecido: a história da resistência do bumba-meu-boi na cidade de São Luís – MA (1890-1921)	35
Discutindo o racismo na educação: experiências do PIBID na Escola Estadual Castro Alves em Jiquiriçá/BA	35
Escola branca, alunos negros: um olhar sobre branquitude e educação	36
Escola índios Tapeba: a afirmação da identidade Tapeba através da escola diferenciada	37
História, memória e identidade: A carta de Esperança Garcia e os usos da memória da escravidão para a construção da identidade afro-piauiense	37
O reconhecimento do “eu” através da apresentação da identidade/cotidiano do índio Guajajara no Maranhão	38
Projeto Protagonismo Quilombola: Um resgate da memória e história do quilombo Peropava	38
Quem são os/as negros/as deste <i>Campus</i> ?	39
Relato de experiência sobre a presença da mulher Canela no IFMA/ <i>Campus</i> São Luís Maracanã	39
Relato de experiência: os jogos indígenas como instrumento de valorização da identidade das culturas indígenas no IFMA – <i>campus</i> Santa Inês	40
Sobre culturas, sobre povos indígenas: uma experiência na Aldeia Lago Branco	40
Tambor Grande, Meião e Crivador: a arte dos Fazedores de Tambor num emaranhado de histórias, técnicas e significados	40
Territorialidade e aspectos culturais dos povos indígenas do Vale do Pindaré	41
Viver sendo quilombola – a realidade da classe: Comunidade Quilombola de Tijuacu – Senhor do Bonfim/BA	41
SESSÃO TEMÁTICA 4 Combate ao preconceito contra as religiões de matriz africanas	43
Aspectos da repressão policial e jurídica aos candomblés e práticas mágico-curativas em Feira de Santana (1890-1940)	44
Axé e pensamento intelectual como forma de resistência	44
Candomblé, o que é? Entendendo a religião e combatendo o preconceito	45
Elementos das religiões de matriz africanas como possibilidades para o ensino de Botânica	45
Entre o terreiro e a escola: Um olhar sobre as experiências do regresso de crianças iniciadas no Candomblé ao espaço escolar	46
Memórias de umbandistas e a etnografia dos terreiros em Buriticupu – MA	46
O bumba-meu-boi e as festividades juninas e joaninas em São Luís – MA (1880-1910)	46
O Tambor de Mina como resistência, religiosidade e ensinamentos: dos terreiros maranhenses à sala de aula	47
Rede Meu Ilê, religiões de matriz africana e empreendedorismo social: Uma pesquisa ação para uma alternativa na luta contra a intolerância religiosa e a invisibilidade social de terreiros	48
SESSÃO TEMÁTICA 5 Educação e Relações Étnico Raciais e o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena	49

ANAIIS DO IV ENNEABI E II RENEABI – DE 26 A 28/09/2018

A educação escolar quilombola: notícias do Quilombo da Baixinha em Irará- Bahia	50
A educação para as relações étnico-raciais em algumas licenciaturas da UESB, <i>campus</i> de Jequié	50
A Pedagogia do Teatro e as Relações Étnico-Raciais na Educação Profissional: Experiências no IFMA <i>Campus</i> São Luís Maracanã com base na bolsa incentivo artístico-cultural	51
Abordagem do negro nos livros didáticos de História no período da escravidão	51
Aprendendo e ensinando a transgredir: Relatos de experiência do projeto de educação e relações étnico-raciais no IFSP	52
As Relações Étnico-Raciais no ensino fundamental em uma escola pública do Estado de São Paulo: Um projeto sobre africanidades para além do novembro negro	52
Coletivo Artístico Saravá: Laboratório de Estudos sobre performance e relações étnico-raciais	53
Construção de material didático – pedagógico na utilização das aulas de estágio na cidade de Jaguaribe – CE	54
Danças africanas: vivenciando na prática a cultura de diferentes povos – relato de experiência	55
Desconstruindo conceitos: repensando o racismo no IFCE – <i>campus</i> Jaguaribe	55
Educação, relações étnico-raciais e racismo no Brasil: interseccionismos no âmbito Escolar	55
Encruzilhamentos de mim: performances, ser negro e a formação docente para o teatro	56
Movimento negro, lutas e desafios	56
O ensino de Arte e as relações étnico-raciais: experiência de formação em Dança compartilhada entre a docência e a discência	57
O IF Baiano e a comunidade indígena Payayá: primeiros passos da extensão no <i>campus</i> Itaberaba	58
O protagonismo indígena nas aulas de História: problemas e desafios no livro didático	58
Os desafios da gestão escolar frente à lei 10.639/03 e o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana	58
Percepções dos estudantes de licenciatura em ciências biológicas sobre a temática étnico-racial do IFCE de Jaguaribe-CE	59
Pode me chamar de Nadi: uma reflexão sobre as relações raciais nos espaços de atuação do PIBID	59
Professora-artista e as diversidades étnico- raciais: desafios na formação	60
Reflexões e diálogos sobre o projeto “Lápis de Cor: Ciclo de diálogo sobre o racismo na infância”	61
Reflexões sobre o ensino das relações étnicas e raciais nas escolas: práticas pedagógicas e representações dos Negros e Indígenas nos livros didáticos de história	61
Relações étnicos raciais no PROEJA: Formação, Vivências e Desafios.	62
Relato de experiência de produção de recursos digitais para o ensino de história e cultura afro-brasileiras	62
Ser Negra nos encontros com a Identidade, Vida, Arte e Docência	63
SESSÃO TEMÁTICA 6 Educação inclusiva para negros e indígenas: reflexões (NAPNE e outros órgãos)	64
(Re) descobrindo a história de São José de Ribamar/MA: dos índios Gamelas a município – conhecer para pertencer	65
“Mas você é a cara de fulana”: por que todas as mulheres negras se parecem?	65
A Cultura Afro-brasileira na Baixada Fluminense: Agentes e Ações	66
A interseccionalidade entre raça, gênero e classe na escola	66
A temática das relações étnico- raciais nas séries iniciais de uma escola da rede municipalde Jequié/BA	66
Brincando com os Monstros – Uma análise das caretas carnavalescas de Cacha Pregos	67
Colorismo como fator de reconhecimento racial	67
Educação Escolar Indígena Kiriri: Dinâmicas (Inter e Intra) Étnicas	68
Jogos e africanidades: as relações étnico raciais na perspectiva de estudantes de uma escola de ensino médio em tempo integral	68
O uso da capoeira como instrumento de inclusão cultural no âmbito do IFRN	69
Exposição Fotográfica das Atividades Esportivas da modalidade atletismo dos Discentes Indígenas do IFMA <i>Campus</i> São Luís Maracanã, uma proposta educativa e de valorização da cultura	69
Identidade e ancestralidade: a discussão do cabelo em transição e o uso do turbante com as/os estudantes de Instituto Federal	69
SESSÃO TEMÁTICA 7 Educação profissional e os povos tradicionais	71
A Política de Acesso dos Indígenas no Instituto Federal - AM e o Proeja Indígena: um relato de experiência	72
A valorização da cultura Afro-brasileira após 107 de existência de uma unidade de ensino	72
As comunidades tradicionais de Alcântara ameaçadas: olhares sobre as comunidades negras rurais quilombolas de Alcântara	73
Cacuriando: a inserção da dança do cacuriá como meio de transformação sociocultural na comunidade escolar IFMA/ <i>campus</i> São Luís- Maracanã por meio do estudo e da prática da dança	73
Da aldeia à sala de aula: os desafios enfrentados pelos indígenas da Tribo Canela no ambiente escolar do IFMA <i>campus</i> Maracanã	74
Dança na Escola na visão dos estudantes do ensino médio integrado ao técnico	74
Jogos Afro-brasileiros e Africanos: uma Possibilidade de Intervenção no Ensino do Atletismo nas Aulas de Educação Física do IFMA Maracanã	74
Negritude em foco: experiências e desafios de uma ação de Educação das Relações Étnico-Raciais no Agreste Alagoano, IFAL- Palmeira dos Índios	75
Os saberes tradicionais da comunidade da Boca da Barra - Sabiaguaba- Fortaleza-CE: considerações sobre o mocororó	75
Proposta de implementação do Turismo de Base Comunitária na Comunidade do Campo Grande, Ituberá-BA	76
Reflexões sobre o saber tradicional e o ensino formal: perspectivas na RESEX Marinha Extrativista de Cururupu/ RESEX de Cururupu – MA (Educação profissional e os povos tradicionais)	76
Saberes Indígenas na criação de sistemas agroflorestais	77
Temática indígena e educação profissional: convergências e divergências	78
SESSÃO TEMÁTICA 8 Institucionalização dos NEABI na Rede Federal	79
A implantação de regras de heteroidentificação complementar a autodeclaração de candidatos e negros como oportunidade de discussão acerca do colorismo	80
“Bora lá na UFAL? ”Relatos dos efeitos dos projetos de extensão vinculados ao NEAB-UFAL a partir do Edital Zumbi e Maninha Xucuru- Kariri, edições (2016-2017/2018-2019)	80
A beleza negra: da percepção histórica à sua valorização	80
A construção de uma educação antirracista no IFF – <i>Campus</i> Avançado Maricá	81
A importância do Núcleo de estudos afro-brasileiros e indígenas para a concretização das ações afirmativas no âmbito do IFBAIANO e suas interferências na (re) construção das identidades culturais dos discentes	81
A institucionalização dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas: um estudo de caso do Instituto Federal do Rio de Janeiro	82
As contribuições do NEABI IFRN Canguaretama	82
Avanços e desafios da institucionalização dos NEABIs no IFRS	83
Dimensões da Concepção Complexa do NEABI do IFSP	83
Identidade e resistência no sertão cearense: a experiência do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas do IFCE <i>campus</i> Crateús	83
Memória e história: um olhar sobre nós	84
NEABI <i>Campus</i> Jaguaribe: implantação, desafios e perspectivas	84
NEABI-IFRJ como espaço de diálogo e conhecimento da cultura indígena	85

ANAIIS DO IV ENNEABI E II RENEABI – DE 26 A 28/09/2018

NEABI-IFRJ Paracambi, a temática etnicorracial no cotidiano escolar X a pedagogia do evento	85
Reativação e fortalecimento do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas - NEABI – <i>campus</i> Fortaleza	86
Semana da Consciência Negra 2017(In)visibilidade negra: desafios e conquistas	87
SESSÃO TEMÁTICA 9 Literatura negra e Literatura indígena	88
A Diáspora Africana em um produto autoral de literatura infanto-juvenil	89
A Literatura indígena brasileira: debatendo o conceito	89
As questões afro-brasileiras e indígenas em experimentação em oficinas de extensão	89
Desconstruindo a escola: Uma releitura de “Aurora da minha vida”	90
Empoderamento feminino: a escrita de mulheres negras no Brasil	90
O cabelo que dava volta ao mundo: (re) significando a identidade étnico-racial na literatura infanto-juvenil	91
O negro no poema do navio negreiro de Castro Alves: imagens e representações	91
Oxum, Ogum e Oxalá: Uma Trindade rumo à descolonização das aulas de Língua Portuguesa	92
Representatividade negra para o público infantil: Um estudo de casos em escolas municipais da zona rural de São Luís – MA	92
Revivendo valores: registrando memórias da comunidade quilombola de Juçatuba - São José de Ribamar - MA	93
Roda de Samba: influências e relações com a cultura indígena	93
SESSÃO TEMÁTICA 10 Movimentos sociais, Direitos humanos e interAÇÕES	94
Ações relacionadas à temática da educação em direitos humanos	95
<i>Blackface</i> - Uma prática racista	95
Black Money – E o afro empreendedorismo no Brasil	96
Experiências no coletivo: relatos de bolsistas voluntárias	96
Gênero, Patriarcalismo e Heteronormatividade	97
Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas como espaço de inter-relação e subjetivações	97
Olhar sobre o Quilombo Sítio Veiga: espaço, memórias e cultura	98
Racismo feminino: uma experiência no <i>Campus</i> Mangabeiras	98
Relato de experiência: injúrias e racismo em Campos de Goytacazes no III ENNEABI-RJ	98
Representatividade da mulher na ciência na perspectiva de discentes do curso de Licenciatura em Ciências Agrárias do IFMA-Maracanã	99
Solidariedade e Direitos Humanos	100
Turismo Étnico – Cultural no Sul da Bahia: Um olhar sobre a Casa do Boneco de Itacaré – BA	100
Vai ter negro no IFCE, sim senhor! Práticas educativas no Quilombo Sítio Veiga - Quixadá a serviço do direito do negro quilombola à educação de qualidade	100
SESSÃO TEMÁTICA 11 Saúde das populações Negras e Indígenas e seus impactos na educação	102
Ações Educativas voltadas para Saúde Bucal de crianças negras em uma Unidade de Saúde da Família	103
Biologando na memória local: ciência, ancestralidade e etnossaberes na identificação e uso de plantas pela comunidade do Vale do Café	103
Naturalmente Eu	104
Saberes Indígenas	104
ARTIGOS COMPLETOS	106
As comunidades tradicionais de Alcântara ameaçadas: olhares sobre as comunidades negras rurais quilombolas de Alcântara	107
África: uma perspectiva racista nos livros didáticos do ensino fundamental	114
Abordagem do negro nos livros didáticos de história no período da escravidão	122
A educação escolar quilombola: Notícias do Quilombo da Baixinha em Irará-Bahia	132
A diáspora africana em um produto autoral de literatura infanto juvenil	142
Cotidiano escolar: o encontro do desconhecido, espaços dos diferentes	148
Ações educativas voltadas para saúde bucal de crianças negras em uma unidade de saúde da família	155
As contribuições do Neabi IFRN Canguaretama	161
Construção de material didático – pedagógico na utilização das aulas de estágio na cidade de Jaguaribe – CE	168
Pode me chamar de Nadi: uma reflexão sobre as relações raciais nos espaços de atuação do PIBID	173
Desconstruindo conceitos: repensando o racismo no IFCE – <i>campus</i> Jaguaribe	178
A construção da identidade cultural dos discentes afrodescendentes do Instituto Federal de Alagoas	184
Percepções dos estudantes de licenciatura em ciências biológicas sobre a temática étnico-racial do IFCE de Jaguaribe	193
Os saberes tradicionais da comunidade da Sabiaguaba- Fortaleza - CE: considerações sobre o Mocaroró	200
Políticas afirmativas em educação: cotas raciais no instituto federal do Ceará	207
Educação escolar indígena Kiriri: dinâmicas (inter e intra) étnicas	216
O processo de revitalização linguística dos Kiriri	227
Reativação e fortalecimento do núcleo de estudos afro-brasileiros e indígenas - Neabi – <i>campus</i> fortaleza	234
A temática das relações étnico-raciais nas séries iniciais de uma escola da rede municipal de Jequié/BA	243
A educação para as relações étnico-raciais em algumas licenciaturas da UESB, <i>campus</i> de Jequié	255
Uma literatura negra e militante afrontando a cultura histórica: os “ensaíais” de Lima Barreto sobre a representação do passado nacional no início do século XX	261
África cinematográfica: uma análise pessoal sobre a representação do continente no cinema, sua aplicação no campo da história e dificuldade encontrada no estudo sobre o continente africano	272

PROGRAMAÇÃO

26/09/2018

08:00h às 12:00h/ 14:00h às 17:00h

Credenciamento

[Pavilhão de entrada]

09:00h às 10:00h

Abertura Oficial

[Auditório]

10:00h às 12:00h

Identidade e Negritude: afirmação, empoderamento e atuação social

[Auditório]

Dr. Kabengele Munanga (USP/UFRB)

14:00h às 15:30h

Implementação das cotas raciais e as ações de combate às fraudes

[Auditório]

Dra. Marcilene Garcia de Souza (IFBA); Ma. Ana Carla Portela (IFBA); Doutoranda. Livia Maria Santana Vaz (Promotora MP-BA)

15:30h às 17:00h

Inserção dos refugiados no sistema educativo do Brasil: legalização e humanização

[Auditório]

Dr. Ercílio Neves Brandão Langa – UNILAB (Moçambique); Dr. Ismael Tcham – UNILAB (Guiné-Bissau)

27/09/2018

Sessões Temáticas:

09:00 h às 10:30

Implementação das leis 10.639 e 11.645: formação docente e produção de material didático.

[Auditório]

Dra. Marise de Santana (UESB); Dra. Zelinda dos Santos Barros (UFRB); Me. Ademario Ribeiro Payayá

Mediação: Dra. Ana Beatriz Gomes (ABPN Brasil)

10:30h às 12:00h

Práticas Pedagógicas na Educação Básica e na EJA

[Auditório]

Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva (MPED/UNEB); Ma. Arlene Andrade Malta IF BAIANO); Doutoranda Socorro Botelho (IFMA)

14:00h às 15:30h

Etno conhecimento e práticas pedagógicas

[Auditório]

Dra. Bárbara Carine Soares Pinheiro (UFBA); Dr. Henrique Cunha (UFC); Me. José Carlos Dias Ferreira (IF BAIANO)

15:30 h às 17:00h

Racismo como determinante na saúde das populações negra e indígenas e seus impactos na educação

[Auditório]

Dra. Edna Maria de Araújo (UEFS); Dra. Sara Emanuela de Carvalho Mota (Ministério da Saúde); Me. Altair dos Santos Lira (IHAC/UFBA);

Thiago Moraes Bute (Pataxó Hã Hã Hãe/DSEI - BA)

28/09/2018

9:00h às 10:30h

Educação, empreendedorismo e negritude

[Auditório]

Dra. Maria José Cordeiro (UEMS); Me. Edy Lawson Silva Santos (IFRJ); Me. Roberto Carlos Oliveira dos Santos (IFBAIANO)

14:00h - Plenária dos NEABs, NEABI e Grupos Correlatos

[Auditório]

PROGRAMAÇÃO PARALELA

26/09/2018

14:00h às 16:00h - Sessão temática 1:
Arte, Cultura, Patrimônio e Memórias
[Ginásio de esportes]

27/09/2018

08:00h às 10:00h - Sessão temática 9:
Literatura negra e literatura indígena
[Sala Afro]

08:00h às 10:00h - Sessão temática 8:
Institucionalização dos NEABI na Rede Federal
[Ginásio de esportes]

10:00h às 12:00h - Sessão temática 2:
África, Brasil e Bahia: Historiografia e Ensino de História
[Sala Afro]

10:00h às 12:00h - Sessão temática 6:
Educação inclusiva para negros e indígenas: reflexões (NAPNE e outros órgãos)
[Ginásio de esportes]

14:00h às 15:30h - Sessão temática 10:
Movimentos sociais, Direitos humanos e interAÇÕES
[Sala Afro]

14:00h às 17:00h - Sessão temática 5:
Educação e Relações Étnico-Raciais e o ensino de História e Cultura Afro- brasileira e Indígena
[Ginásio de esportes]

15:30h às 17:00h - Sessão temática 4:
Combate ao preconceito contra as religiões de matriz africanas
[Sala Afro]

28/09/2018

10:00h às 12:00h - Sessão temática 07*:
Educação profissional e os povos tradicionais
[Ginásio de esportes]

** As sessões 07 e 11 serão conjuntas.*

10:00h às 12:00h - Sessão temática 11*:
Saúde das populações Negras e Indígenas e seus impactos na educação
[Ginásio de esportes]

14:00h às 15:30h - Sessão temática 3:
Culturas afro-brasileiras e indígenas na formação da identidade brasileira
[Ginásio de esportes]

EXPOSIÇÃO DE PÔSTERES

Dia 28/9 das 09h30h às 12h no Ginásio de Esportes

PROGRAMAÇÃO TENDA MARIA FILIPA

Espaço educativo coletivo, que oportuniza aos trabalhadores da educação, estudantes, pesquisadores, representantes de movimentos sociais e populares darem visibilidade as suas ações e, por outro lado, possibilita uma experimentação diferenciada relativa à construção do debate político na área da diversidade étnica com o objetivo de explorar a multiplicidade de possibilidades de trabalho e de enfrentamento nas instituições de ensino básico, superior e alternativos.

O objetivo da Tenda Maria Filipa é agregar as ideias-valores de: encontros, mobilização, articulação, cultura, expressão, arte, política, conversas, diálogos, debates, liberdade, construção, patrimônio público. Isto contribuirá com a ideia-força de uma educação para as relações étnicas para todos e todas. O espaço será norteado pelas práticas de educação popular, enquanto referencial teórico e metodológico.

ANAIS DO IV ENNEABI E II RENEABI – DE 26 A 28/09/2018

DATA	HORÁRIO	ATIVIDADE	Facilitação/Coordenação
26/09	8:00h – 14:00h	Ambientação da Tenda	Tod@s
	14:00 – 14:30h	Mística de Abertura da Tenda Maria Felipa	Altair Lira
	14:30- 15:00h	Pés e mãos do afro-atlântico _ Escambo de saberes	Fábio Santos
	15:00 - 15:30h	Sorriso Negro: personalidades negras belforroxenses	Estevão Cristian da Silva Leite
	15:30 – 16:00h	Projeto Beleza negra: As Bromélias do Maranhão	Adriana Geisa Jansen Pereira Araújo, Danielle Stephany Soares Rocha, Kanandra Silva Rocha, Hilda Milena da Silva Muniz, Iran Claudia Diniz Pires – IFMA
	16:00h – 17:00h	Experimento Cênico \” Tecendo Saberes\	Aurine Carvalho Rocha, Josinelma Ferreira Rolande Bogéa e Mariana de Sousa Lira Araújo IFMA – Campus Buritcupu
27/09	8h30- 9:00h	OUVI DOR RIA_ corpo-tecido-farrapo-humano na A volta	Alissan Maria da Silva
	9:00h- 10:30h	Oficina Projeto Tambor de Crioula – IFMACRIOULA/ Campus São Luís Maracanã	Maria do Socorro Coelho Botelho; Hudson Costa Diniz; Matheus Diniz Santos; Maryanne Monroe; Hévylla Gomes Medeiros; Fabiola da Cruz Braga; Elsom Ferreira Castro; Rodhson Machado Rodrigues; Chrystian Dhyorlan, João Lucas de Sousa Oliveira
	10:30 – 11:00h	Mural Black	Láís Xavier de Souza, Maria Teresa Tavares Farias, Rudi Garrido da Costa Lima
	11h- 11:30h	A fotografia como forma de valorização da cultura afro-brasileira	Bruno Marçal
	11:30 – 12:00h	Infográficos	Zelinda Barros
	12h – 14h	Mostra de Vídeos/ audição Músicas Afro-brasileiras e Indígenas –	Momento Livre e de Descanso
	14:00 – 14:30h	Naturalmente Eu – Exposição Fotográfica	Rafael Gonçalves e Renan de Paula – Alunos do IFRJ - <i>Campus Paracambi</i> 6° Período- Técnico em Mecânica
	14:30 – 15:00h	Documentário Sítio Veiga	Raimundo Aterlane Pereira Martins
	15:00 – 15:20h	Viagem ao Maranhão	Fábia Holanda de Brito
	15:20 – 16:00h	Roda de Conversa: Comissão da Verdade Sobre a Escravidão: O que não nos deixaram saber.	Joyce Alves – IFRJ
	16:00h – 17:00h	Lançamento Livros (15’ cada autor/a)	1/ MOÇOS FEITOS, MOÇOS BONITOS: a ornamentação na prática Canela de construir corpos2/ Lima Barreto entre lutas de representação: Uma análise da modernização da cidade do Rio de Janeiro no início do século XX 3/ Derrubando Paredes: por um novo ensino de língua portuguesa
	28/09	8h30- 9:00h	Exposição fotográfica “SER”
9:00 – 9:30h		OUVI DOR RIA: corpo-tecido-farrapo-humano na A volta	Alissan Maria da Silva
9:30 – 10:00h		A pele que habito	Pedro Castro

ANAIS DO IV ENNEABI E II RENEABI – DE 26 A 28/09/2018

10:00 – 10:30h	Contrabaixo em Foco	Ighor Albuquerque da Silva
10:30 – 11:00h	Triste, louca ou má	Cláudia Laís Teixeira Alves
11:00 – 11:30h	Afrodança: um passeio pelas manifestações africanas e afro-brasileiras do Maranhão	
11h30' – 12:00h	Banda "Mama África" – IFMA – <i>Campus</i> Burititupu	Encerramento das atividades na Tenda

APRESENTAÇÃO

Caro(a) leitor(a)

Na condição de mulheres pretas, profissionais da educação da Rede Federal de Ensino Superior, nos dispomos a atuar como organizadoras destes anais porque acreditamos na importância da educação pautada na divulgação do saber científico e das manifestações artísticas centradas na educação crítica, cientes de que a diversidade de informações sobre a cultura e a identidade étnica do povo negro (pretos e pardos) e dos povos indígenas contidas nos resumos simples, resumos expandidos e artigos científicos em muito contribuirá com os estudos dos NEABs (Núcleos de Estudos Afro-brasileiros), NEABIs (Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas) e dos demais grupos interessados nestas temáticas.

Igualmente poderá contribuir com os estudos acadêmicos-científicos tanto de estudantes e pesquisadores dos Institutos Federais de Educação, quanto de Universidades Federais e Estaduais uma vez que os textos aqui publicados nos apresentam relatos e resultados de ações de ensino, de pesquisa e de extensão desenvolvidas no nordeste (IF BAIANO; IFBA; UFBA; UFRB; UNEB; UEFS e UESB; IFCE; IFRN; IFAL e UFAL; IFMA; IFPI e UFPI), na região centro-oeste (IFMS), na região sudeste (IFPS; IFF; IFRJ) e na região sul (IFPR; IFRS), no campo das afro-brasilidades, com o debate acerca da identidade, da arte, da educação e dos quilombos das comunidades de Alcântara, Juçatuba(MA), Peropava (SP), Sítio da Veiga e Queimadas (CE), Baixinha de Irará, Tijuacu (BA), Sibaúma (RN) e Serra da Barriga/Quilombo dos Palmares (AL).

Estes debates perpassam ainda pelo campo etnográfico, multi e intercultural, dos povos indígenas Canela (Apanykrá), Tenetehara (Guajajara), Kiriri, Ramkakamekrá, Tapeba, Awa (Guajá), Kaapor (Urubu), Krikati, Pukobiê (Gaviões), Krepu'Kateyê, Payayá, Gamela, Tikuna, Tupinambá, Potiraguá, Kalabaça, Potyguará, Tabajara, Tremembé e Kanindê os quais pertencem a dois grandes troncos linguísticos: o Tupi Guarani e o Macro Jê.

Assim, foi a partir do objetivo geral do NEABI IF BAIANO (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano): "Fomentar a discussão, articular e promover ações referentes à diversidade e a proteção de direitos de pessoas e grupos étnicos atingidos por atos discriminatórios, a exemplo do racismo, através de atividades de ensino, pesquisa e extensão" (BRASIL, 2015) que, no ano de 2018, esta Instituição de Ensino Superior (IES) se colocou na condição de anfitriã de Professores, Estudantes, Técnicos, Pesquisadores, Extensionistas e Artistas de 20 IES tanto federais quanto estaduais e organizações da sociedade civil representando os estados da Federação Brasileira os quais além de submeter trabalhos às avaliações das coordenações das sessões temáticas contribuíram com palestras, sugestões e ações para a organização e concretização do evento.

Neste ano de 2018, o **IV ENNEABI** - Encontro Nacional dos NEAB, NEABI e Grupos Correlatos da Rede Federal de Educação, teve como tema "**Educação e Diversidade Étnica**" e foi realizado concomitantemente ao **II RENEABI** - Encontro de Coordenadores dos NEABI Locais do IF Baiano. Os eventos aconteceram entre os dias 26 e 28 de setembro.

O **RENEABI** surgiu da necessidade de se construir espaços nos quais servidores e estudantes da Rede Federal Técnica e Tecnológica pudessem debater e socializar ações e demandas atinentes à educação para as relações étnicas. Foi assim que em novembro de 2017 aconteceu o **I RENEABI**, no *Campus* Santa Inês, na Bahia. Nesta mesma perspectiva, o **I ENNEABI**, aconteceu no ano de 2015, no **IFPA** (Instituto Federal do Pará – *Campus* Belém), em 2016, ocorreu o **II IFMA** (Instituto Federal do Maranhão) e em 2017, o **III** foi sediado pelo IFF (Instituto Federal Fluminense).

No ano de 2018, foram 180 resumos aprovados, dos quais, 21 trabalhos eram apresentações artísticas que aconteceram na Tenda Maria Filipa, importante liderança feminina, mulher preta, marisqueira, pescadora e trabalhadora braçal que liderou mulheres e homens, negros e indígenas nos embates de guerra que culminou na independência da Bahia, em 02 de julho de 1823. Aqui publicamos aqueles que foram revisados.

O objetivo geral foi reunir pesquisadores, educadores, estudantes e demais interessados na temática da Educação para as Relações Étnico-raciais, alocados no Instituto Federal Baiano e nas demais IES, em parceria com os participantes de Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEAB), Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) e Grupos Correlatos, para a troca de experiências, debate e vivência de momentos formativos e de popularização da ciência relacionada à implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, oferecendo subsídios didáticos, teóricos e práticos que contribuam para a sua efetivação.

Finalmente, visando publicizar os resultados obtidos com os trabalhos aprovados, de uma riqueza ímpar, que vem

ANAIS DO IV ENNEABI E II RENEABI – DE 26 A 28/09/2018

a somar às pesquisas realizadas e em andamento em relação à temática da diversidade étnico-racial é que apresentamos os Anais do IV ENNEABI e II RENEABI.

Boa leitura!

Abril de 2020.

Izanete Marques Souza
Helena do Socorro Campos da Rocha
Ana Beatriz Sousa Gomes
Organizadoras dos Anais



SESSÕES

TEMÁTICAS



SESSÃO TEMÁTICA

1

Arte, Cultura, Patrimônio e Memórias

COORDENAÇÃO: *Nelma Cristina Barbosa de Mattos (IFBAIANO), Fábria Holanda de Britto (IFMA) e Cleomar Felipe Cabral Job de Andrade (IFBAIANO)*

Reúne estudos em que dialoguem com os campos de conhecimento Arte, Cultura, Patrimônio e Memórias. Pretendemos experimentar o diálogo entre trabalhos que privilegiem temas relativos aos modos de vida ameríndios e afro-brasileiros e suas subjetividades, refletidas em práticas festivas e lugares de sociabilidade, histórias de sujeitos (artistas ou mestres), memórias, processos de criação, formação e circulação de bens e patrimônios culturais. Consideramos também que as expressões artísticas incluem manifestações cênicas, plásticas e musicais, bem como perspectivas de bens culturais e memória.

A fotografia como forma de valorização da cultura afro-brasileira

Bruno Marçal

O projeto fotográfico "SER" surgiu através do convite do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e indígenas (NEABI) do Instituto Federal Fluminense - *campus* Avançado Maricá, com o objetivo de valorizar a cultura afro-brasileira e empoderar os cidadãos maricaenses. O projeto, portanto, traz uma série de retratos de pessoas negras, que através de pinturas corporais, feitas em parceria com a artista Bianca Branco, e das vestimentas homenageiam essa cultura. Os modelos, que são pessoas de Maricá/RJ, foram convidados para atuar frente a câmera, e assim vivenciar as diversas formas de "Ser". A valorização da ancestralidade se faz necessária e urgente no Brasil contemporâneo, onde a miscigenação e o racismo ainda convivem de forma conflituosa. A exposição, então, convida a todos a perceberem as diversas formas de "Ser": ser empoderado, ser protagonista, ser negro, ser humano.

A pele que habito

Pedro Castro

Diante da cultural dificuldade de expressão artística no cenário atual, principalmente por negros, "A pele que eu habito" retrata a valorização das artes visuais e dança, através da pintura corporal e do zouk brasileiro. A obra ressignifica os corpos negros, socialmente marginalizados, aliando ancestralidade, resistência e arte.

A produção de máscaras como elemento de valorização da cultura africana

Lorena Silva Oliveira | Larissa Fernandes Salvino | Francisco Márcio Mesquita da Silva | Raquel Campos Nepomuceno de Oliveira

Historicamente se tem conhecimento de que as máscaras possuem um conteúdo ideológico relacionado aos aspectos culturais existentes em uma sociedade, representando, assim, reflexões de valores sociais, históricas e ideológicas. São exemplos as expressões de tristeza, suavidade, angústia, rigidez, ironia, carnavalização e seriedade. Tendo em vista o contexto de luta pela valorização do patrimônio cultural de origem africana que compõe a sociedade brasileira, as máscaras representam elemento ímpar para esta finalidade. Com o intuito de representar e perpetuar a cultura de produção de máscaras de origem africana, no 3º Encontro para Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas – NEABI do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, ocorrido em novembro de 2017 no *Campus* de Jaguaribe, no Ceará, foi ministrada oficina com o tema "África e Africanidades: sentidos e produção das máscaras". A atividade, que teve como objetivo principal produzir máscaras africanas representativas de elementos culturais de raízes africanas, foi facilitada por um servidor técnico administrativo e por um estudante do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas vinculado ao NEABI do referido *campus*. Estiveram presentes 13 pessoas como participantes, duas monitoras e um relator. Foram produzidas máscaras com a utilização de materiais simples e recicláveis, dentre os quais: jornais e revistas usadas, pinceis, cola, tinta, tesoura, bexigas, entre outros. Os mediadores foram responsáveis pela condução da discussão sobre embranquecimento social, preconceito velado e desigualdade social entre negros e brancos, além do apresentar as técnicas para produção das máscaras. Ao final da atividade, cada participante deveria ter produzido sua própria peça, considerando os elementos da discussão, as técnicas e os materiais disponíveis. Durante a oficina, os participantes transpareceram grande entusiasmo com a produção das máscaras. Diante de seus relatos foi possível detectar que esta prática não fazia parte de seu cotidiano, embora o público tenha apresentado conhecimento sobre as temáticas discutidas e manifesto indignação diante das situações de reprodução de racismo e discriminação racial. Considera-se que a oficina conseguiu alcançar seus objetivos, uma vez que cada participante conseguiu produzir sua peça e que foi possível ampliar os conhecimentos sobre a cultura africana, resultando na manifestação de maior apreço pelo patrimônio cultural africano e na produção de um espaço de respeito aos elementos dessa cultura.

Alguns Elementos da Estética Afro-brasileira na Obra "Os Tambores de São Luís", de Josué Montello

Gerson Carlos P. Lindoso | Lucas Vinícius Lima Coimbra

A presente pesquisa, intitulada "Alguns Elementos da Estética Afro-Brasileira na Obra "Os Tambores de São Luís", de Josué Montello", têm como prerrogativa maior fazer uma análise crítico-literária de alguns elementos estéticos presentes ao longo da narrativa montelliana, tendo como destaque o universo afro religioso tão evidenciado pelo autor como um

'mundo reunificado', no qual os/ as personagens negros e negras podiam implementar uma maior dinâmica em suas realidades sociais. Como categorias centrais discursivas adotamos os conceitos de estética (Filosofia), que tem como significados mais comuns, a percepção, sensação, sensibilidade, além de investigar a natureza da beleza e dos fundamentos da arte como semiologia da imagem a partir do vestuário das mulheres negras retratado pelo autor. Ao teorizarmos sobre a estética negra, visamos perceber como se dão essas questões quando relacionadas ao universo das culturas afro-brasileiras na diáspora, especialmente, aqui no âmbito da ficcionalidade ou da Literatura.

As peculiaridades do Tambor de Crioula de Anajatuba MA

Wellington Barbosa dos Santos

O Tambor de Crioula, reconhecido como patrimônio imaterial, pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) desde 2007, é uma expressão da cultura afro-brasileira, mais especificamente do Maranhão, muito conhecida na capital São Luís, por sua performance de movimentos circulares, realizada por mulheres de saia rodada, cujo desfecho é a punção ou umbigada, feita ao som frenético de três tambores executados por homens. No entanto o Tambor de Crioula não é executado da mesma maneira em todos os municípios do Maranhão, a riqueza e a pluralidade de formas de como ocorre em nosso Estado é grande e pouco conhecida, sobretudo pela escassez de registros em áudio, vídeo e até de trabalhos acadêmicos com essa temática. O tambor de Crioula de Anajatuba, em muitos aspectos assemelha-se ao de São Luís, por ser cantado e dançado por negros de baixa renda, por divertimento, ou como forma de pagamento de promessa a São Benedito. Por outro lado, há singularidades importantes tais como a dança ou punção dos homens e o toque mais lento dos tambores conhecido como cacheira, o de São Luís é chamado de corrido. Em Anajatuba as mulheres até dançam semelhante às da capital São Luís, mas o predomínio é da dança masculina, que mais parece uma luta, onde dois homens ficam frente a frente, um deles pouco se movimenta e fica com as mãos na nuca e as pernas abertas, enquanto o outro rodopia e corre em direção ao que está parado, deferindo-lhe um golpe de lado ou entre as pernas, parecido com uma rasteira, com o intuito de derrubar, quando tem sucesso (o homem que está em pé cai), costuma-se dizer que deu um calabouço. Como já ressaltamos, o toque em Anajatuba também se diferencia do executado na capital, e é classificado pelos nativos como sendo mais lento e, por eles chamado de Cachoeira, enquanto o de São Luís, foi denominado de corrido, os tambores são os mesmos três, lá conhecidos como Grande, Meio e Pererenga. Singular em sua execução, o Tambor de Crioula está no contexto das festas populares de Anajatuba, e conta como um forte fator de identidade relacional dos negros do referido município, uma vez que até a década de 1970, os brancos não frequentavam as festas dos negros e vice versa, numa forte segregação que embora esteja enfraquecida ainda persiste. A estratégia metodológica que consideramos mais adequada para a pesquisa sobre o Tambor de Crioula em Anajatuba é o trabalho de campo, que consiste na observação sistemática e nas entrevistas de áudio e quando possível de vídeo onde ouvimos as pessoas que tem maior relevância para o nosso estudo, principalmente os idosos. Nosso trabalho, ainda preliminar tem como principal objetivo apresentar as peculiaridades do Tambor de Crioula de Anajatuba MA, conforme acima citamos, como forma de destacar a riqueza dessa festa em louvor a São Benedito, que acontece no Maranhão, mas pretendemos ainda, Investigar com base no conceito de eficácia simbólica, os elementos sagrados e simbólicos do Tambor de Crioula, a exemplo da corda que envolve o tambor grande, dos benzedores e da crença na graça alcançada, a partir da rigidez no pagamento das promessas.

Contrabaixo em Foco

Ighor Albuquerque da Silva

A apresentação tem como objetivo mostrar o que é um contrabaixo e o que ele é capaz de fazer. A ideia é aproximar os alunos e professores de um instrumento clássico, que é mistificado, e mostrar que ele é mais do que um simples instrumento clássico. Por muitos anos os instrumentos clássicos foram vistos pelos jovens como algo chato e antiquado porque os poucos jovens que tocavam não se propuseram a incentivar os demais. A ideia dessa apresentação é quebrar essas barreiras culturais e sociais ainda existentes, barreiras as quais impendem jovens negros de ter acesso a tais instrumentos pois os mesmos são elitizados. Mesmo eu tendo todos os fatores sociais e econômicos contra mim eu consegui ter acesso ao contrabaixo através do projeto social ASMB (Ação Social Pela Música no Brasil), projeto que tem como a base para os jovens as favelas do Rio de Janeiro. E assim iniciar minha caminhada na música e alcançar turnês internacionais com orquestras e uma vaga da academia da Juvenil da Petrobrás.

Domingueira: relações territoriais e étnico-raciais no Baile *Black* da década 1970

Wladimir Augusto Silva de Souza | Fernanda Delvalhas Piccolo

O presente trabalho tem o intuito de investigar as domingueiras dos anos 70, que aconteciam no clube social conhecido como, Mesquita Futebol Clube, localizado na Baixada Fluminense periferia da cidade do rio de Janeiro, As domingueiras eram bailes semanais que se realizavam em toda a cidade, tendo seu ponto forte na Zona Norte e Baixados Fluminense. Conhecidos como Baile Black ou Soul, esses locais tocavam música negra americana e levavam milhares de jovens negros as suas dependências durante o final de semana. O objetivo desse trabalho é investigar as relações estabelecidas entre os jovens negros moradores de Mesquita com o Baile Black e a sua importância no fortalecimento da identidade negra de seus jovens frequentadores. Os aportes teóricos usado para a realização desse trabalho começaram a ser construídas a parti das aulas de antropologia, baseados nos estudos das teorias de identidades de Stuart Hall. Os métodos utilizados para essa investigação são: pesquisa em artigos referentes ao tema, entrevistas de jornais de época, formulários, entrevistas estruturadas, levantamento documental do clube em questão. Os resultados parciais alcançados até o momento demonstram a importância desse espaço na construção da identidade negra de seus frequentadores, percebe-se que junto com a música chega uma série de aparatos que vão colocar esses jovens em contato com esse mundo negro, como: as roupas, cumprimentos, os penteados o modo de andar e falar.

Experimento Cênico "Tecendo Saberes"

Aurine Carvalho Rocha | Josinelma Ferreira Rolande Boga | Mariana de Sousa Lira Araujo

O experimento teatral intitulado "Tecendo Saberes" é um trabalho que faz uma abordagem de alguns mitos dos Tenetehara, interpretado dentro de um espaço de compartilhamento de saberes, trazendo de forma muito sutil as diferenças entre educação indígena e educação escolar indígena. O objetivo é fazer o público perceber os territórios indígenas como um lugar onde se narra histórias, se trança fibras, se tece saberes.

Exposição de fotos projeto Beleza negra, As Bromélias do Maranhão

Adriana Geisa Jansen Pereira Araujo

O projeto "Beleza Negra" surgiu a partir da preocupação de um grupo de estudantes que participam das atividades do NEABI – Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Índio, com o racismo que ainda persiste na nossa sociedade e que se manifesta de diferentes formas, inclusive na escola, e que leva muitos afro-brasileiros a se sentirem inferiores e sem atrativos em relação ao restante da sociedade. Isto é, levando a uma baixa autoestima. O presente projeto, portanto, propõe-se a contribuir para sensibilizar a comunidade escolar, especialmente, os discentes, para a aceitação de sua condição de afro-brasileiro, discutindo com esses estudantes os estereótipos e os padrões de beleza impostos pela sociedade atual e que estão carregados de preconceitos, os quais precisam ser desconstruídos. Nesse sentido, o projeto propõe-se a levar os estudantes a fazerem reflexões para uma consequente mudança de postura: acolhimento, auto aceitação, compreensão sobre a construção coletiva dos paradigmas sociais, protagonismo, o feminismo negro e a não objetificação da mulher negra tudo registrado por fotos. Realizamos a sessão de fotos, para a valorização da auto estima das alunas. Uma das formas que se encontrou de trazer essas meninas e mulheres negras ao protagonismo e a exaltação de sua beleza, foram as sessões de fotos praticadas pelas alunas que compõem o projeto Beleza negra, que levou título de "Bromélias do Maranhão" devido a simbologia da planta, força, resistência, e florescer, é este o sentimento vivido com o projeto, o "Florescer das Bromélias do Maranhão."

Exposição fotográfica "SER"

Bruno Marçal

A série de 20 fotos em tamanho A3 surgiu através do convite do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e indígenas (NEABI) do Instituto Federal Fluminense - *campus* Avançado Maricá, com o objetivo de valorizar a cultura afro-brasileira e empoderar os cidadãos maricaenses. O projeto fotográfico "SER", portanto, traz uma série de retratos de pessoas negras, que através de pinturas corporais, feitas em parceria com a artista Bianca Branco, e das vestimentas homenageiam essa cultura. Os modelos, que são pessoas de Maricá/RJ, foram convidados para atuar frente à câmera, e assim vivenciar as diversas formas de "Ser". A valorização da ancestralidade se faz necessária e urgente no Brasil contemporâneo, onde a miscigenação e o racismo ainda convivem de forma conflituosa. A exposição, então, convida a todos a perceberem as diversas formas de "Ser": ser empoderado, ser protagonista, ser negro, ser humano.

I Encontro Orgulho Periférico: papel da cultura na periferia e suas potencialidades

Aline de Abreu Andreoli

O I Encontro do Orgulho Periférico buscou atender a demanda da comunidade do Bairro Restinga, na periferia da cidade de Porto Alegre/RS, onde se localiza o IFRS - *Campus* Restinga. Esta comunidade se mobilizou para participar da I Semana do Orgulho Periférico, decretado pela Lei Municipal Nº 12.029 - que ocorreu de 14 a 20 de agosto de 2017, culminando com o “I ENCONTRO ORGULHO PERIFÉRICO – Papel da Cultura na Periferia e suas potencialidades” em 19 de agosto de 2017. Teve como objetivos ser espaço de reflexão sobre a Cultura Produzida, Articulada e Praticada na Periferia de Porto Alegre, reunindo os atores sociais, produtores, articuladores e consumidores de Cultura na Periferia entorno da reflexão sobre as potencialidades práticas de Desenvolvimento Econômico e Social a partir da Produção Cultural. Através de eixos temáticos foram articuladas soluções conjuntas (IFRS Restinga e Comunidade) para superação de obstáculos no desenvolvimento Cultural Integral da Periferia e de suas comunidades com a integração do Estado e Sociedade. Os objetivos específicos do encontro foram: a) desenvolvimento econômico local, em sua cadeia de valores no entorno da cultura como alternativa de trabalho e renda; b) potencialidade de desenvolvimento da formação do profissional ligado à Cultura na Periferia; c) papel institucional do IFRS Restinga como espaço de debate, formação e produção cultural da comunidade; e) Cultura como ferramenta de resgate formativo e alternativa de trabalho para coletivos em estado de vulnerabilidade social, visando o desenvolvimento humano integral. Foram debatidos os eixos temáticos: Cultura, Trabalho e Renda; A periferia como espaço de formação cultural; IFRS e produção cultural na Restinga; Redes Culturais Colaborativas. Consideramos que o evento foi um sucesso, pois todas as salas e mesas de debate tiveram intensa participação da comunidade presente, resultando em ricos relatos. O processo de realização deste evento contribuiu para consolidar e estreitar laços com representantes, gestores e lideranças da área da cultura da comunidade da Restinga e de toda Porto Alegre. Este diálogo também possibilitou a participação no evento “Mosaico Cultural 50 anos de Restinga” em novembro de 2017 na Casa de Cultura Mário Quintana, evento este muito significativo para a comunidade restingueira. Concluímos que o Encontro em tela é exemplar em relação ao protagonismo político da comunidade, tendo tensionado positivamente a descolonização das práticas institucionais do IFRS - *Campus* Restinga.

III ENNEABI: Experiências vivenciadas no *Campus* de Goytacazes - RJ

Tacyelle Souza Neves | Rphaelly Cristhina da Silva Silva | Andressa Byanca Ferreira da Silva | Isa Natália Rocha da Silva

O presente trabalho trata das relações vivenciadas por alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão do *Campus* São Luís Maracanã no III ENNEABI que aconteceu em novembro de 2017 na Cidade de Campos de Goytacazes no Estado do Rio de Janeiro. E tem por objetivo principal relatar a experiência que ocorreu neste evento em torno das relações étnico raciais, e processos de resistência artística que ocorreu. O fato ocorrido no *Campus* de Goytacazes – RJ foi marcante temporalmente na história do evento e das lutas contra o racismo e o preconceito racial na sociedade, pois gerou um momento de resistência entre os participantes, significando uma mudança de postura, e um novo processo de formação dos estudantes. Os objetivos deste trabalho é demonstrar os resultados da participação de alguns alunos naquele evento, como suas consequências na formação destes e as mudanças ocasionadas, analisando todo o processo ocorrido pelo olhar dos alunos envolvidos com os atos de racismos ocorridos, e as atividades artísticas desenvolvidas em contraposição a tais atitudes, como intervenções, depoimentos, danças, performances teatrais etc. Como metodologia do trabalho, estão a leitura de referências bibliográficas, relatos orais, registros visuais e vídeos. Os resultados deste trabalho demonstram que os alunos puderam despertar, entender e combater os atos de racismo de forma presencial, buscando serem ativos, críticos e intolerantes com tal situação, usando a arte como arma social de grande relevância. Os alunos do Instituto Federal do Maranhão mostraram que ainda podemos ensinar as pessoas a combater o racismo e com isso transformar e contribuir para a formação de uma sociedade digna e respeitosa.

Mural Black (apresentação artística)

Laís Xavier de Souza | Maria Teresa Tavares Farias | Rudi Garrido da Costa Lima

O Mural Black é um projeto de extensão com o intuito de resgatar a beleza na mulher negra e enaltecer os diferentes tipos de beleza. Para nossa exposição fotográfica foram utilizados retratos de mulheres e meninas do corpo docente, discente, técnicos e terceirizados tiradas por nós, autoras deste projeto, e, além disso, foram usadas fotos de celebridades brasileiras e internacionais. O Mural Black em si é uma junção de fotografias que acabam se transformando em outra imagem, de uma mulher negra. Em anexo, estará uma foto tirada do nosso projeto. Com a intenção de expandir o Mural Black, estamos

adicionando mais fotos das familiares das participantes e de qualquer outra mulher que nos der a honra de participar do nosso acervo. Logo, o ENNEABI seria uma boa forma de conseguirmos ampliar o nosso trabalho e demonstrar a diversidade da mulher negra. Somos monitoras do NEABI do *Campus* Paracambi e com todo esforço queremos manter essa atividade extracurricular que se mantém em transformação e resistência. Afinal, a mulher negra (r)existe.

OUVI DOR RIA: corpo-tecido-farra-o-humano na A volta ou a Re-volta de Michele

Alissan Maria da Silva

Tempo de apresentação: Indefinido a princípio - Conceitualmente a performance não se encaixaria no caráter apresentação e por isso se configura em tempos fragmentados. Dessa forma, estamos abertos para diálogo com a comissão do evento para acordo de tempos-espacos. Apresentação: O Coletivo Artístico Saravá, composto por licenciandos em Teatro e outros membros da comunidade, propõe compartilhar seus processos, sob orientação da professora Alissan Maria, a gestação de ideias e propostas nos caminhos que trilham em direção à Performance. Com o foco na construção de espaços para microutopias e potencialização de afetos compartilhamos lutas e sonhos: ser lança e escudo, abraço e abrigo. Nutrir-se de quem somos, porque sem o outro não existo. Criar redes, laços de irmandade que fortifiquem o ecoar de nossas vozes. Presentificar nossos corpos em nossos cantos, danças, batuques e histórias. Dissolver o que nos emudece e paralisa. Descrição da apresentação: A performance é constituída por três programas de ações: 1. A "OUVI DOR RIA" se configura por seis cadeiras expostas pelo espaço aberto do *campus* – nas áreas de circulação do evento – as quais são ocupadas pelos performers do Coletivo que se revezam, em momentos diversos, para ouvir his/estórias supostamente não ouvidas pelas pessoas. A performance se relaciona a relatos de histórias de opressão sofridas. A performance pode estar registrada na programação, mas não podem estar descritos seus procedimentos, nem motivações. É interessante que o "público" não saiba previamente do detalhamento destas informações, visto que a "surpresa" contribui para as ações. 2. "corpo-farrapo-tecido-humano" é uma entrega metafórica de corpos. Os integrantes do coletivo transitam pelo espaço carregando corpos nos braços – significativamente representado por um elemento cênico - e ao se aproximarem oferecem o contar da história daqueles corpos que carregam. Essas histórias constam de fatos ocorridos não com personagens, mas com indivíduos negros reais. Essa seria uma performance proposta como interruptiva de algum momento não usual, a exemplo de um *coffee-break* e/ou no cadastramento, pois trabalha inspirada no conceito de distanciamento de Brecht. 3. A "volta ou a re-volta de Michele" é uma performance duracional executada uma vez por mês no *campus* Campos Centro que busca provocar questionamentos sobre as não-reflexões e inércias sobre a data do "13 de maio" e a invisibilidade do ser negro em espaços educacionais, e os consequentes racismos e intolerâncias. A performance consiste em que o som de tambor/es chame/m a atenção para a execução de ações que intercalam textos sobre a diáspora e a suposta abolição como perguntas, sendo respondidas – como coro – pelos integrantes do coletivo que assumem alegoricamente terem contribuído para a invisibilização da mulher negra – assumida pela presença de Michele – integrante negra do Coletivo - como mulher, negra, crespa, periférica em uma instituição pública federal de ensino. Materiais e equipamentos necessários: Essas performances não demandam de materiais e equipamentos necessários que não sejam os que já são de trabalho do Coletivo. Espaço físico necessário: De preferência, em espaços de trânsito onde se concentrarão as atividades e a programação para realizarem as ações em suas proximidades e nas "rachaduras" de tempo. Para demais informações, os bolsistas se colocam a disposição, podendo ser contatos pelos seguintes e-mails: Yan Freitas (yan.vfb@gmail.com), Gezebel Nunes (geze_13@hotmail.com) e Amarildo Junior (juniocsarava@gmail.com).

O processo de revitalização linguística dos Kiriri

Vanessa Coelho Moraes

Essa apresentação é sobre os Kiriri, uma etnia indígena localizada no município de Banzaê (norte da Bahia), em um território de 12.320 hectares, com 14 aldeias, onde vivem aproximadamente 4 mil índios. Buscarei mostrar como atualmente eles articulam diferentes tipos de conhecimento para promover seu processo de revitalização linguística. Compreendendo esse conceito da forma como Bruna Franchetto (2004) elabora, ou seja, como um processo que consiste na pesquisa e no desenvolvimento de metodologias de manutenção e propagação do uso de línguas ameaçadas ou extintas. Ao entrar em contato a revitalização linguística dos Kiriri, iniciei uma pesquisa etnográfica com o objetivo de compreender como eles entendiam a "língua dos antigos" (termo nativo, usado para se referir a sua própria língua). Entendendo trabalho etnográfico na perspectiva de Geertz (1978), que é elaborando uma interpretação através dos discursos e ações simbólicas dos interlocutores, os quais revelam estruturas complexas amarradas umas às outras, às vezes sobrepostas, que precisam ser apreendidas e depois descritas através das narrativas nativas e experiências observadas. Nesse estudo, percebi que os Kiriri buscam promover esse processo através de diferentes fontes, uma dessas

são os mais velhos. Alguns dos mais idosos conhecem palavras na “língua dos antigos”, por isso através da tradição oral e da memória desses anciões eles estão recolhendo um conjunto de palavras que possam incorporar ao léxico que elaboram sobre sua língua. Outra fonte que eles buscam palavras é o toré, um ritual sagrado que tem como principal objetivo atrair os encantados (entidades sagradas). Durante o ritual algumas mulheres chamadas mestrás incorporam os encantados e em um dado momento, vão para um espaço, onde elas, ou melhor, os encantados conversam com os índios. Nesse processo, há um momento em que elas falam uma língua que não é português, a qual é identificada como sendo a “língua dos antigos”. Eles registram as palavras que os encantados falam e incorporam ao seu léxico esse conhecimento. A terceira fonte que eles usam está relacionada às obras do Padre Vicencio Mamiani, o qual para auxiliar os jesuítas a catequizarem os índios, publicou em 1698 “Catecismo da doutrina christã na língua brasílica da nação Kiriri” e em 1699 “Arte de grammatica da língua brasílica da nação Kiriri”. Devido ao grau de complexidade linguística dessa obra eles não conseguem compreendê-la muito bem. Em geral, o que fazem é um estudo comparando as palavras que ouviram dos encantados e dos mais velhos com as palavras que tem nessas obras. Buscando incorporar ao seu léxico palavras que sejam semelhantes com o que os encantados e os mais velhos falam. Percebi nesse processo que eles articulam essas diferentes fontes com uma epistemologia Kiriri própria marcada por aspectos identitários como tradição oral e ritos, bem como ressignificam o uso de obras que se antes foram usadas para colonizar agora são usadas para promover um patrimônio imaterial que é sua língua. Essa apresentação reside assim em expor como os Kiriri articulam essas diferentes fontes para promover seu processo de revitalização linguística.

Performance, produção de utopia e sensibilidade: Estudos sobre o coletivo artístico Saravá

Maria Clara Montalvão de Oliveira

Essa pesquisa em andamento tem como objetivo entender a relação entre a performance e a trajetória dos sujeitos da ação da performance, a partir da observação participativa e produção de um documentário, ainda em processo de montagem, sobre o Coletivo Artístico Saravá, projeto de extensão e grupo de pesquisa coordenado pela professora Alissan Maria, em funcionamento no Instituto Federal Fluminense, Campos Centro, em Campos dos Goytacazes. Toma-se a performance como objeto de pesquisa que possibilita uma leitura social a partir do olhar sobre a estética, compreendendo a experiência artística como um trabalho de sensibilidade. Para isso, a pesquisa parte da observação das ações dos sujeitos da performance, seus estudos, debates e produções sobre performances culturais e relações étnico – raciais. A análise acerca dos comportamentos e regras próprias nos interlocutores e interlocutoras foi realizada por meio de entrevistas que possibilitaram encontrar em suas trajetórias e trabalhos artísticos ações sociais e novas possibilidades de transformação, por meio da produção artística e dos estudos como docentes na Licenciatura em Teatro, no IFF – Campos Centro. Pretende-se, nesse processo de pesquisa, relacionar a ação performática a partir de seus agentes e suas trajetórias, considerando o artista performer um sujeito histórico que reflete em sua obra, direta ou indiretamente, aspectos da vida social e memórias coletivas. Foi escolhido como base conceitual, autores como o Raymond Williams, a partir de seus escritos sobre o conceito de “Estrutura de sentimentos”, possibilitando identificar na obra de arte e nos sujeitos da performance seus pensamentos, sensibilidades e reflexões sobre o fazer artístico e os grupos sociais aos quais estão inseridos, a partir de ações críticas que refletem seus respectivos tempos e contextos históricos. O conceito de “Heterotopia”, de Foucault, foi utilizado para fundamentar as práticas dos agentes do Coletivo Saravá como formas de produção de utopias e construção de lugares possíveis. Palavras-chave: Performance, Performance cultural, Trajetória, Estética, Sensibilidade.

Pés e mãos do afro-atlântico: Escambo de saberes, danças e cantos afrodiaspóricos

Fábio Santos

Durante o período da colonização, o tráfico de negros-africanos se tornou cotidiano e legalizado do Brasil. Assim com a vinda destas populações vieram também diversas culturas do continente africano que durante “ a travessia” se confluíram e dialogaram para a construção de uma cultura afro-diaspórica. Esta cultura que trouxe consigo vários saberes, se tornou símbolo de resistência das populações negras-africanas no Brasil e foi uma maneira de manter algumas das tradições africanas mesmo em terras distantes. Evidenciar esta cultura se faz necessária para construção de um espaço democrático e que respeite todas as diferenças e identidades de populações que historicamente foram excluídas do país. O samba de coco e o jongo constituem essa cultura afro-diaspórica, que, por definição, são influências e reinvenções das culturas africanas. Pretendemos a partir dessas danças e vozes, colocar os saberes negros-africanos em questão, pontuando sua participação para um mundo igualitário e que respeitem as variadas formas de se fazer ciência e a necessidade de se

descolonizar a mesma. Estas danças trazem em seu interior a história e epistemologia destas populações negras- africanas e toda a sua resistência diante de uma ordem colonial. O objetivo deste encontro/oficina é demonstrar a importância da cultura afro-diaspórica como forma de colocarmos em movimento os saberes que estão presentes nos passos e cantos do povo negro- africano. Espaço físico necessário: Espaço aberto de preferência que dê pra ficara em roda

Projeto Tambor de Crioula IFMA CRIOULA: *Campus* São Luís Maracanã

Maria do Socorro Coelho Botelho | Hudson Costa Diniz | Heric Matheus Diniz Santos | Maryanne Monroe | Hévylla Gomes Medeiros | Fabíola da Cruz Braga | Elsom Ferreira Castro | Rodhson Machado Rodrigues | Chrystian Dhyorlan | João Lucas de Sousa Oliveira

O Projeto Tambor de Crioula, IFMACRIOULA/ *Campus* Maracanã, surgiu com o seguinte problema científico: Como estudar o Tambor de Crioula no IFMA/ *Campus* São Luís Maracanã? cujo objetivo geral é estudar a cultura afro-brasileira e africana e divulgá-la no local da pesquisa e em outras instituições educacionais. É um legado étnico- cultural trazido para o Maranhão, nos séculos XVIII e XIX, pelos ancestrais africanos escravizados. Esta manifestação cultural é promovida no Instituto Federal do Maranhão/ *Campus* Maracanã, pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena - NEABI, por meio do estudo, pesquisa, extensão e inovação, cuja investigação científica congrega os saberes dos/as estudantes oriundos/as das comunidades rurais e urbanas, possibilitando-lhes a descoberta do sentimento de pertença, que resulta na melhoria do processo de aprendizagem dos/as estudantes pesquisadores/as do NEABI, os quais compartilham suas experiências advindas de suas raízes étnicas e culturais. Destaca-se, que esta pesquisa é de natureza etnográfica, cuja observação participante contribui para investigar como estão sendo efetivadas as Políticas Educacionais de Ações Afirmativas no IFMA. A metodologia deste estudo é realizada em forma de oficina para melhor se explicar como se dão as relações interpessoais dos sujeitos participantes tanto no local da pesquisa, quanto nos outros espaços educacionais por onde se apresenta. O aporte teórico está respaldado em (ALVARENGA 1948); (VIEIRA FILHO, 1977) (SCHELLING, 1991); (FERRETTI, 1995); (LAPASSADE, 2005), as legislações referentes a esta temática, entre outros. É importante dizer, que esta dança foi instituída como Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro pela Lei nº 13.248 de 12 de janeiro de 2016. O Tambor de Crioula é atraente e divertido, dançado em círculo e eleva a autoestima de quem dele participa, inclusive as mulheres são chamadas de coireiras e o toque dos corpos é denominado de punga. Nas comunidades quilombolas, esta dança continua traduzindo a historicidade das pessoas que se encontravam para partilhar suas experiências após um dia de muita labuta no trabalho, igualmente preparar o festejo de São Benedito, o Santo Padroeiro, momento em que se confraternizam e pagam as suas promessas. Palavras- chave: tambor; crioula; cultura; afro-brasileira; aprendizagem.

“Quem somos nós”? Trabalho de inclusão realizado IFMA – *Campus* São Luís Maracanã

Lívia da Conceição Santos | Neuton Santos Pereira Filho | Carlos André Pereira Silva

Este trabalho de pesquisa tem como foco analisar a Performance teatral “Quem somos nós?” e as relações Étnico-Raciais baseando-se em discussões e apresentações do Grupo de teatro realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão IFMA *Campus* São Luís Maracanã com alunos do Ensino Médio Técnico Integrado. O trabalho aborda teorias do teatro como instrumento da prática pedagógica e relações étnico- raciais, levando em conta a importância no desenvolvimento do senso crítico do processo de ensino e aprendizagem em Arte utilizando a linguagem cênica como meio de sensibilizar o corpo discente na prevenção de práticas de racismo e bullying com vistas a uma formação profissional e humanista. O objetivo do trabalho é analisar a aplicação das ações da pedagogia do teatro através da Performance “Quem somos nós?”, considerando as suas possibilidades práticas de construção de diálogo em torno das relações étnico- raciais na educação tecnológica e profissional, contribuindo na melhoria das ações pedagógicas e metodológicas das temáticas pesquisadas pelo NEABI – Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Índio- descendentes, criando, apreciando e contextualizando obras produzidas pelo próprio grupo. Como metodologia de pesquisa utilizou-se a leitura de referências bibliográficas, entrevistas, registros audiovisuais e tratamento de dados. Como resultado, observa-se que a Performance gerou maior inclusão teatral e contribuiu para a formação discente, possibilitando a melhoria na relação entre os estudantes do IFMA - *Campus* São Luís-Maracanã, fortalecendo o respeito entre culturas diversas e a valorização destas.

Saias de Axé: Performance de Giros e Saberes na construção de um Outro Teatro

Allissan Maria da Silva | Gezebel Nunes Mussi | Lais Pinto Lino

A inserção da história e culturas afro-brasileiras ainda é questão polêmica diante da falta de conhecimento do como fazer,

pois a maioria dos educadores não teve em sua formação experiências significativas em relação a estas temáticas, já que estes saberes ainda se encontram subalternizados, apesar dos quinze anos da lei 10.639/03, por um currículo escolar historicamente pautado por lógicas eurocêntricas. Uma não abertura para a discussão sobre estas e outras diversidades, a escassez de fundamentação sobre as práticas artísticas não ocidentais e suas lógicas de pensamento colaboram para a disseminação de preconceitos, acarretando no apagamento de conteúdos, conceitos, fundamentos estéticos, bem como o desconhecimento de práticas metodológicas pertinentes à seara das pesquisas sobre performances culturais tradicionais africanas e afro-brasileiras. Dessa maneira, o trabalho pretende compartilhar a proposta de projeto cultural, apresentado ao IFFluminense, que articula a extensão ao estudo de doutoramento em Artes Cênicas, em curso junto ao PPGAC – UNIRIO, que investiga a performance das saias de axé que, em seus movimentos circulares, revela uma rede de memórias e saberes construídos na esfera do seu relacionamento com a ancestralidade. Como saias de axé entendemos aquelas utilizadas por mulheres no espaço-tempo de suas tradições de seus terreiros de Candomblé, nos quais exercem seus papéis e funções no cotidiano e liturgia da tradição. A partir da experiência de pesquisa acadêmica aliada a pesquisa artística, somadas ainda à vivência em comunidade tradicional de terreiro e a prática docente, o estudo se desenvolve no campo dos Estudos da Performance. A performance - sendo ao mesmo tempo termo que designa a própria experiência e a lente metodológica pela qual se investiga - se estabelece como uma possibilidade multifacetada na contemporaneidade, pois abre caminho para extrapolação das limitações de entendimentos não apenas no que se refere a performances ditas tradicionais, pois trabalha com o entendimento da diluição de fronteiras enquanto forma, enquanto conteúdo, enquanto metodologia de análise e criação. A investigação no doutorado tem demonstrado escassez de material de pesquisa e originalidade da ótica sob a qual as saias vêm sendo estudadas, o que aponta que uma das missões é proporcionar democratização do material investigado. Em suma, a proposta baseia-se na compilação e organização de elementos que contribuam para estudos da indumentária afro-brasileira, sob a imagem alegórica da saia rodada em movimento, a partir da lógica artística e cultural em que a mesma – como elemento estético e patrimônio - está inserida. Assim, corroborando para o entendimento de um Outro Teatro, conforme Ligiéro, como um amplo espectro de possibilidades a partir de algumas das mais importantes tradições do Oriente, das Américas e da África. Dessa forma, o projeto cultural busca criar repertório imagético e/ou audiovisual que possa nutrir com referências esta e outras futuras pesquisas no campo das formas artísticas cênicas afro-brasileiras, esperando contribuir para difusão e apropriação destes saberes na formação de professores da Educação Básica, bem como a compreensão de que são múltiplos os espaços de educação e construção dos conhecimentos.

Semana de Linguagens e Culturas

Joseane Costa Santana | Ionã Carqueijo Scarante | Letícia Vitória Santos Mendes | Tamiris Andrade Galvão

A arte sempre esteve presente em qualquer grupo socialmente organizado e o indivíduo tem feito dela um dos principais meios de expressão de sentimentos, crenças, valores e emoções, favorecendo assim o desenvolvimento integral do indivíduo como ser social. Desse modo, a proposta da Semana de Linguagens e Culturas foi a de compreender como o trabalho com a linguagem, aliada à cultura em sala de aula pode favorecer ao desenvolvimento de vínculos com a diversidade. Assim, o projeto Semana de Linguagens e Cultura foi desenvolvido de forma interdisciplinar, sua culminância se deu entre os dias 14 e 15 de setembro de 2017. As disciplinas envolvidas foram Língua Portuguesa e Literatura, Educação Física, Filosofia, Artes, Redação e Metodologia Científica, Língua Espanhola e Língua Inglesa, além da expressiva participação do setor de Biblioteca ao promover a comemoração da Semana Nacional do Livro e da Biblioteca, que se celebrou no mês de outubro. Tomando os objetivos das áreas de conhecimento envolvidas, vimos que esta atividade contribuiu para o estabelecimento das relações interdisciplinares das letras, das línguas, das artes e da filosofia, promovendo as diferentes linguagens como meio de organização cognitiva da realidade, através da constituição de significados, expressão, comunicação e informação, como orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais. O aporte teórico para o desenvolvimento das atividades partiu das contribuições teóricas do psicanalista Jacques Lacan e de outros teóricos do assunto tendo como conceitos fundamentais as noções de "paixões" e, principalmente, de "vicissitudes", ressaltando a vertente psicanalítica como ferramenta útil para os professores. A partir das concepções, foi possível trabalhar a definição da falta de objeto como uma condição primordial, marca da entrada do sujeito no mundo simbólico, da linguagem. A paixão seria, então, uma tentativa de fazer desaparecer a falta original do desejo. Lacan afirma que somos todos seres amóxicos: amamos e odiamos com igual intensidade, muitas vezes o mesmo objeto. Amar e odiar são paixões enlaçadas para todo o sempre. Logo, para a sensibilização dos alunos a se envolverem no projeto, os professores trabalharam em suas disciplinas temas relacionados à literatura, seu contexto histórico de produção levando em conta os seus reflexos ainda hoje presente na nossa sociedade. O intuito foi discutir a temática As paixões e suas vicissitudes, tanto na perspectiva conceitual quanto na vertente artística. Os resultados finais encontrados foram que os discentes conseguiram transmitir ao

público os conhecimentos de cunho mais acadêmico-científico e outros de viés mais artístico-cultural apreendidos/construídos em sala de aula.

Sorriso Negro: personalidades negras belforroxenses

Estevão Cristian da Silva Leite

A população negra brasileira vive um histórico de invisibilidade. Na Baixada Fluminense essa realidade não é diferente. O *campus* do IFRJ em implantação no município de Belford Roxo, desde 2014, possui vocação para as áreas relacionadas à Economia Criativa. O Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígenas vem sendo estruturado desde o início do *campus* e em 2016 desenvolveu um projeto buscando dar visibilidade a personalidades negras anônimas de Belford Roxo. Foram produzidas cerca de 20 fotografias e um vídeo em que as personalidades cantam a música Sorriso Negro, interpretado por Dona Ivone Lara. A atividade proposta consiste na exposição das 20 fotografias e exibição do vídeo, buscando promover a reflexão sobre a representação de negros e negras, contribuindo para a valorização por meio da arte

Viagem ao Maranhão

Fabia Holanda de Brito

Apresentação artística deverá constar de 15 à 20 minutos divididos em três momentos que serão, basicamente, atravessados pelas referências da cultura maranhense. No primeiro momento, será feito um breve relato acerca da história e cultura do nosso estado e como esses costumes impactaram e/ou impactam até hoje na nossa sociedade local. Em seguida, serão apresentadas algumas das principais manifestações folclóricas e culturais do Maranhão através de danças (Cacuriá, Tambor de Crioula, Reggae e Bumba meu boi). Por último, será feita uma apresentação performática que faz menção a importância da valorização da mulher e da cultura para a sociedade.

SESSÃO TEMÁTICA

2

África, Brasil e Bahia: Historiografia e Ensino de História

COORDENAÇÃO: *Helyom Rogério Reis Viana da Silva Teles (IFBAIANO) e Roberto Carlos Oliveira dos Santos (IFBAIANO)*

Esta sessão possui caráter multidisciplinar e configura-se como uma possibilidade de reunir historiadores, pesquisadores e professores ampliando o intercâmbio de conhecimento e a troca de experiências sobre a Historiografia da África, o ensino de História da África e suas inter-relações com a pesquisa e o ensino de História da Bahia. Apesar dos esforços realizados nos últimos anos para expansão dos estudos sobre África e afrodescendentes, ainda há pouca definição acerca dos pontos centrais de uma nova perspectiva historiográfica sobre a África. Também é possível indagar sobre quais os elementos históricos concorreram para a emergência de uma nova historiografia africana ou sobre a desconstrução da Historiografia da África por parte dos africanos. Propõe-se a acolher também discussões sobre experiências de ensino que dialoguem com essas temáticas.

Abolição e Pós-Abolição na Bahia: Trajetórias de militantes negros

Thiago Alberto Alves dos Santos

A presente comunicação propõe discutir a história do movimento abolicionista baiano a partir da participação de indivíduos negros oriundos das camadas populares. Seguindo trajetórias de militantes abolicionistas, buscamos evidenciar de que maneira a campanha pelo fim da escravidão na Bahia contou também com a presença de negros livres e libertos, alguns deles obtendo destaque em outros movimentos sociais posteriores. Desta forma, buscamos entender os caminhos que esses sujeitos seguiram no período pós-abolição como ponto importante para melhor compreender a forma com que a experiência da escravidão e do abolicionismo incutiu nas suas escolhas e significados políticos constituídos na primeira república. Os laços construídos no cativeiro, a circulação por diferentes camadas sociais, são aspectos da atuação desses indivíduos na mobilização popular pelo fim do escravismo, no que tange também a construção de projetos próprios de liberdade. Palavras-chave: Abolicionistas. Pós-Abolição. Trajetórias.

África Cinematográfica: analisando estereótipos sobre o continente no cinema.

Bruna Tais dos Santos

O cinema é um veículo de comunicação, que devido a sua popularidade, possibilita mais o acesso ao conhecimento histórico do que por meio da leitura, na atualidade. Isso ocorre por sua comunicação imagética e dinâmica, seu poder de alcance e facilidade de se comunicar com os mais diversos públicos. Assim, em um mundo dominado por imagens e tecnologia, a sétima arte tem sido uma ponte entre a história e as pessoas. Daí a importância de se estudar essa linguagem minuciosamente, visto que ela pode transmitir um pensamento generalista e ao mesmo tempo redutor, capaz de conduzir a sérios equívocos de interpretação. A partir de exemplos como o caso de Ruanda, antes um país coberto pela invisibilidade mundial, ganha notoriedade e desperta a atenção do mundo cinematográfico a partir do genocídio de 1994, que ceifa a vida de mais de 800 mil ruandeses, nos dá um parâmetro interessante sobre a narrativa pelo cinema documentário. Já o filme Pantera Negra, uma obra de ficção do ano 2018 que emprega um discurso que contrapõe toda a ideia de uma África unificada massacrada pelos estereótipos na versão ressignificada. Contudo, ambos nos dão a dimensão da problemática e da sua importância na contemporaneidade, e como essas narrativas constroem a historiografia da África. Assim, entendendo filme como discurso, a proposta de pesquisa consiste em analisar como se constrói a representação do Continente Africano no cinema a partir da linguagem, imagens e seus estereótipos. Utilizando o cinema como objeto de estudo, como base para as referências bibliográficas citadas no decorrer do projeto, para a investigação da representação da história da África. Estudar a intersecção entre o cinema e a história tendo como objeto a relação entre o continente africano e cinematografia, entender como os conceitos cinematográficos traduzem a imagem de um país e/ou continente de forma dinâmica e fácil na cabeça dos espectadores, mas também como essas representações têm construídos estereótipos e deturpam a imagem da África, são objetivos do presente trabalho. Qual é a África que a sétima arte traduz em suas filmagens? Como a utilização dos estudos cinematográficos podem cooperar para os estudos das representações? A partir de que ponto de vista o cinema trabalha essas histórias? São perguntas que norteiam o trabalho.

Africanizando o currículo de cursos de Formação de Professores - IFBAIANO – CAMPUS Santa Inês

Patrícia Carla Alves Pena | Arlene Andrade Malta

O presente trabalho tem o propósito de apresentar algumas reflexões em torno da disciplina optativa Ciência, Culturas e Africanidades ofertada para licenciandos dos cursos de Geografia e Ciências Biológicas do Instituto Federal Baiano - *Campus* Santa Inês/BA. O referido componente curricular foi criado com a intenção de institucionalizar no currículo acadêmico (ensino, pesquisa e extensão) de cursos de formação de professores o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e a Educação das relações etnicorraciais. Seu objetivo foi construir saberes referentes às contribuições de sociedades africanas e/ou afro-brasileiras para as ciências e construção de culturas locais, a fim de ressignificar a concepção de ciência eurocêntrica definida como universal e conceber outras perspectivas de produção de conhecimento. Partindo de uma perspectiva teórica e metodológica pós-colonial, transformamos a sala de aula, num espaço de investigação sobre as ciências produzidas por africanos na África. Nessa comunicação, apresentaremos produções dos estudantes sobre países africanos em seus aspectos políticos, culturais, sociais, econômicos e, prioritariamente no que se refere à produção científica, bem como reflexões sobre impactos dessa experiência na formação desses futuros professores.

Arquivos digitais e ensino de história afro-brasileira e indígena

Wild Muller dos Santos Lima Orlanda | Rodrigo da Costa Barros | Emanuella Ramos da Silva

Este projeto de pesquisa propôs uma reflexão a respeito do uso pedagógico da internet na disciplina de história voltada especificamente para a história afro-brasileira e indígena e a forma como os professores usam acervos digitais juntamente com imagens sobre o assunto a qual estão abordando. Nos últimos anos, o mundo tem demonstrado um retrocesso de conservadorismo e atitudes racistas e o que torna esse fato mais agravante é que a escola, infelizmente, tem se tornado um espaço de produção e reprodução desses discursos. A sociologia da educação tem demonstrado que a escola não pode ser pensada como um lugar separado da sociedade. Por isso faz-se necessário e urgente trabalhos que contemplem as discussões sobre etnocentrismo, preconceito e racismo e sua projeção no cotidiano escolar. Para tanto, inicialmente desenvolveu-se experiências deste gênero, utilizando acervos digitais e imagens, fazendo aulas experimentais com o objetivo principal de propor uma reflexão a respeito das temáticas afro-brasileiras e indígenas em seguida tivemos aulas dialogadas na qual debateu-se estes tipos de uso de imagens e arquivos como uma nova ferramenta em sala de aula independentemente do seu teor e das ilusões que se despertaram na possibilidade de termos uma escola, um município e um estado que possa paulatinamente reduzir a discriminação racial. O público alvo foram os alunos do curso de nível médio integrado ao técnico de agropecuária, meio ambiente e informática do Instituto Federal de Educação do Maranhão – *Campus* São Raimundo das Mangabeiras. Como resultados obtidos, levou-se a comunidade escolar envolvida a incrementar seu debate sobre as questões afro-brasileiras e indígenas; a desmitificação de alguns preconceitos; aprofundamento de visão crítica sobre a História do Brasil.

Documentário Sítio Veiga

Raimundo Aterlane Pereira Martins

Sítio Veiga apresenta a centenária comunidade quilombola, situada na serra do Estevão, em Quixadá, no Sertão Central do Ceará. Comunidade tradicional, cujos fundadores, as famílias Eugênio e Roseno, vieram no início do século XX do Rio Grande do Norte para o Ceará e fixaram-se ali, deixando-nos seus descendentes que hoje lutam pelo reconhecimento da sua condição quilombola e pela posse das terras em que vivem. São apresentados os moradores, as lideranças comunitárias, as lutas políticas e o cotidiano da comunidade. A identidade cultural quilombola/afro-brasileira é mantida em diversos aspectos, mas se ressalta na Dança de São Gonçalo, expressão cultural da tradição popular, hoje mantida pelo Mestre da Cultura Joaquim Roseno, reconhecido e titulado pelo Governo do Estado como Tesouro Vivo da Cultura. O documentário foi produzido pelo Instituto Assum Preto de Arte, Cultura e Cidadania de Senador Pompeu, a partir do Projeto Escola de Cinema do Sertão em parceria com o NAVI – Núcleo de Pesquisas e Experimentos Audiovisuais/IFCE *campus* de Quixadá, tendo como diretora Carla Moreira. O curta foi exibido na comunidade quilombola Sítio Veiga por ocasião da Semana da Consciência Negra em 2017 e já circulou em diversos festivais locais e nacionais, tendo recebido menção honrosa no Festival Cine Cariri (2017), foi selecionado para a Mostra Olhar do Ceará, integrante do 27º CINE CEARÁ Festival Ibero-Americano de Cinema (2017).

Estudo de caso dos agricultores na Vila Furuncungo em Moçambique

Antônio Jeronimo de Almeida Neto | Eridian Gonçalves de Lima | Sara Eduarda Moreira do Nascimento

Esta pesquisa foi realizada no país de Moçambique, na vila Furuncungo, distrito de Macanga, província de Tete. Objetivou-se neste trabalho obter informações a respeito da agricultura da comunidade em estudo e analisar as similaridades com a realidade agrícola brasileira. As observações foram realizadas por um pesquisador que atualmente reside no local da pesquisa e as informações foram obtidas sem abordagens diretas a seres humanos. Foram constatadas a existência das frutíferas banana, laranja, coco, caju. Recentemente foram plantados mamão e abacate para servir de demonstração, contudo é a produção de frutas é baixa, sendo que até nas feiras é difícil encontra-las. Em outras regiões é plantada a mandioca, esta é utilizada para fazer a farinha, mas esta não é a base alimentar como no Brasil. A farinha também é utilizada nas fábricas para misturar com o trigo na produção de biscoitos. Outra cultura encontrada é o amendoim que também é comercializado. A base da agricultura é o milho. O plantio é realizado em leiras, muito bem feitas e as plantas dispostas em fileiras, com grandes áreas de plantio e expressiva colheita. O milho é importante porque é a base da alimentação do país e é principal refeição diária conhecida como *mcima* que é basicamente da massa do milho cozinhada com água, sal e um pouco de óleo, semelhante ao angu. O alimento é servido juntamente com feijão, folha de abóbora refogada no óleo ou em outro prato chamado kario, no qual a massa é oferecida com carne de galinha cozida ou cabrito. Os moinhos de milho são encontrados em várias propriedades rurais e posteriormente são estocados em silos para garantir

a tranquilidade da alimentação durante o restante do ano. O arroz também é encontrado naquele país, contudo é um alimento caro por ser importado de países como Paquistão e Coreia. Também são encontradas hortaliças como repolho e cenoura. Outra cultura que merece destaque é o tabaco, onde os produtores vendem sua produção para uma grande empresa multinacional a qual cadastra os agricultores, fornecem os insumos para a produção, assistência técnica, com garantia de compra ao final. Os produtores de tabaco têm muitas preocupações e ainda usam a mão de obra de outros países vizinhos como Malawi, um país pobre e que os homens se sujeitam a trabalhar por um período de 5 a 6 meses recebendo uma lata de milho e um dinheiro para comprar o molho, abrigando-se em uma telha de palha pra dormir, esperando todo o período e só após vender o tabaco voltam pra casa retornando para o trabalho na época do plantio. O tabaco também recebe classificação no momento da venda. Na venda retiram a dívida e recebem o lucro. A atividade agrícola depende de chuva e foram verificadas carroças puxadas por bois. Conclui-se que o agricultor moçambicano da região estudada tem uma difícil realidade e que a sua produção agrícola está voltada para sua sobrevivência

Racismo estrutural, lutas e continuidades: o negro ontem e hoje na sociedade brasileira

Jean dos Santos Dias

O racismo científico constitui parte de um pensamento fundamentado em teorias voltadas a análise da sociedade e de indivíduos de forma destacada. O espaço escolar acolhe em seu seio ressonâncias da desigualdade social e étnica, elementos constituídos e reforçados através de estruturas de pensamento que são históricas. Os discursos racistas no Brasil, são baseados em construções argumentativas europeias que descendem principalmente do período referente ao final do século XIX e início do XX. As teorias racialistas e o darwinismo social são impostos a condição brasileira no século XX, como categorias fundamentais para a análise do quadro social, destacando a população negra e mestiça como preponderantemente responsável pelo atraso econômico e cultural do país diante do “esplendor europeu”. Usamos com referencial Loretto (1992) discute o negro e a ciência; Silva (2011), debate o negro na escola; Tavares e Domingues (2007) ao falar da representação do negro no livro didático; Schwarcz (1987) trata dos negros e os jornais ao longo da história; Schwarcz (1993) discute o negro e as construções das teorias racialista que inferiorizavam e continua até hoje tratando o negro com inferior na sociedade brasileira. Este trabalho é fruto de uma oficina com a temática “Relações étnico-raciais na escola e o racismo científico”, realizada com a turma do 3º ano A, no Colégio Estadual José Ferreira Pinto. Nele buscamos analisar como o racismo científico foi estruturado e a gênese deste comportamento que se reinventa a todo tempo na sociedade brasileira, inclusive na escola. Neste trabalho foi possível tratar das relações étnico-raciais no âmbito escolar através da elucidação do “Racismo científico” como movimento intelectual que reverbera no cotidiano dos alunos com a acentuação dos preconceitos étnicos e culturais; e também nas práticas do ensino de História. Para debater essas situações foi utilizado como instrumento o filme O Elo Perdido para entender como a ciência corroborou para o fortalecimento desta conduta que coroei e maltrata, manchando e perseguindo a história do Brasil; formando círculo de debates com os alunos para entender como o racismo se estruturou, bem como se reinventa nas instituições. Objetivamos analisar as relações étnico-raciais na escola como fruto de processos e construções históricas que reverberam no ambiente escolar. Pôde-se observar que nas escolas o racismo acontece com frequência e de maneira velada. Além de entender que os alunos vivenciam constantemente cenas discriminatórias no seu dia a dia. A partir das discussões foi possível perceber que os estudantes começaram a pensar a história como processo e desnaturalizar os comportamentos racistas que eles presenciam em seu dia a dia. cremos que o debate como processo de luta é um mecanismo importante para desvelar os comportamentos que inferioriza os sujeitos por conta da cor de pele, pensando principalmente a atual conjuntura do país. Palavras chave: Racismo científico; Racismo na escola; Discriminação dos negros; Racismo nas instituições.

SESSÃO TEMÁTICA

3

Culturas afro- brasileiras e indígenas na formação de identidade brasileira

COORDENAÇÃO: *João Batista Cardoso Botelho (IFMA) e Josinelma Ferreira Rolande Bogéa (IFMA)*

Procurar-se-á nessa sessão, dialogar acerca dos aspectos identitários presentes em nossa formação cultural, oportunizando a apresentação de trabalhos com diferentes abordagens dos elementos culturais, históricos e sociais que compõem o Brasil. É sabido que nossa constituição é multiétnica, haja vista a variedade de povos que para cá imigraram ou foram arrancados de seus lugares de origem, entretanto, durante muito tempo a visão do colonizador se fez dominante nessa “mistura” nada harmoniosa. É nesse sentido, que aqui, far-se-á o recorte étnico na perspectiva de se compreender as influências indígenas e africanas para a constituição da nossa diversidade histórico-cultural e, conseqüentemente, das nossas identidades.

A construção da identidade cultural dos discentes afrodescendentes do Instituto Federal de Alagoas

Renata Simone Domit | Erica Patrícia Paulino da Silva

Identidade é aquilo que se relaciona com o conjunto de entendimentos que uma pessoa possui sobre si mesma e sobre tudo aquilo que lhe é significativo. É resultado da formação histórica, social e política, ou seja, um reflexo dos processos de socialização, de ensino, de características físicas, sexuais, culturais e étnicas dos indivíduos. A identidade se constrói e se reconstrói continuamente no cerne das relações sociais. É o resultado de um processo de produção simbólica e discursiva constante em um campo de disputas que envolvem as relações de poder, que incluem, excluem, classificam e normalizam os grupos identitários. A identidade cultural, desdobramento desse conceito e foco desse trabalho, também sofre reflexos das relações de poder, pois também é um processo dinâmico, de construção continuada, que se alimenta de várias fontes no tempo e no espaço. Ela é construída por indivíduo em seu contexto cultural, é o conjunto vivo de relações sociais e patrimônios simbólicos historicamente compartilhados que estabelece a comunhão de determinados valores entre os membros de uma sociedade e desenvolve o sentimento de “pertencimento” sendo importante ferramenta para a atuação cidadã. O indivíduo quando desenvolve o sentimento de pertencimento se afirma como sujeito da sua realidade e busca a transformação do seu meio. Neste sentido, entendemos que o tema é relevante para o ambiente educacional, visto que, a escola, como enunciada por Marx deve primar pela formação integral do aluno, que proporciona o desenvolvimento de suas amplas capacidades, promovendo a educação emancipatória, que intenta, além de capacitar para o trabalho e para estudos futuros, ampliar a capacidade de compreensão da realidade e a relação desta com a totalidade social, formando cidadãos críticos aptos para intervir e transformar sua realidade e, dessa forma, conhecer, refletir, debater e valorizar as matrizes culturais que participaram da construção do Brasil, um país pluri étnico e multicultural, colabora para a formação unilateral do indivíduo. A pesquisa tem como objetivos analisar os discentes do Instituto Federal de Alagoas do *campus* Murici que se autodeclaram afrodescendentes e dentro desse grupo quais possuem influência das tradições africanas, além disso, investigar quais personalidades negras e quais meios de transmissão culturais são preponderantes na construção da identidade cultural desses discentes. Para tanto, o estudo terá enfoque qualitativo e será obtido através de aplicação de formulário em duas etapas, a primeira a todos os 384 discentes do *campus*, para identificar o público-alvo do trabalho, na segunda etapa apenas aos alunos que se autodeclararam afrodescendentes. O resultado da pesquisa nos dará elementos para compreender qual e como se constrói a identidade cultural dos alunos afrodescendentes do IFAL. Essa amostra servirá, inclusive, para avaliar qual papel a escola vem desenvolvendo na formação da identidade do discente e, conseqüentemente, contribuir para a desconstrução do imaginário negativo referente à identidade negra. Esperamos, ainda, que com este trabalho possamos ampliar o debate acerca da formação da identidade cultural afrodescendente na escola e subsidiar novos projetos que enriqueçam e participem da construção do ideal do ensino integrado de caráter emancipatório do sujeito.

A Educação Física para além dos esportes: criando possibilidades de disseminação e valorização da cultura indígena

Letícia da Silva Soares | Laís Barreto Barcelos | Rodolfo Lemos de Azevedo Souza | Emerson da Mota Saint'Clair

O presente trabalho tem como objetivo relatar as ações do projeto A Educação Física para Além dos Esportes: Criando Possibilidades de Disseminação e Valorização da Cultura Indígena, visou disseminar, valorizar e criar possibilidades de vivenciar a cultura indígena contribuindo como desenvolvimento psicomotor de educandos do primeiro segmento do Ensino Fundamental e todas as crianças dessa mesma faixa etária, por meio de atividades lúdicas no contexto das aulas de Educação Física e/ou em eventos sociais extraescolares.

A mulher negra na primeira pessoa: uma construção de raça e gênero nas personagens de Taís Araújo

Laila Thaise Batista de Oliveira

O presente trabalho tem como finalidade apresentar o resultado da dissertação “A Mulher Negra na Primeira Pessoa: Uma Construção e Raça e Gênero nas Personagens de Taís Araújo”, que teve como objetivo compreender de que forma a telenovela, como narrativa audiovisual seriada mais consumida e difundida no país, contribui para a construção das categorias raça e gênero, como relações de poder, e analisar de que forma a mulher negra está representada nessas produções através das personagens protagonistas interpretadas por Taís Bianca Gama Araújo Ramos nas produções

globais criteriosamente selecionadas - Da Cor do Pecado, Cobras e Lagartos, Cheias de Charme, Viver a Vida e Geração Brasil. O trabalho está dividido em dois momentos, a primeira parte se debruça em traçar um apanhado da trajetória da mulher negra na sociedade brasileira, considerando seus aspectos socioeconômicos, perpassando pela organização da população negra como movimento social. Trata também de abordar a mídia, a telenovela e suas técnicas, trazendo uma discussão sobre as representações sociais na mídia e refletindo de que forma estas contribuem para a construção identitária das mulheres negras em sociedade. Em uma segunda etapa, focamos na pesquisa empírica. Para tanto, selecionamos um corpus composto por cenas das diferentes fases das produções supracitadas, nas quais a protagonista está presente ou é mencionada e, mais além, tendo como critério a problematização de temáticas que envolvem gênero e raça como pilares de reflexão. Para alcançarmos os objetivos propostos será aplicado o procedimento metodológico apresentado por Diana Rose (2002), denominado Análise de Imagens em Movimento. Por meio do trajeto analítico e teórico, é possível concluir que apesar do protagonismo da mulher negra nessas narrativas, algumas representações contribuem para a estigmatização da sua imagem, com reflexos sociais negativos. Ademais, as temáticas centrais abordadas nessas produções são relevantes e sensíveis à vida das mulheres negras, de modo geral, cumprindo com um relevante papel na mediação do debate acerca de problemas sociais. Contudo, observamos que as problemáticas são abordadas de forma superficial e acrítica. Palavras-chave: raça, gênero, identidade e telenovela.

A Pintura Corporal na Cultura dos estudantes Canela no IFMA/Campus São Luís/Maracanã

Maria do Socorro Coelho Botelho | Luís Canela | Bruna Eduarda | Ronaldinho Irã Iko Canela | Joel Canela

Os estudantes Canela, que estudam no Curso Médio Técnico em Agropecuária na modalidade PROEJA, IFMA/Campus São Luís Maracanã, fazem parte da etnia Ramkokamekrá e os Apanyekrá, que são grupos do tronco linguístico Macro Jê, conhecidos como Canela. Sabe-se que há diferenças significativas entre os dois, porém falam a mesma língua e são conhecidos pela mesma manifestação cultural. Neste sentido, ao se pesquisar sobre a cultura dos estudantes indígenas Canela, indaga-se o seguinte: Por que os estudantes indígenas Canela não apresentam os seus trabalhos apresentando e falando sobre a importância da pintura corporal para as suas vidas? Então dentro do Projeto Intercâmbio Linguística Língua Portuguesa e Língua Tronca Jê Canela nas atividades do VII Seminário da Culminância da Semana Indígena/NEABI no Campus São José de Ribamar - MA, realizada no período de 25 a 27 de abril/2018, foi apresentada a oficina sobre a temática acima, com o objetivo geral de Promover os conhecimentos da pintura corporal do Povo Canela no processo cultural e inovador na aprendizagem. Neste contexto, foi necessário se buscar teóricos para respaldar a referida pesquisa e os estudantes não indígena se uniram com os Canela, para que juntos pudessem intercambiar os dois idiomas contribuindo com o estudo a pesquisa, extensão e inovação. É importante destacar que os referidos estudantes, trabalham em grupo e vivenciando o sentimento da coletividade na partilha dos saberes. Para estudar melhor a temática aponta-se em: (CROCKER, 1958); (ALTHUSSER, 1984); (BOURDIEU, 1989); (OLIVEIRA, 2008); (GEERTZ 2009); (RIBEIRO, 2012); (LAPASSADE, 2005) e as Legislações referentes à Educação Indígena entre outras. Destaca-se, que esta pesquisa é etnográfica e a observação participante é uma das técnicas utilizadas possibilita condições de se estar mais próximo dos sujeitos participantes da pesquisa, nas rodas de conversa, nas conversações informais e nas entrevistas não estruturadas. pois este momento é importante para se observar a sensação e emoção de quem pinta e de quem se deixa pintar. É importante dizer que o processo da aprendizagem da pintura corporal está presente em várias sociedades, no entanto para a comunidade indígena, a pintura corporal é um valor estético e sagrado ela está presente nos momentos das manifestações religiosas e culturais, principalmente nos ritos, do casamento, na manifestação corporal, na preparação para a guerra, para a caça, nos momentos fúnebres sendo também usada diariamente. Destaca-se que existem vários tipos de pintura que podem ser representadas de várias formas, como, animais, arvores, ou outro elemento quer seja simbolizando a natureza ou não. Na maioria das vezes a tinta é produzida utilizando-se o urucum, jenipapo ou babaçu

Banda "Mama África"

Josinelma Rolande

No atual cenário de luta e resistência da população negra, a Banda Mama África tem como objetivo disseminar a música negra e ao mesmo tempo trazer ao público questões sobre gênero, sexualidade, feminicídio... O referido grupo musical é composto por estudantes do IFMA – Campus Buriticupu. A Banda Mama África começou a ser desenhada no ano de 2017 por estudantes do NEABI, do referido *campus*. A partir de uma apresentação de percussão afro, reuniram-se alguns estudantes do NEABI, com habilidades musicais, culminando no trabalho artístico #CoisaDePreto. Desde então, a banda tem se mantido, buscando construir uma identidade que culmine com os objetivos do NEABI.

Beleza Negra - Desconstruindo a objetificação da mulher negra

Danielle Stephany Soares Rocha | Adriana Geisa Jansen Pereira Araújo | Ana Beatriz Reis de Sousa | Kanadra Silva Rocha

Em pleno século XXI as mulheres negras ainda são idealizadas como objetos sexuais e desvalorizadas no meio social, sendo diminuídas e levadas a uma padronização estereotipada na mídia sendo forçadas a se enquadrar numa estética midiática e levadas a serem submetidas a processos estéticos dolorosos às suas raízes e cultura. Eu, mulher negra, por muito tempo fui forçada a acreditar que não era suficiente. Bonita suficiente, inteligente suficiente e capaz o suficiente para ocupar meus espaços na sociedade, que por direito como ser social são meus. Eu como tantas outras sou a mulher que sofre duas vezes mais preconceitos, pois sofremos por ser mulher e por ser negra! E mesmo assim seguimos forte. E quão forte é a Mulher, quão importante fomos para a formação da sociedade brasileira. As negras que sempre se fizeram presentes. Presentes nas senzalas, para o trabalho braçal, como mucamas nas casas grandes, amas de leite, e em todas as outras situações, em que sua presença se fez necessária e hoje somos mulheres livres e queremos respeito e igualdade e protagonismo. Quando iniciei no beleza negra vi o quanto era importante e precioso trabalhar o feminismo negro e a valorização da mulher negra, durante os 10 meses de projeto que temos elaborado, pesquisando e feito as rodas de conversa percebi o quanto a nossa sociedade é preconceituosa e menospreza a mulher negra, eu cheguei ao instituto com baixa autoestima e o NEABI juntamente com os encontros e rodas de conversa do beleza negra me fizeram ver o quanto sou importante e bela como mulher negra. O projeto beleza negra nasceu através da necessidade das discentes e docente que compõe o NEABI no *campus* Maracanã, em formular um projeto que valorizasse a mulher negra e sua beleza, onde o objetivo central é trabalhar de forma inclusiva por meio do diálogo, das rodas de conversa com mulheres e meninas sobre o empoderamento feminino, a cultura negra, as influências dos povos africanos na nossa cultura maranhense e a desconstrução do pensamento das próprias mulheres sobre suas raízes exaltando sua beleza, sensibilizando a comunidade escolar do IFMA *campus* São Luís- maracanã.

Beleza Negra - Transição e valorização

Hilda Myllena da Silva Muniz | Iran Claudia Diniz Pires

Durante muito tempo, eu tive sérios problemas com a questão da minha autoestima. Não aceitava meu corpo, não aceitava a cor da minha pele, não aceitava o meu cabelo que até o início do meu ensino médio era alisado. Quando entrei no IFMA foi um impacto cultural grande, tudo estava muito diferente da minha realidade. Percebi aquelas meninas com a sua autoestima elevada, aceitando-se com a questão do cabelo e de sua cor, foi surpreendente. Então eu decidi que eu deveria mudar deveria me transformar, então eu procurei o NEABI, e neste núcleo eu me encontrei, no mesmo dia fui para casa, me olhei no espelho e nele vir uma mulher, negra, bonita e empoderada. Tomei outra decisão resolvi mudar o cabelo e passar pela difícil transição aceitando minhas raízes como mulher negra, sofri muito no começo, mas a aceitação das minhas raízes foram de suma importância para que eu me tornasse uma mulher forte empoderada que ainda sofre com as pressões sociais como os padrões que são impostos a nós. Em novembro de 2017 começamos as primeiras conversas e debates a respeito do projeto que viesse valorizar a beleza negra dentro do *campus* e contemplasse as alunas. E em 31 de maio de 2018 aconteceu o primeiro desfile da beleza negra teve a finalidade de mostrar as meninas e meninos do IFMA *campus* São Luís - Maracanã que a sua beleza afro é valorizada e exaltada, o protagonismo juvenil foi fundamental para o empoderamento dos mesmos aceitando sua cultura e suas etnias além de quebrar padrões e paradigmas que são impostos pela sociedade.

Coletivo negro de alunos e Bonecas Abayomi: uma experiência de representatividade

Landara Marcele Oliveira de Araújo | João Pedro Ferreira Santana

Por muito tempo, a temática ligada às tradições de origem africana e afro-brasileiras foi apagada do currículo escolar. Após a promulgação da Lei 10.639/2003, investiu-se na inserção desses temas. Contudo, é preciso mais que o debate sobre questões políticas e sociais. Realizar atividades que promovam o aumento da autoestima é fator primordial para que a população negra se reconheça como dotada de valor e busque protagonismo. Uma das formas possíveis para isso é o trabalho com Bonecas Abayomi. Essa boneca tem sua história trazida nos navios tumbeiros, quando mães escravizadas rasgavam suas próprias vestes para produzir, com amarrações, tranças e nós, algum brinquedo e distração às crianças ali aprisionadas. Hoje, a boneca é símbolo de resistência e empoderamento, pelo reconhecimento de uma ancestralidade e pelo favorecimento de resgate de uma história de afeto e superação. No IFRJ – *campus* Duque de Caxias, o Coletivo Negritude Federal (composto exclusivamente por alunos do Ensino Médio e de atuação autônoma) promoveu oficinas com

bonecas Abayomi visando, de modo específico, favorecer a autoestima de crianças negras. É preciso fortalecer a confiança dos menores, pois há pouca representatividade nos meios em que circulam – e o racismo também se faz presente no universo infantil. Em duas ocasiões específicas, o Coletivo desenvolveu essa atividade: inicialmente com a comunidade interna do *campus* (durante o evento Sarau em Cores: a beleza da África), depois com crianças da Creche Cecília Meireles, situada ao lado do IFRJ. Nesse dia, verificou-se que as crianças – com média de idade entre quatro e seis anos – mostravam interesse e deslumbramento, ouvindo com atenção a explicação sobre a origem da boneca e tentando criar sua própria abayomi. Apesar da carência a que estão submetidas, as crianças revelaram potencial para se apropriar dos conhecimentos e para criar vínculos mais fortes com sua própria cor, reconhecendo-se como dignas de valor e, assim, se empoderando.

De perseguido a reconhecido: a história da resistência do bumba-meu-boi na cidade de São Luís – MA (1890-1921)

Wagner Silva | Ana Grasielly Gomes Ferreira | Amanda Cristina Roxo Felix

A escolha do tema deste trabalho associada à: importância que essa manifestação cultural do bumba-meu-boi possui no estado do Maranhão. E, também, para demonstrar aos leitores que as notícias sobre a brincadeira nem sempre foram “positivas”. Para que ele fosse reconhecido como o é hoje, passou por um longo processo de perseguição, para atingir o patamar que adquiriu na atualidade, até elevar a cidade de São Luís-MA à categoria de Capital Cultural. Parece contraditória essa opção de estudo, tendo em vista que o folguedo é considerado o cartão postal da cidade, através dos seus outdoors espalhados por toda a urbe, e, de propaganda televisiva, recebendo, inclusive, investimentos estatais, pois serve para aquecer a economia, em virtude do turismo que vem crescendo muito na região, nos meses de junho e julho, por conta das apresentações das brincadeiras de bumba-meu-boi. Então, por que perseguir esses grupos que contribuem para os lucros da capital? Por que perseguir os brincantes, como aparecia estampado no Diário Oficial do Estado do Maranhão de 1920: “É expressamente proibido tocar bomba no perímetro urbano assim como fazer brincadeira de bumba-meu-boi”? A história recente do bumba-meu-boi é uma outra história, de um outro tempo/contexto histórico, a merecer outros estudos. Mas esta história recente só será compreendida se analisarmos como a brincadeira foi se instituindo de perseguida a reconhecida. O trabalho se configurou por ser uma pesquisa, descritiva e explicativa, quanto aos fins. Quanto aos meios é bibliográfica, de campo e documental.

Discutindo o racismo na educação: experiências do PIBID na Escola Estadual Castro Alves em Jiquiriçá/BA

Aila Cristina Costa de Jesus | Daniela Cíntia Santana Lopes

Este trabalho é fruto de uma oficina pedagógica realizada na Escola Estadual Castro Alves (EECA) no município de Jiquiriçá/BA por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do Sub projeto de Geografia do Instituto Federal Baiano – *Campus* Santa Inês. A oficina tinha como objetivo debater o racismo no Brasil, enfatizando o papel da população negra na formação da sociedade brasileira, além de demonstrar como a escravidão deixou marcas no imaginário social da população até os dias atuais. Como procedimentos metodológicos da oficina, foram realizadas: rodas de conversas, exibições de filmes e curta-metragem (*Vista minha pele* e *Xadrez das Cores*) que retratam sobre o preconceito racial no Brasil, oferecendo instrumentos para o debate da diversidade racial, racismo, preconceito e discriminação racial. Diante das socializações e debates em curso, os Pibidianos realizaram uma pesquisa envolvendo aos educandos da EECA na qual se questionou: “Qual a sua cor/raça?”, “Você já sofreu preconceito racial dentro ou fora da escola?”, “Seu tom de pele já influenciou o modo como as pessoas lhe tratam?”. Além disso, realizou-se também uma atividade baseada no livro: “Superando o Racismo na Escola” organizado por Kabengele Munanga (2005) a qual consistia em solicitar que os educandos atribuíssem qualidades negativas e positivas a pessoas negras e brancas. Os resultados das atividades e estudos foram tabulados e analisados. Os dados coletados mostram que a maioria dos alunos se afirmam como negros (levando em consideração as denominações de morenos, pretos e pardos). Os dados também indicam as contradições sobre o racismo. A maioria afirma que nunca foi vítima, no entanto, reconhece que a cor da pele influencia nas formas de tratamentos. Assim, considera-se que a oficina contribuiu na luta pela superação do racismo, a partir da valorização e conhecimento sobre os afrodescendentes brasileiros, os imaginários projetados sobre os corpos negros no esforço de pensar uma educação que dialogue com a população negra na mudança de suas representações. Vale ressaltar as discussões do Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígenas – NEABI e do Grupo de Estudos Negros, ambos do IF Baiano *Campus* Santa Inês, e das disciplinas Ciência, Cultura e Africanidades I e II ofertadas

no *Campus* Santa Inês no ano de 2017 para os cursos de licenciatura favoreceram na construção e discussão durante a realização da oficina.

Escola branca, alunos negros: um olhar sobre branquitude e educação

Azenclever Bruno dos Santos

O presente trabalho pretende tratar da teoria da branquitude por ser um tema interessante e pouco discutido dentro das relações étnico-raciais e menos ainda na área da educação. A branquitude é o ponto de vista do branco sobre o mundo e tudo que o cerca; uma ótica advinda da construção das raças humanas e sua hierarquização. Dessa forma, essa teoria se solidifica nas sociedades estruturadas pelo racismo. No campo da educação, que é o foco deste artigo, estudos de alguns teóricos especializados no assunto são usados para expor como a identidade racial branca se estrutura na instituição educacional pública, conferindo status aos alunos brancos e naturalizando, assim, privilégios simbólicos e materiais da branquitude da pele e, conseqüentemente, discriminando alunos negros e não brancos. Para comprovar essa teoria, a investigação é feita através de coleta e análises de dados para compreender como os alunos brancos ou de pele mais clara privilegiam-se de serem considerados modelos naturais de humanidade, desfrutando, dessa forma, de inúmeras vantagens sociais. Com isso, este trabalho pretende contribuir com o enriquecimento dos debates sobre as relações raciais na educação. O tema branquitude na educação provou ser interessante, tanto por ser pouco discutido na sociedade brasileira como também, ao pesquisá-lo, se mostrou no cerne da nossa estrutura social. O Brasil, assim como as outras nações com história de colonização europeia, a teoria da identidade branca é um pilar hierárquico que pauta as relações raciais e isso se constata ao observarmos a existência de lugares sociais que privilegia um só grupo, colocando-os em uma posição de privilégios simbólicos e materiais. Portanto, a teoria da branquitude que se preconiza a partir da hierarquização de cor/raça e lugar social, por mais que o Brasil seja um país multiétnico, essa estrutura pouco se abre para a diversidade. Entender a teoria da branquitude no Brasil é também entender, no passado, a opção das elites deste país pelo processo de embranquecimento da população negra, visando uma nação branca que não se confirmou no presente. Porém, criou-se uma herança simbólica e material positiva aos sujeitos identificados como brancos que vai desde a normatização como referência de humanidade até a preferência por ocuparem posições de destaque e poder, geralmente, atreladas à branquitude da pele. Este trabalho levantou tais questões para buscarmos entender como essas teorias perpassam via educação na escola, sedimentando, assim, um lugar de privilégios à parcela da população que será identificada como branca e, ao mesmo tempo, discriminando e apagando a história de diversas raças e etnias que, por direito constitucional, a ela desejam acessar. Para se confirmar este processo visivelmente percebido de aculturação e branqueamento dos alunos e conseqüente subjogação a identidade branca pelos que acessam a escola, esse artigo buscou esclarecer algumas hipóteses que, com a coleta de dados e as análises de gráficos, pôde-se chegar a algumas elucidaciones. Através de uma investigação e um recorte específico realizado dentro de duas escolas públicas, constatamos o que, empiricamente, se pode perceber: que a maioria dos participantes se autodeclararam negros ou não brancos contra apenas 11% que se declaram brancos. Essa primeira constatação serviu para considerar as controvérsias nas opções declaradas no decorrer da pesquisa. Ao ser detectado esse fato, surgiu outra contradição, pois a pergunta seguinte de identificação pessoal com um "outro", a maioria que se autoidentificava como negros e não brancos passou a se identificar com um "outro" de pele branca ou mais clara, demonstrando uma negação da autoidentificação como negro e valorizando um próximo que seja branco. Assim, construindo uma estrutura de privilégio simbólico e subjetivo a branquitude da pele. Nas questões seguintes, notou-se uma supervalorização sempre direcionada às fotos de pessoas de pele branca. Esta consideração pode ser feita a partir da análise dos seus opostos positivo x negativo; em sua maioria, os alunos tenderam a valorizar socialmente as imagens das pessoas de pele clara e depreciar a imagem do rapaz mais escuro na escala de cores, atribuindo-lhe adjetivos pejorativos e profissões subalternas. A branquitude é um lócus operante e fortemente vigente na educação e podemos verificar que a instituição trabalha na manutenção de um status quo de privilégios simbólicos e conseqüentemente materiais da branquitude; discriminando, dessa forma, os negros que não se adaptam e apagando as identidades étnico-raciais dos que nela permanecem em um processo de branqueamento, fazendo com que se identifiquem com os brancos ou como brancos. Concluimos, então, que as discussões das relações étnico-raciais, todavia, possuem um longo caminho pela frente e vasto campo a percorrer na criação de um ambiente escolar que reflita a importância de todas as raças e etnias que compõem este país. É claro que, nos últimos anos, houveram bastantes avanços com a luta dos movimentos negros concretizados em várias leis, principalmente, o Estatuto da Igualdade Racial e, na educação, a Lei 10639/03, dentre outras. Porém, para que isso se transforme em realidade, serão necessários anos de mudança nas estruturas sociais. Esse trabalho converge para isso: mostrar o sedimento das estruturas opressoras. Assim, mudá-las para uma relação equânime e justa para todas as pessoas que integram a sociedade brasileira e, principalmente, na educação.

Escola índios Tapeba: a afirmação da identidade Tapeba através da escola diferenciada

Joaquim Teixeira Pinto de Mesquita

O trabalho objetiva discorrer sobre o papel da educação escolar indígena na constituição destes como sujeito, tendo como campo de observação a Escola Índios Tapeba situada no município de Caucaia, Região Metropolitana de Fortaleza/CE. Através destes se busca compreender como a escola legitima a presença destes em espaços dentro do município se apresentando como “arma de luta” em reivindicações do próprio movimento indígena, tendo como princípio visibilizar questões relativas a luta pela terra, visto que, estes ainda seguem em território não demarcado. Dado início do campo pretende-se abordar as experiências escolares construídas através da visão dos indígenas e discorrer sobre o papel das escolas diferenciadas no processo de territorialização étnica no Ceará, uma vez que a escola se apresenta como uma importante agência no cenário de lutas pela terra, legitimando assim a existência de suas coletividades. Para além das discussões acerca da temática se trará a discussão acerca do processo de invisibilização que estes tem sofrido no município e quais avanços ocorreram ao longo da implementação da primeira escola indígena em território indígena. Se faz uso de discussões apontadas por pesquisadores que dialogam e versam sobre o sujeito histórico indígena caucaense, bem como questionamentos trazidos por Rita Gomes do Nascimento e André Barbosa de Oliveira que versam sobre o papel de escolas diferenciadas como legitimadora de visibilidade no presente; bem como Maria Cristina Bohn Martins, Edson Silva, Ernesta Zamboni, Maria Aparecida Bergamaschi, Jurjo Torres Santomé, René Barbier que abordam questões relativas aos papéis desempenhados por escolas diferenciadas dentro de modelos curriculares “padrão”. A pesquisa se articula junto ao Povo Tapeba – distribuídos em 16 comunidades no município de Caucaia/CE -, versando sobre o sujeito social indígena no campo da educação, no sentido de reafirma a cultura e memória de forma que se crie possibilidades de autoafirmação identitária e étnica destes em vias educacionais, sociais e acadêmicas através da pesquisa em desenvolvimento dentro do Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras-PPGEAFIN, pela Universidade do Estado da Bahia, tendo como fomento à pesquisa Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Estes articulam através de Aulas Culturais transmitir seus saberes, e é na escola que o contato se articula e legitima a presença destes no município. Portanto, a articulação entre pesquisador e sujeitos da pesquisa aborda neste primeiro momento os papéis desempenhados pela escola diferenciada por meio de aulas culturais em vias de promoção da cultura e memória através da educação escolar indígena diferenciada.

Palavras-chave: Indígenas. Identidade. Escola Diferenciada. Tapeba.

História, memória e identidade: A carta de Esperança Garcia e os usos da memória da escravidão para a construção da identidade afro-piauiense

Francisca Raquel da Costa

Esperança Garcia foi uma escravizada pertencente às Fazendas Nacionais do Piauí que foram confiscadas dos jesuítas quando da expulsão dos mesmos do Brasil. Esperança Garcia no século XVIII, mais precisamente em 06 de setembro de 1770, escreveu uma carta ao governador da capitania do Maranhão e Piauí, Gonçalo Lourenço Botelho de Castro, denunciando a sua transferência para a fazenda Algodões e o sofrimento que vivia juntamente com sua família nas mãos de um dos administradores das fazendas. Dentre as diversas leituras é possível destacar que no Piauí, nos finais do século XVIII, existia uma mulher negra e escravizada alfabetizada e ciente, como muitas outras, de sua possibilidade de reivindicar um direito e resistir às condições que lhes foram impostas. Diante desse fato, configurou-se como um dos objetivos deste trabalho apresentar traços dessa historiografia piauiense, assim como apontar novas perspectivas de abordagens sobre o estudo da escravidão, como é o caso da utilização dos conceitos discussões sobre memória e os usos da memória e sua relação com a construção de uma identidade negra. Dessa forma, este trabalho buscou também o entendimento da questão da formação da identidade racial entre a população afro-piauiense, abordando, por um lado, a questão do papel da memória do cativo presente na carta de uma escravizada de nome Esperança Garcia e a construção de uma identidade a partir dos usos dessa memória; e, por outro lado, a afirmação dessa identidade no seio do Movimento Negro Piauiense contemporâneo, mais especificamente através da análise da formação de organizações de mulheres negras no Piauí. Dessa forma, os resultados possibilitados com a pesquisa e a escrita do texto, nos mostram a forte presença da representação de Esperança Garcia como símbolo de resistência e marcador identitário no Piauí, sendo que o mais novo ato de reconhecimento foi o reconhecimento de Esperança Garcia como primeira advogada negra do Piauí, título dado pela OAB- PI, mas especificamente à partir da Comissão da verdade sobre a escravidão no Brasil com seus representantes no Piauí.

O reconhecimento do “eu” através da apresentação da identidade/cotidiano do índio Guajajara no Maranhão

Carlos Jardel Araújo Sores | Jacklady Dutra Nascimento | Juliane Jordane da Silva Medrado | Francisca Xaiane Mendes da Silva

Os índios Guajajara formam um grupo de indígenas remanescentes, ao longo do tempo, de ataques ao seu povo, terras e cultura. Localizado na Mesorregião do Oeste Maranhense, entre os Municípios de Santa Inês-MA de Bom Jardim-MA, a Aldeia Januária, possui, segundo o IBGE (2010) e Pereira et. al. (2017), 508 índios, sendo 268 do sexo masculino e 240 do sexo feminino. Através de um convite realizado pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indio-descendente – NEABI – IFMA, *Campus Caxias* ao Instituto Sociedade, População e Natureza – ISPN, trouxemos cinco índios representantes do povo Guajajara para proferir uma palestra sob a temática da identidade e o cotidiano indígena, a fim de despertar nos discentes do IFMA a reflexão sobre a importância dos povos indígenas na formação étnico e cultural brasileira. Diante da exposição indigenista e do dia a dia do índio na sua aldeia, levou a reflexão dos alunos sobre a importância da relação do seu modo de vida e de sua interação com natureza. Trouxe também a relevância das políticas públicas do acesso desses povos às escolas e Universidades. Além do debate sobre a luta de resistência e permanência dos mesmos índios em suas Terras, sendo sempre ameaçados pelos grandes produtores rurais e a sua forte bancada ruralista que domina grande parte da política brasileira, em especial a câmara e o senado nacional. Este resumo teve por objetivos, apresentar a identidade e o cotidiano do indígena no Maranhão; e, relatar a experiência de reconhecimento de identidade indígena pelos discentes do IFMA/ *Campus Caxias*. O levantamento dos dados de localização espacial e populacionais sobre os índios Guajajara no Maranhão, dando destaque aos indígenas residentes na Aldeia Januária teve por base os dados estatísticos do último censo demográfico realizado pelo IBGE (2010), bem como o levantamento em lócus desses dados presentes na pesquisa dos autores Pereira et. al. (2017). As discussões sobre o cotidiano e identidade do povo Guajajara teve por aporte a pesquisa de Pinto (2012), a Revista *Wiráhu* (ISPN, 2017), esta retrata a promoção e divulgação dos processos educacionais, bem como a cultura e arte desenvolvida nas Aldeias Guajajara, em especial na Aldeia Januária. Foi realizada uma palestra, pelos indígenas, para a apresentação da identidade e cotidiano dos povos Guajajara. No decorrer da exposição os alunos do IFMA/ *Campus Caxias* puderam interagir com os palestrantes através de perguntas e dúvidas sobre as práticas diárias do índio, bem como a promoção de sua arte e cultura, dentro e fora do aldeamento. A constante interação discente durante na exposição da identidade e cotidiano dos índios Guajajara, bem como o reconhecimento do “eu” como ser indígena, seja nas raízes de formação do povo brasileiro ou mesmo na sua própria árvore genealógica, levou-nos a percepção do quanto a relação entre a sociedade, em especial aqui a indígena, e a promoção da educação nos IFs, destaque para o IFMA *Campus Caxias*, se faz importante no processo de ensino-aprendizagem desses jovens, que aprenderam que o “ser” índio, está dentro de cada um deles.

Projeto Protagonismo Quilombola: Um resgate da memória e história do quilombo Peropava

Andréia Regina Silva Cabral Libori; Ronise Suzuki de Oliveira; Pâmela Regina Silva Cabral;

O presente projeto de extensão apresenta como principais objetivos: Oportunizar o resgate, a valorização e visibilidade da cultura local da Comunidade de Quilombo de Peropava; Contribuir para novas posturas e olhares frente à diversidade; propiciar e incentivar o protagonismo quilombola; Proporcionar a busca de novos horizontes para outros estudos, bem como contribuir para reflexões dos profissionais da educação acerca da diversidade. Foi desenvolvido nos meses de setembro a dezembro de 2017 por meio do Programa de Extensão- NEABI em Ação do Núcleo de Estudos Afro- brasileiros e Indígenas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP. No vale do Ribeira há cerca de 66 comunidades quilombola. O Quilombo de Peropava reconhecido em 2011 pelo Instituto de Terras do Estado de São Paulo- Fundação - ITESP e em 2014 recebeu o certificado de autodefinição pela Fundação Cultural Palmares. Atualmente a comunidade luta pela titulação das terras e enfrenta diversos problemas com ameaças de terceiros e luta na justiça pela restituição das terras a qual sofreu perdas em um processo de expropriação. Apresenta como subsídio para o referencial teórico autores tais como: CANDAU, Maria Vera; MOREIRA, Flávio Antônio; FREIRE, Paulo; FERREIRA e publicações institucionais: BRASIL, MEC. Lei de diretrizes e bases para educação Nacional; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola; Parâmetros curriculares nacionais etc. A metodologia empregada baseia-se na abordagem qualitativa. A coleta de dados foi realizada por intermédio do levantamento de literatura e da pesquisa de campo na comunidade. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados entrevistas semiestruturadas

realizadas da comunidade quilombola de Peropava, como participantes os membros da comunidade, foram utilizados instrumentos tais como: fotografias, gravações, vídeos e observações com registro, portfólio, etc. Os principais resultados esperados e/ou alcançados: evidência de que o conhecimento sobre como realmente é a comunidade quilombola no dia a dia demonstra as dificuldades que os membros da comunidade enfrentam para poder manter a identidade quilombola, manter suas origens e sua cultura; protagonismo; e o envolvimento da comunidade quilombola ocorreu desde a participação nas entrevistas, na contribuição para a construção do verbete das palavras dos vocábulos locais, no trabalho de resgate da dança fandango, bem como, na participação das oficinas de resgate cultural. E a valorização e difusão da cultura, bem como o fortalecimento da identidade quilombola de Peropava.

Quem são os/as negros/as deste *Campus*?

Arthur Neves Sousa Pereira | Caroline Purcino Silva | Iana de Oliveira Soares | Izanete Marques Souza

O projeto Quem são os/as negros/as deste *Campus*? Foi uma atividade de pesquisa desenvolvida no período de agosto de 2017 a agosto de 2018, através da realização de entrevistas via questionário estruturado com 01 questão fechada e 07 questões abertas que visavam identificar a identidade étnica e social dos estudantes entrevistados. Ainda na metodologia usamos a análise temática das respostas, pautada na análise de conteúdo. Os estudantes são das de 16 turmas de cursos técnicos integrados ao ensino médio, 03 turmas de dois cursos subsequentes e 2 turmas de especialização, totalizando 230 entrevistados selecionados por adesão espontânea do entrevistado. A análise, realizada por todos os integrantes da equipe executora do projeto, apontou para a existência de negros favoráveis e contrários às cotas, um número significativo de adeptos à dança e à música e poucos que admitem já ter sido vítima de algum tipo de preconceito. Tal realidade reforça o mito da igualdade racial cristalizada na educação racista e eurocêntrica tão presente ainda no Brasil. Dos 230 entrevistados, 181 se autodeclararam negros, quando analisamos pelo critério do IBGE, contudo, apenas 01 explicitou a sua condição de cotista. Os resultados são denunciadores de um provável processo de transição política e ideológica.

Relato de experiência sobre a presença da mulher Canela no IFMA/*Campus* São Luís Maracanã

Maria do Socorro Coelho Botelho | Joza Canela | Ana Grasielly Gomes Ferreira | Clara Beatriz Silva Durans | Amanda Cristiana Roxo Felix

O Estado do Maranhão abriga em seu território oito povos indígenas, classificados em dois troncos linguísticos, Macro Jê e Tupi. Entre o Tupi estão os Tenehara (Guajajara), os Awa (Guajá), os Kaapor (Urubu); classificados no tronco Macro Jê encontram-se os Krikati, os Pukobiê (Gaviões), os Ramkokamekrá, Apaniekra (Canela) e os Krepu'kateyê. Neste contexto, por meio do Projeto Intercâmbio Linguístico Língua Portuguesa e Tronco Jê Canela, a estudante Joza Canela, integrante do Curso de Ensino Médio Técnico em Agropecuária, no Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos/PROEJA, apresentará o seu relato de experiência acompanhada com as estudantes não indígenas, pesquisadoras neabinas, Ana Grasielly Gomes Ferreira, Clara Beatriz Silva Durans e Amanda Cristiana Roxo Felix. É importante destacar que até o ano de 2017, só participava do curso acima citado e também do referido Projeto, estudantes homens Canela. Porém contrariando os critérios da referida Comunidade, uma jovem indígena Canela se matriculou para estudar no mesmo curso com os seus parentes. Esta realidade despertou uma indagação: Como será que esta estudante Canela está se sentindo aqui no IFMA/*Campus* São Luís Maracanã, sendo a primeira mulher que saiu da sua comunidade com o propósito de estudar? Desta forma, o objetivo geral, compreende em Analisar os desafios encontrados pela mulher estudante Canela ao sair da sua comunidade para estudar no IFMA/*Campus* São Luís Maracanã. Entende-se que as rupturas das práticas conservadoras tanto nas relações de gênero e quanto nas étnicas, precisam ser cotidianamente alimentada pelo entendimento de que urge incluir nos conteúdos pedagógicos e curriculares estas temáticas, para que o processo de aprendizagem possa fluir com a garantia de acolher, acompanhar e valorizar as atitudes das mulheres indígenas que buscam o seu espaço de inclusão na escola. É importante ressaltar, que se pretende escrever um artigo sobre esta temática, pois se entende a importância da sua divulgação para que outras mulheres de outras etnias indígenas possam adentrar nos espaços, não apenas do IFMA/*Campus* São Luís Maracanã, mas em toda a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Neste sentido, para corroborar com esta temática busca-se: (LUZ, 1982); (CROCKER, 1990); (BERTOLOTE, 2000); (RIZZO, 2006); a Resolução Escolar Indígena, entre outros subsídios que contribuem para que se entenda melhor como proceder diante do estudo, pesquisa e extensão, frente aos saberes partilhados, no processo da aprendizagem. Destaca-se que este trabalho científico é orientado pela Professora Mestra Maria do Socorro Coelho Botelho, com a participação dos estudantes indígenas Canela e os que não são indígenas, que estudam no Curso Médio Integrado Meio Ambiente e são também pesquisadores do NEABI. Ressalte-

se que estas atividades científicas- pedagógicas vêm sendo apresentados tanto dentro do local da pesquisa, como Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica nos encontros, seminários, congresso entre outros.

Relato de experiência: os jogos indígenas como instrumento de valorização da identidade das culturas indígenas no IFMA – *campus* Santa Inês

Diely Caroline Pereira Sousa de Almada | Leticia Barros de Castro | Rayssa Kelly de Moraes Brito | Gabriela Martins de Araujo

Os índios ao longo de seu processo histórico foram sofrendo abusos e opressão social de forma indiscriminada. O branco reiteradamente impunha seu poder intimidador, sua cultura, sua religião e sua educação como agente de controle social desse grupo étnico. Foi perdendo sua identidade enquanto indivíduo, tornou-se uma entidade genérica, um ser imaginário que povoa o inconsciente segundo conceitos extremos, ou seja, tanto como habitantes de um paraíso perdido quanto como selvagens. O objetivo do presente trabalho foi identificar junto a comunidade escolar os saberes, a tradição e a cultura indígena e sua relação com a prática dos jogos, promovendo a interação entre a comunidade escolar e o fortalecimento da cultura indígena. Para tanto tomou como aporte teórico Oliveira (1998), Fernandes (1993), Geertz (1978), Kishimoto (2001), Freire (2009), Melatti (1970). Para tanto o trabalho foi dividido em duas partes: a primeira contempla o levantamento bibliográfico e confecção de materiais, enquanto a segunda foi de apresentação e vivência prática dos jogos indígenas selecionados. O trabalho auxiliou numa nova construção ideológica do ser índio pela comunidade escolar, e na percepção da presença da ritualidade dos jogos indígenas.

Sobre culturas, sobre povos indígenas: uma experiência na Aldeia Lago Branco

Aurine Carvalho Rocha | Mayra Welyda Sampaio da Silva | Jessiany Pinheiro Torres | Henrique Ferreira da Silva Neto

Esta proposta é um relato de experiência acerca de dois momentos vivenciados pelos estudantes do Instituto Federal de Educação do Maranhão, *campus* Buriticupu, com os Tenetehara/Guajajara da Aldeia Lago Branco, localizada no município de Buriticupu, Maranhão. As referidas visitas possibilitaram conhecer alguns aspectos culturais deste povo, bem como desmitificar algumas concepções pejorativas que se tinha acerca de povos indígenas. O contato com a língua tupi, a música, a pintura corporal, a produção de redes, enfim, com os modos de viver desse povo serão relatados destacando como os Tenetehara têm resistido há mais de quatrocentos anos de contato. Como o contato com o não índio implicou em muitas perdas culturais e como esse mesmo contato possibilitou a permanência de aspectos culturais, que são repassados de geração a geração por meio da oralidade. Trataremos do que vimos e conhecemos, daquilo que nos marcou e que nos fez repensar sobre a nossa própria vida. Descreveremos também um pouco da relação mítica desse povo com um lago que fica na aldeia, lago este que tem aproximadamente 12 km de extensão.

Tambor Grande, Meio e Crivador: a arte dos Fazedores de Tambor num emaranhado de histórias, técnicas e significados

Rafael Rocha Soares Neves | Gabriela Flor Visnadi e Silva

O Tambor de Crioula é uma manifestação popular bastante difundida no Maranhão, que envolve dança circular; canto e percussão, utilizando-se como instrumentos musicais fundamentais um trio de tambores - denominada paelha - de diferentes tamanhos, timbres e funções. Mesmo sendo uma prática bastante explorada em espetacularizações turísticas, e apesar de ter sido elevada a Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro em 2007 (Decreto 3.551/2000 - Processo nº. 01450.005742/2007-71), ainda existem lacunas no que diz respeito à pesquisa e legitimação dos saberes, valores e histórias relacionadas ao Tambor de Crioula, o que acarreta na desvalorização e preconceito para com as comunidades tradicionais afro-maranhenses. Sob o respaldo da Lei 10639/2003, que trata da obrigatoriedade da inclusão da História e Cultura Afro-brasileira em todos os níveis da escola básica, o presente trabalho se justifica na necessidade e urgência de fomentar a pesquisa e as práticas das culturas populares do Maranhão - em especial, o Tambor de Crioula - nos cursos superiores de formação de professores de música e outras linguagens artísticas. Focalizando o modo artesanal de confecção do conjunto de tambores -meião; crivador e tambor grande -, esta pesquisa em andamento objetiva conhecer e identificar as relações entre os vários aspectos envolvidos neste processo, desde aqueles relacionados a estratégias, técnicas, ferramentas, recursos e matéria prima, como também os significados, valores, religiosidade e modos de transmissão de saberes, especialmente na capital do Estado, São Luís. Além de pesquisa bibliográfica, serão realizadas

pesquisas de campo, envolvendo observação participante, entrevistas e registros em videogravação. Também serão analisados documentos, filmes e imagens que retratem o modo de vida dos fazedores de tambor[1], procurando identificar e compreender, nos diferentes momentos da feitura, a relação entre os procedimentos práticos e os significados envolvidos. Como referencial teórico, o trabalho se apoia em Barros; Neres; Barroso Junior (2014); Ferretti; Lima (2015); Pelegrini (2013); Silveira (2018); Viana (2013); Vieira Filho (1977). No momento, a pesquisa encontra-se na fase de levantamento de dados bibliográficos, bem como de visitas a diferentes terreiros de Tambor de Crioula na cidade de São Luís. Acreditamos que conhecer e compreender os diferentes sentidos e processos presentes nos meios das culturas populares é indispensável para que possamos valorizá-las como expressão artística cultural legítima, aproximando estes saberes dos espaços de formação humana, fortalecendo as identidades culturais de matrizes africanas e indígenas e contribuindo para a quebra de preconceitos nos meios acadêmicos e demais contextos formais de ensino. [1] Fazedores de tambor é como se denominam os artesãos que constroem as parselhas utilizadas no Tambor de Crioula.

Territorialidade e aspectos culturais dos povos indígenas do Vale do Pindaré

Lays Victoria da Silva Ferreira | Maria Vitória Fernandes dos Santos | Barbara Vitoria Silva Araujo

A sociedade a qual se busca sempre estudar e compreender é o resultado histórico das relações entre indivíduos. Porém a construção dessas relações está baseada em conflitos e disputas territoriais, podendo ser citado o período colonial e a interação entre os povos europeus e os povos autóctones. Nesse contexto, o NEABI/IFMA – Santa Inês na tentativa de trazer para a realidade cotidiana do *campus* o entendimento sobre Territorialidade do sujeito não-indígena e o das Comunidades Indígenas que se encontram nas proximidades do *campus*. Assim, teve por objetivo estudar, debater e apresentar para a comunidade local como se dão as questões da territorialidade dos povos indígenas, abordando principalmente sobre as características do povo indígenas do Vale do Pindaré. Para tanto tomou como aporte teórico Oliveira (1998), Fernandes (1993), Geertz (1978). Discutindo criticamente a questão territorial no contexto sociocultural contemporâneo com rodas de conversa, apresentando a aculturação e as relações que permeiam a identidade da posse das terras para as comunidades indígenas do Vale do Pindaré como visitas técnicas e conversas informais.

Viver sendo quilombola – a realidade da classe: Comunidade Quilombola de Tijuacu – Senhor do Bonfim/BA

Monyque Santana dos Santos de Farias

O presente trabalho aborda a Comunidade Quilombola de Tijuacu em Senhor do Bonfim/Ba no ano de 2009. Apesar da luta pelo seu autorreconhecimento já concretizada, falta muito para tornassem “livres” e aceitos. Pois, muitos sofrem com as desigualdades sociais e raciais, e pela exploração da mão de obra, vale-se ressaltar que não vivem dessa exploração escrava como há tempos, mais da luta por um trabalho digno que possam sustentar suas famílias, como exemplo a agricultura de subsistência produzida e vendida nas cidades. O grande objetivo dessa pesquisa era analisar e refletir sobre as classes desprivilegiadas como exemplo a classe quilombola, pois sofrem nesse mundo capitalista, onde usufrui e conduz a exploração dos mesmos, mediante a grande desigualdade social visível em nosso país. No Brasil contemporâneo, a classe quilombola tenta cada vez mais ser reconhecida a fim de alcançar seus direitos, pois ser quilombola é uma luta diária. Por isso, ser um quilombo é criar e manter acesa a consciência negra, é lutar intensamente contra o preconceito, a desigualdade social, o desemprego, e até a miséria. É acabar com a diferença por parte dos brancos, e por ser visto como desiguais pelo mundo capitalista. É tentar rever seus objetivos lutar por eles. Dessa forma, a Comunidade negra de Tijuacu conquistou algumas lutas como a “Independência”, pois foi possível pelo fortalecimento dos movimentos sociais que surgiram junto às grandes reivindicações. Com esse fortalecimento, veio a situação da reprodução cultural de desigualdades sociais; surgindo então a necessidade de ampliar ainda mais a luta para que a inclusão e o reparo social, principalmente para os negros, sejam concretizados. A partir da pesquisa e análise do discurso feito na comunidade, percebeu-se que, as famílias vivem abaixo de um salário-mínimo, assim muitas crianças ajudam nessa renda, ou seja, estudam nas escolas da comunidade e, no seu tempo livre, vão ajudar na agricultura com seus pais, ou praticar algum tipo de dança cultural (Samba de Lata a Dança do Parentesco) que serve de renda na comunidade com suas apresentações. De acordo com a pesquisa, comprova-se que poucos que trabalham vivem de uma renda muito abaixo do valor merecido e conquistado. A vida entre os negros da Comunidade Quilombola de Tijuacu é feita por lutas, vitórias e batalhas, pois um movimento quilombola busca em si uma vida de conquistas e um direito de estar em uma sociedade com uma vida melhor e com respeito. Assim, na pesquisa de campo, foram observados vários pontos importantes que precisam ser abordados e vencidos pelo preconceito e pelo mundo opressor que vivemos. Observa-se que, apesar do reconhecimento, a realidade ainda é gritante, logo grande parte das famílias, vivem de uma renda desfavorável. Visando uma melhor análise, percebe-

ANAIS DO IV ENNEABI E II RENEABI – DE 26 A 28/09/2018

se uma sequência lógica das pesquisas bibliográficas sobre o tema abordado, constituindo a visão de autores como Fernandes, Marx, Genarri, que visão, a igualdade perante todos. E principalmente o uma análise do livro sobre comunidade, escrito por Dr. Paulo Batista Machado, importante professor que lutou pelo reconhecimento da identidade de Tijuçu.

SESSÃO TEMÁTICA

4

Combate ao preconceito contra as religiões de matriz africanas

COORDENAÇÃO: *Herlinton Rodrigues (IFMA) e Haudrey Germiniani (IFBAIANO)*

Os estudos clássicos sobre religiões afro-brasileiras remetem à África, mostrando que a existência de várias religiões e religiosidades naquele continente é um elemento inicialmente importante para que possamos compreender a diversidade das religiões afro-brasileiras na atualidade. A intolerância que atinge os adeptos e às suas práticas se manifestam ainda no Brasil, tentando inibir manifestações públicas e direito à igualdade religiosa. As causas históricas e sociológicas da intolerância são muitas, com destaque para o imaginário negativo associado às religiões afro-brasileiras, fundado no preconceito de raça/cor em relação às práticas culturais negras no país. Enfim, essa sessão temática visa discutir pesquisas e relatos que abordem a necessidade e importância de ações que valorizem a diversidade cultural, que promovam a visibilidade das comunidades de terreiros, fazendo com que estes saberes tenham incentivo à sua manutenção e reprodução dentro das comunidades. Os preconceitos e a intolerância devem ser rompidos também dentro das instituições de ensino. Objetiva-se as trocas de saberes, o diálogo com pesquisadores que abordem as religiões de matriz afro-brasileiras (terreiros, congô/jongo), historicamente discriminados e segregados.

Aspectos da repressão policial e jurídica aos candomblés e práticas mágico-curativas em Feira de Santana (1890-1940)

Gabriela do Nascimento Silva

O presente trabalho aborda o Candomblé e as práticas mágico-curativas em Feira de Santana durante o período de 1890 a 1940. Nessa época, a cidade buscava viver em consonância com os processos de modernidade vindos das capitais nacionais. Essa harmonia de ideais tinha os moldes europeus de civilização como exemplos a serem transpostos para a sociedade brasileira. Nesse contexto, o Candomblé, as práticas mágico-curativas e a cultura negra apareciam diante das elites como entraves para alcançar uma sociedade civilizada. As expressões de religiosidades afrodescendentes representavam os traços de uma cultura inferior e, portanto, deveriam ser eliminadas da sociedade o mais rápido possível. Nesta pesquisa, buscamos investigar os diversos artifícios utilizados pelas elites para debater e encontrar possibilidades de remover os elementos da cultura afrodescendente da sociedade. Através dos saberes médicos e jurídicos, buscamos compreender a construção da imagem do negro na sociedade brasileira e como ela teve efeito diante da sociedade ao perceber a população afrodescendente como marginal, tanto no âmbito da saúde, como de suas práticas culturais. A partir da análise dos trabalhos acadêmicos produzidos sobre Feira de Santana durante o período da Primeira República, percebemos que as elites e a imprensa apresentavam normas de conduta a homens e mulheres que visavam alcançar um ideal de civilidade. O trabalho de Clóvis Frederico Ramaiana Oliveira abordou o desenvolvimento da cidade percebendo como o modelo rural vivenciado foi desprezado pelas elites, buscando imprimir na sociedade os modelos de civilização vindos das capitais. O trabalho parte da análise do discurso, de acordo com Foucault, podemos dizer que é a correlação de estruturas de significados somados a discursos externos, em que o foco não é o significado em si, mas sim, o significante – a forma como ele é introduzido no imaginário dos receptores do discurso. Os alvos dessa construção, analisados no caso em específico desta pesquisa, eram os leitores dos jornais feirenses e a população como um todo. Foram propósitos de análise os discursos produzidos pelas elites e a imprensa feirense que consideravam o Candomblé e as práticas religiosas afro-brasileiras como feitiçarias, que simbolizavam o atraso e falta de civilidade. Para tanto, utilizamos os jornais locais como principais fontes para abarcar o discurso produzido. Com os processos crimes, analisamos como foi praticada a repressão contra os candomblés, verificando a prática policial e jurídica implementada na cidade, a partir dessas fontes discutimos a construção de discursos sobre o negro, que se apresentavam no intuito de influenciar o modo como a sociedade percebia as expressões de religiosidades afro-brasileiras. Nas fontes trabalhadas, percebemos como era a representação das imagens do negro produzida na sociedade feirense, analisando as formas de perseguições aos cultos de religiões afro-brasileiras. O Candomblé, religião afro-brasileira, em Feira de Santana, convivia com a disputa diária de autoafirmação, numa cidade que simulava o preconceito e, por intermédio da tentativa de criminalização da prática religiosa vinculada ao curandeirismo, dava suporte para que as autoridades judiciais promovessem a repressão.

Axé e pensamento intelectual como forma de resistência

Aline Santos Silva

Temos como proposta nessa pesquisa a produção de um artigo que seja capaz de destacar, para além de tornar visível, o fazer artístico e cultural de uma mulher negra, bem como a descrição do cotidiano de uma comunidade de candomblé, através da análise de uma produção audiovisual. Entende-se como um trabalho que visa contribuir com a desconstrução de uma imagem preconceituosa sobre as religiões de matriz africana, bem como propõe conflitar o conceito sexista/racista de lugar intelectual, que segundo bell hooks, interdita a presença da mulher negra. O objeto de estudo é o documentário *Do que aprendi com minhas velhas*, da diretora teatral Fernanda Júlia Onisajé, lançado em 2017, cuja sinopse é: “um documentário sobre a fé no Candomblé e como essa fé é transmitida de geração em geração. Um filme onde Egbomis, Nenguas e Yalorixás contam como aprenderam com seus mais velhos e como ensinam seus mais jovens. Um filme sobre tradição, amor e religiosidade.” Ocupar espaços de produção de discursos artísticos, desmistificando imagens negativas das religiões e costumes afro-brasileiros, usualmente postas em cena de forma racista pela mídia brasileira, faz de Onisajé, também adepta do axé, uma intelectual negra, com o potencial de *oustider whitin*, como definido por Patrícia Hill Collins, já que sua biografia pessoal e cultural é uma significativa fonte de conhecimento. A sobrevivência de manifestações de religiosidade ancestral faz do candomblé um potente fenômeno de enfrentamento à colonialidade, em todo seu sentido universalizante e monolítico. Está na dinâmica corporal vivida pelos adeptos do axé nos terreiros, seja na performance dos sacrifícios, dos ritos iniciáticos ou das celebrações, um símbolo histórico de resistência e de reinvenção da cultura ancestral africana. Os resultados a serem tecidos no corpo textual têm figurado em torno da importância do respeito aos mais velhos, um dos valores primordiais presentes no candomblé, bem como a consagração da ancestralidade, um princípio que norteia toda a cultura afro-brasileira. O documentário tem como narrativa central os ensinamentos passados de gerações a gerações, as vivências que permanecem e que fazem parte do conjunto de tradições a serem seguidas pelos mais novos.

O aprendizado hierárquico, a transmissão de conhecimento por aqueles que são considerados os mais sábios e mais antigos integra uma realidade comum dentro de uma comunidade de axé. O documentário também nos expressa uma realidade diferenciada, presente na prática do candomblé no Brasil, e que se singulariza em relação às outras expressões religiosas, que é o protagonismo da mulher, enquanto detentora do saber e ocupante do posto mais alta na hierarquia religiosa. A pesquisa bibliográfica é o percurso utilizado para colocarmos o pensamento de uma mulher negra contemporânea não apenas como objeto de estudo, mas como a própria interlocutora do poder das sabedorias africanas que se preservam no candomblé em um patrimônio de rituais, cultos e divindades.

Candomblé, o que é? Entendendo a religião e combatendo o preconceito

Fernanda Crespo Vasconcellos | Roberto Carlos Costa da Silva | Ricardo Cesar Rocha da Costa

As religiões de matriz africana têm sido alvo de preconceitos e de perseguições desde o Brasil Colônia, como podemos atestar em diversos documentos históricos. Os africanos escravizados conseguiram, no entanto, organizar estratégias de resistência e de reafirmação das suas tradições ancestrais desde então, dando forma a distintas elaborações rituais de sincretismo religioso, que envolveram determinadas adaptações dos cultos de origem africana às devoções dos santos católicos mais populares, assim como a própria reelaboração das religiões existentes em África. Apesar disso, nos tempos que correm, manifestações de preconceito, de intolerância e de violência têm se multiplicado, em paralelo ao crescimento exponencial do número de adeptos de igrejas cristãs neopentecostais, repetidamente citados em ações de intolerância religiosa. Nesse sentido, este projeto de pesquisa procura compreender o alcance desse fenômeno e busca identificar casos do que podemos entender como uma forma de racismo religioso, recolhendo opiniões de estudantes e da população em geral, assim como as narrativas de participantes de terreiros em São Gonçalo, Niterói, Baixada Fluminense e outros espaços geográficos da Região Metropolitana do Rio de Janeiro que foram vítimas de práticas de intolerância. Procura-se alcançar esse objetivo através da utilização de técnicas de investigação de caráter quantitativo (aplicação de questionários, no primeiro caso) e qualitativo (análise de depoimentos, no caso dos adeptos das religiões de matriz africana). Ao mesmo tempo, o projeto desenvolve a elaboração de recursos didáticos e pedagógicos que procurem contribuir no sentido de se entender e de se reeducar as relações sociais para se combater o preconceito religioso. Para esse fim, o projeto tem elaborado jogos de slides com informações para utilização em sala de aula nos níveis de ensino fundamental e médio, que serão disponibilizados livremente para docentes das redes de ensino públicas e privadas. Nesta mesma linha, está em fase de elaboração uma cartilha ilustrada, com o mesmo objetivo. Os conteúdos dos primeiros slides elaborados pela pesquisa foram apresentados publicamente e debatidos amplamente em evento organizado no *Campus* São Gonçalo, em novembro de 2017, com um resultado bastante satisfatório. Em relação aos questionários e aos depoimentos coletados, deve-se registrar que os resultados obtidos até o momento demonstram o nível de desinformação existente e o quanto vivemos numa sociedade violenta e desrespeitosa em relação ao outro, bastando que este não corresponda aos padrões culturais e étnicos de cunho eurocêntrico – o que alguns teóricos, como Aníbal Quijano e Enrique Dussel, entre outros, intitulam como colonialidade. Evidentemente, isto se reflete de uma forma bastante radicalizada nas manifestações de caráter religioso. Esperamos que a continuidade deste projeto de pesquisa possa contribuir minimamente, dentro das nossas limitações, para a afirmação de uma sociedade brasileira que seja de fato democrática, plural e intercultural, com a preservação de todos os valores e as tradições dos povos e etnias que têm participado da sua construção desde o período colonial.

Elementos das religiões de matriz africanas como possibilidades para o ensino de Botânica

Francisca Cícera de Lima | Jonh Mateus Saldanha Pereira | Sophia Martins da Silva

O Brasil é um país de grande diversidade cultural e religiosa que se reflete na própria identidade do seu povo. As religiões de matriz africanas representam um pouco dessa diversidade religiosa que permanece viva, mesmo diante de tanto preconceito. Essas religiões possibilitam, a partir dos seus rituais e crenças, a expressão de fé e também da cultura africana, por vezes rejeitada ou diminuída pela sociedade. Segundo Sueli Carneiro (2015), ainda é realidade o fato de se excluir o saber, o conhecimento que é oferecido por esses povos, tornando-os invisíveis. De acordo com Sales (2010), "(...) o Estado brasileiro não pode desconsiderar o papel histórico e a contribuição que as religiões de matriz africana tiveram na formação da identidade e costumes do povo, proporcionados pela chegada de milhares de africanos escravizados trazidos ao país." Essa gama de cultura e saberes oriundos das religiões de matriz africanas, passado de geração a geração, tal como o respeito à natureza e as diversas formas de utilização das plantas em rituais e curas de enfermidades (Castro, 2017) podem ser utilizados como fonte de conhecimento em um contexto educacional. Pensando nisso, o objetivo deste trabalho é propor aulas de Ciências/Biologia que possibilitem destacar o vasto conhecimento sobre

o uso das plantas pelas religiões de matriz africana. Um exemplo que poderia ilustrar uma aula de Botânica para o ensino médio seria a temática "Morfologia Vegetal". Como proposta de aula, sugerimos a coleta de exemplares de plantas existentes na região para promover a análise da disposição das folhas no caule (filotaxia) e seus diversos formatos com o intuito de classificá-las. Somado a isso, seriam dadas informações sobre o uso dessas plantas em rituais e/ou preparos terapêuticos pelas religiões de matriz africana, assim como os seus significados. Por exemplo, as plantas conhecidas popularmente como "Arruda" (*Ruta sp.* - Família *Rutaceae*) e "Comigo-ninguém-pode" (*Dieffenbachia picta Schott* - Família *Araceae*) têm suas folhas utilizadas em banhos de descarrego, já a "Erva-cidreira" (*Lippia geminata* - Família *Verbenaceae*) tem suas folhas e ramos utilizados como defumadores em rituais sagrados. Com esse tipo de proposta de aula, espera-se alcançar um diálogo mais próximo entre professor e alunos sobre as culturas afro-brasileira e africana, buscando ressaltar a cultura e os aspectos religiosos desse povo na tentativa de romper com preconceitos vigentes. Palavras-chave: Afro-brasileira. Preconceito. Saberes. Morfologia vegetal. Docência.

Entre o terreiro e a escola: Um olhar sobre as experiências do regresso de crianças iniciadas no Candomblé ao espaço escolar

Rogério Santos Souza

O presente estudo apresenta resultados parciais da pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Raciais (IFBA), intitulada: "ENTRE O TERREIRO E A ESCOLA: Um olhar sobre as experiências do Regresso de Crianças Iniciadas no Candomblé ao Espaço Escolar" que busca conhecer as vivências de crianças e seu retorno à escola, após sua iniciação no Candomblé. Para tanto, busco estabelecer tessituras entre Infância, Candomblé, Identidade, Currículo, Racismo e Intolerância Religiosa e as implicações dos aprendizados no terreiro e na escola na formação infanto-juvenil. A partir das percepções das crianças, analiso o modo como estas compreendem (e entendem-se enquanto indivíduo na diversidade) o espaço escolar. O trabalho tem, portanto, o objetivo de analisar a trajetória de 3 crianças iniciadas em religião de matriz africana no município de Maragogipe, no Recôncavo da Bahia, e observar suas vivências entre o espaço do terreiro e da escola.

Memórias de umbandistas e a etnografia dos terreiros em Buriticupu – MA

Edmario Guimarães Rocha Cabral | Melquizedeque Almeida de Oliveira | Aurine Carvalho Rocha

Este artigo pretende dar visibilidade a memória de umbandistas e etnografar os terreiros de umbanda em Buriticupu – MA. Para tanto, faz uso de fotografias para o registro etnográfico. Este trabalho se justifica em face a intolerância e o desconhecimento em relação as religiões de matriz africana no Brasil. Além disso, com a Lei 10.639, que torna obrigatória a história e a cultura africana e afro-brasileira em sala de aula, achamos por bem mapear os principais terreiros da cidade e perscrutar as lembranças dos adeptos. Basicamente, consiste no trabalho de puxar pelas memórias através de diálogos com os interlocutores e registro etnográfico dos elementos da umbanda. Primeiramente recolhemos dados empíricos e utilizamos a metodologia da história oral. Realizamos conversas informais com quatro líderes de terreiros localizados no município. Utilizamos diário de campo para tomar notas da pesquisa, bem como registramos as visitas aos terreiros também em áudios gravados nos aparelhos celulares, assim como o registro fotográfico dos espaços de devoção. Foi na empiria que foi possível observar de perto a força de cada líder, quando o assunto era discriminação, racismo e desrespeito, todos eles sofreram com a intolerância religiosa dentro de suas comunidades. Para esses líderes essa intolerância vem da permanência da herança escravocrata de nosso país, portanto, nessa relação passado e presente ainda existem questões mal resolvidas. Por outro lado, a pesquisa revelou o quanto essas pessoas têm resistido. Embora tenham sido ameaçadas, insultadas, humilhadas e enfrentado outras dificuldades, continuaram exercendo seus papéis de líderes importantes dentro da comunidade. Palavras-chave: Etnografia. Memória. Umbanda. Buriticupu – MA.

O bumba-meu-boi e as festividades juninas e joaninas em São Luís – MA (1880-1910)

Wagner Silva | Clara Beatriz Silva Durans | Bruna Eduarda Araújo Vasconcelos

A pesquisa teve como foco temático, realizar um estudo analítico entre as festas religiosas, juninas e de São João na capital ludovicense, no período o em trânsito acima citado. Cenário, propicio para os brincantes fazerem desfilar pelas ruas da urbe as danças de "Bumba-bois", apesar das situações adversas que figuravam em torno da imagem construída no imaginário coletivo sobre a brincadeira e dos sujeitos participantes, associados a vadiagem, a julgar pelos jornais do período e pela imprensa oficial, na ocasião representado pelo jornal Diário da Manhã. Vale frisar, que por consequência dos rótulos sociais, os responsáveis pelas brincadeiras, se quisessem expor suas brincadeiras naquele período, deveriam

necessariamente, solicitar licenças junto a Secretária de Polícia do Estado do Maranhão, na maioria das vezes no mês de maio, para dançarem durante os festejos religiosos. A lista de deferidos e indeferidos eram divulgados pelos jornais. Uma vez deferido ou não, era comum todos os anos, realizar simbolicamente o ritual do batismo do elemento emblemático, o BMB, ocasião que os brincantes pediam proteção divina, para que suas apresentações transcorressem na mais perfeita paz, cria-se que o bumba que não fosse batizado, era qualificado como pagão, estando então vulneráveis as diversas mazelas. Observou-se, com base nas fontes, que esta relação simbólica entre Igreja, Estado e Brincadeira, nem sempre foram amistosas, mas permeadas por ambiguidades, a saber: alguns segmentos da imprensa que criticavam as brincadeiras, gradativamente passaram a anuncia-las, o Estado de perseguidor passou a ser incentivador, passando a explorar a imagem das brincadeiras pelo viés midiático, a igreja por sua vez, passou a disponibilizar espaços para as manifestações, com participações efetivas dos clérigos, seja na benção da brincadeira, ou mesmo, enquanto participante.

O Tambor de Mina como resistência, religiosidade e ensinamentos: dos terreiros maranhenses à sala de aula

Herick Matheus Diniz Santos | José Raimundo Baltazar Costa Silva | Herilton Nunes Rodrigues

O Tambor de Mina tem sua derivação no instrumento dos rituais de culto e na denominação (negro mina) dada aos escravizados(as) procedentes da “costa situada ao leste do Castelo de São Jorge da Mina” (Verger, 2018:12). Neste contexto, por meio do projeto O Tambor de Mina como resistência, religiosidade e ensinamentos: dos terreiros maranhenses à sala de aula compreende em Analisar os desafios encontrados na inserção ambiente escolar a diversidade matriz africana proporcionando à instituição e seus respectivos departamentos o estudo sobre características e principalmente seus fundamentos e cultos sobre essa religião jeje nagô e seus costumes. O Estado do Maranhão abriga em seu território um percentual aproximado (com registro na SECTUR/MA) de mais de 80(oitenta) terreiros nas categorias Mina, Umbanda, Terecô e Candomblé que professam em seus cultos e suas manifestações de crenças que são oriundas de religiões de influência de matriz-africana, dentre eles o Tambor de Mina (denominação mais difundida nas regiões do Maranhão, Piauí, Pará e Amazônia. A palavra Tambor deriva da importância desse instrumento nos rituais de culto. Mina deriva do negro-mina, denominação dada aos escravizados(as) procedentes da “costa situada ao leste do Castelo de São Jorge da Mina” (VERGER, 2018, p.12). Neste contexto, por meio do projeto O Tambor de Mina como resistência, religiosidade e ensinamentos: dos terreiros maranhenses à sala de aula, o estudante Herick Matheus Diniz Santos, discente do Curso de Ensino Médio Integrado Técnico em Agroindústria do IFMA/SÃO LUÍS/MA, apresentará o seu trabalho na modalidade pôster sob a perspectiva de promover a discussão temática sobre a invisibilidade de conhecimento da religião afro-brasileira, em especial, o tambor de mina jeje nagô. Destaca-se que em relação a esta realidade, observam-se práticas estereotipadas e preconceituosas para com os estudantes que se congregam nos terreiros e a dificuldade em promover a inserção, no ambiente escolar, desses conhecimentos e costumes oriundos dos Terreiros de Mina. Esta realidade despertou uma indagação: Como implementar a Lei 10.639 no IFMA *campus* São Luís/Maracanã a partir da inclusão dos discentes que professam a religião de Matriz Africana – na categoria Tambor de Mina? Desta forma, o objetivo geral, compreende em Analisar os desafios encontrados na inserção ambiente escolar a diversidade matriz africana proporcionando à instituição e seus respectivos departamentos o estudo sobre características e principalmente seus fundamentos e cultos sobre a religião jeje nagô. Entende-se que as rupturas das práticas conservadoras tanto nas relações de gênero e quanto nas étnicas, precisam ser cotidianamente alimentadas pelo entendimento de que urge respeitar os ditames dos conteúdos pedagógicos e curriculares sob essa temática, para que o processo de aprendizagem possa fluir com a garantia de acolher, acompanhar e valorizar as atitudes dos “homens e mulheres de Terreiro de Mina” que buscam o seu espaço de inclusão na escola. É importante ressaltar, que se pretende escrever um artigo sobre esta temática, pois se entende a importância da sua divulgação nos mais variados espaços, não apenas do IFMA/*Campus* São Luís Maracanã, mas em toda a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Neste sentido, para corroborar com esta temática busca-se: (ALVARENGA, Oneyda. 1948.); (BARROS, Antonio Evaldo Almeida, 2007.); (FERRETTI, Sérgio. 1995 a [1996]); (FERRETTI, Mundicarmo 2000 a [1993]); (PACHECO, Gustavo. 2004) (PEREIRA, Nunes. 1979); (VERGER, Pierre. 1987); a Lei 10.639, entre outros subsídios que contribuem para que se entenda melhor como proceder diante do estudo, pesquisa e extensão, frente aos saberes partilhados, no processo da aprendizagem. Destaca-se que este trabalho científico é orientado pelo Professor Especialista José Raimundo Baltazar Costa Silva, com a participação do estudante Herick Matheus Diniz Santos, estudante do Curso de Ensino Médio Integrado Técnico em Agroindústria do IFMA/Maracanã/MA, e é também pesquisador do NEABI. Ressalte-se, ainda, que essas atividades científicas-pedagógicas vêm sendo apresentados tanto dentro do local da pesquisa, como em sede de Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica nos encontros, seminários, congresso entre outros. Palavras-chave: Tambor. Mina. Resistência. Discriminação. Lei 10.639.

Rede Meu Ilê, religiões de matriz africana e empreendedorismo social: Uma pesquisa ação para uma alternativa na luta contra a intolerância religiosa e a invisibilidade social de terreiros

Luana de Almeida Ribeiro | Edy Lawson Silva Santos | Marivane Lourdes Fernandes da Silva | Gisele Paixão Barthar

O presente trabalho é um dos resultados parciais de um projeto de pesquisa/extensão realizado pelos autores como estudo do NEABI do IFRJ *Campus* São João de Meriti. O objetivo dessa pesquisa é estudar a intolerância religiosa sofrida por religiões de matriz africana na baixada fluminense e propor uma ferramenta para auxiliar na defesa dos terreiros. Para isso foi feito um estudo qualitativo (DENZIN; LINCONL, 2002) orientado pela pesquisa-ação socialmente crítica como proposta por Tripp (2005). Quanto ao aporte teórico, utilizamos como referencial os estudos de Hall (2003), Munanga (2003a), Gonzales e Hasembalg (1982), Prandi (2000), Santos (2017), Santos (2002) para entender a categoria raça e o lugar construído para o negro na sociedade brasileira. Em relação à categoria empreendedorismo o estudo utilizou estudo de Shane e Venkataraman (2000), Dornelas (2011), Conceição (2009), Baron e Shane (2015) e Boava e Macedo (2011). Para entender o contexto fluminense foram utilizadas algumas reportagens como os ataques a terreiros Bom Dia Rio (2017), a declaração do Cais do Valongo como patrimônio da humanidade Bartholini (2017), Porto Maravilha (2018) e o decreto 34.803 de 2011. Identificamos alguns movimentos e estudos que trabalham a temática de forma semelhante a pesquisa de Cunha (2014) relaciona o mercado das religiões (especialmente a mídia), Enoque, Borges e Borges (2015) fazem um estudo do empreendedorismo de artigos religiosos, Conceição e Trevisan (2016) colaboram com estudo que propõe a etnosustentabilidade, sustentabilidade de comunidades tradicionais e terreiros de candomblé. O movimento liberte o nosso sagrado (HOLLENBACH, 2017) também colabora para o entendimento da complexidade da questão pois até hoje no museu da polícia civil do Rio de Janeiro estão retidos objetos de templos de religiões de matrizes africanas. Utilizando ferramentas de empreendedorismo (plano de negócios) e com o auxílio da maratona Células Empreendedoras foi desenvolvido um protótipo de uma rede de solidariedade entre esses templos de matriz africana, rede que conta com um aplicativo e página na internet que encontra-se em implantação e funcionará como uma empresa com finalidade social. O protótipo foi validado com 49 líderes religiosos e mais de 286 questionários respondidos por simpatizantes e frequentadores. Questionários e entrevistas que foram feitas virtualmente. Com isso criamos uma Startup chamada Meu Ilê com o objetivo de combater a intolerância religiosa onde atuaremos no fomento da legalização de templos de religiões de matriz africana. Estamos criando uma plataforma online que funcionará como meio de comunicação e divulgação do trabalho com as seguintes ações: Rede de amigos apoiadores do Meu Ilê; 2 Registro dos Templos para auxiliar os Ilês a conseguirem registro como as igrejas católicas e templos evangélicos já possuem; Promoção de visitas técnicas escolares guiadas de grupos escolares nos Ilês para aprender um pouco sobre a cultura e as religiões de matriz africana colaborando com a implementação das Leis Federais n. 10.639 de 9 de janeiro de 2003 e n. 11.645 de 10 de março de 2008; Loja Virtual. O protótipo da rede vai ser lançada até o final do ano e conta com centenas de apoiadores.

SESSÃO TEMÁTICA

5

Educação e Relações Étnico Raciais e o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena

COORDENAÇÃO: *Ana Beatriz Sousa Gomes (UFPI/ABPN)*

O Grupo de Trabalho Educação e Relações Étnico Raciais e o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena objetiva promover debates sobre a Educação e Relações étnico-raciais, sobre o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, legislação antirracista, formação de professores(as) e o currículo na perspectiva da descolonialidade da existência, do conhecimento e do poder, propondo-se a visibilizar as lutas contra a colonialidade, a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas. Pretende ainda envolver trabalhos que compreendam a escola como espaço para o convívio da diversidade cultural, que promovam reflexões críticas sobre o racismo, o preconceito e a discriminação racial e suas manifestações no currículo da escola. Analisar as alterações da Lei Nº 9.394/1996 por intermédio das Leis Nº 10.639/2003 e Nº. 11645/2008 e do documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Propõe também discussões sobre a luta antirracista promovida por movimentos sociais negros que considere o direito à diversidade étnico-racial como um dos pilares pedagógicos do país. Intenciona levantar questões a respeito da Lei nº 10.639/2003 como contribuição para inserir a questão racial, os direitos humanos no cerne da política curricular no Brasil, sendo um dos mecanismos para contestar a ausência da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos da Educação Básica e do Ensino Superior.

A educação escolar quilombola: notícias do Quilombo da Baixinha em Irará-Bahia

Ana Claudia Cerqueira Silva | Sandra Nivia Soares de Oliveira

Este trabalho é o resultado dos achados no trabalho de conclusão de curso (TCC), defendido na Universidade Estadual de Feira de Santana no ano de 2017. A pesquisa foi realizada em uma comunidade reconhecida pela fundação palmares em 2010, enquanto remanescente de quilombo e teve como objetivo investigar os contornos da educação escolarizada no quilombo da Baixinha, no Município de Irará-BA. A pesquisa desenvolvida está fundamentada nos pressupostos teórico- metodológicos da pesquisa qualitativa Ludke e André (2005), Minayo (2009). Da História Oral Le Goff (1999), Meihy (1996). Para apropriação das discussões em torno dos quilombos sua história e demandas atuais de muita importância foram os trabalhos de Albuquerque (2006), Moura (1999), Moura, (2001) e Oliveira (2006). No percurso investigativo, observou-se a escola Municipal Jorge Martins da Silva, possui um currículo voltado para as discussões que contemplam a educação do campo e quilombola (ARRUTI, 2011), Torres (2015) considerando que a Educação Escolar Quilombola está amparada na Lei nº 10.639/03, que altera a Lei 9.394/96 e é regida por diretrizes próprias aprovadas em 2012 o que garante a todos os alunos o reconhecimento e a valorização de sua cultura, de sua história, de sua identidade e, assim combater o racismo e as discriminações, educando cidadãos orgulhosos do seu pertencimento étnico-racial, tendo seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. No entanto, ao adentrar o espaço escolar, percebi o quanto ainda precisamos avançar nas discussões sobre educação escolar quilombola, pois o quilombo da Baixinha possui uma escola localizada em um território quilombola, que pouco contempla as leis citadas anteriormente. As práticas desenvolvidas na escola, bem como o currículo e o (PPP), projeto político pedagógico da escola seguem um currículo urbanocêntrico que desconsidera o sujeito presente no processo educativo, anulando a cultura local e sua própria história. São ainda consideradas referências imprescindíveis na realização deste trabalho Moura, (2006), Maroun, Oliveira e Carvalho (2013)

A educação para as relações étnico-raciais em algumas licenciaturas da UESB, *campus* de Jequié

Silvano da Conceição¹ | Naiane Machado Alves²

No presente trabalho o objetivo foi analisar a oferta de disciplinas e conteúdos que abordem a temática das relações étnico-raciais nas licenciaturas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB – *Campus* de Jequié – BA. A metodologia utilizada neste estudo é de natureza qualitativa e a técnica empregada foi a realização de entrevistas semiestruturadas, além da análise dos projetos pedagógicos de cada uma das licenciaturas do em questão. A intenção foi identificar se há de fato a inserção do conteúdo programático sobre educação para as relações étnico-raciais e o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira nesses currículos. Para fundamentação deste estudo recorreremos à autores/autoras como Munanga (2000), Cavalleiro (2001), Candau (2008), Conceição (2009), Gomes (2011), entre outros, que versam sobre diversidade racial, multiculturalismo, formação de professores, etc. É notório que mesmo tendo se passado quatorze anos da alteração da LDB 9.394/96 pela Lei 10.639/03, as licenciaturas da UESB não apresentam resultados satisfatórios quanto a inclusão do conteúdo programático a que se refere a lei em seus projetos de cursos. Nas seis licenciaturas analisadas constatou-se que em apenas uma há uma disciplina para tratar dos conteúdos propostos na Lei 10.639/2003. A análise das entrevistas com os/as coordenadores(as) revelou que a temática continua sendo vista como secundária por muitos, sendo priorizada a oferta de conhecimentos técnicos aos futuros egressos. Por fim, compreende-se que o material coletado e analisado neste estudo evidencia que o estudo das relações étnico-raciais continua sendo negligenciado e em muitos casos silenciado, uma vez que compreendemos não ser possível falar em democratização e universalização da educação básica sem levar em conta a inserção, nas licenciaturas, de conhecimentos que permitam aos professores compreender as relações étnico-raciais na sociedade brasileira.

¹ Professora da Escola Mundo Infantil e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação para as Relações Étnico-Raciais, UESB, *campus* universitário de Jequié. E-mail: naianemachadoalves@gmail.com

² Docente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Pesquisador do Centro Interdisciplinar de Pesquisa Agroambiental (CIPAM) e Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação para as Relações Étnico-Raciais, UESB, *campus* universitário de Jequié. E-mail: silconceicao5@gmail.com

A Pedagogia do Teatro e as Relações Étnico-Raciais na Educação Profissional: Experiências no IFMA *Campus* São Luís Maracanã com base na bolsa incentivo artístico-cultural

Arnaldo Cunha de Aguiar Junior³ | Erika de Sousa do Espírito Santo⁴ | Nelvanir Ribeiro Pereira⁵

O presente trabalho se desenvolve a partir da análise da bolsa de incentivo artístico-cultural a alunos do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão *Campus* São Luís Maracanã, e suas relações com a Pedagogia do Teatro e os trabalhos envolvendo as relações étnicas raciais, baseia-se teoricamente nas categorias de análise Pedagogia do Teatro e Relações Étnico-Raciais através do incentivo de bolsistas ao teatro, buscando assim a formação interdisciplinar através das linguagens da arte, a formação enquanto cidadãos na sociedade de forma crítica e construtiva perante as relações políticas e sociais e maior comprometimento. Neste contexto surgiu o interesse que visa analisar as vivências de alunos com bolsas de incentivo artístico-cultural e de pesquisa institucionalizadas via NEABI *Campus* Maracanã, que envolve o trabalho com a pedagogia do teatro e as relações étnicas raciais. A pesquisa visa demonstrar como funciona os trabalhos e os projetos que estes alunos estão envolvidos, e o que impulsionam a experiência com o ensino, com a arte e a relações étnico raciais como tema, além de propor caminhos e possibilidades para entender as práticas, concepções e alunos que possuem carência financeira e cultural. Esse trabalho impõe um esforço, por meio de fundamentos teóricos para percebermos profundamente as inter-relações pertinentes nas relações étnicos raciais de acordo com a Lei 10.639/03 e Lei 11.645/2008, contribuindo na formação dos discentes. Contudo, justifica-se esse projeto pela necessidade de mostrar a importante aplicação de bolsas de incentivos artísticos culturais na escola, e o uso do teatro como forma de enriquecer a formação integrada e os métodos de ensino, além de trabalhar com a teoria e prática, a fim de melhor compreender e combater preconceitos étnicos raciais. Os objetivos do trabalho é analisar e relatar o trabalho dos alunos que recebem as bolsas de incentivo para ajudar no comprometimento, na formação e pesquisas de discentes em torno das relações étnico raciais e a realização de atividades em grupo em torno das temáticas pesquisadas pelo NEABI. No desenvolvimento metodológico esboçado, o processo de aplicação desse conhecimento inclui vários procedimentos, etapas e atividades, apresentando como métodos de trabalho, leitura de referências bibliográficas, rodas de conversa, oficinas, laboratórios cênicos e apreciação de apresentações teatrais.

Palavras-chave: Pedagogia do Teatro. Relações Étnico-Raciais. Bolsa artístico-cultural.

Abordagem do negro nos livros didáticos de História no período da escravidão

Taciane de Araujo Santos⁶ | Jean dos Santos Dias⁷

Sabemos que a educação para as populações negras no Brasil sempre foi de menor qualidade e que a insistente tentativa de representar o negro como inferiorizado foi e ainda é frequente nos meios de educação (PASSOS, 2010). Com o intuito de debater esta temática, neste artigo abordaremos como o negro é retratado nos livros didáticos do 8º ano do Ensino Fundamental. Com o objetivo de mostrar que os livros didáticos são carregados de construções de estereótipos e demonstração de preconceito racial, analisando as imagens e os textos observando a presença ou não dos negros, a perpetuação da imagem negativa dos africanos e afrodescendentes, também perceber como as mulheres escravizadas são vistas e tratadas pelos livros didáticos. Baseando teoricamente nos estudos feitos por Ana Célia da Silva (2004) para pensar os negros nos livros didáticos e a discriminação dos mesmos; Tavares e Domingues (2007) ao falar da representação do negro no livro didático; Da Silva e Lima (2013) discute o uso dos materiais de didáticos na escola pública; Silva (2000) ao discutir sobre negro e escolarização. Neste sentido foi utilizado metodologicamente da análise dos livros de modo geral, com ênfase nos recursos iconográficos e nos textos que tem nos livros que retrata do período da escravidão. A análise foi pautada em pensar sobre qual a abordagem que os livros trazem sobre os negros escravizados nesse período? Como pode influenciar a visão dos estudantes, levando isso para o seu cotidiano? Como o livro constrói/representa o negro? Como o professor deve agir defronte a essa caracterização do negro? Constatando-se que em sua maioria a um silenciamento do protagonismo dos negros na História do Brasil, mostrando-os sempre em condições insalubres, a disparidade das condições de vida dos negros oposta à dos brancos, uma hierarquia, assim naturalizando na sociedade a condição de vida da a população negra na contemporaneidade. Os livros mostraram uma História do Brasil

³ Mestre-Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão. E-mail: arnaldo@ifma.edu.br;

⁴ Ensino Médio – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão. E-mail: sousa.erika@acad.ifma.edu.br;

⁵ Ensino Médio – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão. E-mail: nelvanirribeiro2@gmail.com

⁶ Graduanda em Licenciatura em História, na Universidade Estadual de Feira de Santana. E-mail: annyaraujo.s98@gmail.com.

⁷ Graduando em Licenciatura em História, na Universidade Estadual de Feira de Santana. E-mail: jeansanntodias@gmail.com, coautor.

eurocêntrica, podendo considerar assim insuficiente e prejudicial para aprendizagem dos alunos, principalmente dos negros, dificultando o processo de identidade dos grupos afro-brasileiros. Desta forma salienta-se a necessidade de construções opostas as até então encontradas, não podendo ser somente os livros didáticos os únicos materiais utilizados em sala de aula como mediador de conhecimento. Apontamos ainda para que é necessária uma problematização dessas produções didáticas quando usado.

Palavras-chave: Negros (as); Livros didáticos; Escravização; Silenciamento; Problematizações.

Aprendendo e ensinando a transgredir: Relatos de experiência do projeto de educação e relações étnico-raciais no IFSP

Fabio Santos Souza⁸ | Patrícia Silva Tamborim⁹

O racismo estrutural teve com fundamento na sociedade brasileira as mais variadas instituições e teorias raciais e racialistas cunhadas durante o correr do século XIX nas mais variadas instituições como as Faculdades e Instituições de ensino e pseudociência da época (SCHWARCZ, 1993). Isto contribuiu para a construção de um imenso aporte teórico racista que está, ainda hoje, na formação de educandos em diversas áreas de ensino. Neste contexto nossa preocupação é com a formação de educandos do ensino superior ligado à educação dentro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), *campus* São Paulo. Quando olhamos para esta área, da educação, percebemos no IFSP a imensa dificuldade de trabalhar com educação e relações étnico-raciais, seja nos cursos de licenciatura de Geografia, Biologia, Física, entre outros. Isso revela uma grande defasagem de discussão sobre o tema na instituição. Diante dessa lacuna, e com base na lei 10.639 e 11.645 é que nasce o projeto de ensino: “Educação das relações étnico-raciais-acompanhamento acadêmico” que tem como objetivo dar subsídio teórico e dinâmico para apoiar as discussões de relações-étnico raciais dentro da sala de aula. Para isto contamos com dois bolsistas que realizam uma monitoria em determinados dias da semana. Também participam de uma série de formações acadêmicas e extra-acadêmicas para conseguirem aprender e ensinar sobre como abordara temática dentro das salas de aulas. Esta formação teórica aconteceu através das leituras de alguns textos chaves, como: Soares (2008), Fanon (2008), Preziosi (2017) e Jango (2012) e também contamos com alguns documentários. Além de auxiliar no entendimento das relações raciais, este projeto tem como propósito divulgar outras formas de fazer ciência, para descolonizarmos os currículos e imaginários racistas dessa instituição de ensino. Com isto, conseguimos a construção de saberes afro-indígenas e educadores-educandos preparados para fomentar uma educação antirracista. O projeto, no momento, se encontra em funcionamento e realiza, além das monitorias, uma série de atividades como cine-debates e grupo de estudo, inclusive realiza atividades em conjunto com NEABI do *campus* São Paulo. Elas foram realizadas como formas de alcançarmos os educandos de outras maneiras e linguagens. Por fim, este projeto tem grande campo de atuação dentro do IFSP, focando na área de formação de educandos-educadores. Isso acontece por ainda possuímos um currículo que não abarca as discussões raciais de maneira ampla e aberta, gerando uma série de construções racistas dentro dos âmbitos acadêmicos, e nada mais eficaz contra isto do que a construção de uma nova educação construída com os de baixo para os de baixo.

Palavras Chave: Educação-antirracista; Monitoria; Cine-debate; Grupo de estudos.

As Relações Étnico-Raciais no ensino fundamental em uma escola pública do Estado de São Paulo: Um projeto sobre africanidades para além do novembro negro

Michael Dias de Jesus

Petronilha em seu parecer (2004) sobre a 10.639/03 apontou que é fundamental que a escola reconheça as desigualdades étnico-raciais em seu espaço, esse reconhecimento “exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual.” (PETRONILHA, 2004, p. 3-4). Jango (2012) aponta que a escola não pode ter pressupostos racistas. Uma educação antirracista proporciona o bem estar humano. Cavalleiro (2005). Diz que em uma perspectiva de reparação/emancipação, a escola deve buscar estratégias pedagógicas para aniquilar as diferenças raciais. Partindo dessa constatação que o racismo é presente nas escolas, elaborou-se um projeto, com duração de um ano, que visou compreender estigmas que a África comunga o racismo e possibilidades de compreensão de como é possível enfrentar e

⁸ Educando do curso de licenciatura em Geografia do IFSP-SPO – fabiosantos240996@gmail.com

⁹ Educanda do curso de licenciatura em Geografia do IFSP-SPO - patriciasilvatamborim@hotmail.com

combater o racismo estrutural dentro do ambiente escolar. O objetivo foi proporcionar que os educandos elaborassem um olhar crítico e sem estigmas acerca do continente africano. Objetivou-se também que os alunos negros entendessem sobre sua negritude e o que representa um corpo negro numa estrutura racista. O espaço para essa percepção de ser e estar enquanto corpo negro foi o ambiente escolar. Castro (2005) afere que essas ações emancipatórias representam pensar em outro modelo de sociedade. Aporte teórico: Tratar de racismo é antes de tudo, resgatar de como esse fenômeno chegou até o Brasil. Usando Jaime Pinsky (1991) o projeto resgatou e desmistificou como foi o processo escravocrata. Marina de Mello e Souza (2007) também serviu de aporte para falar sobre processo escravocrata, seu livro é um riquíssimo trabalho nesse campo historiográfico. Só quando o educando entende esse processo é possível trazer o conceito de identidade: ser negro. O racismo é uma herança desse processo, portanto, a identidade negra é forjada por essa herança. Kabengele Munanga (1988) consegue sistematizar que o negro é forjado nessa estrutura colonial. Seguindo ainda nessa linha de identidade o projeto contou com as escritas potentes de Frantz Fanon (2008), é detectável nessa obra que o negro usa uma máscara branca para tentar burlar a estrutura colonial, pensando nessa dicotomia: preto-branco aportou-se de Marco Frenette (2000) que em seu livro discorre como é para um branco conviver com brancos e como essa convivência impulsiona que as crianças negras sintam-se envergonhadas, já que observa diariamente tratamento diferenciado entre raças. Nesse momento o projeto voltou-se para discutir a estrutura e o espaço escolar. Consuelo Dores Silva (1995) e Cavalleiro (2005) apontam como é a vivência das crianças negras na escola, com essas autoras mostrou-se como a estrutura escola precisa ser pensada para a população preta. Para emancipar e valorizar a negritude das crianças negras o projeto baseou-se em Carolina de Jesus (1960), escritora negra que rompeu com estigmas e produziu diversos livros. No reforço de pensar e possibilitar emancipação das crianças negras a escrita do projeto contou com uma cartilha da prefeitura de Salvador baseada na 10.639/03 elaborada em 2005. O trabalho foi anual, contou com um longo planejamento e durante seu desenvolvimento sofreu algumas modificações. O início do projeto baseou-se em mostrar como correu o processo de colonização e invasão da América; após essa etapa mostrou-se as heranças culturais africanas fincadas aqui no Brasil. A partir desse ponto, o projeto começou mostrar como racismo ainda era vivo em nossa sociedade e consequentemente está no espaço escolar. Apontada as etapas anteriores o projeto direcionou-se para mostrar às crianças que negro tem a possibilidade de romper com essa estrutura que o assola e pode-se pensar na construção de uma sociedade justa e igualitária. O objetivo final mostrou que mesmo diante da escravidão o negro resistiu e nos deixou heranças e nos ajudando a entender que negro não é feio, que ele produz, é inteligente, tem cultura, história, não são amaldiçoados, que tem ancestralidade. Ao final do ano letivo como fechamento do projeto realizou-se durante uma semana várias atividades na escola: palestras, elaboração de cartazes, pinturas nos rostos, rodas de conversas, leitura e escuta de ritmos musicais com afluência africana e produção de um grande mural com o título: A África é aqui. O projeto conseguiu abarcar suas finalidades, a partir do seu desenvolvimento ficou perceptível algumas mudanças no ambiente escolar: a escola passou a ter outro olhar sobre questão racial como as ações antidiscriminatórias fazem a diferença para a instituição e na vida dos educandos; as crianças negras passaram a buscar por mais visibilidade e sofrerem com menos frequência discriminação; depois do projeto os professores incluíram questões raciais em suas disciplinas e afirmaram como é importante debate essa temática. Segundo o relato da coordenadora esse projeto foi importante e fez diferença em toda estrutura escolar.

Coletivo Artístico Saravá: Laboratório de Estudos sobre performance e relações étnico-raciais

Eduardo Birchler Pinto¹⁰ | Alissan Maria da Silva¹¹ | Yan Vinicius Freitas Bento¹² | Bárbara Ferreira Melo¹³ | Laura Otal Ribeiro¹⁴

¹⁰ Licenciando em Teatro (6º Período); bolsista voluntário no projeto Coletivo Artístico Saravá: Processos formativos em performance para as relações étnico-raciais e diversidades (2017- 2018); Instituto Federal Fluminense – *campus* Campos Centro; E-mail: eduardobirchler@hotmail.com

¹¹ Mestre e Doutoranda em Artes Cênicas pelo PPGAC – UNIRIO. Professora (EBTT) no curso de Licenciatura em Teatro; Coordenadora dos projetos Processos Formativos de Docentes-Artistas na contemporaneidade: O ensino do Teatro para aplicação da lei 10.639/03 e Coletivo Artístico Saravá: Processos formativos em performance para as relações étnico-raciais e diversidades - Instituto Federal Fluminense, *campus* Campos Centro. E-mail: alissan.ms@gmail.com.

¹² Licenciando em Teatro (6º Período); bolsista de extensão no projeto Processos Formativos de Docentes-Artistas na contemporaneidade: O ensino do Teatro para aplicação da lei 10.639/03 (2017- 2018); Instituto Federal Fluminense – *campus* Campos Centro; E-mail: yan.vfb@gmail.com

¹³ Licencianda em Teatro (6º Período); bolsista de iniciação científica no projeto Processos Formativos de Docentes-Artistas na contemporaneidade: O ensino do Teatro para aplicação da lei 10.639/03 (2017-2018); Instituto Federal Fluminense – *campus* Campos Centro; E-mail: barbara.ferreira.melo94@gmail.com

¹⁴ Licencianda em Teatro (6º Período); monitora Teatro-educação (2016.2-2018.1); bolsista voluntária no projeto COLETIVO ARTÍSTICO SARAVÁ: Processos formativos em performance para as relações étnico-raciais e diversidades (2017-2018); Instituto Federal Fluminense – *campus* Campos Centro; E-mail: lotalr23@gmail.com

O relato visa apresentar a proposta deste projeto cultural que, com foco no estudo sobre performances culturais afro-brasileiras e artísticas em seus diálogos com as relações étnico-raciais - vem sendo articulado, em geral, com alunos do curso de Licenciatura em Teatro – IFF *campus* Campos Centro desde 2016. O projeto atua na intersecção dos campos das artes cênicas/estudos da performance, educação e formação docente em teatro, cujas relações ainda são muito pouco exploradas mediante o cunho eurocêntrico que historicamente ainda pauta a composição de nossos currículos. Os estudos da performance – como lente metodológica – é campo propício para investigação dessas experiências artístico-culturais por ter em seu caráter a possibilidade de interdisciplinaridade e multiplicidade de olhares. Além de corroborar para a proposta da construção de uma metodologia cartográfica - portanto, criadora e criativa, uma necessidade aos professores de teatro - se pauta ainda numa perspectiva ecológica de saberes, a qual um saber ou cultura se coloca em pé de igualdade com outra sem etnocentrismos ou processos de subalternização. O principal compromisso do projeto, em seu segundo ano de execução, é garantir espaço-tempo para estas produções na formação destes futuros docentes-artistas: Como ser agenciador da construção destes conhecimentos na articulação da leitura, da contextualização e da fruição em arte sem ter podido experimentá-los como eixos metodológicos básicos da arte-educação? Como tornar o que preconizam a leis 10.639/03 e 11.645/08 uma prática na formação destes futuros professores de teatro que atuarão na Educação Básica? Dessa maneira, nos propomos a discorrer panoramicamente sobre as principais ações do grupo em nosso breve período de existência, que se compreendem na realização de experiências de formação em performance - como temos chamado nossas experimentações artísticas-, grupos de estudos e mesas com enfoque na relação do corpo e a identidade afro-brasileira, bem como o compartilhamento de nossas ações de formação com instituições parceiras, sendo estas acadêmicas e comunidades tradicionais afro-brasileiras. Assim, as atividades que vem sendo emaranhadas por esse projeto, ambicionam ser convertidas no alargamento das possibilidades e habilidades dos estudantes envolvidos para a criação e experimentação de si mesmos, bem como de seus futuros alunos, no que se refere aos conteúdos artísticos das artes cênicas afro-brasileiras em articulação com as relações étnico-raciais. E, desta forma, contribuindo para difusão e apropriação destes saberes na formação de professores da Educação Básica, bem como a compreensão de que são múltiplos os espaços de educação e construção dos conhecimentos, podendo assim ampliar as possibilidades de fruição artística para a comunidade.

Palavras-Chave: Performance. Teatro. Relações étnico-raciais. Formação Docente.

Construção de material didático - pedagógico na utilização das aulas de estágio na cidade de Jaguaribe – CE

Luan Gomes Lemos | Francisco Ginuelo da Silva Pereira | Cristiane Sousa da Silva

Durante as aulas de estágio do curso de Ciências Biológicas realizadas nas escolas públicas da cidade de Jaguaribe, percebeu-se a não importância dada pelas instituições de ensino em abordar temáticas voltadas para assuntos de racismo, preconceito e discriminação racial, uma vez que está previsto em lei 10.639/03 alterada para 11.645/08 (no 9.394, de 20 de dezembro de 1996) a obrigatoriedade das escolas incluírem em seu currículo, aulas voltadas para a cultura e história africana bem como afro-brasileira. Considerando o acima exposto, o trabalho tem como objetivo desenvolver material didático-pedagógico sobre a história da cultura africana e afro-brasileira, bem como a valorização da interdisciplinaridade das disciplinas do currículo escolar. Segundo Pereira e Gomes (2018), o debate sobre questões étnicas, sobretudo, a respeito da cultura africana, afro-brasileira e indígena, na educação básica e no ensino superior, esteve em plano secundário ou não se fazia presente. A ampliação dos espaços de discussão dessa temática é recente, início do século XX, pois o eurocentrismo relativizou e impediu o aparecimento desses povos nos estudos sobre formação territorial e cultural do Brasil. Desta forma, foi proposto nas aulas de biologia uma oficina de máscaras africanas como forma de trabalhar dentro do currículo, conteúdos voltados para a temática dessa. O referido planejamento ocorreu na biblioteca da escola campo de estágio, bem como na biblioteca do IFCE *campus* Jaguaribe. Alguns materiais para desenvolvimento da atividade foram arrecadados pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena (NEABI) do IFCE *campus* Jaguaribe. Após o planejamento e coleta dos materiais, o professor estagiário confirmou com o professor supervisor as datas para realizar a oficina/eletiva na escola sede de estágio. As aulas foram realizadas em dois dias. No primeiro dia houve a apresentação introdução do tema. O professor estagiário iniciou uma apresentação em slide para contextualizar a cultura africana, religião, mitos, folclores, apresentação de vídeo abordando como se dava a utilização das máscaras africanas na prática, bem como a cultura africana e os materiais que seriam utilizados para confecção e produção das máscaras africanas: cola branca, tinta, papel toalha, bexiga, tesoura, água, estojos e barbante. Os alunos foram divididos em grupos de seis pessoas para desenvolver a atividade, seguindo com a distribuição dos materiais nos respectivos grupos. Já no segundo a confecção e apresentação do material desenvolvido. Iniciamos a oficina propriamente dita com a explicação dos procedimentos, métodos e confecções das máscaras, bem como a produção de um jogo didático relacionado ao conteúdo

abordado em sala de aula. Seguiu-se com a pintura das máscaras e secagem ao sol, finalizando a aula ressaltando a importância dos povos africanos e da valorização da cultura africana, destacando ainda a inclusão de aulas dinâmicas e interativas no campo de estágio.

Danças africanas: vivenciando na prática a cultura de diferentes povos – relato de experiência

Mírian Rebouças Nunes | Francisco Ginuelo da Silva Pereira | Nádía Brito Gurgel Correia Dutra

Com a chegada dos africanos no Brasil, os mesmos tiveram que recuperar um comportamento, sendo forçados a abandonar seus costumes pela condição de escravos longe de suas culturas, sendo também perseguidos quanto a sua cultura. Com a euforia de se recuperar os costumes antigos de suas celebrações, foi gerado performances diferentes, não só pelo número de etnias, mas, também pelo contexto local. A dança de tão insistente e envolvente, faz parte do cotidiano, do religioso, das celebrações e dos ritos afro, como o candomblé e a umbanda, em todos os casos a dança dentro de contexto celebratório – ritualista tem a capacidade de interatividade de muitos do público presente. Para entendermos melhor as performances desenvolvidas, precisamos do conhecimento das matrizes da cultura das principais etnias, sendo necessário estudos de seus elementos formadores. Compreender e vivenciar as diversas performances da dança afro-brasileira. No III encontro de estudos afro-brasileiros e indígenas no IFCE – *Campus* Jaguaribe, uma oficina de danças africanas foi realizada com o mediador Rubéns Lopes. Com experiência em Guiné Bissau, o mesmo relatou sobre a sua vivência com a cultura africana, demonstrou por meios de performances como a dança está interligada com o espiritual, como os africanos cultuam até mesmo a morte, onde se não houver o ritual da dança não há passagem do espírito para o plano espiritual, complementando que a dança é para todo tipo de celebração como para: aniversários, casamentos, batizados etc. Posteriormente, o mediador mostrou uma imagem que apresentava duas senhoras com expressão corporal de uma dança, com vestimentas diferentes. Dessa forma, o mediador socializou uma pergunta aos participantes, indagando o que vinha à mente quando visualizavam a imagem, alguns disseram que era expressão de alegria. Em seguida, o mediador mencionou que a dança a ser expressada seria de uma cultura diferenciada, de costumes que para muitos da cultura africana seguem mesmo sendo cristãos ou outro tipo de religião, entretanto, para o povo africano sua cultura é seguida independentemente da sua religião. Seguiu ainda mostrando os instrumentos que são usados e apresentou outra imagem com mulheres em uma posição de coreografia, mencionando que aquela posição significava o momento em que se chega ao ponto espiritual. Depois da coreografia, o mediador deu uma pausa, explicando os ritmos, posições, inclusive como são aprendidos os ritmos do cotidiano no Brasil.

Desconstruindo conceitos: repensando o racismo no IFCE – *campus* Jaguaribe

Eduardo Chaves Dantas | Rafael Sousa Cruz | Cristiane Sousa da Silva | Josefa Nayane da Silva Medeiros

A discriminação racial refere-se às ações racistas e preconceituosas que são perpetuadas por meio de práticas sociais e cotidianas, que geram situações de desigualdades e desvantagens que vão sendo construídas historicamente e culturalmente. O presente estudo objetivou possibilitar a discussão sobre a temática étnico-racial no ambiente escolar, a medida na qual vai sensibilizando os alunos sobre a história e cultura afro-brasileira, favorecendo assim a desconstrução do racismo. O estudo foi conduzido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará situado no município de Jaguaribe, tendo como público alvo 29 alunos do primeiro ano do ensino médio. Todavia, os encontros possibilitaram que os alunos participassem de forma ativa no estudo da problemática, tomando conhecimento das diversas formas que o racismo e o preconceito manifestam-se no âmbito escolar.

Palavras-chave: Escola. Racismo. Lei 10.639/03

Educação, relações étnico-raciais e racismo no Brasil: interseccionismos no âmbito Escolar

Eliana Batista

Diante da discussão sobre educação, relações étnico-raciais e o racismo no âmbito escolar, evidencia-se a necessidade de se ofertar subsídios teóricos e metodológicos aos professores para o tratamento destas temáticas em sala de aula. No entanto, isso não é uma tarefa fácil, capacitar estes profissionais para que estejam aptos a fazer reflexões críticas, desenvolver e aplicar planos de aula envolvendo a temática proposta em articulação com a realidade local, desconstruindo, junto aos discentes, os discursos racistas e intolerantes que são, por vezes, reproduzidos tanto nos livros didáticos quanto

no ambiente escolar. A questão racial não é algo reservado que deve apenas interessar as pessoas que estão inseridas ao grupo étnico-racial negro, é preciso partir de uma ação construtiva de práticas e estratégias, para a superação do racismo e da desigualdade racial. A escola deve ser vista como um espaço para a desconstrução dos equívocos históricos e não como espaço de réplica dos mesmos. Para tanto os professores precisam estar em processo de formação contínua, atentos às renovações no campo do ensino e comprometidos com a educação de modo a não referendar o ocultamento das minorias nos espaços escolares e na sociedade. Deve-se corrigir a visão distorcida de que as relações étnico-raciais no Brasil são harmônicas, pois essa postura dificulta a implementação de políticas curriculares que visam corrigir a agressão histórica aos povos negros e indígenas, além de consolidar dentro e fora da escola preconceitos e estereótipos. A Lei 10.639/03 promoveu a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira nas escolas, porém ainda não foi universalmente incorporado nas políticas de formação docente e não faz parte ainda da cultura escolar e dos projetos políticos e pedagógicos de muitas escolas. Este trabalho, fruto de pesquisa ainda em andamento, objetiva discutir e analisar os interseccionismos entre educação, racismo e as relações étnico-raciais no âmbito escolar, além de provocar reflexões sobre a capacitação(ou não) docente para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana e disseminação das propostas contidas na Lei 10.639/03. Para esta pesquisa estão sendo utilizadas entrevistas de história oral e revisão bibliográfica.

Encruzilhamentos de mim: performances, ser negro e a formação docente para o teatro

Yan Vinicius Freitas Bento¹⁵

O relato pretende evidenciar encruzilhamentos de reflexões acerca dos impactos proporcionados pelas experiências de formação desenvolvidas junto ao Coletivo Artístico Saravá. Este, como um dos campos de atuação do projeto de pesquisa-extensão *Processos Formativos de Docentes-Artistas na contemporaneidade*, é composto por estudantes da Licenciatura em Teatro (IFF campus Campos Centro), que se reúnem para pensar as possibilidades das performances afro-brasileiras no ensino do Teatro e a aplicação da lei 10.639/03. O processo despertou o desejo de pensar como - a exemplo do que vem acontecendo com os participantes do Coletivo - experiências significativas com o ensinar e aprender Teatro/Performance, podem reverberar para a construção de *espaçotempos* (ALVES, 2001) para os alunos, em nossa futura docência, onde sejam possíveis construções, desconstruções, reconhecimentos e reconstruções de suas identidades - não necessariamente nessa ordem - esteticamente no plano do sensível e da experiência. As experiências de formação desenvolvidas com este grupo, têm colaborado para um movimento contínuo nos processos de (re)construção da identidade deste licenciando em teatro, que se percebe negro na relação com aquele que é ao mesmo tempo o centro de tudo nas performances afro-brasileiras (LIGIÉRO, 2011) e principal alvo do racismo (NOGUEIRA, 2007) - seu próprio corpo. Ao elaborar-me esteticamente com meu corpo - negro, gordo e gay - na construção dos exercícios de performance em parceria com os pares do coletivo, me deparo com o estudo de formas artísticas cênicas e culturais afro-brasileiras, com os quais passo a existir em cena, e portanto, em vida, já que os limites entre a vida e arte são tênues para a Performance (SCHECHNER, 2003). Esse encontro, ou re-encontro, provoca reverberações expressivas que resultam no desejo de ser profissional capaz de criar com o Teatro espaços para este tipo de reflexões e elaborações na Arte-educação. O caminho trilhado com a Licenciatura em Teatro, articulado à possibilidade da pesquisa, como bolsista de extensão, acarretam inegavelmente em um diferencial na formação, possibilitando a construção de um arcabouço de saberes e experiências importantes para o ensinar, aprender e fazer teatral em consonância com a relações étnico-raciais em um ambiente escolar. Sendo assim, a encruzilhada - como importante signo de movimento, começos e re-começos da cultura afro-brasileira - se torna alegoria para a presente reflexão, que ambiciona aprofundamento de pesquisa, em futuro breve, na configuração de um trabalho de conclusão de curso, onde o ser negro esteja encruzilhado ao ser professor de teatro.

Palavras-chave: Formação de professores, Teatro, Performance, Encruzilhada, Ser negro.

Movimento negro, lutas e desafios

Solange Pereira Batista¹⁶

¹⁵ Licenciando em Teatro (6º Período); bolsista de extensão no projeto Processos Formativos de Docentes-Artistas na contemporaneidade: O ensino do Teatro para aplicação da lei 10.639/03, coordenado pela professora Alissan Silva (2017-2018); E, atualmente, bolsista de extensão do projeto Processos de pesquisa, improvisação e composição coreográfica: Grupo Experimental de Dança do IFF *campus* Campos Centro, coordenado pela professora Tatiana Oliveira; Instituto Federal Fluminense - *campus* Campos Centro; yan.vfb@gmail.com.

¹⁶ Graduada em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná - Pós-Graduando em Leitura e Produção Textual Aplicadas À Educação de Jovens e Adultos (IFBAIANO- *Campus* Itapetinga/BA). Professora da Rede Estadual de Educação da Bahia. Professora da Rede Municipal de Educação de Caatiba-BA. E-mail: solbatist@hotmail.com

A luta pelos direitos sociais em todo o mundo é um reflexo das desigualdades que permeia a vida do ser humano desde a sua existência. Com os negros essa situação não é diferente, ao contrário, ela toma proporções ainda maiores quando ao olharmos para a história de luta do nosso povo encontramos sinais de nossa cultura e identidade marcados pela exploração através do trabalho escravo e intensa segregação racial. Em 1978 surge no Brasil, na cidade de São Paulo, o MNU - Movimento Negro Unificado, com objetivos bem definidos em relação à sua atuação na luta pelos direitos do povo negro, tendo como principais: o combate ao racismo, a luta constante contra a discriminação racial e toda forma de opressão existente na sociedade brasileira, a mobilização e organização da comunidade negra na luta pela emancipação política, econômica, social e cultural. Neste sentido o presente trabalho apresenta uma sequência didática desenvolvida no primeiro semestre letivo de 2018 cujo objetivo foi discutir com os alunos da Educação de Jovens e Adultos (Eixo VI), do Colégio Estadual Gelásio Alves dos Santos, no município de Caatiba-BA, as contribuições do MNU – Movimento Negro Unificado nas reivindicações e conquistas dos direitos do povo negro, problematizar situações de combate ao racismo, criar espaços que favoreçam o empoderamento das vozes dos alunos e verificar, através das atividades propostas, a assimilação do conteúdo apresentado. Para a realização das atividades a turma foi dividida em 05 grupos com o objetivo de desenvolver oficinas com colagem, recorte, pintura, produção de frases, ilustrações e narrativa do tema estudado. Ao término das atividades cada grupo expôs a produção visual e apresentou o resultado do trabalho. Os alunos corresponderam de forma criativa ao que foi proposto deixando evidente nas suas representações, tanto nas narrativas quanto nas representações gráficas (pinturas e recortes), que ao falarmos do negro a imagem inicial que se tem é a de um povo sofrido, marcado pela escravidão e, que esses tem sim conquistado direitos ao longo da história e se inserido nos mais diversos espaços sociais, contudo a história de luta não se encerra pois entendem que “o mundo evoluiu, mas o racismo continua” (escrita de um aluno da EJA – Eixo VI). O trabalho foi fundamentado de acordo com os estudos dos autores Silva (2016), Hall (2005) e Souza (2006).

O ensino de Arte e as relações étnico-raciais: experiência de formação em Dança compartilhada entre a docência e a discência

Tatiana de Oliveira Almeida¹⁷ | Yan Vinicius Freitas Bento¹⁸

O relato tem o intuito de compartilhar experiência de pesquisa em processo no componente curricular Arte/Dança no Ensino Médio Integrado do IFFluminense *campus* Campos Centro, tendo as danças afro-brasileiras e as relações étnico-raciais como objeto. Dentre as questões que mobilizam a prática docente, encontram-se: como trabalhar com a cultura e a arte afro-brasileira no contexto da Educação Básica, tendo tido uma experiência formativa embranquecedora, eurocêntrica e elitista mesmo estudando em instituições públicas de ensino? Como professora de Dança, quais possibilidades posso desenvolver para trazer à tona, em minha sala de aula, a produção de conhecimentos afro-brasileiros que nos foram subtraídos e que compreendo ser de direito dessas/es estudantes? Qual o papel do professor, no que se refere à voz e vez de pessoas negras nos conteúdos escolares? Quais minhas responsabilidades e como posso mediá-las com minhas possibilidades, arriscando-me e compreendendo minhas limitações? Na tentativa de sanar tais questões e por entender a pesquisa como ação imbricada e necessária à prática docente, busquei espaços de formação, referências artísticas, levantamento bibliográfico e, principalmente, a pesquisa junto às alunas, trazendo suas histórias e incentivando a busca pelo conhecimento. O objetivo era propor experiências em Dança que não se pretendiam eurocêntricas e que pudessem apontar possibilidades concretas para abordar a temática racial como propulsora da produção de conhecimento em Arte, especificamente em Dança; proporcionar às estudantes contato com as danças brasileiras reconhecendo a construção de saberes por parte da população negra e indígena; proporcionar uma prática pedagógica em Dança que potencializasse a autoralidade das estudantes ao aproximá-las – ou trazer à tona – da cultura brasileira. Como avaliação do componente curricular, foram solicitados às alunas que registrassem suas reflexões em um Diário de Artista, que também será fonte de dados para esse estudo. Os registros feitos em cadernos de planejamentos serão disponibilizados para estudo, bem como fotos e vídeos realizados durante as aulas de Dança. Outra fonte de dados serão as reflexões em relatório de estágio do estudante que acompanhou as aulas do componente curricular Arte/Dança. Como resultados parciais, foi possível compreender: a necessidade em assumir a responsabilidade na efetivação da Lei 10.639/2003; a busca em fontes diversas

¹⁷ Mestre em Artes pela Universidade Federal de Minas Gerais; Especialista em Teatro e Dança na Educação pela Faculdade Angel Vianna; Licenciada e Bacharel em Dança pela Universidade Federal de Viçosa. Professora EBTT do Instituto Federal Fluminense *campus* Campos Centro; tatiana_gdac@hotmail.com.

¹⁸ Licenciando em Teatro (6º Período); bolsista de extensão no projeto Processos Formativos de Docentes-Artistas na contemporaneidade: O ensino do Teatro para aplicação da lei 10.639/03, coordenado pela professora Alissan Silva (2017-2018); E, atualmente, bolsista de extensão do projeto Processos de pesquisa, improvisação e composição coreográfica: Grupo Experimental de Dança do IFF *campus* Campos Centro, coordenado pela professora Tatiana Oliveira; Instituto Federal Fluminense – *campus* Campos Centro; yan.vfb@gmail.com.

(oficinas, cursos, leituras, grupos de estudos, vídeos disponíveis na internet e outros) amplia as possibilidades da prática docente; conectar as minhas experiências com os conteúdos relacionados à temática racial revelou possibilidades de efetivação em sala de aula; possível trabalho final coreográfico para apresentar; diálogos que vão se aprofundando pela experiência estética; conhecer danças amplia o olhar sobre o mundo. Partindo-se desses resultados surge outro questionamento: se tivéssemos contato com essas danças em nossa educação, especialmente no ensino de Arte, a visão seria diferenciada? A experiência tem revelado um ensino de Arte que se preocupa com a pesquisa dos conteúdos referentes à cultura e à arte afro-brasileira entendendo-os como parte integrante e indispensável da formação humana dos estudantes e que, como consequência, se torna potencializador de discursos não racistas.

Palavras-Chave: Ensino de Arte. Danças brasileiras. Arte afro-brasileira.

O IF Baiano e a comunidade indígena Payayá: primeiros passos da extensão no *campus* Itaberaba

Evelucia Borges de Almeida Maia¹⁹ | Quercia de Oliveira Cruz²⁰ | Vívian Viana da Cunha Silva Vieira²¹

O presente relato reconstitui o processo de construção do projeto “Intercâmbio de Saberes: O IF Baiano e a Comunidade Indígena Payayá trocando conhecimentos”, proposto pelo NAPEAPEE do *campus* Itaberaba-BA e aprovado no Edital PROEX 01/2018. A iniciativa surgiu da intervenção organizada pelo NEABI do nosso *campus* em referência ao mês do indígena. Na oportunidade, fizemos uma escuta ativa com o Cacique Juvenal Payayá, que sinalizou a possibilidade de ofertar formações e vivências aos servidores do instituto, ao mesmo tempo em que apontou as demandas da comunidade. Com a abertura do já referido edital, juntamos a escuta ativa ao estudo de textos que versavam sobre a Lei 11.645/2008 e constituímos o projeto aqui apresentado, com o objetivo de construir espaços de colaboração e aprendizagem mútua entre o IF Baiano e a comunidade indígena Payayá. Com a aprovação do projeto, podemos apontar, como resultados preliminares, a estruturação de um trabalho contínuo em nosso *campus* sobre a história, os conhecimentos e saberes indígenas, envolvendo técnicos, docentes, discentes e professores colaboradores.

O protagonismo indígena nas aulas de História: problemas e desafios no livro didático

Francis Mary Rosa²²

Objetivamos nesse artigo um estudo ensaístico das possibilidades de implementação da lei 11.645/08 no que se refere à temática indígena nas aulas de história da educação básica, por meio de um estudo crítico ao livro didático de história e das categorias de análise presente na história indígena, a saber, resistência e do protagonismo. A escolha pelo conceito do protagonismo e resistência indígena como fio condutor surge diante de uma dupla necessidade enquanto professora, historiadora e filósofa: o primeiro passo é construir um viés crítico à imagem dos povos indígenas em um dos livros didáticos de história aprovados no último PNLD/História-2018, historicizando às categorias de análise costumeiramente apresentadas e, o segundo passo: estabelecer subsídios para se pensar criticamente a produção de um “vazio” discursivo no que se refere ao protagonismo e os movimentos de luta e resistência indígenas. Por meio de uma revisão bibliográfica crítica e relacional ao tema, optou-se por uma abordagem ensaística, porém fundamentada em uma revisão da literatura que aponta como principal suporte os estudos de Grupioni (2004), Munduruku (2009; 2012) e Santos e Felipe (2017), dentro outros. Espera-se contribuir para a ampliação sobre as discussões da implementação da lei 11.645/08 e o livro didático de história, assim como apontar subsídios para o ensino de história comprometido com essa demanda legal.

Os desafios da gestão escolar frente à lei 10.639/03 e o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana

Joelson Alves Onofre

O presente artigo apresenta reflexões teóricas, bem como resultados de uma pesquisa que objetivou investigar os desafios enfrentados pela gestão de uma escola no sudoeste da Bahia em relação à efetivação da Lei 10.639/03 que tornou

¹⁹ Licenciada em Pedagogia, Especialista em Psicopedagogia. Pedagoga do IF Baiano *campus* Itaberaba. evelucia.maia@ifbaiano.edu.br

²⁰ Licenciada em História, Mestre em Crítica Cultural. Técnica em Assuntos Educacionais do IF Baiano *campus* Itaberaba. quercia.cruz@ifbaiano.edu.br

²¹ Licenciada Plena em Pedagogia, Especialista em Docência do Ensino Superior. Pedagoga do IF Baiano *campus* Itaberaba. vivian.vieira@ifbaiano.edu.br

²² Doutoranda em Educação e Contemporaneidade- UNEB/ PPGEduc. Professora EBTT do Instituto Federal Baiano. *Campus*: Xique-Xique.

obrigatório nos estabelecimentos de ensino público e privado o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. No percurso reflexivo partiu-se da problemática acerca dos desdobramentos das determinações da lei em uma escola quilombola. Comemorando quinze anos de sua promulgação ainda se constata em muitos estabelecimentos de ensino e na formação de professores, ausência de discussão sobre seu conteúdo, bem como das orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. A lei não se constitui em solução mágica no combate ao racismo e às discriminações no ambiente escolar. É, antes de tudo, uma importante ação afirmativa que garante o conhecimento da herança africana, dos valores civilizatórios e da importância da história do negro na formação da nação brasileira. A fundamentação teórica parte de autores como Gomes (2006, 2008), Cavalleiro (2005, 2011), Müller (2006, 2009) entre outros que problematizam a questão da luta antirracista, bem como propõem reflexões pertinentes no que tange à formação de professores para o exercício de uma educação democrática. Metodologicamente, fizemos uso da entrevista como instrumento de coleta de informações junto a duas interlocutoras do estudo: uma diretora e uma coordenadora pedagógica. A discussão em torno do papel da equipe gestora na aplicabilidade da lei na escola torna-se pertinente, pois os gestores também são atores no processo educativo e desempenham uma importante tarefa na condução das questões relacionadas à lei. Os resultados apontaram para a existência de desafios enfrentados pela gestão escolar na escola pesquisada no que se refere à formação de professores e desconhecimento da lei 10.639/3 e as provocações teóricas expostas discutiram e oportunizaram um debate sobre a educação para as relações raciais no espaço escolar.

Percepções dos estudantes de licenciatura em ciências biológicas sobre a temática étnico-racial do IFCE de Jaguaribe-CE

Arislane Guedes Rodrigues | Cristiane Sousa da Silva | Rosali Martins Silva

A lei nº 10.639/03, sancionada em 2003 no Brasil, torna obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas públicas e privadas. A resolução CNE/CP 01/2004 institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, uma forma de intervir e proporcionar que as diferentes etnias sejam respeitadas, assim valorizando e ressaltando a presença africana na sociedade, além de ser um instrumento contra a discriminação e o preconceito racial. Entretanto, essas questões ainda são insuficientes nos currículos da educação básica e do ensino superior. Devido ao apagamento dessas discussões no âmbito acadêmico, há um prejuízo na formação de futuros professores. No curso de Licenciatura em Ciências Biológicas podemos explanar diferenciados conteúdos, dentre eles temos os específicos e pedagógicos. Esse último pode abranger o ensino das relações étnico-raciais, levando em consideração a história e a cultura africana e afro-brasileira. Todavia, mesmo em nível superior o assunto não é contemplado nos currículos, desta forma, negligencia e oculta o conhecimento acerca desses assuntos. A partir disso, o presente trabalho tem como objetivo de compreender as percepções de alunos que estão no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas sobre as questões étnico-raciais, a fim de tomar o conhecimento sobre a formação dos mesmos para tratar dessa temática dentro de sala de aula quando estiverem formados. Este trabalho foi realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia no município de Jaguaribe-CE, por meio do *google* formulário, compartilhado por *e-mail* e *whatsapp* entre os alunos de Licenciatura em Ciências Biológicas do terceiro ao sexto semestre. No total tivemos 33 discentes que contribuíram com a pesquisa proposta. A partir dos resultados podemos observar que 75,3% desconhecem a lei nº 10.639/03, visto que 54,5% nunca tiveram essas temáticas trabalhadas na escola, somando-se aos 27,3% que responderam quase nunca possuíram professores que abordassem temas étnico-raciais em sala. Com base nisso, podemos perceber que o conhecimento sobre essas questões mesmo em ensino superior é inviabilizado, desta forma contribuindo para a não aplicação da lei, comprometendo a formação em relação a temática para os graduando em questão.

Pode me chamar de Nadi: uma reflexão sobre as relações raciais nos espaços de atuação do PIBID

Josefa Nayane da Silva Medeiros²³ | Leonardo Souza de Andrade²⁴ | Luciana de Freitas Patriota Gouveia²⁵

Atualmente muitos são os casos de discriminação racial no Brasil, os mesmos acontecem em todas as esferas sociais e

²³ Licenciando do Curso de Ciências Biológicas, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) / *Campus* Jaguaribe; nayanem151@gmail.com;

²⁴ Licenciando do Curso de Ciências Biológicas, Universidade Federal do Ceará (UFC); leonardos.andrade1@gmail.com;

²⁵ Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) / *Campus* Jaguaribe. luciana.gouveia@ifce.edu.br.

em diversos ambientes. A escola, apesar de ser uma instituição igualitária, pode ser um instrumento de reforço ao estereótipo racial, exercendo grande poder de exclusão entre os alunos. No Brasil, a Lei N° 10.639 estabelece a obrigatoriedade do ensino de "História e Cultura Afro-Brasileira" dentro das disciplinas que já fazem parte das matrizes curriculares dos ensinos fundamental e médio. Infelizmente, a maioria dos espaços escolares ainda não abordam essas temáticas abertamente, desrespeitando a legislação prevista. O que muitas vezes se observa nas escolas é essas temáticas sendo tratadas de forma pontual, em datas específicas como o Dia do Índio (19 de abril) e o dia da Consciência Negra (20 de novembro). Segundo Santos (2001), num contexto social em que as diferenças raciais significam desigualdade de oportunidades, ao silenciar o racismo, a escola negligência e desrespeita uns (negros e indígenas) e, consequentemente, supervaloriza outros (brancos). Visto a ausência e o silenciamento dessas discussões nas escolas, percebeu-se a necessidade de ações em espaços educacionais onde fosse possível oportunizar a abordagem de temas sobre a cultura afro-brasileira, por exemplo, estimulando entre os alunos o empoderamento, a auto aceitação e a desconstrução de preconceitos. Diante desse contexto, foi realizada uma intervenção na escola E.E.E.P Poeta Sinó Pinheiro, no município de Jaguaribe/CE, por meio do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID)/Subprojeto Biologia. Esse Programa tem como objetivo inserir alunos dos cursos de licenciatura em escolas de educação básica, de modo que estes possam vivenciar atividades de iniciação à docência, possibilitando uma troca mútua entre IES e escola. Ao tentar tratar questões étnico-raciais na escola, um grupo de Pibidianos do IFCE/*Campus* Jaguaribe planejou uma atividade de intervenção com alunos do ensino médio (1°, 2° e 3° anos), tendo como objetivo a reflexão de temas como o racismo, marginalização do povo negro e empoderamento. A dinâmica da intervenção aconteceu na forma de um cine-debate, com a exposição do curta metragem "Pode me Chamar de Nadi", que aborda o cotidiano de uma criança negra da periferia que é discriminada e marginalizada por conta da sua cor de pele e do seu cabelo. A partir desse estímulo inicial, os alunos foram introduzidos à visão da causa racial e oportunizados, através de discussões entre estes e membros do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI)/IFCE *Campus* Jaguaribe, a perceber o preconceito em suas formas mais distintas. A vivência desse momento proporcionou resultados perceptíveis à comunidade escolar, a ideia de aceitação quanto ao cabelo e a cor da pele passaram a se disseminar pela escola. Muitos foram os relatos colhidos dos alunos, como também muitas dúvidas foram sanadas, levando para alguns a desconstrução de estereótipos que reforçam a marginalização da comunidade negra. Além da desconstrução de conceitos racistas, um dos resultados mais gratificantes foi a sensibilização dos alunos por parte da causa debatida e a perceptível construção de um pensamento mais crítico. Palavras-chave: PIBID. Racismo. Escola. Empoderamento.

Professora-artista e as diversidades étnico- raciais: desafios na formação

Laura Otal Ribeiro²⁶ | Alissan Maria da Silva²⁷

O trabalho pretende demonstrar reflexões tecidas acerca da aplicação da Lei 10.639/03, a qual torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas, articuladas com os desafios encontrados no que diz respeito à formação de uma licencianda em Teatro, que se coloca no exercício de busca por experiências formativas significativas nessa seara. O estudo almeja evidenciar os desenhos reflexivos iniciais para construção do trabalho de conclusão de curso nesta graduação, que busca enredar as experiências vividas na monitoria do componente curricular Teatro-Educação - do curso da Licenciatura em Teatro (IFF – *Campus* Campos Centro) - ao acompanhamento de atividades de ensino ligadas a temática das relações étnico-raciais realizadas pela orientação de monitoria, sobretudo as aulas de Arte/Teatro no Ensino Médio e o projeto de extensão Coletivo Artístico Saravá. O referido coletivo atuou como importante espaço de fomento de conceitos e experiências formativas em Teatro e Performance – como o comportamento restaurado de Schechner (2003) -, na articulação com importantes referências para a cultura – como os valores civilizatórios africanos apontados por Oliveira (2003) - e as artes cênicas afro-brasileiras – como o Outro Teatro de Ligiéro (2011), que fundamentaram o trabalho com o Ensino Médio, bem como se tornam eixo para este estudo. Nesse sentido, conteúdos referentes às artes cênicas afro-brasileiras estiveram presentes no ensino do Teatro por meio de práticas corporais e jogos teatrais – como metodologia de ensino própria do teatro – propostos por uma rede construída com pesquisas individuais e coletivas, músicas, vídeos, entrevistas realizadas pelos alunos, textos e imagens articulados a um processo reflexivo sobre as diversidades culturais, religiosas, raciais, de gênero, geográficas da vida dos alunos. O processo com os estudantes culminou na construção e

²⁶ Licencianda em Teatro (6° período); monitora de Teatro-Educação (2016.2-2018.1); bolsista voluntária no projeto COLETIVO ARTÍSTICO SARAVÁ: Processos formativos em performance para as relações étnico-raciais e diversidades (2017-2018); Instituto Federal Fluminense - *Campus* Campos Centro; lotalr23@gmail.com

²⁷ Mestra e Doutoranda em Artes Cênicas pelo PPGAC – UNIRIO; Professora (EBTT) no curso de Licenciatura em Teatro; Coordenadora dos projetos Coletivo Artístico Saravá: Processos formativos em performance para as relações étnico-raciais e diversidades e Saias de Axé: Performance de Giros e Saberes na construção de um Outro Teatro - Instituto Federal Fluminense, *Campus* Campos Centro;

apresentação de uma experiência cênica de criação coletiva – Desviantes - como valorização da produção artístico-cultural dos alunos - na qual estavam aparentes processos de resgates de autoestima, denúncia, libertação e reflexão em relação aos sentimentos de opressão e repressão vividos por cada um – sem instrumentalizar ou abrir mão do direito ao conhecimento à Arte, com o foco na busca de uma experiência cênica afro centrada. Tendo em vista a monitoria como uma possibilidade de iniciação à docência, se propõe refletir sobre o papel do docente em não negligenciar informações, conteúdos e experiências que possam contribuir para a construção destes conhecimentos com os alunos. Enxergando a docência em arte como uma docência-artista, em que o professor é o agenciador da experiência artística concebendo sua aula como uma obra de arte relacional (BORRIAUD, 2009) a ser compartilhada, considera-se, portanto, a importância dessa experiência no processo de formação de uma licencianda, tendo em vista a ausência destes conhecimentos em nossa trajetória escolar e a escassez de discussão sobre estas temáticas e as leis referentes em nossas formações de maneira geral.

Reflexões e diálogos sobre o projeto “Lápis de Cor: Ciclo de diálogo sobre o racismo na infância”

Laila Thaíse Batista de Oliveira

O presente trabalho visa promover reflexão sobre o projeto “Lápis de Cor: Ciclo de diálogos sobre o racismo na infância” e de que forma ele poderá contribuir para a implementação da Lei nº 10.639/2003. O projeto é resultado de um trabalho intersetorial desenvolvido pela Diretoria de Direitos Humanos da Secretaria Municipal de Assistência Social e da Família da Prefeitura de Aracaju em conjunto com a Diretoria de Políticas Educacionais da Secretaria Municipal de Educação, teve seu início em março de 2017 e finalização em agosto de 2018. A ação consistiu na promoção de um espaço de diálogo com as crianças sobre como o racismo se apresenta no cotidiano, prejudicando de inúmeras formas a construção da subjetividade e identidade da população infantil negra ao atingir negativamente a autoestima e confiança dessas crianças. A metodologia utilizada foi a mediação de um diálogo com as crianças e adolescentes do 5º ano da rede municipal, de 44 escolas, a respeito do racismo e demais formas de preconceito, questões que surgiam no decorrer do espaço como demandas trazidas pelas próprias crianças. Após a discussão, era exibido o documentário “Lápis de Cor”, da cineasta baiana Larissa Santos, produção que dá nome ao projeto, e a partir da exibição as crianças produzem um desenho de si mesmas, como são ou como gostariam de ser. Dessa forma, a partir do lúdico, o projeto visa produzir um diagnóstico do racismo no cotidiano escolar das crianças, além de estimular valores como o respeito aos colegas e a diversidade étnica da população, o enfrentamento ao racismo, práticas de bullying e suas consequências, com o intuito de superar o racismo no cotidiano escolar. Apesar da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da cultura e história afro-brasileira nas escolas do Ensino Fundamental e Ensino Médio do país completar 15 anos de existência em 2018, os desafios para o seu avanço e aplicabilidade são diversos. Diante de um contexto político onde o racismo institucional ainda se traduz em obstáculo para a aplicabilidade da lei no cotidiano escolar, refletiremos de que forma o Lápis de Cor: Ciclo de diálogos sobre o racismo na infância pode contribuir no despertar das relações étnico-raciais em sala de aula.

Palavras-chave: Educação, relações étnico-raciais, racismo e infância.

Reflexões sobre o ensino das relações étnicas e raciais nas escolas: práticas pedagógicas e representações dos Negros e Indígenas nos livros didáticos de história

Joelma Cristina de Lima Antunes²⁸

O presente Trabalho financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, tem como objetivo refletir sobre como os negros e indígenas têm sido representado nos livros didáticos de história após a promulgação das leis 10639 e 11.645 e a forma como professores e diferentes instituições de ensino têm recebido e trabalhado as relações étnicas e raciais em sala de aula. O intuito é apresentar os resultados finais de uma pesquisa de iniciação científica realizada município de Araraquara/SP, onde se buscou identificar, além das mudanças e permanências relacionadas às representações dos grupos sociais citados, as diferentes estratégias e práticas pedagógicas utilizadas pelos professores de história para o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, como também estabelecer um diálogo com o trabalho desenvolvido pelos movimentos sociais negros, em especial com o Projeto de Extensão Pedagógica – PEP do Ilê Aiyê, que mesmo estando geograficamente distante, influenciou na escolha das

²⁸ Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/ *campus* de Araraquara/SP e mestranda em História pelo Programa de Pós Graduação em Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras – PPGEAFIN/ UNEB. E-mail: Joelma.l.antunes@hotmail.com

atividades culturais realizadas em uma das escolas investigadas. Assim, utilizou-se uma metodologia qualitativa, tendo como instrumentos a análise bibliográfica e dos livros didáticos, a observação em sala de aula com registros em diário de campo, a entrevista semiestruturada para os professores e aplicação de questionários para os alunos. Com o auxílio do arcabouço teórico-metodológico dos Estudos Culturais, principalmente os trabalhos de Roger Chartier, Circe Bittencourt, Ana Célia, Silva, Ernesta Zamboni, entre outros e orientações das Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – o parecer Normativo CNE 03/2004-, pode-se analisar duas coleções de livros didáticos proposta pelo Programa Nacional do Livro Didático, onde se identificou mudanças e permanências em relação à abordagem dos negros e indígenas, como também as dificuldades enfrentadas pelos professores e alunos no que consiste a aplicabilidade das leis supracitadas e conhecimento sobre as temáticas. Constatou-se que apesar das coleções terem incluídos conteúdos antes negligenciados pela historiografia, permanece sobre o ensino antigas abordagens que cristalizam os negros e indígenas a determinados papéis e períodos históricos. Sobre a prática pedagógica dos professores, percebe-se que há grande esforço em incluir conteúdos sobre as temáticas, porém por terem pouca familiaridade com os assunto se sentem despreparados procurando parcerias com coletivos universitários ou agentes do movimento negro para realizar atividades diversificadas de combate ao racismo e valorização da diversidade cultural brasileira.

Relações étnico raciais no PROEJA: Formação, Vivências e Desafios.

Jair Borges Coutinho | Flavio Luís Martins de Sousa | Thiago Marques dos Santos

O presente trabalho se desenvolve através da pesquisa no *Campus* São Luís Maracanã cujo tema relaciona-se com experiências de alunos do PROEJA, o processo de inclusão e as relações étnico raciais na modalidade, baseia-se inicialmente na importância de evidenciar a formação e o conhecimento vivenciado por jovens e adultos que por algum motivo desviaram-se do caminho pedagógico. Nesta vertente surgiu o interesse em analisar relatos de alguns alunos do PROEJA do curso de Agropecuária da Turma 302 no IFMA *Campus* São Luís Maracanã, a fim de compreender as relações étnicas com o grupo de alunos da turma e com a comunidade escolar. A pesquisa busca discutir, estudar e entender as práticas, relações e processos que envolvem os alunos, seus desafios, vivências, relações e dificuldades no curso, além das possíveis propostas de construção que compete às necessidades concretas do cotidiano escolar dessas pessoas nesta modalidade. Esse trabalho impõe um esforço permanente, por meio de fundamentos mais críticos, dentre outros, para percebermos mais profundamente as inter-relações pertinentes nas relações étnico raciais à luz da lei 10.639/03 e da Lei 11.645/2008, contribuindo na formação dos discentes. Portanto justifica-se o trabalho pela necessidade de mostrar a importância do estudo do PROEJA como forma de enriquecer o meio acadêmico, através de métodos de ensino, além de trabalhar com a teoria e prática, a fim de melhor compreender e difundir as questões étnico raciais na atualidade a partir do olhar destes alunos. Os objetivos do trabalho é perceber as relações de alunos junto ao ensino aprendizagem, e as suas possibilidades práticas de diálogo e construção em torno das relações étnico raciais na Educação de Jovens e Adultos no ensino profissionalizante do IFMA, e buscar entender possíveis propostas metodológicas adequadas à formação de técnico agropecuária, para a melhoria desta modalidade e área, incentivar novas ações, motivar a participação e a realização de trabalho em torno das temáticas pesquisadas pelo NEABI, criar, apreciar e contextualizar relações vividas pelo próprio grupo, operacionalizar ações no *Campus* São Luís Maracanã e em outros Campis e elaborar pesquisas em torno das questões étnico raciais. No desenvolvimento metodológico esboçado, o processo de aplicação desse conhecimento inclui vários procedimentos, etapas e atividades, apresentando como métodos de trabalho, leitura de referências bibliográficas, coleta e análise de relatos e registros visuais.

Palavras-chave: PROEJA, Vivências e Relações Étnico-Raciais

Relato de experiência de produção de recursos digitais para o ensino de história e cultura afro-brasileiras

Zelinda Barros

A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96 (LDB), e a lei nº 10.639/03 determinam a inclusão de conteúdos relacionados às contribuições de africanos e afro-brasileiros nos currículos escolares. Diante das novas exigências legais, constatou-se um aumento da demanda por recursos pedagógicos que auxiliem na abordagem desses temas. Nesta comunicação é apresentado um relato de experiência de produção de infográficos sobre eventos, conceitos e personalidades negras, produzidos a partir do curso "Quilombos na história e cultura afro-brasileiras", realizado na plataforma Moodle da UFRB, no período de 19 janeiro a 20 de outubro de 2016, como parte das atividades desenvolvidas no Pós-doutorado em Ciências Sociais da UFRB (2014-2019).

Ser Negra nos encontros com a Identidade, Vida, Arte e Docência

Bárbara Ferreira Melo²⁹

O trabalho propõe uma reflexão sobre experiências de formação proporcionadas pela participação, como bolsista de iniciação científica, no projeto de pesquisa Processos Formativos de Docentes- Artistas na Contemporaneidade costuradas em relações de parceria com o Coletivo Artístico Saravá, projeto de extensão, composto em geral por estudantes da Licenciatura em Teatro - IFFluminense – *campus* Campos Centro). Ambos os projetos, dedicam-se ao estudo de possíveis interseções entre as performances – artísticas e culturais – e as relações étnico-raciais na formação docente em Teatro, e se conectam como pesquisa e extensão no exercício de investigação dos processos do aprender, fazer e ensinar Teatro na busca por uma referência afro centrada. Com base nos estudos sobre o campo da Performance, o caminho metodológico tem como um dos princípios, o acesso de si mesmo para a elaboração estética, visto que são tênues as fronteiras entre arte e vida do sujeito que aprende, faz e ensina Arte. Nesse sentido, a trajetória de formação do sujeito em questão tem sido provocada por reflexões acerca de seu próprio processo de construção e a afirmação de identidade como docente-artista em formação, como mulher negra e “criança de terreiro”, ao acessar memórias da infância ligada ao Candomblé. Reconhecendo as discriminações raciais sofridas nesse percurso, é de suma importância ressaltar a aplicação da lei 10.639/03, que torna obrigatório os estudos de história e culturas africanas e afro-brasileira na Educação Básica, bem como a busca por estratégias de combate aos preconceitos. Diante disso, busca-se discutir sobre a necessidade da construção de conhecimentos sobre saberes africanos e afro-brasileiros, com foco no ensino do Teatro, compartilhando as futuras intenções de aprofundamento da investigação como trabalho de conclusão de curso. Considerando, então, que o processo vivido junto à pesquisa vem sendo espaçotempo (ALVES, 2001) para compartilhamento de histórias de vida, permite a investigação de novos saberes que se fazem presentes como uma experiência sensível e que possa dialogar com a prática docente. Tendo em vista este processo espera-se que a partir deste estudo criem-se espaços para que outros indivíduos possam pelas vias das artes cênicas, repensar suas identidades e restaurar histórias e memórias.

²⁹ Licencianda em Teatro, Instituto Federal Fluminense – IFF *Campus* Campos-Centro, barbara.ferreira.melo94@gmail.com.

SESSÃO TEMÁTICA

6

Educação inclusiva para negros e indígenas: reflexões (NAPNE e outros órgãos)

COORDENAÇÃO: *Marise de Santana (UESB), Andréia Rêgo da Silva Reis (IFBAIANO) e Augusto Marcos Fagundes Oliveira (UESC)*

Busca-se refletir a educação inclusiva tanto nos espaços escolares, quanto para além destes espaços, como articulação que envolve sujeitos vários, e neste conjunto, possa fomentar coletivos acadêmicos e não acadêmicos que têm atuado em formação educacional, seja em nível do que se convencionou nomear por educação escolar, seja como educação popular, que comportem entidades indígenas, negras, e movimentos sociais do campo e da cidade, cuja meta é construir caminhos de protagonismo e empoderamento, de sociedade e educação participativas tendo como eixo reconhecer o direito à diferença e a luta contra desigualdades, discriminações e opressões. Propõe-se congregar reflexões que abranjam a inclusão encruzilhando nos processos educacionais eixos catalisadores que ultrapassem o conceito de raça, que fomentem a mobilização popular, que reconheçam conflitos e busquem estratégias dialógicas de enfrentamento.

(Re) descobrindo a história de São José de Ribamar/MA: dos índios Gamelas a município – conhecer para pertencer

Fabia Holanda de Brito | Ivine Maria Alves Trovão

Este projeto nasceu de uma proposta para o PIBIC- ensino médio para o ano de 2017/2018. Constituiu na (re)descoberta histórica do município de São José de Ribamar - Maranhão, no que tange os índios Gamelas e sua relação com na formação do povo ribamarense e outros municípios adjacentes como Raposa e Paço do Lumiar. O interesse em trabalhar com a história local, parte do pressuposto que não conhecemos em sua totalidade nossa história, ou dos alunos ou do local em qual o *campus* São José de Ribamar está presente. Conhecer é possibilitar uma maior interação com o local que moramos, trabalhamos a valorização da história e comunidade local. O objetivo foi compreender a importância da história local na vida dos alunos interagindo com seu lugar e com seus antigos moradores, no caso, os índios gamelas. A realidade é socialmente construída e conhecer a trajetória desta realidade, possibilita conhecermos a nós próprios. A contribuição fundamental da História é recorrer às fontes documentais, preferencialmente partindo do seu cotidiano para que os alunos, comunidade faça e sintam-se parte da sua História. "Partir do cotidiano dos alunos e do professor significa trabalhar conteúdos que dizem respeito à sua vida pública e privada, individual e coletiva" (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 53). A História local pode também facilitar a construção de problematização; a apreensão de várias histórias lidas a partir de distintos sujeitos históricos, das histórias silenciadas, histórias que não tiveram acesso à História. (SCHMIDT, 2007, 191) O que nos torna singulares é a nossa história, nossa origem e cultura. Em tempos de globalização onde os espaços e as distancias estão cada vez menores e a cultura está a cada dia se tornando plural. Os índios Gamelas são os primeiros moradores da região e ainda habitam a localidade. Em tempos de globalização onde os espaços e as distancias estão cada vez menores e a cultura está a cada dia se tornando plural, valorizar o "Local", o município, é uma forma de resgate e sobrevivência da identidade para comunidades. O estudo se deu através do levantamento histórico da formação do município de São José de Ribamar e a inserção do mesmo no âmbito da História Nacional, através da análise das fontes históricas disponíveis, como fotos e registros. Além de aplicação de questionário na comunidade São José do Índios, local dos povos gamelas e início do povoamento do referido município. As entrevistas com a comunidade, com depoimentos e fotografias que retratem a São José mais antigo e suas modificações ao longo do tempo. A pesquisa foi realizada com levantamento bibliográfico. Constatamos que raras pessoas conheciam a história local e possuíam fotos, nem se identificavam como descendentes ou mesmo indígenas. Não mostraram importância da historicidade local e alguns ficaram curiosos e pela primeira vez ficaram sabendo dos índios que viviam na localidade. Encontramos comunidades de índios gamelas em São José de Ribamar, Paço do Lumiar e Raposa. E ainda, estamos elaborando uma apostila com dados preliminares sobre a história dos povos gamelas na construção étnica de São José de Ribamar e adjacências. Pretendemos da continuidade a pesquisa.

"Mas você é a cara de fulana": por que todas as mulheres negras se parecem?

Vitoria Almeida de Lima

Este trabalho pretende problematizar discursos raciais com os quais me deparo em meu cotidiano baseado pressupostos teóricos de Gomes (2002), Oracy Nogueira (2006) e Santos (2015). Meu nome é Vitória, tenho 16 anos e estudo no IFRJ-*campus* Arraial do Cabo. Eu sou uma das poucas negras na minha escola e uma das 4 de minha sala. De acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) 63% das pessoas que vivem na linha da pobreza são negras. Na área da educação, do total dos universitários, 12,8% são negros. Além disto, a influência de um padrão de beleza europeu é perceptível na sociedade brasileira, especialmente no que diz respeito ao cabelo. Para Santos (2015), desde o período colonial a formação social do Brasil deu-se na instauração de alterações corporais impostas ao corpo negro. Mudar a aparência dos cabelos através do alisamento foi reflexo da valorização do corpo branco e suas características. Eu comecei a alisar meu cabelo com 8 anos. Gomes (2002), afirma que as experiências do negro em relação ao cabelo começam muito cedo e exatamente após a inserção da criança em círculos sociais mais amplos, como a escola, por exemplo. Local onde manifesta-se a tensão vivida pelos negros por ser identificado como o diferente. No IFRJ, a professora Cintia, minha orientadora de projeto de pesquisa e única negra no quadro de docentes do *campus*. É constantemente comparada comigo, afirmam que somos "mãe e filha", "mas ela é sua cara" dizem, tenho até um apelido pelo qual sou conhecida: "miniCintia" e inúmeras experiências para contar. As pessoas têm uma necessidade incontrolável de comparar pessoas negras, achando que com isso fazem um elogio. Oracy Nogueira (2006), afirma que no Brasil "Não é de bom tom puxar o assunto da cor", diante de uma pessoa negra. Evita-se a referência à cor, da mesma forma como a referência a qualquer outro assunto capaz de ferir a sensibilidade do interlocutor. Comentários como "você parece fulana", quando tratam da cor

são supostamente um elogio. Mas, normalmente, ninguém compara mulheres brancas, por mais que elas sejam idênticas, seguindo o mesmo padrão de beleza pré-estabelecido pela sociedade racista e preconceituosa. Talvez a falta de referência de mulheres negras nos espaços de poder seja tão grande que qualquer mulher negra que transite neste meio tende a ser comparada quando há mais de uma. A reflexão realizada neste trabalho teve o objetivo de demonstrar que discursos que comparam mulheres negras podem apresentar um viés racista, devido a questões históricas, culturais e sociais. O que podemos concluir ao fim desta reflexão é que as mulheres negras têm belezas diferentes e não são todas iguais apenas porque tem a mesma cor da pele.

A Cultura Afro-brasileira na Baixada Fluminense: Agentes e Ações

Sandra Regina Fabiano do Rosário Vieira

No presente relato de experiência apresentamos resultado final da pesquisa “Mapeamento das ações, expressões e manifestações da cultura afro-brasileira na Baixada Fluminense”, que teve origem no projeto de extensão de mesmo nome, desenvolvido no *Campus* Nilópolis/IFRJ. O objetivo foi de conhecer as ações realizadas na Baixada Fluminense, voltadas para a cultura afro-brasileira, bem como seus agentes. Focado em municípios circunvizinhos ao *campus* Nilópolis, sendo eles: Mesquita, São João de Meriti, Nova Iguaçu e Duque de Caxias, incluindo Nilópolis. Tendo como objetivos específicos a criação de um curso e um blog que visou instrumentalizar os atores sociais moradores desses municípios. O projeto foi desenvolvido mediante metodologia qualitativa, por meio de entrevistas com os agentes sociais que desenvolvem, fomentam e realizam a cultura afro-brasileira no território em questão.

A interseccionalidade entre raça, gênero e classe na escola

Patrícia Raquel Lobato Durans Cardoso | Genilton Luís Freitas Marques | Jamil dos Santos Neto | Fabrício Jhoseff Diniz Costa | Carlos André Reis Pereira

O presente trabalho pretende expor resultados da pesquisa que tem como objetivo traçar o perfil étnico-racial do corpo discente do IFMA *Campus* Santa Inês, interseccionando com as categorias de gênero e classe. Em consonância com leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e baseados nos conceitos de raça/etnia como categoria sociológica, proposto por Munanga (2003), e de interseccionalidade defendido por Crenshaw (2002), que tenta capturar as consequências de interação entre dois ou mais eixos de subordinação, realizamos um estudo que trabalha de forma a inter-relacionar os termos raça, gênero e classe a fim de compor o perfil do alunado do Instituto Federal do Maranhão - *Campus* Santa Inês, uma vez que tais categorias podem apresentar-se como estruturantes das desigualdades sociais. Para isso, realizamos, primeiramente, a aplicação de questionário digital aos alunos das três modalidades de ensino do *Campus* – Técnico integrado, PROEJA e Superior – matriculados nos semestres de 2017.2 e 2018.1, sendo os resultados demonstrados por meio de gráficos, com a amostra total de 612 questionários preenchidos numa população de 1058 alunos matriculados frequentes. Num segundo momento, procedemos a realização da entrevista semiestruturada a 56 alunos das três modalidades, a fim de dirimir problemas encontrados na análise da primeira fase e aprofundar a pesquisa, no sentido de compreender como os alunos do *campus* pensam as relações étnico-raciais, e coletar opiniões, sentimentos e concepções acerca de pontos fundamentais para a temática, como preconceito e cotas. O perfil étnico-racial indica que 78% dos entrevistados se declararam pretos ou pardos, compreendendo a maior percentagem entre o público entrevistado. A pesquisa tem um aspecto relevante para a área de Educação, especialmente no tocante a educação para as relações étnico-raciais e promoção de igualdade racial, uma vez que possibilita o fornecimento de dados para a compreensão da realidade social do corpo discente, além de servir para balizar as ações da escola em vista de uma educação inclusiva e multirracial.

A temática das relações étnico- raciais nas séries iniciais de uma escola da rede municipalde Jequié/BA

Silvano da Conceição | Sara de Jesus Santos

No presente estudo buscou-se analisar como se deu a implementação da lei 10.639/2003 nas séries iniciais de uma Escola Municipal da rede básica de ensino, localizada em um Distrito de Jequié- Bahia, especialmente as barreiras enfrentadas pelos educadores(as) da instituição para a implementação da referida lei. A metodologia utilizada neste estudo é de natureza qualitativa e a técnica empregada foi a realização de entrevistas semiestruturadas com os educadores(as). A partir da aplicação dessa técnica, associado a leitura e análise do PPP

da escola pesquisada, constatou-se como tem sido desenvolvidas as práticas de ensino voltadas para o conteúdo programático a que se refere a Lei 10.639/03, nos permitindo assim um olhar crítico e reflexivo acerca dos enlaces que envolvem a discussão e efetivação da referida temática neste espaço. Para fundamentação deste estudo recorreremos as teorias de Hall (2000), Cavalleiro (2001), Rocha (2005), Gomes (2005), Munanga (2005), Fraser (2006), Conceição (2009), que versam sobre diversidade racial, multiculturalismo, identidade e reconhecimento, etc. Notou-se que a falta de materiais pedagógicos para o desenvolvimento das discussões sobre o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira ainda é um problema que a instituição enfrenta. Nesse sentido, destacou-se que a formação continuada dos educadores (as) é crucial para que o ensino dessa temática seja mais contundente no ambiente escolar, especialmente na produção de materiais didáticos para serem trabalhados no cotidiano das aulas. Nesse sentido, compreende-se que profissionais bem formados, também na temática das relações étnico-raciais, podem contribuir para o reconhecimento, a valorização e o fortalecimento das contribuições de matriz africana na formação na nação brasileira, superando assim o preconceito e o racismo que ainda estão impregnados em nossa sociedade.

Brincando com os Monstros – Uma análise das caretas carnavalescas de Cacha Pregos

Manoel da Paixão Lordelo da Silva Junior

Este artigo apresenta uma análise da representação das figuras monstruosas como elementos de processos educativos simbólicos nas manifestações culturais populares afro-brasileiras, com ênfase na manifestação das caretas carnavalescas de Cacha Pregos, no município de Vera Cruz da Ilha de Itaparica, na Bahia. Há duas principais vertentes que apontam a etimologia da palavra “monstro”, associada com *monstrare*. O primeiro pensamento, difundido comumente entre os autores, tende a traduzir para o verbo “mostrar” (indicar com os olhos). O filósofo português José Gil apresenta uma segunda ideia, em que afirma uma tradução mais próxima de “advertir” (ensinar um determinado comportamento). Em ambas, percebemos que o conceito de monstro se desenvolve enquanto discurso pedagógico, incitando um novo saber. Mas afinal, o que os monstros pretendem ensinar? Porque os monstros invadem o imaginário das manifestações populares? Eles estão nas lendas, nas artes e na literatura, não apenas como seres marginalizados, mas muitas vezes protagonistas, revelando todo um pensamento cultural, pois, sendo imagens recorrentes, lida com questões fundamentais para identificar como um contexto social se constitui pelos interesses e mecanismos dos grupos e sujeitos que o concebem, em que a inquietude de sua imagem aparece como uma denúncia dos discursos de representação do outro, política e poder. A partir de observações das ações e produções das caretas de Cacha Pregos, a pesquisa se desenvolve apresentando teorias sobre a monstruosidade na cultura ocidental contemporânea, através de uma análise de como essas figuras vão se apresentar esteticamente e simbolicamente nas diferentes ações artísticas, sociais e filosóficas populares. Com base nessas teorias, o artigo propõe uma relação com autores que discutem a filosofia da diferença, em que é apresentado duas interpretações possíveis das caretas enquanto processo educativo pela alteridade, na construção da memória e identidade do sujeito social participante desta manifestação. O cortejo das caretas faz parte do calendário cultural do vilarejo e dá início aos festejos carnavalescos. Na Bahia, estas figuras estão presentes em diversas localidades com suas especificidades. As mais conhecidas, como as caretas do município de Maragogipe, Madre de Deus, Itapicuru, Santana do Sobrado e outras cidades baianas, revelam uma resistência histórica e ancestralidade resultantes do cruzamento das principais matrizes culturais que formaram a cultura brasileira. As caretas de Cacha Pregos ilustram um novo paradigma nos novos estudos de monstruosidades, pois, diferente de uma visão ocidental em que o monstro configura-se enquanto representação do outro dialético, nessas práticas os participantes permitem não só uma aproximação em que correm, riem ou brincam com os monstros, como eles mesmo “vestem” essas peles e máscaras disformes, permitindo um processo performático de grande aproximação e revelação do próprio eu enquanto outro. Este artigo objetiva alertar cada vez mais para a compreensão dessas manifestações e saberes populares enquanto espaços educativos, em que o seu fazer apresenta de forma transdisciplinar o conhecimento, colaborando de forma significativa com as instituições tradicionais e acadêmicas em suas buscas por novas práticas pedagógicas.

Colorismo como fator de reconhecimento racial

Ludmilla Mota Dias | Letícia Carvalho Macêdo | Illa Pires de Azevedo Brito

Historicamente, não há como negar ou ignorar as relações assimétricas de poder entre as diferentes matrizes culturais e raciais que originaram e dividem o território brasileiro. (CANEN, 2002; CANEN, MOREIRA, 2001; GOMES, SILVA, 2002). Com a vinda de imigrantes e a abolição da escravatura, os negros foram deixados à margem da sociedade. As teorias de embranquecimento, introduzidas no Brasil entre 1870 e 1930, tentaram tornar a população mais branca, trazendo juntamente uma tentativa de inferioridade. Dessa forma, se propõe uma discussão para o resgate da identidade negra e

construção de vias de luta, para sua inserção em espaços sociais, políticos e educacionais menos desiguais e com uma pluralidade cultural. Partindo desse pressuposto, tem por objetivo apresentar uma abordagem de como o colorismo e as teorias de embranquecimento aplicadas no Brasil, desde o período colonial, influenciaram na identificação e reconhecimento como pessoa negra. Concluindo, segundo o Ipea, o que ocorre, na verdade, não é que o Brasil está se tornando uma nação de negros, mas está se assumindo como tal. As pessoas estão deixando de se "branquear" para se legitimar socialmente, exemplo disso é aceitação do cabelo crespo. Para Katia Regis, coordenadora da primeira licenciatura do Brasil de estudos africanos e afro-brasileiros, "A população negra que tem mais acesso ao conhecimento efetivo da história africana e afro-brasileira passa a se ver mais positivamente como negra", tendo assim, um orgulho da sua cor. O trabalho utilizou como metodologia uma pesquisa de revisão bibliográfica.

Educação Escolar Indígena Kiriri: Dinâmicas (Inter e Intra) Étnicas

Gabriel Novais Cardoso

No presente trabalho, procuro abordar a educação escolar indígena entre os Kiriri – localizados num território de 12.300 hectares entre os municípios de Banzaê e Quijingue - sob a perspectiva de sua integração, pelo povo em questão, em um contexto de reafirmação de identidade étnica, sendo utilizada como ferramenta para tal. A educação escolar esteve entre as principais pautas reivindicatórias do povo Kiriri desde os primeiros momentos do seu processo de rearticulação étnica – que remontam à década de 70 do séc. XX. Ela passa temporariamente para o segundo plano durante a intensificação dos conflitos armados no processo de retomada entre os finais dos anos 1980 e 1990, que impedia o próprio deslocamento dos índios. Com a retomada e ocupação do território – nos finais dos anos 90 - a questão da escola indígena volta ao primeiro plano, passando a ser elencada como ferramenta de legitimação da identidade étnica do grupo e de manutenção da posse sob o território recém-conquistado. Com isso, o desenvolvimento de uma autonomia por parte do povo indígena na manutenção e administração do seu território passa a ter, como requisito fundamental, a educação escolar que, enquanto instituição mediadora/espaço de "fronteira", possibilitaria aos Kiriri "instrução" para lidar por conta própria com as diversas instâncias da sociedade nacional. Além disso, a escola também é elencada como um instrumento de reprodução do modo de vida Kiriri, formando os mais novos não só nos conteúdos curriculares mais gerais, como nas tradições do povo Kiriri e no seu modo específico de se relacionar com o território. Assim, no primeiro momento, retoma-se concepções teórico-metodológicas sobre a construção do objeto "educação escolar indígena", que aqui é entendida enquanto espaço de "fronteira", conceito operado para se apreender a escola indígena como zona de trânsito de pessoas, de negociações simbólicas e ressignificações das identidades dos próprios indivíduos, e que, por outro lado, impõe "zonas interditas" que permitem a manutenção e afirmação da distinção étnica entre os grupos em contato (TASSINARI, 2001). Em seguida, elabora-se uma descrição dos processos históricos que levaram à implantação das escolas indígenas em sua atual configuração entre os Kiriri, enfocando sua ressignificação, por estes, enquanto ferramenta de sua afirmação étnica e de consequente reconhecimento legal. Por fim, elabora-se uma análise da articulação desse espaço com a organização política Kiriri: como a escola indígena vem a ser perpassada por esta última, se adaptando a suas dinâmicas, e, por outro lado, como passa a ser um dos canais de expressão das discordâncias políticas, sendo também instrumentalizada na marcação de distinções intra-étnicas entre os distintos grupos políticos Kiriri.

Jogos e africanidades: as relações étnico raciais na perspectiva de estudantes de uma escola de ensino médio em tempo integral

Beatriz Goncalves de Lira

O presente estudo tem como tema central de discussão Africanidades sua análise parte da compreensão que a escola enquanto espaço de formação precisa fornecer o ensino para relações étnicas raciais. Dessa maneira o objetivo desse artigo é analisar as concepções dos alunos matriculados na disciplina eletiva Jogos e Africanidades sobre o tema africanidades, a partir das experiências realizadas em uma intervenção voltada para jogos e africanidades em um contexto de escola estadual de tempo integral na cidade de Caririçu-CE. O referencial teórico foi composto por Oliveira (2013), Maranhão (2009), Bento (2012), Barreto (2016), Pereira (2011), Costa (2013), Abreu e Ferrari (2009), Moreira e Viana (2015). A presente pesquisa se caracteriza como de uma abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação, a intervenção foi desenvolvida através da disciplina eletiva Jogos e Africanidades com duas aulas semanais no período de três meses com 21 alunos de 14 a 15 anos numa escola estadual de tempo integral pública na cidade de Caririçu/CE. Considerando assim, o dia de início da intervenção para fazer a primeira coleta de dados e o decorrer da disciplina para as demais coletas de informações através de questionários abertos e participação dos alunos nas aulas. Os resultados obtidos mostram que

é possível através uma intervenção sobre Jogos e Africanidades contribuir para as discussões sobre as questões étnicas raciais, pois percebe-se que o envolvimento de debates com o lúdico pode trazer boas reflexões sem ter um caráter de afrontamento a fim de ressignificar a identidade nacional.

O uso da capoeira como instrumento de inclusão cultural no âmbito do IFRN

Fernando Luís Dias Varella

Considerando o Instituto Federal celeiro para produção de conhecimento, no qual não pode está distante da sociedade, um dos caminhos é a extensão acadêmica. Nessa perspectiva, promover alinhamento das ações institucionais com que se produz por mestres da cultura popular pode ser um viés para implementação de políticas institucionais alinhadas a preservação das tradições de matrizes africanas e indígenas. Pensando nisso, desde de 2016, foi proposto por servidor do NEABI/IFRN *Campus* EaD dois projetos que utilizam a capoeira como instrumento de fortalecimento a ações voltadas ao aporte de atividades sistêmicas no cumprimento das Leis Nº 10.639/2003 e Nº. 11.645/2008. Esses projetos visam simultaneamente a preservação do patrimônio cultural brasileiro e a conscientização dos envolvidos para busca de hábitos saudáveis no âmbito institucional, além da promoção da inclusão digital integrada a preservação da cultural para jovens de escolas públicas da rede estadual e municipal. O primeiro projeto denominado “Qualidade de vida no trabalho através da capoeira” (EDITAL 02/2016-PROEX/IFRN), encerrado em março de 2017, proporcionou aulas de capoeira, musicalidade, maculelê para 30 pessoas do público interno da instituição e 45 de grupos comunitários. O segundo projeto, cujo título é “Através da capoeira, um pé na roda outro na net”, em execução, atende 30 discentes de escolas públicas próximas ao *Campus* EaD com aulas de inclusão digital e capoeira. As ações desses projetos atenderam, além dos beneficiários regulares previstos, um público adicional de aproximadamente 200 discentes, de forma a contemplar com, pelo menos, uma vivência de capoeira. Exemplo disso foi o caso dos professores de Educação Física, ao ministrarem a disciplina de Lutas, convidaram o professor de capoeira do projeto para apresentar a teoria e prática aos seus alunos. Outro caso semelhante aconteceu com os jovens que fazem parte do programa de intercâmbio do IFRN, a professora responsável por esses alunos estrangeiros conduziu toda a turma para um encontro com o Mestre de Capoeira na sala onde ocorre a atividades do Projeto, momento este em que foram apresentados os golpes, músicas e rituais pertinentes a essa arte genuinamente brasileira. O projeto finalizado atingiu seu objetivo de trazer para dentro da instituição um espaço de discussão e vivência da cultura afro-brasileira e indígena através da capoeira, atendendo um público superior ao esperado. Quanto ao projeto em andamento, espera-se resultado semelhante, haja vista a possibilidade de atender além dos beneficiários diretos.

Exposição Fotográfica das Atividades Esportivas da modalidade atletismo dos Discentes Indígenas do IFMA *Campus* São Luís Maracanã, uma proposta educativa e de valorização da cultura

Ruan Charlen Meneses

As atividades desportivas realizadas pelos discentes indígenas do IFMA *Campus* São Luís Maracanã, dentro da modalidade de atletismo, a participação em provas que compõe a mesma característica das que são realizadas nos jogos indígenas, tais como arremesso de lança e corridas em velocidade e de resistência, hoje na atualidade o trabalho é realizado com o lançamento do dardo e as atividades de corrida são realizadas na pista do instituto. O registro fotográfico dessas atividades, e a exposição são de fundamental importância para valorizar a inclusão da etnia no esporte da atualidade, bem como a vivência de um esporte tradicional em sua cultura com implementos mais sofisticados, mas sem perder o caráter tradicional de como tudo acontece.

Identidade e ancestralidade: a discussão do cabelo em transição e o uso do turbante com as/os estudantes de Instituto Federal

Sheyla Klicia Silva da Conceição | Ivo Ferreira de Jesus

Este artigo tem por objeto uma pesquisa etnográfica realizada através das Oficinas de Estética Afro com as/os estudantes de um Instituto Federal. Trazemos a realização de uma ação de extensão na instituição, que debateu concepções sobre o a transição capilar e o uso do turbante, trabalhando a valorização da estética negra, a ressignificação de suas identidades como jovens negras, divulgando e compartilhando suas experiências através

dos seus relatos. Nesta pesquisa, o cabelo da mulher negra e o uso do turbante são considerados não de maneira isolada, mas dentro do conjunto das relações raciais construídas na sociedade brasileira. A compreensão desse contexto leva a uma complexidade do pressuposto da identidade afro-brasileira dessas jovens. A instituição se revela uma forma de provocar nas participantes a necessidade de refletir sobre sua etnicidade reforçando a valorização da estética negra. A ação serviu como laboratório para futuras reflexões do grupo acerca do tema na assunção da identidade negra na cidade.

SESSÃO TEMÁTICA

7

Educação profissional e os povos tradicionais

COORDENAÇÃO: *Francis Mary Soares Correia da Rosa (IFBAIANO) e Roberto Remígio Florêncio (IF SERTÃO-PE)*

A presente sessão temática objetiva reunir estudos acerca dos aspectos teóricos e legais que envolvem a formalização do acesso e garantia de cursos de educação profissional integrada à educação escolar dos povos tradicionais. Busca-se por meio dos princípios legais e do repertório teórico que discutem interculturalidade, gestão territorial, auto-gestão, dentre outros conceitos, reunir discussões teóricas e abordagens práticas da implementação dessa oferta no território nacional. Dessa forma, esperamos trabalhos que tematizam a necessidade do respeito aos saberes tradicionais, às suas especificidades linguísticas e sua atuação conjunta na construção dos processos formativos e pedagógicos, assim como os aspectos condizentes com o respeito à diversidade dos sujeitos, garantindo o direito ao auto gerenciamento territorial, sustentabilidade econômica e promoção da saúde.

A Política de Acesso dos Indígenas no Instituto Federal - AM e o Proeja Indígena: um relato de experiência

Cínara dos Santos Costa³⁰

O tema apresentado nesse artigo foi uma pesquisa de Mestrado que abordou questões sobre o Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), assim como o acesso e a permanência dos Indígenas da etnia Ticuna no Instituto Federal do Amazonas (IFAM), região do Alto Solimões, tríplice fronteira (Brasil-Peru-Colômbia). O estudo nesta área teve como objetivo examinar a forma de ingresso dos indígenas e a trajetória do Curso de Agropecuária – Modalidade Proeja - Indígena do IFAM - *Campus* Tabatinga com base no Plano de Curso desde sua implantação e também verificar os impactos da metodologia aplicada neste Curso, com matrícula exclusiva para indígenas. A preocupação da equipe de docentes na época em que o curso foi iniciado foi relacionar a experiência com o trabalho e o conhecimento empírico, vinculado ao conhecimento formal. Sabe-se que as reivindicações dos indígenas por uma educação diferenciada que contemple a diversidade cultural vêm de longo tempo, dos movimentos indígenas postos na Constituição Federal de 1988 e demais legislações que trazem uma nova concepção da escola indígena, caracterizada como comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada. Os indígenas da etnia Tikuna, segundo pesquisas, são maioria na região de Tabatinga / AM e considerados um povo indígena marcado por reivindicarem, através de organizações, seus direitos perante o governo, exigindo políticas públicas adequadas, inclusive por uma educação diferenciada. Nesse contexto, busca-se apoio na fundamentação legal e nos autores que abordam o tema educação escolar indígena, assim como, nas políticas públicas educacionais voltadas aos indígenas e na formação de professores indígenas e não indígenas. A pesquisa foi realizada através de uma abordagem qualitativa, tendo como sujeitos envolvidos a equipe gestora do *Campus* Tabatinga, docentes e discentes do curso já mencionado, utilizando como instrumentos de coletas de dados a pesquisa bibliográfica e entrevistas, através da história oral.

A valorização da cultura Afro-brasileira após 107 de existência de uma unidade de ensino

Tâmara Lúcia dos Santos Silva

Uma unidade de ensino, secular, que teve o papel de construir e transformar vidas de jovens, estes, que nem sempre tiveram a oportunidade de escolher por estarem lá. Um tempo arcaico e remoto de preocupações com valores humanos, sororidade, políticas afirmativas ou de gênero. Uma época em que a imposição era rígida e deveria ser obedecida. Na transformação de estruturas funcionais e nomenclaturas, 107 anos depois, não temos mais Escola Agrotécnica Federal, temos um *Campus* Satuba, do Instituto Federal de Alagoas. Este que ainda apresenta, como a sociedade, imposições, amarras, preconceitos. Hoje temos em nosso *campus* por volta de 450 alunos que acompanham os avanços, os questionamentos, as novas terminologias e seus direitos bem como deveres. E o que a escola tem realizado? 107 anos depois de sua formação, apenas no ano de 2017 em dois dias, realizamos ações referentes ao 20 de novembro. Nos dias 21 e 22 de novembro de 2017 o *Campus* Satuba fez o primeiro movimento direcionado para as ações afirmativas, de formação, conscientização e valorização da cultura, história e do povo Negro. O objetivo foi apresentar aos alunos e alunas a realidade da forma educativa, conceitualizada e organizada. Na abertura do evento tivemos falas que deram suporte técnico por historiadores locais, apresentações culturais de danças, capoeira e maculêlê realizadas por crianças moradoras da periferia da cidade. Nas palestras trouxemos atividades desenvolvidas em grupos e coletivos, tivemos apresentação de trabalhos de pesquisas de mestrados com a temática do encarceramento de jovens, literatura negra e escritores. Relatos de experiências contados por professores e suas famílias direcionando a necessidade do fortalecimento dessa estrutura na condição dos jovens negros. Houve o trabalho da autoestima com valorização das características étnicas, aceitação e empoderamento. Na ocasião fizemos concurso fotográficos da Beleza Afro-brasileira do *Campus*. No encerramento, tivemos a participação de uma ex-aluna que é cantora profissionalmente e militante da negritude feminina. Durante o evento os alunos estiveram nas ações. Algumas disciplinas contribuíram na formação materiais comunicativos, como o caos dos professores de Inglês e Artes, que somaram a temática em suas atividades e construíram matérias que foram expostos durante o evento e posteriormente em áreas comuns. Nos dois dias do evento incluímos na refeição do *campus*, pratos que remetem a base alimentar Afro-brasileira. Em apenas 2 dias, fizemos ações que em 107 não haviam sido realizadas. E essas ações são real importância na formação de adultos, fortes e entendedores da história do nosso povo, reconhecendo os nossos valores, as nossas contribuições, se valorizando e desmistificando culturas que foram importas

³⁰ Pedagoga, graduada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, Esp. Psicopedagogia/Gestão e Docência em EAD. Me. Educação em Ciências pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ.

e que afetam emocionalmente, socialmente e culturalmente. Dessa forma a direção atendeu o pedido do dia 20 de novembro fosse inserido no calendário acadêmico, para que essas ações tivessem condições de penetrar ao máximo na formação desses jovens e que sejam agentes transformadores conscientes.

As comunidades tradicionais de Alcântara ameaçadas: olhares sobre as comunidades negras rurais quilombolas de Alcântara

Clecia Assunção Silva | Elizabeth Sharllyda Cantanhede Santos

Este trabalho tem como objetivo compartilhar experiências que colaboram com o processo de fortalecimento das políticas educacionais de ação afirmativa. Por meio do encontro de diversas culturas intra e extrainstitucionais, busca-se ressaltar a importância da inserção da temática Educação e Relações Étnicas na rede de ensino em geral, tendo a Rede Federal como recorte nesta explanação. Reflete-se sobre a valorização da diversidade étnico cultural, destacando a luta pela garantia de direitos dos diversos grupos étnicos, bem como o combate contra o preconceito que muitos desses grupos sofrem. Entende-se que a escola é um espaço de extrema relevância para preservação da memória e identidade das comunidades tradicionais, dessa forma, apontam-se as atividades realizadas no Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia do Maranhão – IFMA *campus* Alcântara, na ocasião da Semana de Consciência Negra do ano de 2017, que contribuíram para a reflexão sobre as ameaças que as comunidades tradicionais do município de Alcântara sofrem, principalmente no que diz respeito a realocação territorial e a não preservação de manifestações culturais. Por fim, indicam-se como considerações finais que a apropriação de diversos saberes e fazeres relacionados à identidade e memória de um povo, em especial a cultura das comunidades tradicionais de Alcântara é uma estratégia necessária para que os sujeitos valorizem a história de seus antepassados e a sua própria história e assumam posicionamentos de pertença diante do sistema social compreendendo que este é diverso e plural.

Cacuriando: a inserção da dança do cacuriá como meio de transformação sociocultural na comunidade escolar IFMA/ *campus* São Luís- Maracanã por meio do estudo e da prática da dança

João Lucas de Araújo Oliveira | Driele Cristina Vieira da Silva | Maryane Monro | Hévylla Gomes Medeiros | Adriana Karlla Ferreira Moura

O Cacuriá é uma dança típica do estado do Maranhão considerada uma dança profana com músicas constituídas por versos menores, rimas improvisadas e frases de duplo sentido. O seu ritmo é dado por caixas e as ladainhas são sempre introduzidas por alguém que é respondido em sequência pelos demais brincantes que respondem ao verso. A dança é executada em pares ou em rodas de forma sensual. O Cacuriá surgiu como parte das festividades do Divino Espírito Santo no Maranhão. Com base nesse conceito, acredita-se que o Cacuriá é uma ferramenta de construção e afirmação da identidade cultural e racial do povo maranhense, levando em consideração que essa dança faz parte do processo da Festa do Divino que, por sua vez tem uma grande importância na história do povo negro do estado do Maranhão. Este projeto, objetiva agir como meio de transformação sociocultural sobre a realidade da comunidade escolar do IFMA/ *Campus* São Luís- Maracanã. Neste sentido, parte-se da situação em que o corpo discente da referida comunidade escolar se encontra: Dificuldades com a autoaceitação da identidade cultural e racial, introspecção ou retraimento de jovens e adolescentes, baixa interação entre os alunos do *campus*, queda no rendimento por conta da baixa autoestima de alunos e assédio para o tráfico e consumo de drogas. Tal situação incomoda os alunos pesquisadores do IFMA/Campus São Luís Maracanã que, através deste, expõem suas preocupações e iniciativa para reverter a problemática citada por meio do ensino da história, fundamentos e a prática da dança do Cacuriá. Encontra-se como público-alvo os alunos do mesmo *campus*. Desta forma, pretendemos seguir as orientações do Plano Nacional Para As Diretrizes Curriculares Para o Estudo da História e Cultura Afro- Brasileira e Indígena, bem como os Artigos, 26 e 27 A e 79 B, da LDB/96, que foram alterados pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, fundamentada pelos teóricos de Chartier (1996); Clóvis Moura (2005); Lapassde (2005); Munanga (2008), Gomes, (2008), entre outros, envolvidos no corpo desta pesquisa etnográfica e outros pesquisadores da área das expressões artísticas e culturais. O resultado do trabalho será apresentado por meio de gráficos, oralidade e dança pelos participantes das oficinas realizadas durante todo o período do projeto. Destaca-se que o resultado será agir como agente transformador para que haja uma mudança na situação sociocultural vulnerável da comunidade e uma retomada na volta da prática de um componente da cultura do estado do Maranhão.

Da aldeia à sala de aula: os desafios enfrentados pelos indígenas da Tribo Canela no ambiente escolar do IFMA *campus* Maracanã

Hostilio Caio Pereira da Costa Filho | Bruna Beatriz Macial Santos | Thalia Teixeira de Mesquita

Este trabalho objetiva apresentar as dificuldades e os desafios que os indígenas, da Aldeia Canela, enfrentam em busca de conhecimentos para permanecerem no ambiente escolar do IFMA – *Campus* São Luís Maracanã. Para tanto, esse estudo se configura como descritivo, fundamentado nas teorias das ações realizadas na Educação Indígena, cujo corpus foi constituído por meio de entrevistas realizada com os alunos da Aldeia Canela. O levantamento dos dados revelou que os índios têm a dificuldade de tomar a decisão em sair da aldeia Canela para outra comunidade, uma vez que esta, possui costumes e culturas diferentes da comunidade materna. Outra dificuldade observada foi o de comunicação, já que tem de se comunicar em outra língua, portuguesa, com os professores e colegas de turmas, e sua língua primeira é a canela. Ainda se verificou a dificuldade no uso da tecnologia como notebook, smartphones e, também, com relação à alimentação. Assim, pode-se constatar que os desafios enfrentados pelos indígenas, estudantes do IFMA – *Campus* São Luís Maracanã, envolve problemáticas nos eixos econômicos, sociais e ambientais, que influenciam diretamente no aprendizado dos mesmos.

Dança na Escola na visão dos estudantes do ensino médio integrado ao técnico

Roselia Lobato

Este texto é parte de minha pesquisa de mestrado realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão” desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Dança – PPGDança-UFBA (2017), cujo objetivo foi analisar como a Dança foi compreendida pelos estudantes do ensino médio integrado ao técnico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA, bem como destacar a presença dessa linguagem artística na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na sua forma integrada. As indagações surgiram com foco nas implicações do ensino da Dança quando inserida na formação dos discentes, considerando, a princípio, que a educação profissional brasileira foi introduzida na formação dos jovens com foco na tendência tecnicista para atender a demanda do universo capitalista. Nessa conjuntura, questionamos quais percepções são apresentadas pelos discentes quanto à inserção da Dança como componente curricular obrigatório de três cursos do ensino médio integrado ao técnico, de distintas áreas de conhecimento. Foram selecionados os cursos técnicos integrados em Edificações, Eletrônica e Química. São apresentados recortes historiográficos sobre a trajetória da educação profissional no Brasil associada ao processo de implantação das Instituições Federais de Educação; abordagem sobre o conceito de politécnica; discussões sobre o ensino das Artes e da Dança na educação brasileira, aspectos históricos e legais, bem como aspectos que permeiam o objeto de estudo com base em autores como Santos (2010), Najmanovich (2001), Marques (2001), Strazzacappa (2001), Mészáros (2007), Frigotto; Ciavatta; Ramos (2012), Morin (2008), entre outros. A pesquisa de abordagem qualitativa é indicada como estudo de caso (YIN, 2015) por meio de questionários com questões fechadas, abertas, de múltiplas alternativas e outras que incluem a escala de valores de Likert (1932) para o levantamento de dados sobre as percepções dos estudantes. Além disso, foram realizadas pesquisas documental e bibliográfica, bem como entrevistas com professores de Arte. Nesse contexto, são ressaltados alguns apontamentos sobre os estudos e as atividades relativas às manifestações artísticas maranhenses desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem, como o tambor de crioula, o reggae e o bumba meu boi, entre outras. São apresentadas as percepções dos estudantes dos cursos técnicos com base na análise dos dados extraídos dos questionários cujos resultados podem revelar peculiar contribuição da dança nos processos de ensino-aprendizagem na modalidade integrada da educação profissional técnica de nível médio.

Jogos Afro-brasileiros e Africanos: uma Possibilidade de Intervenção no Ensino do Atletismo nas Aulas de Educação Física do IFMA Maracanã

Ludimilla Carvalho Bezerra | Ludmille Vitória Silva Lopes | Ruan Charlen Meneses | Gabriel Lima Nascimento | Emanuel Thiago de Oliveira Rocha

A Educação Física escolar é uma área com estudos voltados para o movimento historicamente construído, este conteúdo pode ser inserido no eixo onde trabalha o movimento e as manifestações lúdicas e esportivas dentro de um contexto pedagógico ou de uma proposta pedagógica voltada para o ensino como um todo. O jogo deve ser entendido como uma possibilidade de formar o sujeito para a vida em sociedade, por meio das intervenções pedagógicas e interações sociais,

possibilitando a apropriação consciente dos conhecimentos e sua relação com uma possível transformação da sua própria realidade. (SANTOS, 2012, p.38). O jogo em si encontra-se presente nas relações humanas, incentivando o ensino de conteúdos diversos e plurais que aproximam os indivíduos de uma realidade mais ampla e que levam a realizarem construções em determinadas situações. Contudo a sanção da lei 10.639/03 de 09 de janeiro de 2003, que altera a LDB 9.394/96, tornando obrigatório o ensino sobre a história e cultura afro-brasileira, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, passa a fazer com que escolas busquem alternativas visando à construção de currículos que alcancem esta temática fomentando a educação e o ensino para diversidade. O objetivo deste trabalho é resgatar jogos afro-brasileiros e africanos e abordar nas aulas de atletismo da educação física escolar do IFMA *Campus* Maracanã, utilizou-se como metodologia deste trabalho a escolha de dois jogos afro-brasileiros e africanos, o terra e mar jogo onde se utiliza atividades de saltos em determinados espaços no chão e o jogo *guterá uriziga* onde se utiliza pelos africanos rodas de carros e motos e bastões para acertar cada círculo estabelecido. Resgatando isso no Brasil, utilizou-se o ambiente da quadra, e bambolês e cabos de vassoura e em outros momentos os próprios espaços da realidade africana o chão de terra batido e os pneus e bastões, as atividades realizadas nesses jogos tem influência nas técnicas utilizadas no ensino do atletismo nos saltos e lançamentos, como resultado obteve-se a participação da turma em geral a integração e o ensino de culturas e sua influência no nosso país a conscientização do coletivo e a vivência do esporte escolar sem exclusão integrando todos os envolvidos, conclui-se que ações e projetos como esse desmistificam todas as ideias voltadas ao racismo combatendo a exclusão e integram os alunos como um todo e oportuniza o conhecimento de novas culturas adequando-se ao ensino da cultura e história afro-brasileira através da cultura corporal.

Negritude em foco: experiências e desafios de uma ação de Educação das Relações Étnico-Raciais no Agreste Alagoano, IFAL- Palmeira dos Índios

Luiz Domingos do Nascimento Neto

Como resultado dos processos históricos de luta, a Lei n. 10.639/2003 torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, para dar visibilidade a sujeitos e práticas, desconstruir o racismo e transformar os lugares sociais dos negros no Brasil, para a superação das heranças históricas da escravidão. Neste sentido, a territorialidade do estado de Alagoas se torna indispensável para se pensar noções de negritude por diversos motivos, dentre eles: a (re)existência do Parque Nacional do Quilombo dos Palmares, marco histórico da luta negra; a celebração se o 20 de novembro como feriado estadual desde 1995; e a existência de quase setenta comunidades quilombolas em todo o estado. Diante disso, buscaremos aqui problematizar acerca dos desafios e experiências vividas a partir da construção e realização do “Negritude em Foco”, evento que vem romper silêncios e nasce de uma demanda reprimida em ter no *Campus* Palmeira dos Índios do Instituto Federal de Alagoas, discussões relacionadas à História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

Os saberes tradicionais da comunidade da Boca da Barra - Sabiaguaba- Fortaleza-CE: considerações sobre o mocororó

Carolinne Melo dos Santos³¹ | Akemi Alves Teruya³² | Anna Érika Ferreira Lima³³

O mocororó consiste em uma bebida fermentada a partir do caju de produção tradicionalmente indígena. No Estado do Ceará, diversas etnias indígenas têm essa bebida como elemento sociocultural e que caracteriza a cultura alimentar desses grupos sociais. A comunidade da Boca da Barra da Sabiaguaba é uma comunidade tradicional, que reside dentro da cidade de Fortaleza, estando localizada em uma área onde fora delimitada uma Unidade de Conservação, a Área de Proteção Ambiental da Sabiaguaba (APA da Sabiaguaba) na zona costeira e vem buscando (auto) reconhecimento como comunidade indígena. A região que abriga a referida APA tem uma área de aproximada 1.009,74 hectares e consiste em uma zona de amortecimento do Parque Natural Municipal das Dunas da Sabiaguaba, o qual fora criado em 2006. O conceito jurídico de comunidade tradicional adotado nesse trabalho é trazido no Decreto Presidencial nº 6040 de 2007 que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais que preceitua no art. 3: Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem

³¹ Tecnóloga em Gastronomia, Graduada em Turismo (Bacharelado) IFCE, cursando Especialização em Gastronomia (UNIFANOR). Vínculo ao Instituto Federal do Ceará. E-mail: carolinnemelo@yahoo.com.br

³² Tecnóloga em Gastronomia, Graduada em Turismo (Bacharelado) IFCE, Vínculo ao Instituto Federal do Ceará. E-mail: akemiteruya11@gmail.com

³³ Doutora em Geografia (UFC), Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA-UFC), Graduada em Geografia (Licenciatura e Bacharelado); Professora do IFCE - *Campus* Fortaleza; Coordenadora do NEABI - *Campus* Fortaleza; E-mail: annaerika@ifce.edu.br

formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição. Considerando a relação ambiental que a comunidade possui com as Unidades de Conservação que constam nesse território, bem como seus costumes e cultura alimentar, se construiu a presente pesquisa que tem como objetivo estudar a relevância do mocororó como elemento sociocultural da identidade comunitária da Boca da Barra, analisando os rituais da fabricação da bebida e como o conhecimento tradicional sobre produção é transmitido. É importante destacar que em várias comunidades no Norte e Nordeste do país que fazem a produção e consumo do mocororó, contudo, cada uma tem uma ritualística própria. Sabendo disso, este trabalho busca entender como esse saber fazer influencia na manutenção da cultura e qual o significado ela traz a identidade desse povo. A fundamentação da pesquisa foi de cunho bibliográfico documental, aliada à trabalhos de campo com a efetivação de entrevistas semiestruturadas com lideranças da comunidade da Boca da Barra, no Bairro da Sabiaguaba – Fortaleza Ceará, de janeiro a julho de 2018. Os resultados mostram a aproximação da cultura gastronômica da comunidade estudada com etnias de indígenas do estado, onde se apresentam características de resistência cultural de um grupo familiar que desenvolve a festa do mocororó anualmente com intuito de não se perder a tradição da elaboração, consumo e transmissão de conhecimento.

Proposta de implementação do Turismo de Base Comunitária na Comunidade do Campo Grande, Ituberá-BA

Arielma dos Santos Soares | José Carlos Dias Ferreira

Com o objetivo de agregar no ramo do Turismo, atividade que está em constante crescimento no mercado, apresentamos a Comunidade do Campo Grande, localizada na Região Sul da Bahia, especificamente na Costa do Dendê. Nesse ramo, vêm-se desenvolvendo diversos segmentos e modalidades, dentre as quais está o Turismo de Base Comunitária – TBC, sendo essa a proposta a ser implementada na comunidade supracitada, o que forma o objetivo do presente trabalho, realizado junto ao curso de Tecnólogo em Gestão de Turismo do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IFBAIANO, *Campus* Uruçuca. Assim, apresenta-se o seguinte questionamento: Como a Comunidade pode ser inserida nas práticas das atividades turísticas locais, tendo em vista que está localizada no acesso a um famoso atrativo da região, que é a Praia de Pratigí, Ituberá (BA)? Desse modo, busca-se viabilizar a participação e qualificação dos moradores no desenvolvimento das práticas das atividades turísticas locais, além de valorizar a cultura dos seus habitantes e os recursos naturais existentes. Para melhor abordar o assunto, nos apoiamos em autores como Coriolano (2003), que discute sobre o Turismo de Base Comunitária, e atrelado a este conceito, apresentamos também os aspectos da promoção do Desenvolvimento Local, contribuição feita por Zapata (2000). O estudo será realizado com o método da abordagem qualitativa, utilizando instrumentos como a pesquisa bibliográfica e eletrônica, além de roteiros de entrevistas aplicados à comunidade. Esses recursos de pesquisa configuram-se de suma importância para o estudo, visto que possibilita visualizar o quanto o município é importante para a região, reconhecendo suas riquezas e potencialidades existentes. Sendo a Praia de Pratigí objeto de realização de importantes eventos para o município, como os grandes Festivais de Música Eletrônica, que acontecem durante sete dias do período do Réveillon, para onde convergem diversos visitantes e turistas de todo o mundo, esta implementação irá agregar maior valor à localidade.

Reflexões sobre o saber tradicional e o ensino formal: perspectivas na RESEX Marinha Extrativista de Cururupu/ RESEX de Cururupu – MA (Educação profissional e os povos tradicionais)

Rosângela Maria Paixão Pinheiro | Rosalva de Jesus dos Reis | Ulisses Denache Vieira Souza

A Reserva Extrativista de Cururupu situada no Litoral Ocidental Maranhense, entre 44º 34' 26,36" WGr/1º 46' 27, 90"S e 45º 05' 12,71 WGr/1º 18' 54,23"S, com área de 186.053,87 ha, é uma UC criada em 2004, com "objetivo a proteção dos meios de vida e a cultura das populações tradicionais e assegurar o uso sustentável dos recursos naturais da área" (BRASIL; 2004). Feitosa (2006) expressa entre características físico-ambientais, "[...] litoral das reentrâncias [...]". Antigas rias que "[...] foram transformadas em braços-de-mar pelos processos de deposição sobre os de erosão, [...] deram origem a extensas superfícies aluviais demarcadas por um grande conjunto de baías conectadas por canais divagantes e furos que delimitam exuberantes manguezais intercalados por ilhas, cordões litorâneos, lagoas, vasas e praias. Nesse ambiente costeiro-marinho, distribuem-se as comunidades tradicionais de pescadores de Caçacueira, Perús, São Lucas, Ponta Seca, Valha-me-Deus, Guajerutíua, Porto Alegre, Lençóis, Bate-Vento, Porto do Meio, Mirinzal, Iguará, compondo a RESEX de

Cururupu. A população aí residente tem como base econômica a atividade pesqueira artesanal e, outras relacionadas. As análises no presente estudo são resultantes das atividades relacionadas aos planos de trabalho de bolsistas e pesquisadores (UEMA/IFMA/COLUN), pelo Projeto Universal da Fundação de Amparo à Pesquisa e Desenvolvimento Científico do Maranhão (FAPEMA). Aqui, objetiva-se analisar elos e contradições entre o saber tradicional e o ensino formal para promoção social, econômica e ambiental na RESEX de Cururupu. Partiu-se pelo método indutivo, com análises qualitativas, sobre dados demográficos dos Agregados por Setores Censitários dos Resultados do Universo (censo demográfico 2010), referentes à situação do ensino formal para quatro (05) comunidades: Caçacoieira, Lençóis, Guajeritua, Perus e São Lucas. Levantamentos "in loco", por entrevistas e observações acerca do saber tradicional, através da dinâmica da atividade pesqueira. Da análise de dados por setores censitários (IBGE 2010), registrou-se 467 pessoas alfabetizadas; na faixa etária para educação básica – nos níveis fundamental e médio. Mas, as observações "in loco" mostraram-nos apenas uma (01) escola municipal, com ensino do nível fundamental, em cada comunidade. Atendem jovens até o 5º ano; ainda que de forma precária, incipiente. Já nos anos seguintes do ensino fundamental – 6º ao 9º – as famílias já planejam encaminhar filhos para sede de municípios próximos - Cururupu, Apicum-Açu – onde também têm residências ou familiares e amigos. Também, para centros urbanos maiores para conclusão do ensino médio. São jovens que retornam periodicamente, nas férias, para o convívio do familiar. Até o final da educação básica, terão contatos estanques e descontínuos com a dinâmica físico-ambiental, socioeconômica e cultural da atividade pesqueira; atividade dos pais e outros ancestrais - alguns mestres na arte da pescaria artesanal. Então, por um lado, os jovens são conduzidos – tão somente por conhecimentos ligados aos parâmetros curriculares – MEC, Secretarias Estaduais e Municipais de Ensino; por outro, perdem as bases do saber tradicional, passando tanto tempo longe de suas famílias, do convívio nas ilhas (o dia-a-dia da pesca). De tal modo, perde-se a identidade com o local, tendo como pano de fundo, a busca por um futuro melhor; daí convergindo para diferentes cenários.

Saberes Indígenas na criação de sistemas agroflorestais

Jefferson Vinicius Bomfim Vieira³⁴ | Sayonara Cotrim Sabioni³⁵

Entre os sistemas de produção, as agriculturas tradicionais vêm implementando os sistemas agroflorestais (SAF's), em suas propriedades, que trazem consigo a prática do consórcio de culturas respeitando técnicas de manejo e espaçamentos entre as culturas em busca de fortalecer as comunidades tradicionais trazendo vantagens econômica, sociais e ambientais, combinando espécies arbóreas, lenhosas, frutíferas e madeireiras com cultivos alimentares de ciclo curto com objetivos de construir um SAF a partir dos saberes indígenas e princípios agroecológicos para desenvolvimento sustentável local e etnodesenvolvimento do povo Tupinambá da Aldeia Tucum, Ilhéus, Bahia. "Os (SAF's), resgatados de culturas antigas e atualizados para atender às necessidades de evolução no uso da terra em países em desenvolvimento, especialmente em regiões tropicais, hoje expandem-se por praticamente todas as regiões onde sejam possíveis os cultivos agrícolas e florestais". (DANIEL et al., 1999). Para buscar a interação dos conhecimentos tradicionais com enfoque científico sobre o agroecossistema, a produção e a busca por técnicas de manejo para agregar ao conhecimento agroecológico dando destaque à fertilidade do solo, com a construção do Sistema Agroflorestal, Segundo Caporal et al. (2009, p. 35) "este novo balanço econômico, seguramente privilegiará e fortalecerá as agriculturas camponesas, as agriculturas indígenas e as agriculturas familiares". Esse presente projeto começou a ser desenvolvido no município de Ilhéus, no território Tupinambá da aldeia Tucum em 27/12/2017, com as aproximações com as lideranças, com visitas e participação (observação) de reuniões. De acordo com as informações oferecidas pelo Cacique Ramon (líder geral da comunidade), existe 56 famílias dentro da comunidade. O trabalho está sendo feito em etapas. A primeira etapa foram os contatos iniciais com a comunidade no período de aproximação para poder ter apoio dos mesmos, o projeto não pode ser desenvolvido sem o consenso das pessoas, onde ali residem, para assim poder ter um cooperativismo para melhor análise dos dados coletados. A segunda etapa de cinco; será eleger os atores sociais interessados em participar do sistema e compartilhar o conhecimento com os demais, aplicando as ferramentas participativas do Diagnóstico Rápido Participativo (DRP), que é um conjunto de técnicas e ferramentas que permite que as comunidades façam o seu próprio diagnóstico e a partir daí comecem a auto gerenciar o seu planejamento e desenvolvimento. O sistema Agroflorestal com saberes indígenas visando a fertilidade do solo, vem com todo um contexto social, econômico, cultural e ambiental dessa nova ciência em construção que é a agroecologia. A comunidade está diretamente envolvida com os princípios da agroecologia em busca de melhorias para os mesmos. buscar a absorção não só do conhecimento para o campo da agricultura tradicional, mais também trará para o povo indígena, mais uma valorização das técnicas de sua própria cultura, o resgate de variedades locais,

³⁴ Graduando, Instituto Federal Baiano - *Campus* Uruçuca. E-mail: bomfim81@hotmail.com

³⁵ Professora orientador Instituto Federal Baiano - *Campus* Uruçuca. E-mail: sayonara.sabioni@urucuca.ifbaiano.edu.br

valorizando as práticas tradicionais e a disseminação do conhecimento agroecológico.

Temática indígena e educação profissional: convergências e divergências

Taíse de Jesus Chates | Rafael Bomfim Souza | Mirela Santiago Santos

A temática indígena nas escolas brasileiras vem sendo historicamente tratada como algo menor. A educação profissional no Brasil surge com a principal demanda de formar a classe trabalhadora para o mercado de trabalho, em posição de subserviência ao capital. Se esses dois campos são tratados como distantes, mesmo com a vigência da Lei 11.645/08, observamos elementos na trajetória da educação escolar brasileira que apontam que os mesmos se entrelaçam diretamente. Este artigo tem como proposta fazer uma breve análise da relação existente entre as trajetórias da temática indígena nas escolas não-indígenas brasileiras e da educação profissional no Brasil. Num segundo momento, serão apresentados pontos referentes à temática indígena no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA, com o intuito de travar um breve debate sobre a natureza da educação profissional no Instituto, à luz da relação com a temática indígena. Enquanto metodologia empregada, usamos da revisão bibliográfica alinhada a observação participante e a entrevistas semiestruturadas com servidores e estudantes do *Campus Camaçari*. Dessa maneira, buscamos ampliar as possibilidades de identificar as diversas formas como a temática indígena vem sendo trabalhada em um contexto escolar profissionalizante. Assim, sendo possível compreender que é indispensável integrar os espaços dentro da escola que ainda não abordam a temática indígena, bem como as disciplinas que normalmente são vistas como não associadas à temática indígena. De maneira geral, a lei 11.645/08 tem recaído sobre os profissionais das áreas de humanidades e linguagens o papel de abordar as discussões sobre indianidade. É com o intuito de contribuir para a superação dessas questões que construímos este texto.

SESSÃO TEMÁTICA

8

Institucionalização dos NEABI na Rede Federal

COORDENAÇÃO: *Jonas Defante Terra (IFF), Camila França Barros (IFF) e
Rosemeire Oliveira Nascimento (IFBAIANO)*

Promover o intercâmbio de informações sobre as realidades de cada NEABI na Rede Federal, como são as conjunturas políticas institucionais de cada IF. As experiências institucionais de cada NEABI contribuirão para o fortalecimento daqueles que se encontram em diversos estágios de consolidação. A partir deste GT é possível traçar algumas diretrizes para serem apresentadas na Plenária dos NEABS, NEABI e Grupos Correlatos.

A implantação de regras de heteroidentificação complementar a autodeclaração de candidatos e negros como oportunidade de discussão acerca do colorismo

Tomas Coelho Garcia | Paula Bernardes | Matheus Appariz | Welitton Cruz | Israel Souza

Em abril, o Ministério do Planejamento publicou a Portaria Normativa nº 4/2018, que define os procedimentos complementares de identificação dos candidatos negros para concorrer às vagas reservadas nos concursos públicos. Com muito empenho, foi possível realizar a contento as comissões de heteroidentificação nos diferentes *campi* do IFRJ, para a seleção de estudantes de graduação. A discussão sobre as cotas já é uma constante das atividades do NEABI do *campus* Paracambi, destarte nada mais natural que Núcleo oferecesse vários de seus quadros para a composição referida comissão local. O presente estudo busca incorporar às pesquisas prévias em torno da problemática do colorismo desenvolvidas pelo Núcleo – divulgados no ENNEABI precedente – com o atual engajamento de seus membros nos debates em torno da implantação das cotas na instituição. O colorismo pode ser definido, de forma breve, como tentativas de limitar a complexidade e a diversidade de manifestações da negritude. Segundo aqueles que partem de um ponto de vista colorista, para uma pessoa ser considerada negra seria necessário ter uma totalidade de traços que incluiria tons de pele indiscutivelmente escuros, cabelos crespos, lábios grossos, dentre outros. Caso não preenchesse esses critérios as pessoas receberiam uma série de adjetivos (mulatos, morenos, pardos...) que os excluiria de qualquer identificação de negritude e da consequente reivindicação de direitos. Posicionamentos coloristas são comuns em debates políticos, sobretudo após a instauração de políticas de cotas raciais em concursos públicos. Para muitos detratores de tais políticas a presença de uma diversidade de candidatos que se identificam como negros seria um fator de deslegitimação de tais políticas. A proposta deste trabalho é a exposição dos dilemas da implantação desta política no IFRJ, por se tratar de uma prática institucional passível de sofrer a influência de críticas de cunho coloristas.

"Bora lá na UFAL? "Relatos dos efeitos dos projetos de extensão vinculados ao NEAB-UFAL a partir do Edital Zumbi e Maninha Xucuru- Kariri, edições (2016-2017/2018-2019)

Lígia dos Santos Ferreira

O papel do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros na Universidade Federal de Alagoas é fundamental para compreendermos a dinâmica dos espaços de fala e crescimento das identidades étnico-raciais dos/as estudantes, técnicos/as e professores/as. Alagoas, hoje, tem a Serra da Barriga como patrimônio cultural do Mercosul, essa titulação, reforça a valorização das 69 comunidades quilombolas e 11 etnias indígenas, apesar da resistência latifundiária secular do Estado. Os projetos do edital Zumbi e Maninha Xucuru-Kariri suscitou dos cursos, um novo olhar e estudos foram desenvolvidos para valorizar ainda mais os "lugares de fala" dessas comunidades. Nosso relato parte da reflexão acerca dos efeitos dos projetos deste edital, apresentando números, relatos e perspectivas do quanto a universidade pode contribuir com a visibilidade das ações comunitárias em integração com a produção do conhecimento científico. Com base em autores como Fanon, Ribeiro, Gomes e Carvalho, apresentaremos nossos relatos de experiência do NEAB-UFAL que, em 20 de maio de 2018, completou 36 anos de existência, com um histórico de professores que aturaram como protagonistas.

A beleza negra: da percepção histórica à sua valorização

Michele Joyce Pereira dos Santos | Evenly Adriane Ramos Melo | Alicy Beatriz Teixeira | Maria Eduarda Santos Silva | Joseane Borges dos Santos

A partir da tomada de reconhecimento sobre a existência do racismo dentro das mais diversas relações e esferas sociais, tanto no Brasil, quanto em nível mundial, e ainda do ponto de observação da interação social em torno do gênero feminino negro, são fatídicos os relatos de violência sexual e machista, além do próprio racismo em si. Assim, a valorização da beleza negra surge como uma ferramenta de trabalho para combate aos problemas citados e como uma forma de promover a educação inclusiva, no que tange a mobilização da comunidade acadêmica para a luta combatente. Em posse de informações do atual cenário social, o NEABI – Santa Inês vem com a proposta de fomentar a sororidade entre as mulheres negras do Instituto Federal do Maranhão, *campus* Santa Inês, através de atividades de positivação da autoimagem. O uso da valorização da beleza como ferramenta não é recente, pois ao se realizar um retrospecto histórico sobre essa temática, encontram-se alguns fatos/eventos decorrentes, em grande parte, de movimentos sociais raciais, tomando como exemplo: o Soul Music e o estilo Black Power que são formas de representação social ligada ao negro e que iniciaram nos Estados Unidos junto com o movimento liderado por Martin Luther King. Foram realizadas, no IFMA - Santa Inês, intervenções de

gratificação por um coletivo de mulheres negras e o cenário criado foi utilizado para a realização de um ensaio fotográfico de valorização da beleza e estética negra, este que consistiu em uma sessão de fotos com as alunas que se declaram negras e se disponibilizaram a participar da atividade, estando previamente autorizadas pelos seus respectivos responsáveis. Em resultado às atividades desenvolvidas na instituição foi observada notória evolução das discentes em relação à aceitação da própria beleza, em seus mais individuais aspectos. As alunas participantes apresentaram-se com seus cabelos naturais e conscientes de que as fotografias (em anexo a este resumo) não eram apenas retratos, mas sim um estímulo para outras mulheres a se reconhecerem. A gratificação alcançou o objetivo esperado e hoje pode ser visualizada por toda a comunidade local, pois se utilizaram os pontos para parada de ônibus, situados em frente ao instituto, como as “telas para arte”.

A construção de uma educação antirracista no IFF – *Campus* Avançado Maricá

Isabela Bastos de Carvalho | Arthur de Barros Silva | Pérola Campos da Mota Xavier Goulart

Este trabalho pretende apresentar as ações que têm sido desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas/*Campus* Avançado Maricá, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF), um projeto educacional que busca atuar como ferramenta de diálogo e reflexão sobre educação e relações étnico-raciais. Como principais objetivos do NEABI – *Campus* Avançado Maricá, podemos destacar: a) apresentar contribuições práticas de atuação para implementação da Lei 11.645/08, que prevê a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena; b) romper com o histórico silenciamento em relação a essa temática, colaborando para a promoção da igualdade racial e para a construção de uma educação antirracista; c) promover atividades e ações no contexto do *Campus* Avançado Maricá; d) contribuir para a formação humana integral dos discentes do *Campus* Avançado Maricá. A metodologia de trabalho tem buscado sensibilizar a comunidade interna sobre as questões étnico-raciais, por meio de diferentes ações e estratégias de provocação e convite ao debate. Primeiramente, estamos embasando teoricamente os integrantes do núcleo a partir de leituras e discussões de leis e textos. Paralelamente, realizamos algumas ações, das quais destacamos: a criação de um mural na Semana da Consciência Indígena, em abril de 2018, e outro na Semana da comemoração pela libertação dos escravos, em maio de 2018; e a organização do III Afro IFF, a ocorrer em outubro de 2018. Neste trabalho, pretendemos relatar como tem sido as experiências de nosso núcleo, e como resultados parciais é possível afirmar que ainda há muito a ser feito, já que tem sido difícil sensibilizar o corpo discente a participar dos encontros semanais do núcleo. Também foi possível observar que muitos estudantes nem sequer leem as informações que são expostas nos murais. Mesmo assim, o núcleo se mantém ativo e com a certeza de que, aos poucos, será possível mudar a realidade.

A importância do Núcleo de estudos afro-brasileiros e indígenas para a concretização das ações afirmativas no âmbito do IFBAIANO e suas interferências na (re) construção das identidades culturais dos discentes

Denise Assis dos Santos

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular, multicampi e descentralizada, que possui natureza jurídica de autarquia federal, vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Apoiar-se pedagogicamente nas intenções de favorecer o exercício pleno da cidadania associado à compreensão e reconhecimento das distintas identidades/identidades estudantis. Assim, em seus currículos, as relações étnico-raciais ganham espaço no campo do ensino e da aprendizagem, bem como nas relações institucionalizadas em seus diversos setores. A partir da implantação da lei 10.639/2003, a demanda por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito a educação, passou a ser particularmente apoiada e muitas questões foram levantadas acerca da sua real contribuição para a formação dos sujeitos, principalmente os negros. Seguindo nesta perspectiva o IF Baiano adotou o Programa de Apoio à Diversidade e Ações Afirmativas, que consiste na criação de ações e espaços para reflexões referentes à diversidade, combatendo os preconceitos, reduzindo as discriminações e aumentando a representatividade dos grupos minoritários. Atrelado a esse contexto surge o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas – NEABI. Núcleo de natureza propositiva, consultiva e deliberativa voltado para o fomento a estudos das questões étnico-raciais e as especificidades dos processos de ensino-aprendizagem desse segmento da população, desenvolvendo também ações de valorização das identidades afro e indígenas, voltado para as ações afirmativas e em especial para a área do ensino, pesquisa e extensão sobre África, Cultura Negra e História do Negro no Brasil, pautados nas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Sendo assim, a tônica deste trabalho, ainda em

construção, será verificar e analisar como os discentes (re)constróem suas identidades culturais tomando por base as ações afirmativas experienciadas no IF Baiano através da atuação do NEABI, além de propor reflexão e viabilizar base teórico-metodológica para oportunizar a ampliação do conhecimento envolvendo a referida temática e sugestões que promovam um melhor encaminhamento na aplicabilidade dos conteúdos estabelecidos pelas leis e pelo regimento interno do Núcleo. Optamos por uma pesquisa qualitativa, com abordagem etnográfica e triangulação de dados envolvendo a observação e entrevista semiestruturada. Ouvir o que os discentes têm a falar sobre suas concepções, como pensam e agem diante e a partir do currículo proposto, onde se percebe e o que percebem, como (re)constróem suas identidades culturais é algo extremamente relevante para uma melhor compreensão do processo educativo. Tais pesquisas podem trazer novos olhares para as condições cotidianas, dialogar com os envolvidos nos processos, observar como os imbricados na realidade institucional lidam com o contexto.

A institucionalização dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas: um estudo de caso do Instituto Federal do Rio de Janeiro

Edy Lawson Silva Santos | Luana de Almeida Ribeiro | Gabrielly Victória Cardoso da Silva

Os NEABIs no IFRJ tiveram início, legalmente, com a portaria da reitoria Nº 85 de 2013, mas anterior a institucionalização dos NEABIs foi fruto de uma demanda do movimento negro que caminhava ao encontro da legislação na implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08. Antes dos NEABIs essa discussão e alguns coletivos já existiam. Com o passar do tempo o grupo sentiu necessidade ir para além da portaria, de elaborar um regulamento que fosse aprovado pelo Conselho Superior. Os NEABIs no IFRJ são ligados à Coordenação Geral de Diversidades na Pró-reitoria de Extensão, apesar de trabalhar com a tríade com ensino e também pesquisa. Depois de ser aprovado pelo Conselho de Extensão em 2016 o regulamento foi encaminhado para o CONSUP e será avaliado no dia 19/09 e os 14 campi com NEABIs atuantes estão na expectativa. Esse trabalho tem por objetivo pesquisar e fazer o registro dessa história. Como Ferramentas serão/estão sendo utilizadas a pesquisa documental nas Atas das Reuniões e outros documentos institucionais e entrevistas semi estruturadas com os coordenadores que participaram desse processo as alunas apresentarão os resultados da coleta de dados até o momento e após a aprovação do Regulamento do NEABI do IFRJ e as considerações da sessão temática do encontro do ENNEABI, esse trabalho terá potencial para um artigo e publicação que auxiliará até mesmo outras instituições no processo de regulamentação de NEABs, NEABIs e grupos correlatos.

As contribuições do NEABI IFRN Canguaretama

Nilton Xavier Bezerra | Flávio Rodrigo Freire Ferreira | Giulia Carolina de Melo

Este trabalho tem como objetivo pensar as ações realizadas pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) do *Campus* Canguaretama, inclusive em suas relações com a política educacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Criado como um grupo de trabalho responsável por fomentar ações, de natureza sistêmica, no âmbito do ensino, pesquisa e extensão, para a promoção do cumprimento efetivo das Leis nº. 10.639/2003 e 11.645/2008, a história do NEABI/IFRN é recente. Criado através da Portaria No. 1539 de 23 de novembro de 2010, o núcleo ganhou materialidade a partir de 2013 com ações da Pró Reitoria de ensino para a composição de núcleos em todos os campi, e da organização, em 2014, do I Seminário Formativo. Organizar formalmente a intencionalidade e composição do grupo representou somente um ponto de partida para a transformação de uma incômoda ausência do estudo sobre as culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas nas salas de aulas. As atividades do NEABI no *campus* Canguaretama foram iniciadas em março de 2014 e, desde então, ações contínuas e coletivas de promoção e estudos da diversidade étnico-racial têm dado os primeiros frutos. Intencionamos analisar essa assertiva através de análise, qualitativa e exploratória, das leis acima referidas, confrontando-as com os projetos desenvolvidos pelo núcleo, verificando desde objetivos e metodologias adotados até os resultados que puderam ser dimensionados até o presente. Os representantes do NEABI têm estabelecido uma relação dialógica com comunidades tradicionais próximas, estudantes (parte deles indígenas e quilombolas), servidores, instituições externas e população em geral. São realizados encontros presenciais que visam o planejamento e avaliação contínuos, além de servir como apoio e troca de experiências com outros campi. O núcleo abriga diversos projetos de pesquisa, extensão e ensino que, relacionados aos eixos de atuação do *campus*, buscam construir e propagar conhecimentos a respeito da diversidade das manifestações culturais e relações de trabalho representativas de diferentes etnias e segmentos sociais. Em 2018 publicamos um catálogo sobre o artesanato potiguara pela editora do IFRN, em versão impressa e em e-book, primeira publicação resultante de uma pesquisa vinculada ao NEABI, iniciada em 2016. No âmbito da extensão, um projeto de sensibilização da comunidade indígena do

Catu para a construção de um museu comunitário que promovesse visibilidade e preservasse bens culturais potiguaras foi aceito pelas lideranças e se desdobrou, em 2018, noutro projeto, voltado para a formação das primeiras coleções do futuro acervo do museu. Estão ainda em desenvolvimento, com participação efetiva das comunidades, os seguintes projetos: turismo de base étnica na comunidade indígena do Catu; estudo e registro de expressões musicais na comunidade quilombola de Sibaúma; registro de lendas circulantes nos municípios circunvizinhos. Além disso, o *campus* coordena as ações do Projeto Saberes Indígenas na Escola, no âmbito do IFRN. Em conjunto, as atividades do núcleo podem ser consideradas como contribuidoras para a efetivação da legislação para o ensino e a educação das relações étnico-raciais, transformando-o em um importante polo coletivo de construção e disseminação desse conhecimento.

Avanços e desafios da institucionalização dos NEABIs no IFRS

Paulo Roberto Faber Tavares Junior³⁶

Os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) foram criados nos campi do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) a partir de 2011, quando convocada pela pró-reitoria de Extensão uma reunião para discutir a questão, com encaminhamento de criar e inserir tais órgãos institucionais nos regimentos dos campi. Antecedendo a esta reunião, já havia um clima de consultas oriundas de órgãos públicos como a SEPPIR e Defensoria Pública do Rio Grande do Sul (DPE/RS), a respeito da efetiva implementação da legislação que trata da obrigatoriedade do ensino de "história e cultura afro-brasileira" dentro das disciplinas que já fazem parte das grades curriculares dos ensinos fundamental e médio (leis 10.639/2003 e 11.645/2008). O IFRS tem um trabalho de referência nos atendimentos às pessoas com deficiência, inclusive, à época já possuía Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), e em 2016 implementou os Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidades (NEPGS). Talvez devido à menor proporção de servidores em áreas do conhecimento como Humanas e Linguagens (em relação a outras áreas da instituição) em que geralmente há maior pregnância à temas como gênero, raça, etnia e sexualidades e a observação com alguns destes núcleos eram compostos pelas mesmas pessoas, levaram a reitoria à sugerir aos campi implantados unirem os três núcleos num único, denominado Núcleo de Ações Afirmativas (NAAF), e este formato unificado já fora implantado nos campi novos, algo que é discutido neste trabalho. Entre 2017 e 2018, com as eleições para reitor, entrou em discussão a estrutura institucional disponibilizada para atender os núcleos, que foram implementados e multiplicados nos 17 campi. Porém, na reitoria, continuaram a ser atendidos de maneira mais direta por apenas uma profissional que, na medida do possível, buscou atuar com esta diversidade de áreas do conhecimento. A recente implementação das comissões de heteroidentificação desafiaram a capacidade da instituição de lidar com as questões raciais e reabriram a discussão sobre o papel institucional não apenas nas políticas de ingresso, mas também nas políticas de permanência e êxito. Recentemente, a partir de carta encaminhada aos candidatos a reitor obtivemos o comprometimento da ampliação da Assessoria de Ações Inclusivas para uma equipe maior, multidisciplinar, com atenção ao lugar de fala, que passará a se chamar Assessoria de Ações Afirmativas, Inclusivas e de Diversidade, algo em curso, mas cuja construção em si já permite algumas discussões.

Dimensões da Concepção Complexa do NEABI do IFSP

Adelino Francisco de Oliveira

A presente comunicação vislumbra apresentar e analisar a experiência de concepção do NEABI do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), no decurso de 3 anos de atuação. Em uma perspectiva complexa, o Núcleo buscou preservar sua autonomia e desenvolver, a partir de uma dinâmica central, ações articuladas, de maneira a contemplar e promover as três dimensões fundamentais da educação - ensino, pesquisa e extensão.

Identidade e resistência no sertão cearense: a experiência do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas do IFCE *campus* Crateús

Valéria Correia Lourenço | Antonia Karla Bezerra Gomes

O presente trabalho configura-se como um relato de experiência sobre a implementação e atuação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará *campus* Crateús. A resolução que cria e institui os NEABIs nos campi do IFCE foi aprovada em 2015 e possibilitou a institucionalização de

³⁶ Mestre em Educação e Licenciado em Artes Visuais; Instituto Federal de Ciência e Educação Tecnológica do Rio Grande do Sul (IFRS); neabi@canoas.ifrs.edu.br.

algumas práticas que já estavam sendo implementadas no âmbito do IFCE. No entanto, em 2017, com a chegada à instituição, de um quantitativo de docentes e técnicos administrativos amparados pela lei que institui as cotas no âmbito dos concursos públicos, o IFCE registrou um aumento no número de NEABIs e uma expansão de seus eixos de atuação. Tratando especificamente do estado do Ceará, alguns desafios são colocados cotidianamente para os integrantes do Núcleo. Com um breve percurso histórico, percebemos que o estado do Ceará ainda vive sob a égide de orgulho de ter sido a primeira província do Brasil a ter abolido a escravidão, ainda em 1884, o que lhe rendeu o epíteto de “Terra da luz” e, também o mito de que “não existem negros no Ceará”, mesmo contrariando os dados do último Censo Nacional realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, em 2010, e atualizados pelo Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, de 2016. Nesses dados, o estado do Ceará aparece com um quantitativo de 72% (setenta e dois por cento) de pretos (as) e pardos (as) em seu território PNAD (2016). E, tratando especificamente da cidade de Crateús, sertão cearense, onde atuamos de forma mais direta, esse é o local do Ceará que mais tem etnias indígenas em seu território: são os povos Kalabaça, Kariri, Potyguara, Tabajara e Tupinambá que vivem em diversos pontos urbanos do estado, mas também habitam espaços rurais (PALITOT, 2008). Além dos indígenas, há, ainda a Comunidade Quilombola das Queimadas que, apesar de ter a Certidão de Autorreconhecimento emitida pela Fundação Cultural Palmares, até hoje aguarda na justiça a titulação de suas terras. Diante disso, ao longo deste relato de experiência, poderemos perceber o quanto foi e tem sido importante a atuação do NEABI IFCE *campus* Crateús para provocar debates relacionados à identidade (HALL, 2011) dos estudantes do *campus*, mas também a dos moradores da área conhecida como Sertão de Crateús. Além disso, traremos uma exposição das atividades que tem sido implementadas no âmbito do NEABI *campus* Crateús tanto na área do ensino, da pesquisa e da extensão e de como tais atuações têm auxiliado nas reflexões teóricas e no combate ao racismo no *campus* e também em espaços externos.

Memória e história: um olhar sobre nós

Wild Muller dos Santos Lima Orlanda | Isadora de Faria Cavalcante

O presente trabalho foi desenvolvido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros e Indígenas do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão evidenciando uma escolha pautada nas inquietações acerca da busca por conhecer e valorizar a cultura indígena na região sul maranhense. Hoje, no Brasil, vivem 817 mil índios, cerca de 0,4% da população brasileira, segundo dados do Censo 2010. Eles estão distribuídos entre 688 Terras Indígenas e algumas áreas urbanas. As populações indígenas são vistas pela sociedade brasileira ora de forma preconceituosa, ora de forma idealizada. Tal imagem foi construída ao longo da história, percebendo-se os indígenas como grupos alheios à cidadania, não pertencendo ao povo brasileiro e como se os invasores fossem eles. Dessa maneira, tentando desmitificar o indígena brasileiro e maranhense tentou-se: compreender como a escola constrói as representações sobre os índios no imaginário das pessoas e como esta mesma escola é um importante polo de difusão cultural; identificar os mitos construídos ao longo da história sobre a temática indígena; demonstrar os motivos da contradição que existe entre o tanto que temos a ver com os índios e nossa ausência de percepção desta realidade; analisar como a temática tem sido abordada no *campus*; compreender os avanços e desafios da escola na implantação da lei 11.645 e no que é principal, a mentalidade estudantil. As etapas adotadas foram: primeiro momento (durante o semestre) introdução da temática com apresentação do vídeo “Índios no Brasil” e debate com as turmas; aulas dialogadas envolvendo a temática; segundo momento (semana de 19 de abril) o projeto abordou diversos aspectos da cultura indígena, com apresentação do vídeo – Índios no Brasil; mesa redonda com o tema “Um olhar sobre nós: a identidade indígena no Brasil”; e a exposição fotográfica “NU XINGU” do jornalista Valdir Zwetsch. As fotos foram feitas nas três viagens que Zwetsch realizou como repórter ao Parque Indígena do Xingu, entre 1972 e 1974. Dentre os resultados obtivemos o incremento do debate sobre as questões indígenas no país; desmitificação de preconceitos contra indígenas; aprofundamento de visão crítica sobre a História do Brasil; acesso pelos alunos de material audiovisual elaborado com a participação dos povos indígenas; acesso, pelos alunos, a produção fotográfica artística de circulação nacional.

NEABI *Campus* Jaguaribe: implantação, desafios e perspectivas

Viviane de Sousa Ferreira | Cristiane Sousa da Silva | Luciana de Freitas Patriota Gouveia

A história, mesmo que incompleta ou mistificada dos povos africanos e indígenas na América do Sul, e em particular no país brasileiro, data de centenas de anos. Entretanto, estas “histórias” se limitam e são tratadas comumente apenas dentro de temáticas sobre a escravidão destes povos ou diante de situações preconceituosas e/ou de racismo, que por sua vez, são tratadas de maneira suavizada e subjetiva. Portanto, é perceptível a necessidade de espaços e momentos que viabilizem discussões sobre a história e a cultura destes povos, principalmente nas instituições de ensino, seja de nível

básico ou superior. Diante desse contexto, faz-se necessária a implementação das Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008 que tratam, respectivamente, da obrigatoriedade da inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, como também a mesma obrigatoriedade para a temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”. De acordo com Gomes (2017), Universidades e Faculdades, bem como Institutos Federais, proporcionam Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs) e Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI's), os quais são corresponsáveis pela realização de pesquisas, projetos de extensão, formação de professores, debates políticos e acadêmicos. Neste contexto, surge o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) do IFCE *Campus* Jaguaribe, com Regimento Interno aprovado pela Resolução nº 071, de 31 de julho de 2017 do CONSUP. O NEABI surge com o objetivo de atuar em ações afirmativas sobre África, Cultura Negra e História do Negro no Brasil, pautado nas leis já citadas anteriormente, que normatizam a inclusão dessas temáticas nas diferentes áreas de conhecimento. Atualmente, o IFCE conta com 17 NEABI's implantados em diferentes campi: Acaraú, Baturité, Boa Viagem, Camocim, Caucaia, Cedro, Crateús, Crato, Fortaleza, Itapipoca, Jaguaribe, Juazeiro do Norte, Maracanaú, Quixadá, Tabuleiro do Norte, Tauá e Umirim. O NEABI/IFCE *Campus* Jaguaribe é formado por servidores docentes e técnicos, assim como por discentes da instituição, contemplando um espaço de estudo sobre temáticas étnico raciais de negros e indígenas. Essas questões são retratadas através de diálogos, oficinas, interpretações textuais, discussões, exibição de vídeos. Todavia, ainda há muitas questões e problemáticas envolvidas no processo de funcionamento do NEABI/IFCE *Campus* Jaguaribe. Podemos citar como dificuldades para o efetivo funcionamento do Núcleo: 1) Ausência/Precariedade de políticas afirmativas e inclusivas às questões étnico raciais; 2) Pouca visibilidade do Núcleo que leva ao desconhecimento de tais espaços formativos; 3) Carência de espaço físico para realização de reuniões semanais e desenvolvimento das atividades; 4) Pouco incentivo à formação de docentes, técnicos e discentes para tratar tais temáticas. Sanadas essas problemáticas, o Núcleo poderá efetivar uma aproximação direta com a comunidade, numa perspectiva de diálogo e aprendizado mútuo, viabilizando a parceria entre ensino, pesquisa e extensão na construção da discussão das relações étnico raciais além de estimular o empoderamento desse grupo no processo de construção da sua identidade.

NEABI-IFRJ como espaço de diálogo e conhecimento da cultura indígena

Karolayne da Silva Magalhães | Andréa Gracio Coimbra | Mateus dos Santos Nascimento | Angélica Passos da Silva

O Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, *Campus* Paracambi (IFRJ-CPar) possui o propósito de discutir e refletir sobre as relações étnico-raciais na sociedade brasileira, fomentando diversas ações de combate ao racismo e a todas as formas de discriminação. Várias têm sido as inserções do Núcleo no cotidiano do *campus* e dentre elas, tivemos um evento destinado à cultura indígena, o II Encontro NEABI, “Desafios da juventude indígena: tradição e resistência” onde se discutiu a especificidade dos desafios de ser jovem indígena nos dias atuais e contou com a participação de membros da aldeia Sapukai. Além disso, proporcionou à comunidade escolar um espaço de diálogo entre culturas, por meio de histórias, palestras, oficinas de artesanatos (adornos de miçangas, de cestaria) e de Guarani Mbya, exibição de curtas; contação de histórias e dança “Xondaro”. Baseado em relatos dos discentes, docentes e indígenas presentes no referido evento, o presente estudo buscou refletir sobre a relevância da inserção das questões étnico-raciais relacionadas aos povos indígenas na comunidade escolar. Os relatos evidenciaram que tanto o desconhecimento quanto o preconceito são questões que norteiam as percepções acerca dos povos indígenas. O preconceito ao indígena no Brasil tem alcançado diferentes dimensões e normalmente é associado à disseminação, produção e reprodução de estereótipos (CREVELS, 2013). Diante das situações expostas, o presente estudo buscou avaliar o potencial transformador que o referido evento provocou nos participantes em relação a desconstrução desses estereótipos e preconceitos relacionados aos povos indígenas, bem como, proporcionar um espaço de conhecimento e valorização da cultura indígena em relação aos seus idiomas, costumes, crenças, artes e saberes. Facilitando dessa forma a desconstrução da visão equivocada e preconceituosa de que os saberes indígenas são primitivos e atrasados, homogêneos e imutáveis. Além de contribuir com a quebra de preconceito e de reconhecer a importância desses povos na construção da identidade do brasileiro.

NEABI-IFRJ Paracambi, a temática etnicorracial no cotidiano escolar X a pedagogia do evento

Joyce Alves Rocha | Leonardo de Oliveira Pimpa da Silva | Andresa de Oliveira Mendes dos Santos | Gabriel Barbosa da Silva | Thiago Carvalho de Oliveira

Os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas – NEABIs – dos Campi do IFRJ - criados pela portaria 85\2103 - são

núcleos de estudos, que elaboram, fomentam e promovem ações de ensino, pesquisa e extensão voltadas à implementação das leis 10639/2003 e 11645/2008, que tornam obrigatórios o ensino das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas em todos os níveis de ensino. As ações desenvolvidas pelo NEABI *campus* Paracambi são divididas em três categorias: pequenas, médias e grandes inserções no cotidiano institucional, que vão desde simples ações como cartazes provocativos, aos eventos de dia inteiro, e participações em eventos extrainstitucionais. Deste modo, o grupo acredita que a temática etnicorracial passa a fazer parte dos temas frequentes, dentro do processo de ensino-aprendizagem, de forma mais eficiente. Cabe ressaltar que tal categorização serviu de base para pensarmos métodos de inserir as ações do NEABI ao cotidiano da comunidade escolar, sem desconsiderar a necessidade de manter o fluxo de funcionamento organizacional do *campus*. Com isso, esperamos fugir das armadilhas de uma “Pedagogia do Evento”, na qual as datas historicamente estabelecidas (19 de abril, 13 de maio e 20 de novembro) acabam por engessar ações, folclorizar a temática e reforçar a ideia que existe uma data específica para se tratar das questões etnicorraciais, o que consideramos um dano à causa. Um interessante termômetro de interferência do NEABI no *campus* tem sido o crescente interesse dos estudantes pela temática, reafirmando o protagonismo deles como monitores voluntários. A experiência proporcionada pela entrada deles enriqueceu as atividades propostas e executadas. Hoje já são mais de 30 jovens sempre planejando algo novo. O engajamento demonstrado pelos monitores aponta para uma demanda represada para tratar das questões afetivas, políticas e educacionais, indo, portanto, além dos conteúdos formais contidos nas ementas, que, na prática, precisam fluir. As interações com outras instituições também foi uma marca das ações do NEABI ao longo dos anos, tais como a Comissão Verdade da Escravidão Negra no Brasil; Prefeitura de Paracambi; Cinemaxx de Paracambi; Instituto Federal Fluminense; Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE); Coletivo Elas Existem; Cáritas e UFF foram alguns dos parceiros que alinharam seus interesses aos nossos. Cabe ressaltar que, além das inserções nos conteúdos ementários em diversas disciplinas, e em ações extensionistas, inauguramos em 2017 projetos de pesquisa e oficializamos, com aprovação em edital, nosso primeiro projeto de extensão. Sendo assim, o NEABI do *campus* Paracambi vem atuando nos três eixos: ensino, pesquisa e extensão.

Reativação e fortalecimento do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas - NEABI – *campus* Fortaleza

Francisco Romário de Sousa Holanda | Anna Erika Ferreira Lima | Ricardo da Silva Pedrosa | Carolinne Melo dos Santos | Maíra Nobre de Castro

No ano de 2014, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), por meio da Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT), viabilizou o processo de implantação dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABIs) institucionalmente. Entretanto, ações como o caso do IFCE - *Campus* Fortaleza foram iniciadas, mas por motivos como aposentadoria, afastamentos, remoções e conclusão de cursos; a equipe foi sendo gradativamente diluída; o que inviabilizou atividades mais regulares sobre as questões étnico-raciais e o desenvolvimento de pesquisas e extensões no *Campus*. Nesse sentido, foi com o intuito de reativar e fortalecer o NEABI – *Campus* Fortaleza, o qual fora criado em 2015, que a presente proposta se materializa como um relato de experiência. A reativação do supracitado Núcleo se fundamenta sob duas vertentes de ação. Uma onde estão sendo realizadas oficinas sobre a temática do NEABI e uma segunda vertente de atuação com a Comunidade Pesqueira da Boca da Barra. A metodologia da proposta versa sobre o desenvolvimento de oficinas de formação para os alunos integrantes; a realização de atividades como rodas de conversa, palestras, apresentações de performances e exposições fotográficas. Essa caminhada tem sido desenhada sob etapas que são dialogadas a partir de reuniões sistemáticas; formação de grupos de estudo e a oferta de cursos de extensão no próprio *Campus*. A equipe é constituída por uma Coordenadora, um Vice Coordenador, oito bolsistas efetivos e quatro voluntários advindos de cursos como o Bacharelado em Turismo e Gestão Ambiental; as Licenciaturas em Teatro, Música e Artes Visuais; além de coligarem-se instituições parceiras como o Observatório Cearense de Cultura Alimentar (OCCA), o Laboratório de Cartografia - Geografia (UFC) e o Grupo de Pesquisa em Segurança Alimentar e Nutricional (GPSAN – UECE), de onde mais dois bolsistas externos (1 da UFC e 1 da UECE) possuem bolsas financiadas por órgãos como o Ministério da Saúde e o CNPq (Edital Nexus). Se faz fundamental considerar que tal construção se deu à luz da importância e necessidade da implementação efetiva da Lei 10.639/2003 que constitui como um relevante instrumento de luta contra as desigualdades étnico-raciais existentes no Brasil. Ressaltamos, assim, que as principais políticas públicas de âmbito federal com recorte racial na educação estão organizadas tanto no eixo do reconhecimento identitário como no redistributivo. Entre elas, destacam-se Lei supracitada; esta que inclui no currículo da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”. Como resultados da reativação do NEABI - *Campus* Fortaleza, iniciadas em janeiro de 2018, se materializaram ações como: a) Participação dos integrantes em diversos eventos referentes aos NEABIs; b) Submissões de trabalhos para eventos científicos; c) Organização da Pré-Marcha contra o Racismo; d)

Intervenção performática; e) a I Marcha Contra O Racismo e Discriminação às Religiões de Matrizes Africana e Indígenas do Ceará; f) Curso de Dança Ancestrais Africanas; g) O "curso de fotografia"; h) O Curso de Extensão para crianças da Comunidade da Boca da Barra. Todas essas ações dialogam com a formação e participação da comunidade interna e externa ao IFCE.

Semana da Consciência Negra 2017 (In)visibilidade negra: desafios e conquistas

Gabriela Mesquita Teixeira | Érika Aparecida Silva Navas | Francisca de Cassia Rodrigues da Rocha

O projeto Semana da Consciência Negra – IFMA São Raimundo das Mangabeiras que teve como tema “(In)visibilidade negra: desafios e conquistas” desenvolvido no referido *campus* entre os meses de agosto a novembro de 2017. Com o objetivo de divulgar a produção científica, intensificar relações com a comunidade, construir e/ou consolidar parcerias e incentivar a comunidade escolar no desenvolvimento de trabalhos, pesquisa, inovação e extensão, visando contribuir com uma formação de valorização das diferenças nas relações sociais, o projeto buscou valorizar a diversidade étnico-cultural presente em nossa sociedade, reconhecendo a alteridade dos diferentes povos, através da expressão corporal, oral e cultural dos alunos em momentos de interpretação (monólogos), coreografias (samba e reggae), músicas, capoeira, poesias e a valorização da estética negra (desfile), para a ampliação dos conhecimentos e formação de hábitos e atitudes fundamentais nos valores éticos. O projeto teve sua culminância nos dias 20 e 21 de novembro de 2017 com mesa de abertura, minicursos, palestras e na noite de encerramento do evento, aconteceu na praça central da cidade, o desfile que elegeu o rei e a rainha marfim. O evento valorizou a importância de refletir sobre a posição dos negros na sociedade. Afinal, as gerações que sucederam a época de escravidão sofreram diversos níveis de preconceito. A criação de um dia comemorativo da Consciência Negra é uma forma de lembrar a importância de valorizar um povo que contribuiu para o desenvolvimento da cultura brasileira.

SESSÃO TEMÁTICA

9

Literatura negra e Literatura indígena

COORDENAÇÃO: *Ivo Ferreira de Jesus (IFBAIANO), Cecília Nunes da Silva
(IFBAIANO) e Ademario Ribeiro (Povo Payayá)*

Tem como objetivo compartilhar, refletir e debater obras ou textos das literaturas negra e indígena, incluindo a literatura infanto-juvenil, bem como práticas e experiências pedagógicas acerca do trabalho com essas literaturas, rompendo com aspectos impostos pela lógica etnocêntrica, enfatizando as aportações de autorias indígenas para a aplicabilidade das leis 10.639 e 11.645.

A Diáspora Africana em um produto autoral de literatura infantojuvenil

Thiago Leandro da Silva Dias | Rogério Santos Souza

Diáspora é signo de movimentos complexos, de reveses e avanços, de afirmação e negação, de criação e mimese, de cultura local e global, de estruturas e singularidades, de rompimento e de reparação. Falar em diáspora não se limita a tecer análises apenas sobre o processo de escravidão, tampouco resumir a experiência africana diaspórica no mundo à condição de escravizado e sujeito à violência e violação de liberdades. Assim, diáspora não é apenas sinônimo da imigração compulsória, mas também de uma redefinição identitária e (re)construção de novas formas de ser, agir e pensar no mundo. Assumindo tal perspectiva teórica é que nos debruçamos sobre o conto “Luanda e as folhas do terreiro de vovó”³⁷. O conto apresenta a história de Luanda e sua avó Estela, que cultiva/cultua em seu quintal folhas que curam a partir de rezas, chás, banhos e defumações. Luanda compartilha essas histórias na escola e todos vão ao terreiro/quintal de vovó para conhecer o segredo das folhas sagradas e ouvir histórias sobre ancestralidade africana, valores afro-brasileiros e preservação da natureza. Tal escrita orienta leitores e ouvintes para referência familiar de resistência africana da pequena Luanda, inscrita na história e no seu próprio nome. No decorrer da narrativa, observa-se melhor a relação familiar e os motivos pelos quais vieram do outro lado do Atlântico. A relação afetiva com o continente africano, na fala da vovó, destaca uma memória e identidade sobre a diáspora para além da visão reducionista vinculada à escravidão. No lugar de memórias sobre violência, cativo ou navios negreiros, reforça-se uma ligação de orgulho, identidade racial fortalecida, de relação umbilical, e, portanto, maternal, visceral e necessária enquanto subsistência das tradições. O crescimento das narrativas que incluem o negro e sua visão de mundo como sujeitos da História do Brasil, e não como objeto ou vítima, é um passo transformador. Principalmente ao considerar que passados quinze anos da promulgação da lei 10.639 que obriga o Ensino de História da África e dos africanos, ainda se encontram barreiras no processo de sua efetiva implantação, como o pequeno número de materiais qualificados para embasar e contribuir com a prática pedagógica dos(as) profissionais da educação acerca das realidades históricas das sociedades do continente africano e da diáspora.

A Literatura indígena brasileira: debatendo o conceito

Francis Mary Soares Correia da Rosa³⁸ | Eliaquim José Teixeira Santos³⁹

A proposta deste artigo é discutir o uso termo “literatura indígena” como forma de referência à contemporânea produção autoral ameríndia brasileira. A visão da tradição ocidental sobre o que é texto, escrita e literatura negligenciou toda uma gama de sistemas gráficos e as formas de narrar dos ameríndios, silenciando tais modalidades discursivas pelo simples fato de serem diferentes do que era então normatizado e consagrado pelo padrão e gosto europeu. Parte-se de uma perspectiva crítica e de uma revisão bibliográfica, amparada nos estudos culturais e nas epistemologias do Sul, no sentido de promover um debate de ideias a respeito da possibilidade de pensar uma corrente literária indígena brasileira. Serão discutidos uma suposta essência do termo literatura, a historicidade da construção do termo, assim como a projeção política da literatura indígena, destacando dessa forma, sua legitimidade enquanto movimento literário. Espera-se com este artigo contribuir para a visibilidade da literatura indígena como um veículo para o fortalecimento identitário e a configuração política do movimento.

As questões afro-brasileiras e indígenas em experimentação em oficinas de extensão

Jhonny Ribeiro da Silva | Davina Marques

O projeto “Experimentações Escritas e Imagéticas: questões afro-brasileiras e indígenas” trabalha com oficinas para

³⁷ Este trabalho foi proposto e escrito no âmbito da disciplina “Escravidão, Diáspora Africana e Cidadania Negra no Brasil” durante o Curso de Pós-graduação em Estudos Étnicos e Raciais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). Teve como objetivo analisar um livro didático ou material utilizado por professores em diálogo com a bibliografia utilizada em algum dos eixos temáticos da disciplina. Elegemos como material a ser analisado o conto “Luanda e as folhas do terreiro de vovó”, um produto de literatura infantojuvenil afro-brasileiro, a partir do eixo temático Diáspora Africana. O conto foi criado por Thiago Dias e Rogério Souza, co-autores desse trabalho, e pretende se estabelecer enquanto subsídios para institucionalização das Leis 10.639/03 e 11.645/08 na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

³⁸ Doutoranda em Educação e Contemporaneidade. UNEB; Professores do IF Baiano Campus Xique-Xique. E-mail: francis.rosa@ifbaiano.edu.br

³⁹ Professor do IF Baiano Campus Xique-Xique.

encontro entre bolsistas e a comunidade interna e externa do campus, visando à aquisição de novas experiências entre culturas e povos diferentes. A cada encontro promovemos oportunidades para pensar e enfrentar as questões afro-brasileiras e indígenas a partir da literatura e de imagens (fotografias e filmes) previamente selecionadas, explorando as obras ética e esteticamente, buscando provocar um olhar crítico dos envolvidos, desconstruindo estereótipos. O projeto pretende estimular a leitura de obras, a escrita criativa e a produção de imagens, promovendo um olhar mais sensível às coisas que fazem parte do nosso cotidiano, que têm relação com essas culturas, mas que passam despercebidas na nossa rotina. Neste trabalho apresentamos parte da produção de oficinas realizadas ao longo do ano de 2018. Registramos as obras apresentadas aos participantes (materiais escritos e audiovisuais utilizados no encontro) e os desdobramentos dos encontros em textos e imagens. Nossa pretensão é oferecer aos participantes do IV Encontro do ENNEABI um panorama das nossas produções já realizadas e que serão realizadas até o final do ano.

Desconstruindo a escola: Uma releitura de “Aurora da minha vida”

Arnaldo Cunha de Aguiar Junior | Carolina Batista

A apresentação cultural tem como eixo a Educação e Relações de gênero e Étnico Raciais, é resultado de pesquisas, debates e laboratórios cênicos, em cima da temática Relações Étnico-raciais e de Gênero que resultou na elaboração da Performance “Desconstruindo as relações étnicos raciais na escola: Um releitura de Auro da Minha Vida por alunos do grupo de teatro do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão *Campus* São Luís Maracanã. O trabalho é apresentado na linguagem cênica através da Performance teatral, categoria esta que não segue a mesma linearidade do teatro tradicional, esta rompe as fronteiras entre as linguagens, envolvendo outras linguagens na mesma apresentação, como a dança, a música e artes visuais, tendo o corpo como suporte. A Performance é uma releitura teatral com adaptação da obra “Aurora da minha vida” de Naum Alves, visa discutir e desconstruir as relações na escola a partir de cenas que demonstram situações cotidianas que acontecem nas aulas de diversas disciplinas escolares, utilizando-se da integração entre as linguagens, aberta as reflexões e com um tom crítico a educação e seus processos. A apresentação conta com 12 (doze) atores e consiste em 5 (cinco) cenas intercaladas por reflexões que são apresentadas a partir de intervenções, que se interligam por meio da interpretação de textos, poesias, músicas, danças e visualidades corporais, explorando todo o espaço físico possível que envolve a plateia. A intenção do espetáculo é provocar e levar a plateia a pensar através dos textos e cenas sobre as relações étnicos-raciais na escola, os atores se misturam nas cenas coreografando e interpretando as diversas intenções, razões e relações que existem entre os alunos na escola, tanto apresentando os aspectos conflituosos e negativos dessas relações como apontando as possíveis saídas, instigando o público a pensar sobre tais relações que os mesmos estão envolvidos.

Instituição de Fomento: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - *Campus* São Luís Maracanã.

Empoderamento feminino: a escrita de mulheres negras no Brasil

Isabel Cardoso Paz | Gabrielle de Albuquerque Ferreira | Francisca Márcia Costa de Souza

Por longo tempo o mito da democracia racial no Brasil justificou o lugar subalterno a que foi confinada a população negra de passado escravista. Neste contexto marcado pela desigualdade e exclusão, os casos de racismo e violência têm se multiplicado nos últimos tempos. De acordo com o estudo recente, a população negra, jovem e de baixa escolaridade continua totalizando a maior parte das vítimas de homicídios no país. Nesse sentido, objetivando entrelaçar a história e as artes visuais, a partir das obras literárias produzidas por mulheres-escritoras negras do Brasil, com a pretensão de trabalhar o feminismo enquanto metodologia de empoderamento e enfrentamento da desigualdade que atravessa as mulheres, especialmente, as negras, através da experiência de leitura-escrita individual e coletiva, produção de fanzines (fã + magazine ou zine) e a partir da escrita etnográfica das obras e da biografia das autoras. As escritoras-obras que selecionamos são: Maria Firmina dos Reis (Romance “Úrsula”, 1859), Maria Carolina de Jesus (Romance autobiográfico “Quarto de despejo”, 1960), Ana Maria Gonçalves (Romance “Um Defeito de Cor”, 2007), Conceição Evaristo (Contos “Insubmissas lágrimas de mulheres”, 2011) e Jarid Arraes (Cordel “As heroínas negras”, 2017). As autoras deste trabalho romperam o silêncio em relação a elas próprias através de suas obras. Contudo, é bom ressaltar que o ambiente literário é ainda marcado pela seletividade editorial, pela predominância de homens, sobretudo, héteros e brancos. O Campo literário, a partir da abordagem dada neste projeto, é frutífero para viabilizar questões que envolvem gênero e literatura na escola. Elas falaram de uma época ao tempo que devemos perscrutar os escombros e silêncios sobre os quais elas foram construídas. O que pretendíamos foi realizar a leitura de obras literárias, de modo evidenciar a escrita como expressão da voz, do protagonismo e do empoderamento das mulheres. Tratando a escrita como expressão de luta, da memória, da história, de denúncia, de arte, de cultura, de resistência e de libertação. É um trabalho político de afirmação dos valores

democráticos, de inclusão social e de combate ao racismo, machismo e preconceito, de agitação política que denuncia a propalada democracia racial no Brasil, em que pudemos lembrar a história de mulheres negras e ampliar o conhecimento sobre as escritoras brasileira da atualidade, foi possível construir um novo olhar sobre a cultura afro-brasileira, pois elas questionaram as representações recorrentes, que são negativas, desmistificando estereótipos sexuais, culturais, religiosos e raciais. Evidenciamos também a literatura e a escrita como uma forma de libertação, lugar de independência da fala, pondo a vida sob o ponto de vista das mulheres, trazendo o protagonismo delas para o centro do palco político, disputando lugar de fala, direitos e representatividade. Este trabalho tem sido útil para retirar as mulheres, de modo geral, do lugar subalterno que querem confiná-las, especialmente, em se tratando da sociedade brasileira alicerçada no ideal branco de civilidade e pureza, ancorada na discriminação, racismo e violência em relação a população negra. As mulheres que tivemos o prazer de lê-las são combativas, nos textos elas trouxeram, de várias maneiras, afirmações da identidade africana e afro-brasileira, denunciaram a invisibilidade das mulheres em geral.

O cabelo que dava volta ao mundo: (re) significando a identidade étnico-racial na literatura infantojuvenil

Rogério Santos Souza

O presente estudo apresenta os resultados da pesquisa intitulada “Descolonizando o Currículo e as Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: contação de histórias como mecanismo de (re)construção da identidade étnico-racial”, do Programa de Mestrado em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. A construção do material educativo – livro de história infantil “O cabelo que dava volta ao mundo” e caderno de diálogo docente – é fruto de uma experiência pedagógica realizada entre 15 de setembro de 2016 e 31 de março de 2017, na Escola Municipalizada Juvenil de Oliveira, que atende a modalidade da Educação Infantil, na rede pública de ensino do município de Maragogipe/BA. O projeto do mestrado está articulado com o projeto de extensão “Ilê de Memórias: as histórias que escolhemos contar”, e com o tirocínio docente realizado, paralelamente, junto ao Laboratório de Ensino de História do Recôncavo da Bahia – LEHRB.

O negro no poema o navio negreiro de Castro Alves: imagens e representações

Jean dos Santos Dias⁴⁰ | Laís dos Santos Oliveira da Conceição⁴¹ | Taciane de Araújo dos Santos⁴²

A relação entre literatura e história é conflituosa e indefinida. Para grande parte dos historiadores até a segunda metade do século XX, a literatura não fazia parte do objeto de análise da História. As discussões que dizem respeito à História e à Literatura inserem-se no âmbito da História Cultural. Para este domínio da História, “[...] a relação entre a História e a Literatura se resolve no plano epistemológico, mediante aproximações e distanciamentos, entendendo-as como diferentes formas de dizer o mundo, que guardam distintas aproximações com o real” (FROGAL, 2011, p 9). No sentido de tomar a literatura como objeto de análise histórica, objetiva-se aqui perceber as representações que o poeta baiano, Castro Alves (1847-1871) fez no poema O Navio Nегreiro sobre os negros que atravessavam o atlântico de maneira forçada pelos Portugueses e o cotidiano desses sujeitos na narrativa do poeta. Entendendo que literatura e História são maneiras de esclarecer o presente, “inventar” o passado, pensar o futuro, para tanto, utiliza-se de estratégias retóricas para colocar em forma de narrativa os fatos sobre os quais se propõem abordar. Ambas são formas de representar questões que são pertinentes aos homens da época em que são produzidas, possuindo um público destinatário e leitor (PESAVENTO, 2003, p. 81). Cabe aqui fazer uma análise diferenciada dos trabalhos já postos acerca deste autor e de sua obra. Partindo da ideia de Roger Chartier (2011), que formula sua defesa das representações e, ressalta a relação entre o mundo e as representações que para ele a importância de trabalhar, na perspectiva de obras literária e histórica deve ser levado em conta que “não existe história possível se não se articulam as

⁴⁰ Estudante de Licenciatura em História na Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, e-mail: jeansanntodias@gmail.com

⁴¹ Estudante de Licenciatura em História na Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, e-mail: laisoliver_145@hotmail.com, coautora do trabalho.

⁴² Estudante de Licenciatura em História na Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, e-mail: annyaraujo.s98@gmail.com, coautora do trabalho.

representações das práticas e as práticas da representação” (CHARTIER, 2011 apud MACHADO, 2014); (FROGAL, 2011) e (PESAVENTO, 2003). Na tentativa de entender as práticas e representações no discurso de Castro Alves no poema O Navio Negreiro, tomamos a obra, ao mesmo tempo, como objeto e fonte de análise. Temos em mente que o discurso e as percepções humanas têm sua carga de significados e posicionamento, longe de uma neutralidade. Consideramos que num poema perfeitamente harmônico, jogando com pausas, aliterações e repetições, Castro Alves soube representar um sentimento de revolta moral contra a escravidão, sublinhando o sofrimento do escravo. Ainda assim os textos do poeta baiano não mergulharam a fundo na especificidade psicológica e cultural do negro e Castro Alves acaba por encerrá-lo no lugar-comum da sua época: negro equivale a escravo e não pensam esses com sujeitos fora desta estrutura que não lhes permite sair. Palavras-chave: Representação. Negros. Escravizados, Navio. Negreiro

Oxum, Ogum e Oxalá: Uma Trindade rumo à descolonização das aulas de Língua Portuguesa

Gabrielli Ribeiro Lopes da Silva | Jefferson Machado de Assunção

Esse trabalho traz a proposta da descolonização curricular nas escolas e da adoção de novos caminhos epistemológicos para o ensino da língua portuguesa nas escolas brasileiras tendo como base de análise do livro mais adotado para o Ensino Médio de acordo com o PNL D de 2015. Mesmo com a lei 10.639/03 estabelecendo a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, observa-se nesses livros a invisibilidade da cultura afro-brasileira, nos quais os escritores mais privilegiados difundem conceitos e conhecimentos validados pelo senso comum como superior. Tal fato contribui para a perpetuação do racismo epistêmico, também chamado de colonialidade do saber (MIGNOLO, 2003) que retira de povos originários (sejam indígenas ou africanos) o status de ciência de seus saberes, tratando como credices, lendas. O processo histórico de colonização e a consolidação da modernidade trouxeram sérias consequências ao mundo e, em especial, a história da América Latina, coadjuvando diretamente para com as desigualdades sociais hoje existentes. Sendo assim, o objetivo da adoção das ideias decoloniais apresentadas nesse trabalho é, tendo como base consultas realizadas em artigos científicos de autores como Ramón Grosfoguel, Luiz Antônio Marcuschi, Walter Mignolo, Anibal Quijano dentre outros, subverter essa ordem no espaço excludente tal qual se apresentam nossas salas de aula, questionar a possível invisibilização da cultura afro-brasileira no livro de Português mais adotado de acordo como catálogo de 2015 do PNL D, discutir as razões dessa invisibilização a partir dos teóricos referenciados e propor alternativas de trabalho a partir dos gêneros textuais para que essa temática seja trabalhada de forma a atender aos dispositivos legais e a promover a inclusão dos discentes negros através do rompimento com a epistemologia eurocêntrica, a qual apenas o conhecimento ocidental europeu é reconhecido como válido e universal. Além disso, essa pesquisa objetiva reformular o pensamento de raça e identidade social para que não sejamos referidos apenas quando o assunto é cultura negra, lembrados como mito ou mero passado a cair no esquecimento da humanidade, dada tamanha violência epistêmica de uma sociedade racista, onde os negros não são vistos como produtores de conhecimento válido, mesmo sendo berço da civilização brasileira e mundial. É inegável a tamanha contribuição linguística, gastronômica, científica, tecnológica, religiosa e intelectual que os negros escravizados trouxeram para o Brasil. Portanto, urge questionar a motivação de todo esse conhecimento não desfrutar de protagonismo nas escolas a fim de pensarmos alternativas visando a uma educação dialógica e humanizada.

Representatividade negra para o público infantil: Um estudo de casos em escolas municipais da zona rural de São Luís – MA

Erika de Sousa do Espírito Santo | Danielle Stephany Soares Rocha | Sara Eduarda Moreira do Nascimento | Ana Beatriz Reis de Sousa | Nelvanir Ribeiro Pereira

A falta de visibilidade negra para crianças na televisão e na publicidade é quase nula dando espaço para a baixa estima das crianças negras em relação ao seu corpo, cabelo, estilo e identidade. É durante a infância que se vive o auge do aprendizado especialmente na primeira infância até os 6 anos. Tudo aquilo a que as crianças têm acesso e convivem, tornam-se referenciais na construção de suas teorias de mundo, suas ideias de família, de sociedade, de relações e de si mesmos. Nos meios de comunicação e na publicidade, o protagonismo dos negros é quase nulo, onde na maioria das vezes essas pessoas têm pouco destaque e desempenham papéis de subalternidade. Influenciando para que a população negra do país seja educada a ter uma visão distorcida da sua própria imagem, o que reflete diretamente em sua autoestima, os deixando sem representatividades positivas. Isso interfere também no modo como a sociedade passa a ver as pessoas

negras, fazendo com que criem um viés inconsciente, responsável pela formação de estereótipos negativos a respeito deles. Com base teórica no livro de Miriam Leitão, “Flávia e o Bolo de Chocolate”, que aborda assuntos delicados e atuais, como adoção e o racismo que leva uma criança a crescer odiando a própria aparência um tema tão atual que é visto no noticiário. O objetivo do projeto foi levantar dados sobre como o público com faixa etária de 6 a 15 anos se veem perante a sociedade e identificar se há uma representatividade do seu perfil de beleza nos veículos midiáticos e de publicidade. E essa indagação surgiu a partir de uma experiência em que uma criança negra não se identificava com uma boneca também negra. Contudo o projeto se desenvolveu a partir de pesquisa exploratória, pesquisa histórica, pesquisa explicativa, pesquisa descritiva e pesquisa bibliográfica. Após isso entrevistamos uma amostra de alunos de uma escola pública na zona rural de São Luís- MA e aplicamos questionários e colhemos informações para a análise quali-quantitativa. Com o resultado da pesquisa percebeu-se que atualmente os veículos midiáticos vem se adequando a sociedade e com isso houve uma modificação em relação a como crianças e adolescente estão vivenciando as questões sociais, raciais e fisiológicas.

Revivendo valores: registrando memórias da comunidade quilombola de Juçatuba - São José de Ribamar - MA

Herliton Rodrigues Nunes | Maryane Monroe Martins | João Lucas de Araújo Oliveira | Hevylla Gomes Medeiros

Este projeto, tem origem na historicidade da estudante do curso Médio Integrado de Meio ambiente, Maryanne Monroe que é integrante do NEABI/IFMA/ São Luís *Campus* Maracanã, na Comunidade quilombola do Povoado de Juçatuba, localizada no município de São José de Ribamar – MA, pertencente à Região Metropolitana de São Luís-MA. A indagação surge a partir do momento em que se questiona: Como construir textos de gênero literário sobre a realidade da Comunidade Tradicional de Juçatuba por meio do registro de memória dos seus moradores? Cujo objetivo geral é contextualizar a memória da comunidade de Juçatuba por meio dos gêneros literários, que venham contribuir com a efetivação das Políticas educacionais de Ações Afirmativas nos conteúdos curriculares do IFMA/ *Campus* Maracanã. Neste sentido, parte-se do princípio de que público alvo de estudantes que têm origens nas comunidades tradicionais e indígenas, que estão estudando no referido *Campus*, necessita de um olhar histórico, literário e cultural, que evidencie a memória seus ancestrais e seja traduzida de forma científica e pedagógica para garantir o legado por meio do registro da oralidade. Desta forma, seguindo as orientações do Plano Nacional Para As Diretrizes Curriculares Para o Estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, bem como os Artigos, 26 e 27 A e 79 B, da LDB/96, que foram alterados pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, fundamentada pelos teóricos de Chartier (1996); Clóvis Moura (2005); Lapasde (2005); Munanga (2008), Gomes, (2008), entre outros, envolvidos no corpo desta pesquisa etnográfica. O resultado dos trabalhos serão apresentados na comunidade dos sujeitos pesquisados, no IFMA/*Campus* São Luís Maracanã, pretende-se culminar este projeto na Semana da Consciência Negra em novembro/2018. Destaca-se que o resultado será a elaboração de um artigo literário como contributo de leitura que desperte para o verdadeiro sentimento de pertença dos estudantes.

Roda de Samba: influências e relações com a cultura indígena

Hostilio Caio P. da Costa Filho | Juliane Garcez Campelo

Este trabalho tem como objetivo apresentar o samba e suas influências culturais, principalmente, a indígena. O trabalho parte de uma pesquisa bibliográfica, para caracterizar tal influência. Para tanto, foram utilizadas como fontes da pesquisa os trabalhos de Bernardo Alves e Silvio Romero, principais referências da temática no meio acadêmico. Inicialmente, aborda-se os aspectos históricos de maneira mais geral, apontando o surgimento e as principais características do samba; a seguir traça-se a influência indígena na formação do samba; passando, ao fim, para a origem dos instrumentos utilizados na roda de samba. Como resultados, notou-se que há uma forte influência da cultura indígena na formação desse elemento cultural brasileiro como o conhecemos atualmente, e que os autores consultados contradizem o surgimento do samba ligado aos escravos africanos trazidos para o Brasil. Em suma, que apesar da notoriedade da influência indígena, a presença desse elemento some aos poucos dos repertórios de atividades culturais. Os esclarecimentos sobre esse assunto são pouco disseminados e que são de suma importância para o entendimento da cultura do povo brasileiro.

SESSÃO TEMÁTICA

10

Movimentos sociais, Direitos humanos e interAÇÕES

COORDENAÇÃO: *Marcelo Cucco (IFF) e Rafael Alves Santana (IFF)*

Tem como objetivo discutir o papel dos movimentos sociais, sob uma perspectiva dos direitos humanos, nas ações desenvolvidas pelos NEABIs. Busca-se tensionar os mecanismos de construção do racismo epistêmico, trazendo para o debate a importância da horizontalização das relações de poder e a descolonização das práticas institucionais. Serão temas dessa sessão trabalhos que reflitam sobre o diálogo com agentes da sociedade civil organizada e grupos minoritários e/ou marginalizados, trazendo para o foco do debate o protagonismo político desses agentes/grupos e suas interAÇÕES no campo institucional da Rede Federal de Ensino.

Ações relacionadas à temática da educação em direitos humanos

Soraya Colares Leão Carvalho⁴³ | Mônica Luiza Simião Pinto⁴⁴ | Josiane Maria Poleski⁴⁵ | Samanta Ramos Dos Santos⁴⁶

Desde 2016 o Instituto Federal do Paraná propõe um Edital específico voltado a atender ações relacionadas à temática dos Direitos e, mais especificamente, nas áreas gênero, sexualidade, diversidade, relações étnico-raciais, meio ambiente, direito das populações e povos tradicionais. Estas ações deverão contribuir para a constituição da política institucional de Educação em Direitos Humanos em consonância com as políticas institucionais de extensão, pesquisa e inovação conjugadas ao ensino em diálogo com os anseios e demandas próprios, principalmente, à estrutura sociocultural atendida por cada um dos campi da instituição. Tem como objetivos: contribuir para a construção de uma cultura de valorização da diversidade por meio da promoção, defesa e ampliação dos Direitos Humanos; promover o desenvolvimento de estudos, produção científica e atividades extensionistas ligadas aos Direitos Humanos que contribuam para as diversas áreas de conhecimento e para os currículos dos cursos. Justifica-se a abertura desse Edital em função da necessidade institucional em afirmar ações voltadas à promoção dos Direitos Humanos, desenvolvendo projetos gerenciados dentro da estrutura organizacional pela Diretoria de Extensão, Arte e Cultura da Pró-Reitoria de Extensão, Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação do IFPR. Estas ações foram propostas à comunidade acadêmica pelo Edital Proeppi nº 5, de 13 de março de 2018, que previu as normas para submissão de propostas e aquisição de recursos para subsidiá-las. O referido Edital contempla com auxílio financeiro pesquisadores e estudantes (bolsas). Os valores destinados às propostas aprovadas foram de 5 cotas de R\$ 1.000,00 em auxílio financeiro a pesquisador e 5 cotas R\$ 350,00 mensais para estudantes selecionados como bolsistas no âmbito de cada proposta, a serem executados durante 12 meses a partir de agosto de 2018. As propostas submetidas foram estruturadas com discentes, docentes e técnicos administrativos do IFPR, colaboradores externos e representantes da comunidade externa. Das propostas submetidas, cinco foram aprovadas e contempladas com recurso: Laboratório de Educação do Campo (*Campus Irati*), Núcleo de Defesa dos Direitos de Povos e Comunidades Tradicionais (*Campus Paranaguá*), Núcleo de Ensino, Extensão, Pesquisa e Inovação em Direitos Humanos - NIEPIDH (*Campus Colombo*), Pluralidade Social: uma abordagem humanística as políticas para mulheres (*Campus Quedas do Iguaçu*). O Núcleo de Defesa dos Direitos de Povos e Comunidades Tradicionais (*Campus Paranaguá*) já é atendido por este Edital, desde 2016. E no ano de 2017 recebeu o prêmio Medalha Paulo Freire (Gestão dos territórios tradicionais de pescadores(as) artesanais das ilhas de Guaraqueçaba) cujo objetivo é identificar, reconhecer e estimular as experiências educacionais que promovam políticas, programas e projetos cujas contribuições sejam relevantes para a educação de jovens e adultos no Brasil.

Blackface - Uma prática racista

Andressa Trilha dos Santos

A palavra *blackface* deriva de termos americanos, ou seja, black (preto) e face (rosto). Segundo Ligia, a prática do blackface é oriunda inicialmente no século XIX, originada nos teatros dos Estados Unidos. (LIGIA, 2016). Com este assunto queremos salientar a importância do conhecimento sobre *blackface*, visualizando a maneira como a raça era estereotipada nesta prática, como se a pele negra fosse um acessório que pudesse ser usado a hora que quisessem. O propósito deste trabalho é levar aos estudantes do IFRS a visão do racismo vivenciado no teatro, desde aquela época, e como esta prática, ainda afeta a vida da sociedade negra. A obtenção desses dados, foi através de pesquisas literárias, websites e documentos virtuais que embasaram esse trabalho. Em 1848, "minstrel shows" com *blackfaces* eram uma arte nacional americana, podendo ser mostradas em óperas e em outros eventos. No início do século, blackface validou-se dos "minstrel shows" (em português - espetáculo de menestréis), tornando-se um gênero de teatro próprio. Os negros não tinham direito de atuar em cinemas ou teatros, sendo assim, pessoas brancas assumiram seus papéis utilizando pinturas em seus corpos. Essas pinturas deixavam claro o racismo intenso que ocorria naquele século, pois tal ação era uma maneira de ridicularizar os negros, que na época eram vistos como seres medíocres, sem inteligência alguma, meros objetos que serviam de diversão para a sociedade opressora. Infelizmente essa prática era vista como entretenimento, excluindo o racismo existente na realização, chegando a ganhar visibilidade na mídia, atravessando diversos países e até passando em horários nobres televisivos. Depois de 100 anos de muita resistência negra, foram retiradas tais práticas da mídia, hoje

⁴³ Técnica em Assuntos Educacionais, Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Instituto Federal do Paraná - soraya.carvalho@ifpr.edu.br

⁴⁴ Técnica em Assuntos Educacionais, Mestre em Educação, Instituto Federal do Paraná - monica.simiao@ifpr.edu.br

⁴⁵ Assistente em Administração, Especialização em Gestão Pública - Políticas Públicas, Instituto Federal do Paraná - josiane.poleski@ifpr.edu.br

⁴⁶ Assistente em Administração, Especialização em Gestão Pública - Políticas Públicas, Instituto Federal do Paraná - samanta.santos@ifpr.edu.br

sendo considerado de cunho racista, passando pelas leis judiciais (Art. 20 da Lei nº7.716/89 e Art. 140, § 3º do Código Penal). Tal prática hoje em dia serve de instrumento na luta contra o racismo existente nesse meio. No decorrer das festividades que ocorrem, a geração atual ainda crê que o *blackface* pode ser usado como fantasia, talvez por desconhecimento sobre o assunto ou por falta de informação. A sociedade necessita saber que a cor negra não serve para sua diversão, o estereótipo que criaram não condiz com os fatos, a raça negra não é uma animalização, e sim, um povo que luta constantemente pela herança racista oriunda do passado. Podemos constatar que ainda, o *blackface*, é uma forma de apropriação cultural, sendo um dos assuntos que os negros lutam para apagar. Por isso, independentemente de como as pessoas agiam no passado, devemos estar aptos a mudar os costumes trazidos desde aquela época. Os negros não podem mais serem vistos como meros insignificantes, deve-se promover a igualdade social em geral. Devemos levar tal prática a sério, estereotipar uma raça de maneira ignorante é de extrema desumanização. Por isso devemos ressaltar a importância desse assunto no combate ao racismo, para que a sociedade deixe de utilizar práticas pejorativas que envolvam a população negra.

Black Money – E o afro empreendedorismo no Brasil

Jucenil Faria

De acordo com dados do IBGE-2016 a população que atualmente se autodeclara preta ou parda no Brasil é superior a 53%, ou seja, mais da metade de toda população brasileira, no entanto essa maioria não se encontra em uma situação social confortável. Afinal, como aponta estudos do IBGE-2017, 63,7% dos desempregados no terceiro trimestre de 2017 são pretos ou pardos e podemos constatar que esses trabalhadores, quando inseridos no mercado de trabalho ganham quase metade do que ganha o trabalhador branco (PNAD Contínua-2017). Esta é apenas uma das faces da desigualdade no Brasil; a falta de oportunidade no mercado de trabalho e salário equiparado faz com que a população afro-brasileira busque alternativas para sobreviver. Isso justifica o fato de que, segundo artigo publicado por Dino na Revista Exame, 51% dos empreendedores brasileiros são negros, porém, apenas 29% são empregadores. O objetivo desse trabalho vem da necessidade de divulgar e comunicar sobre o que é o Black Money e sob quais bases este movimento está alicerçado. Baseado nessa realidade, e por meio de pesquisas literárias e em website, o presente trabalho tem a premissa de abordar o afro empreendedorismo no Brasil dando enfoque ao movimento Black Money; em português “dinheiro negro”. Esse é o nome dado ao movimento de mercado onde o dinheiro é gasto pela população negra em negócios fundados e geridos por eles mesmos; a população preta no Brasil movimentou em 2017 cerca de R\$ 1,6 trilhões (Instituto Locomotiva-2017). O termo Black Money, foi e ainda é utilizada em países como a Índia para designar dinheiro sujo, gerado por negociações ilícitas, entretanto no Brasil, o significado deste está atrelado a práticas financeiras que beneficiam a população negra. Este trabalho também tem a pretensão de questionar o porquê de esse movimento ser tão importante e empoderador para a comunidade afro-brasileira; e como este pode ser uma ferramenta na luta contra a desigualdade social no país. A população negra sempre sofreu preconceito e sabemos que há muitas barreiras que separam um cidadão negro de um branco; entre elas podemos citar a burocracia na liberação de crédito para o empreendedor negro e as oportunidades de alcançar níveis mais elevados nas empresas em que são contratados. Por isso, essa gama da população tem voltado seu olhar para novas oportunidades de mercado, buscando seus próprios negócios e alternativas que visem um poder aquisitivo igualitário. Partindo do que já foi exposto conclui-se que o movimento Black Money vai em busca do fortalecimento da população afro. Esse movimento valoriza a identidade do cidadão negro e incentiva este indivíduo a valorizar sua origem, sua cor e sua cultura, ao mesmo tempo em que gera novos empregos e novos chefes organizacionais, fazendo com que haja maior contribuição na economia do país. Esse é um movimento há muito necessário, que só vem fortalecer e contribuir para que em um futuro não muito distante a realidade do cidadão afro possa ser equalizada a de qualquer outro cidadão.

Palavras chave: Black Money. Afro business. Afro-empreendedorismo.

Experiências no coletivo: relatos de bolsistas voluntárias

Stefany Silva Vieira de Almeida | Laura Otal Ribeiro

O trabalho proposto tem o intuito de apresentar as experiências de formação e de estudo vivenciadas por duas bolsistas voluntárias no projeto Coletivo Artístico Saravá: Processos formativos em performance para as relações étnico-raciais e diversidades, pautadas nos conceitos de performance, educação e relação étnico-raciais. Também, pretende-se levantar questionamentos sobre o planejar e o fazer na docência a partir das experiências, dos conhecimentos acumulados e das pesquisas realizadas ao longo desse período. Levando em consideração que as duas bolsistas estavam em processos de formação docente, nas áreas de Letras e de Teatro, considera-se as experiências como um momento de reflexão sobre o

papel do docente em sala de aula em não negar os conhecimentos e experiências em relação às questões étnico-raciais e também para o cumprimento da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino sobre a História e Cultura Afro-brasileira na Educação Básica. As pesquisas e textos integrados nos estudos abordam o tripé desse projeto: performance, educação e relações étnico-raciais. Trabalhamos no coletivo promovendo espaços de experiências de formação em performance e teatro, utilizando conceitos da área como a restauração de comportamento de Richard Schechner (2003). Saberes foram compartilhados em grupos de estudos, experimentações, parcerias e participações em eventos acadêmicos, fazendo com que esse processo fosse enriquecedor para a formação de professores e também humanística. Os resultados permitem um olhar mais crítico e uma ação mais ativa na formação do docente, como profissional e ser humano, com uma melhor compreensão da cultura afro-brasileira e tudo que a envolve: a arte, a música e a religião, que não podem ser analisadas de formas individuais, como nos coloca Zeca Ligiéro (2011). Desse modo, com as atividades desenvolvidas no projeto foi possível perceber que mesmo com diferenças pode-se conviver bem, sem se negar ou negar a cultura, a vivência ou a história de cada um. Como docentes, percebe-se a extrema importância do projeto em nossa formação para a proposição de espaços para o reconhecimento da identidade dos estudantes negros do ensino básico, sobretudo, público no país. Assim, buscou-se desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem, pensando enquanto docente da Educação Básica, que abordem essas questões étnico-raciais para além da Lei Federal nº 10.639/03, ou seja, não sendo como algo obrigatório, mas uma vivência experienciada no fazer e ser docente.

Gênero, Patriarcalismo e Heteronormatividade

Luís Fernando Santos Vale | Nila Michele Bastos Santos

O presente estudo propõe-se a compreender a formação do Patriarcalismo brasileiro e como este influenciou a construção de masculinidades hegemônicas, heteronormatividades e machismos. Para tanto mergulharemos nas análises de gênero e poder, além dos pressupostos da moderna teoria *queer*, de modo que possamos proporcionar uma visão da diversidade de identidades que os seres humanos possuem. Com isso Visando entender as estruturas criadas pelo patriarcado brasileiro, que estabeleceu e favoreceu as desigualdades de gênero entre homens e mulheres. Além disso analisar como este influenciou nos padrões heteronormativos impostos pela sociedade. Tendo em vista a desconstrução do machismo, padrões heteronormatividade e das desigualdades de gênero.

Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas como espaço de inter-relação e subjetivações

Marcelo Pereira Cucco | Rafael Alves Santana

Um dos debates que vem ganhando relevo nos últimos anos é a questão da diversidade humana e suas representatividades no espaço escolar e acadêmico. Historicamente, o meio científico consolidou-se no Brasil a partir de um modelo de pensamento eurocentrado, que enxergava na presença do negro e do índio grandes entraves para o desenvolvimento do país. Diante desse ambiente, movimentações sociais começaram a questionar a supremacia branca, não apenas no ambiente acadêmico, mas em variados espaços de poder. Após décadas de debates, finalmente em 2001, na Conferência Mundial Contra o Racismo, em Durban, na África do Sul, o Brasil assume a existência do racismo na sociedade brasileira, comprometendo-se a promover políticas públicas antirracistas. Nesse contexto político, em 2003, é promulgada a Lei 10.639/03, um marco legal para as políticas antirracistas, e em 2008, a Lei 11.645/08, que aborda a questão indígena. Sob o amparo dessas Leis são criados os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI), que têm como um de seus objetivos garantir suas aplicabilidades, além de ajudar a promover políticas públicas que visam desenvolver ações de igualdade étnico-racial. É importante observar que tais Leis são fruto de um processo histórico de lutas travadas por movimentos sociais que contestaram/contestam teorias, visões históricas, mentalidades, farsas ideologicamente construídas a respeito da população brasileira de origem africana e indígena, elaboradas nos centros de formação de opinião e do saber. Nesse contexto nasce o NEABI do IFF *campus* Itaperuna, que se propõe a implementar práticas de sensibilização e formação em relação às questões étnico-raciais que permeiam a sociedade brasileira como um todo. Neste NEABI, compreende-se que a participação dos movimentos sociais, associações locais, servidores e alunos, têm papel decisivo na contextualização interdisciplinar das ações políticas educacionais, além de buscar sensibilizar e formar profissionais da Educação da região Noroeste Fluminense para lidar com as questões étnico-raciais que, historicamente, geraram profundas desigualdades sociais. A constituição dos NEABIs e sua consolidação dentro da Rede Federal de Ensino trouxe não apenas novas perspectivas pedagógicas, mas também abriu portas para reconhecimento da experiência vivida de racismo institucional e epistêmico, apontando para a emergência do seu combate através das disarquização das relações e o incentivo à diversidade epistêmica. Como aponta Boaventura de Sousa

Santos, a injustiça social contém uma injustiça cognitiva no seu âmago. Cabe, assim, refletir de que modo os NEABIs trazem para o âmbito institucional os saberes marginalizados e invisibilizados por uma determinada epistemologia hegemônica, e de que maneira esses diversos saberes impactam nas dinâmicas institucionais, implicando diretamente na transformação destas em espaços públicos de inter-reconhecimento entre os cidadãos. Nesse contexto, pretende-se com esse estudo, demonstrar de que maneira o NEABI do *campus* Itaperuna vem atuando junto a movimentos sociais do Noroeste Fluminense, de modo a garantir a diversidade epistêmica de grupos historicamente marginalizados. Pretende-se trazer para a sessão temática, alguns resultados de experiências vividas em torno da produção acadêmica e artística dos alunos em contato com movimentos sociais, possibilitando a formação de uma cultura institucional focada no respeito à diversidade cultural e político.

Olhar sobre o Quilombo Sítio Veiga: espaço, memórias e cultura

Jefferson Aleff Bezerra Batista | Stephane de Sousa e Silva Maia

Os quilombos surgiram como forma de resistência ao regime escravista que vigorava no país. Lugar anteriormente descrito como redutos de foragidos, hoje são símbolos de resistência da cultura negra. O quilombo Sítio Veiga, caracteriza-se como uma comunidade negra tradicional rural, de acordo com sua trajetória histórica dotada de relações territoriais específicas além da ancestralidade negra. O quilombo em questão localiza-se no Distrito de Dom Maurício, zona rural do município de Quixadá. A comunidade embora com mais de 100 anos de história é pouco lembrada pelos moradores da região e até mesmo pelo poder público, que deixa a desejar em aspectos estruturais fundamentais para a permanência da mesma. Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo proporcionar visibilidade à comunidade quilombola Sítio Veiga, através do resgate de sua trajetória histórica desde a chegada a região, ressaltando suas características físicas, culturais e arquitetônicas. Para isso realizou-se pesquisas de campo, registros fotográficos como método de produção de dados, observação participante dos moradores, em busca de elencar os modos de vida da comunidade e observação do conjunto arquitetônico como símbolo de cultura e resistência. A partir de um apanhado histórico baseado nas vivências junto ao quilombo e de análise do documento do Relatório Técnico de Identificação e Delimitação – RTID –, realizado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, conclui-se que a comunidade em estudo apresenta grande valor cultural como símbolo de resistência da cultura africana na região do Sertão Central nordestino. Pode-se perceber que a resistência da comunidade se dá continuamente através de suas manifestações culturais e sociais e também através de seu conjunto arquitetônico.

Racismo feminino: uma experiencia no *Campus* Mangabeiras

Emanuelle Chaves

O racismo se manifesta das mais diversas formas no Brasil: está na falta de representatividade das mulheres negras nos espaços públicos, presente nos guetos de exclusão e pobreza. O Nordeste, sobretudo o Estado do Maranhão, figura com números alarmantes em relação aos efeitos do racismo na categoria mulheres (ONU MULHERES, 2015). Tal realidade está arraigada de maneira estrutural, ou seja, presente na nossa cultura de forma naturalizada. É consenso que não existe raça, mas que outra explicação haveria para este cenário senão o racismo? Aspecto ainda mais alarmante quando o mesmo se relaciona com mulheres e pobreza. Se faz necessário, compreender o Lugar de Fala da mulher negra, questionamento de quem tem direito à voz numa sociedade que tem como norma a branquitude e a masculinidade, o conceito se faz importante para desestabilizar as normas vigentes e trazer a importância de se pensar no rompimento de uma voz única com o objetivo de propiciar uma multiplicidade de vozes como motor de esclarecimento para essa questão como pontua Djamilla Ribeiro (2018). Dessa forma, a presente pesquisa tem como objetivo mapear e dar visibilidade as práticas racistas que as mulheres negras (estudantes, servidoras e demais profissionais) no IFMA, mais precisamente no *campus* de São Raimundo da Mangabeiras, estão sujeitas. Para construção do mapeamento a pesquisa está balizada em aplicação de questionários e análise, no intuito de montar uma amostra da realidade do racismo que as mulheres sofrem e como as mesmas se reconhecem dentro desta problemática.

Relato de experiência: injúrias e racismo em Campos de Goytacazes no III ENNEABI-RJ

Kleycilene de Jesus Nunes Santos | Cecília Maria Cardoso Freitas Borges | Helena Miréia Rocha da Silva | Sâmia Silva Cardoso | Kássio Dangelo Mendes de Castro | Maria do Socorro Coelho Botelho

Este trabalho é um estudo baseado em pontos de vista sociais interpretativos, depoimentos e análises jurídicas documentados na forma de relato de experiência, em que foram vitimados a comitiva do IFMA durante

o evento III ENNEABI (Encontro Nacional de Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e indígenas) ocorrido no Instituto Federal Fluminense *Campus* de Goytacazes-RJ. A comitiva do IFMA foi alvejada por ações de caráter racial, xenofóbico, injurioso e homofóbico, ofensas que consternaram profundamente a todos os presentes a tão grande evento de cultura, história e arte brasileira. A natureza "*intuitio personae*" do NEABI é social-humanística e, ao tratar de igualdade racial compartilha apontamentos de atualidades históricas, aspectos socioculturais de afro-brasileiros e indígenas. Acreditava-se no pleno sucesso desse encontro, fato este não ocorrido. Pelo fato de os Institutos Federais Fluminense e Maranhense pertencerem a estados da federação brasileira com características similares de povoamento, que apresentam acentuado contingente de descendentes dos povos africanos e partilharem do mesmo sistema das missões de catequese indígena, não se esperava tais acontecimentos espúrios. O estudo fundamenta-se em carta aberta de repúdio do Instituto Federal do Maranhão, e do IFF, Constituição Federal, Código Penal Brasileiro, lei do racismo, entrevistas, áudios, fotografias e principalmente depoimentos dos alunos e servidores do IFMA e Instituto Federal Fluminense. Concluindo-se que muito distante encontra-se o cometimento de crimes raciais no Brasil. Nesse estudo trazemos uma reflexão sobre soluções pacificadoras na escola em busca de uma sociedade equânime pois as comunidades negras e indígenas são monopolizadas, infelizmente, com rotinas de atuação racistas de "*haters*" em crimes cibernéticos, *bullying*, preconceitos, intolerâncias na vida social e na mídia. Apesar de haver leis e políticas contra a intolerância racial, ações afirmativas e de justiça social inclusas dentro das políticas governamentais e das instituições educacionais, constatamos que em pleno século XXI essas ações no país ainda carecem de serem postas em prática, principalmente no âmbito educacional.

Representatividade da mulher na ciência na perspectiva de discentes do curso de Licenciatura em Ciências Agrárias do IFMA-Maracanã

Millena Natiele Silva Freires

Este tema surgiu de discussões do Grupo de Pesquisa em Ciências, Matemática e Educação Especial do IFMA acerca da participação das mulheres nas ciências. Algumas indagações surgiram sobre a visibilidade de mulheres nas ciências, suas contribuições e, principalmente, porque nem sempre são reconhecidas nestes espaços que são, majoritariamente, masculinos. A presente pesquisa justificou-se, pela necessidade de (re)conhecer estes espaços. Quanto ao objetivo geral da pesquisa foi: Compreender aspectos relacionados às questões de gênero evidenciadas às mulheres nas ciências, sob a perspectiva de discentes do curso de Licenciatura em Ciências Agrárias do IFMA *campus* Maracanã. Quanto aos objetivos específicos, foram elencados: Fazer um levantamento acerca da participação das mulheres nas Ciências, verificar se há pesquisas relacionadas ao tema da pesquisa desenvolvidas no IFMA - *Campus* Maracanã; Levantar junto ao plano de curso de Licenciatura em Ciências Agrárias se há inserção da temática de gênero; Identificar discussões de gênero em sala de aula e/ou outras atividades pedagógicas que destaque a participação de mulheres nas ciências. Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa foi qualitativa de caráter exploratório. Ao longo do projeto foram realizadas pesquisas bibliográficas acerca da temática, para o desenvolvimento de um bom trabalho fundamentado teoricamente. A pesquisa documental também foi essencial, ao analisar o plano de curso da Licenciatura em Ciências Agrárias para identificação da temática de gênero. O universo da pesquisa foi o curso de Ciências Agrárias do IFMA – *Campus* Maracanã. Os sujeitos foram os discentes deste curso. Como instrumento de pesquisa, utilizamos 60 questionários aplicado junto aos discentes em seis períodos do curso, sendo 30 mulheres e 30 homens, no qual conta com questões relacionadas à gênero, ciências, vida acadêmica, entre outros. Destes questionários, somente 30 discentes retornaram com os mesmos, os demais não retornaram por receio de colocar seus dados no termo de consentimento livre e esclarecido. As informações obtidas foram tabuladas e possibilitaram uma análise dos resultados. Os resultados foram os seguintes: existem dois cursos voltados especificamente para mulheres, intitulado "Programa Mulheres Mil" e "Curso de Preparação de doces, conservas, embutidos e defumados". Verificou-se que na grade curricular do curso de Licenciatura em Ciências Agrárias não existe nenhuma disciplina que relacione a temática de gênero. De acordo com os questionários aplicados aos discentes, somente 2% dos alunos conhecem mulheres que se destacaram nas ciências, e todos citaram Mary Curie e Ana. Embora o *campus* tenha projetos que trabalham com a temática de gênero como é o caso do "Programa Mulheres Mil", cerca de 80% dos discentes não conhecem e conseqüentemente não participam. 40% dos alunos também afirmaram que o tema não é trabalhado em sala, 20% alegam que raramente é abordado, e os outros 40% afirmam que o tema é desenvolvido, mas em forma de debate e não consta na grade curricular. Para 90% dos alunos participantes da pesquisa, não existe nenhum tipo de diferença entre eles, tanto em sala de aula quanto no campo. Todos os discentes questionados, julgam de suma importância da instituição de ensino na superação da desigualdade de gênero.

Solidariedade e Direitos Humanos

Adelino Francisco de Oliveira

O artigo procura analisar, em chave filosófica, as causas últimas da crise civilizacional, no contexto do mundo globalizado, vislumbrando apontar caminhos de superação, a partir da afirmação da democracia de alta intensidade, ancorada em ativa participação dos cidadãos; da ampliação da noção de cidadania, entendida em esfera planetária, e da efetivação dos direitos fundamentais. O princípio da solidariedade descortina-se como o amalgama, a sustentar o discernimento em torno dos direitos humanos, fundando uma nova sociabilidade.

Turismo Étnico-Cultural no Sul da Bahia: Um olhar sobre a Casa do Boneco de Itacaré – BA

Igo Alex Patrocínio dos Santos

O presente trabalho é resultado de pesquisa desenvolvida junto ao Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) e ao Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IFBAIANO *Campus* Uruçuca, objetivando responder a inquietação: Como o modelo de gestão da Associação de Afro Desenvolvimento Casa do Boneco de Itacaré (CBI) interage com o turismo no município de Itacaré-BA? Analisando questões específicas como suas ações nas áreas de ensino, cooperação em pesquisa e desenvolvimento tecnológico, proteção do meio ambiente e as manifestações culturais sobre a perspectiva e reafirmação da identidade afro centrada. Para tanto, nós apoiamos nas concepções de Martins (2003) e Cardoso (2006) sobre de Turismo Cultural, bem como, na análise de Coimbra de Sá (2006) acerca das potencialidades do Turismo Étnico na Bahia e em Paes (2003) sobre os aspectos de gestão nos organismos do terceiro setor. A investigação se desenvolveu na Abordagem Qualitativa (Severino, 2007), utilizando-se dos recursos da pesquisa bibliográfica e eletrônica, cujos instrumentos foram importantes para reconhecer o patrimônio histórico da CBI, bem como, sua rede de parceiros. Com os instrumentos da pesquisa de campo, pudemos efetivar entrevistas que nos possibilitaram entender as percepções dos membros da comunidade sobre turismo étnico, gestão e empreendedorismo, além de identificarmos e registrarmos suas práticas culturais e atividades formativas desenvolvidas na instituição.

Vai ter negro no IFCE, sim senhor! Práticas educativas no Quilombo Sítio Veiga - Quixadá a serviço do direito do negro quilombola à educação de qualidade

Raimundo Aterlane Pereira Martins

Os entraves vividos pela população negra brasileira na busca por direitos sociais básicos não é novidade. Apesar de haver uma tentativa histórica de invisibilização dos afrodescendentes no Brasil, existe uma luta destes grupos sociais para que o Estado, por meio de políticas públicas, reveja com urgência esse quadro de injustiça e adote posturas de inclusão social e respeito à diversidade. Diante disso, este projeto se coloca a serviço da Comunidade Quilombola Sítio Veiga, Quixadá-CE, com a finalidade de contribuir para o acesso dos seus jovens a uma educação pública de qualidade, especialmente no que se refere ao ingresso destes nos níveis técnico e superior. O Sítio Veiga é uma comunidade quilombola que localiza-se no Distrito de Dom Maurício, na Serra do Estevão, município de Quixadá, no sertão central do Ceará. Foi oficialmente reconhecida em dezembro de 2009. A aproximadamente vinte e cinco quilômetros do centro de Quixadá-CE, a região mantém famílias oriundas de negros que foram escravizados e que luta(r)am para viver, produzir e preservar seus costumes e valores identitários. No território demarcado, o povoado enfrenta dificuldades para extrair renda a partir das pequenas plantações e criações de animais e para ter acesso a serviços públicos, como é o caso da educação e, especialmente, da de nível técnico e superior, carência que é destaque neste projeto. De forma mais específica, conforme a líder comunitária a senhora Ana Eugênia, existe atualmente uma demanda de jovens cursantes do Ensino Médio que poderiam ocupar vagas de cursos técnicos ou superior no IFCE *campus* de Quixadá ou em outras IES do sertão central, caso estes tivessem uma abertura mais justa de políticas públicas, um maior preparo escolar e uma consciência firmada de seus direitos sociais e de cidadania. Os percalços encontrados pela comunidade podem ser percebidos quando se observa que a situação de vida desses jovens entra em confronto direto com uma desproporcional desigualdade histórica, que envolve não só uma questão de classe, mas uma questão de raça e etnia. Este projeto executa, além de outras ações importantes, uma agenda de aulas (com reforço de conteúdos da educação formal) e oficinas preparatórias e formativas (educação humana, política e cidadã), ofertadas pelo IFCE *campus* de Quixadá e parceiros (Coletivo da Juventude Negra - FECLESC/UECE; Movimento de Mulheres Negras do Ceará, entre outros), junto a instruções específicas sobre os editais

ANAIS DO IV ENNEABI E II RENEABI – DE 26 A 28/09/2018

de seleção locais e nacionais (ENEM, VESTIBULARES etc.). As aulas e oficinas tem acontecido na sede do Quilombo e na Sede do IFCE, acredita-se que essa dinâmica possibilite uma troca cultural real, levando os professores ao Sítio Veiga e trazendo os alunos ao *campus* do IFCE Quixadá (além das visitas a outras IES da cidade). Com isso, vai-se construindo um caminho para diminuir a distância entre o Instituto (e outras IES) e a Comunidade e, fundamentalmente, favorecendo a ascensão dos quilombolas através do acesso à educação.

SESSÃO TEMÁTICA

11

Saúde das populações Negras e Indígenas e seus impactos na educação

COORDENAÇÃO: *Altair Lira (UFBA) e cacique Juvenal (Tribo Payayá)*

Tem como objetivos de ser para além de um espaço construtivo e privilegiado de troca de conhecimentos entre estudantes, pesquisadores, profissionais de saúde, movimentos sociais e gestores, também se constituir como uma oportunidade de ação e realização de atividades inter e intraculturais, de forma a ampliar o conhecimento sobre as temáticas da saúde da população negra e indígena e de que forma a discriminação e as exclusões impactam tanto na formação universitária, quanto na prática docente, bem como os conteúdos para discentes, especialmente quando estamos falando das áreas de saúde e da educação. Enfrentar o racismo, as desigualdades étnico-raciais, da apropriação cultural e extermínio dos povos indígenas e das comunidades tradicionais afro-brasileiras, apresentam-se como importante elemento de articulação do nosso GT.

Ações Educativas voltadas para Saúde Bucal de crianças negras em uma Unidade de Saúde da Família

Jéssica de Jesus Reis

O direito à saúde é fundamento constitucional e condição substantiva para o exercício pleno da cidadania, sendo eixo estratégico para a superação do racismo e garantia de promoção da igualdade racial. É preciso considerar que o racismo é uma ideologia que se mantém a custa do privilégio de setores autodefinidos como racialmente superiores aos demais e se materializa como determinante social de saúde. Estudos apontam significantes disparidades sociodemográficas e de iniquidades em saúde, como mortalidade materna e risco de prematuridade segundo a cor da pele, com predominância na população negra. No campo da saúde bucal não é diferente, trabalhos apontam acesso, atendimento e itinerário terapêutico diferenciados entre pretos, pardos e brancos, além de maior probabilidade de acometimentos de certos agravos bucais em negros. Essas questões necessitam de uma abordagem específica sob pena de inviabilizar a promoção da equidade em saúde no país. Mesmo com todos esses dados ainda é incipiente no processo de trabalho da estratégia de saúde da família a oferta de ações educativas com recorte odontológico, voltadas às singularidades desse grupo étnico. Uma conquista importante para o fortalecimento da democracia e redução das desigualdades nas instituições do Sistema Único de Saúde (SUS) foi a criação Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (PNSIPN) que orienta, dentro de suas diretrizes, para o desenvolvimento de processos de informação, comunicação e educação, que desconstruam estigmas e preconceitos, fortaleçam uma identidade negra positiva e contribuam para a redução das vulnerabilidades. Objetivando dialogar com os pressupostos da PNSIPN, foi criado um grupo de escovação infantil em uma Unidade de Saúde da Família (USF) da Região Metropolitana de Salvador, com a perspectiva de abordar não somente temas de origem odontológica, mas principalmente os temas transversais às condições de vida e saúde da população negra. A proposta foi de fomentar espaços dialógicos com a educação popular, como oficinas de leituras a partir de referenciais negros e resgate de brincadeiras tradicionais afro-brasileiras. Este trabalho objetiva então, relatar a experiência de implementação do referido grupo e avaliar os avanços e limites encontrados no decorrer do seu desenvolvimento. Foram realizados encontros na associação de moradores local com oficinas de leituras a partir de literatura negra infanto-juvenil, como ferramenta de autoafirmação de identidade negra, refletindo nos processos de saúde-doença. Foram levados vários livros para que as crianças folhassem e se percebessem como parte da narrativa. A oficina foi mediada por mim, cirurgiã dentista da Unidade de Saúde de abrangência. Além da leitura e discussão foi realizada brincadeiras de ciranda, dança da cadeira, perguntas e respostas, todas sugeridas pelas crianças presentes. Ao final do espaço foi realizada escovação dental supervisionada e aplicação tópica de flúor. Os diálogos e o maior estímulo e participação durante a atividade exemplificam a potencialidade dessa ferramenta no fortalecimento da equidade em saúde. A intenção é que esse espaço aconteça quinzenalmente integrando os demais profissionais da equipe de saúde com vistas a contemplar as especificidades da população infantil local, majoritariamente negras, resignificando a condução e forma como ocorrem as práticas educativas no âmbito do SUS.

Biologando na memória local: ciência, ancestralidade e etnossaberes na identificação e uso de plantas pela comunidade do Vale do Café

Isabella Trindade Menezes | Vanessa Jacob Victorino

O objetivo de nossa comunicação é relatar o projeto de extensão, no qual a apresentação da região e de suas riquezas, materiais, Mata Atlântica, e a ancestralidade e etnossaberes contidos nas narrativas orais são metas presentes no projeto. O projeto tem como objetivo geral a identificação de plantas da faixa do IFRJ *campus* Engenheiro Paulo de Frontin juntamente com o resgate da memória de seu uso pela comunidade local. Para tal, serão observadas as características biológicas específicas das plantas presentes na faixa do *campus* para sua identificação através do uso de chaves-de-identificação disponíveis na literatura. As plantas do *campus* serão classificadas também a partir de critérios de ancestralidade, vinculados à memória local. Serão produzidas placas de identificação das plantas presentes no *campus* contendo os nomes populares, o nome científico e um QR code que serão fixadas ao lado da espécie correspondente e irá direcionar para um site. O material será produzido em língua portuguesa e pelo sistema Braille. A comunidade local do *campus* será entrevistada para compartilhar o conhecimento sobre a região do Vale do Café e a memória social a respeito da utilização das plantas a partir da Metodologia da História Oral. Será produzido um material audiovisual das entrevistas para divulgação do conhecimento através de um site e as entrevistas serão interpretadas em Libras. O presente trabalho resultará em dois novos produtos. O primeiro produto será apresentado na forma de placas de identificação expostas no *campus* para a comunidade, sendo também acessível a pessoas com necessidades visuais específicas. O segundo

produto será a criação de um site com informações relevantes sobre as plantas e vídeos com os moradores entrevistados, sendo acessível para portadores de necessidades auditivas específicas. Espera-se que este trabalho contribua com duas ações principais: a reflexão sobre a biodiversidade local e sua importância biológica e social, além de promover ações de acessibilidade; e no resgate da história local através do conhecimento ancestral da comunidade.

Naturalmente Eu

Rafael Gonçalves⁴⁷ | Renan de Paula⁴⁸

Comumente, somos vítimas de uma padronização estética posta pela sociedade. Desse modo, vemos que muitas das vezes, não estamos inclusos neste devido padrão. Isto é, negamos aquilo que nos convém como bem estar, para aderir um método de vida que retrai a individualidade do sujeito humano. Por conta disso, nos inferiorizamos, negamos nossa identidade, para seguir o mesmo alinhamento imposto pela sociedade. Analisando esses fatores, trouxemos algo que vai contra essa padronização social estética. No qual, temos como intuito apresentar a dádiva que cada indivíduo é por si só, a sua identidade. E com isso demonstraremos, através da fotografia, pois a partir dela é possível denotar a pura naturalidade e essência do ser, em outras palavras o ato de fotografar vai além de simplesmente capturar momentos, mas sim em capturar a essência de cada um, ignorando fatores supérfluos, como a estética. Por conseguinte compreendemos, que uma das maiores riquezas que pode ser observada é a naturalidade do próprio ser. Sendo assim, nosso âmbito com esse trabalho é trazer uma questão que deve ser relevada e discutida, e, além disso, propor fotografias que acrescentam ao contexto em si.

Saberes Indígenas

Jefferson Vinicius Bomfim Vieira | Sayonara Cotrim Sabioni

O ser humano dentro do ecossistema pode exercer uma função benéfica, indo contra os efeitos de desequilíbrios, já causados. “Vivemos em uma época em que o ser humano tem atuado de forma marcante no seu ambiente, causando grandes e profundas transformações na frágil e fina camada da superfície do planeta terra onde vivemos, a biosfera” (SAMBUCHI, MIELKE; PEREIRA. 2009. p. 18). Porém no pensamento de (ALTIERI, 2002), “as ações antrópicas de bases mais sustentáveis se referem a busca de rendimentos duráveis a longo prazo, ou seja, os impactos ambientais exercidos nesta interação, têm grande harmonia. As relações levam a produção e expansão de uma natureza sistêmica, benéfica e complexa do ser humano nos meios naturais os quais habitam. As comunidades tradicionais já trazem incorporada aos seus conceitos, filosofias e crenças, o entendimento da conexão do homem e natureza. Conhecimento acrescentado através do tempo, uma interdependência do homem do campo com as condições abióticas e bióticas que gera condições equilibradas no meio. O simples fato do indígena conhecer a importância de áreas de proteção para salva/guardar a flora e a fauna, já o deixa adequado as condições no meio ambiente natural, fazendo o oposto da entropia, (em que temos um sistema onde a energia se torna gradativamente indisponível para a conclusão do trabalho.) O sistema de agricultura indígena, de certa forma equilibra-se com as condições de cada local. O entendimento/crença dos povos nativos sobre qual época chove mais, ou qual lua é melhor para o plantio e a visão de que eles fazem parte da natureza, os encaixa dentro do ecossistema. “A percepção que tinham do mundo era muito diferente da nossa: as pessoas não se viam como seres separados da natureza. Para eles, a natureza era viva e, portanto, sentia e reagia, como todo ser vivo. Algumas sociedades tribais atuais – como as indígenas - são testemunhas vivas da relação entre o homem e a natureza.” (ALBUQUERQUE, 2007, p. 32.). De acordo com as informações oferecidas pelo Cacique Ramon (líder geral da comunidade), existem 56 famílias dentro da comunidade indígena Tupinambá localizado no município de Ilhéus. Que buscam o etnodesenvolvimento para sua comunidade e seu próprio povo. A comunidade está diretamente envolvida com os princípios da agroecologia em busca de melhorias para os mesmos, que sobrevivem do extrativismo sustentável, da fabricação de artesanatos, remédios caseiros que são consorciados com a floresta, entre outras, práticas de bases agroecológicas que são exercidas com maior intensidade, respeitando o ecossistema e os próprios moradores da comunidade, pois a visão holística é o que os diz que são parte da natureza e parte do seu território. A comunidade em sua maior parte faz uso dos laços harmônicos e tradicionais, com seus traços culturais, para a geração de renda familiar, tem grande influência na biodiversidade pois em seu território fazem reflorestamentos, proteção de leitos de rios e nascentes, utilizam, seivas, cascas, folhas e frutos do seu território para manutenção das famílias na medicina tradicional e mantem antigas trilhas de seus antepassados respeitando a fauna e a flora.

⁴⁷ Aluno do IFRJ-Campus Paracambi 6º Período- Técnico em Mecânica

⁴⁸ Aluno do IFRJ-Campus Paracambi 6º Período- Técnico em Mecânica E-mail para contato: renan5130@gmail.com



ARTIGOS COMPLETOS



AS COMUNIDADES TRADICIONAIS DE ALCÂNTARA AMEAÇADAS: olhares sobre as comunidades negras rurais quilombolas de Alcântara

ST 5 - Educação e Relações Étnico Raciais e o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena

Elizabeth Sharllyda Cantanhede Santos⁴⁹

Clecia Assunção Silva⁵⁰

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compartilhar experiências que colaboram com o processo de fortalecimento das políticas educacionais de ação afirmativa. Por meio do encontro de diversas culturas intra e extra institucionais, busca-se ressaltar a importância da inserção da temática Educação e Relações Étnicas na rede de ensino em geral, tendo a Rede Federal como recorte nesta explanação. Reflete-se sobre a valorização da diversidade étnico cultural, destacando a luta pela garantia de direitos dos diversos grupos étnicos, bem como o combate contra o preconceito que muitos desses grupos sofrem. Entende-se que a escola é um espaço de extrema relevância para preservação da memória e identidade das comunidades tradicionais, dessa forma, apontam-se as atividades realizadas no Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia do Maranhão – IFMA *Campus* Alcântara, na ocasião da Semana de Consciência Negra do ano de 2017, que contribuíram para a reflexão sobre as ameaças que as comunidades tradicionais do município de Alcântara sofrem, principalmente no que diz respeito a realocação territorial e a não preservação de manifestações culturais. Por fim, indica-se como considerações finais que a apropriação de diversos saberes e fazeres relacionados à identidade e memória de um povo, em especial a cultura das comunidades tradicionais de Alcântara é uma estratégia necessária para que os sujeitos valorizem a história de seus antepassados e a sua própria história e assumam posicionamentos de pertença diante do sistema social compreendendo que este é diverso e plural.

Palavras-chave: Identidade. Memória. Cultura. Comunidade.

ABSTRACT

This work aims to share experiences that collaborate with the process of strengthening educational policies of affirmative action. Through the meeting of several intra and extra institutional cultures, it is important to highlight the importance of insertion of the theme Education and Ethnic Relations in the education network in general, with the Federal Network as a cut in this explanation. It reflects on the valorization of ethnic cultural diversity, highlighting the struggle for the guarantee of the rights of the different ethnic groups, as well as the fight against the prejudice that many of these groups suffer. It is understood that the school is an area of extreme relevance for the preservation of the memory and identity of the traditional communities, so it is pointed out the activities carried out at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Maranhão - IFMA *Campus* Alcântara, on the occasion of the Black Consciousness Week of 2017, which contributed to the reflection on the threats that the traditional communities of the municipality of Alcântara suffer, mainly regarding territorial reallocation and the non-preservation of cultural manifestations. Finally, it is indicated as final considerations that the appropriation of diverse knowledge and practices related to the identity and memory of a people, especially the culture of the traditional communities of Alcântara is a necessary strategy for the subjects to value the history of their ancestors and their own history and assume positions of belonging before the social system understanding that it is diverse and plural.

Keywords: Identity. Memory. Culture. Community.

INTRODUÇÃO

Percebemos a necessidade de se trabalhar um currículo multicultural onde podemos contextualizar e compreender o processo da construção das diferenças e das desigualdades. Perceber as diversas identidades contidas no ambiente escolar nos proporciona um engajamento na luta pela equidade e igualdade de direitos.

A democratização dos contextos educacionais nos remete questionarmos sobre os currículos em vigor que em grande parcela das escolas, dado seu tratamento privilegiado aos elementos provenientes da cultura dominante e, daí, à inserção e problematização daqueles conhecimentos advindos das culturas subordinadas (HALL, 2003). Percebe-se a necessidade de desafiar e desarticular o currículo escolar monocultural, fazendo assim a desestabilização da hegemonia da cultura ocidental, passando a questionar as representações, as imagens e os interesses expressos em diferentes artefatos culturais, buscando explicar as relações de poder existentes nos mesmos (MOREIRA; CANDAU, 2014).

As investigações sobre o currículo inspirados na multiculturalização retificam seu papel decisivo na constituição de

⁴⁹ Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA; Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA.

⁵⁰ Professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Formação em Letras; Mestra em História, Ensino e Narrativas. Coordenadora do NEABI – *Campus* Alcântara. E-mail: cleciaassuno@ifma.edu.br

identidades. Onde “[...] a cultura transformou-se, assim em um dos elementos mais dinâmicos e imprevisíveis das mudanças históricas na contemporaneidade” (MOREIRA; CANDAU, 2014, p.8). Assim o impacto da revolução cultural influencia fortemente na construção da nossa subjetividade, da nossa própria identidade e, do nosso comportamento no meio social, perde-se então a visão da identidade de forma coerente, concebida no nascimento e desenvolvida ao longo da vida, sendo esta substituída pela concepção da identidade como fragmentada, contraditória e permanentemente em processo de construção, ou seja, as identidades são construídas culturalmente e formadas pela representação constituída, no âmbito cultural.

As modificações culturais desestabilizam as estruturas sociais que ancoram os sujeitos, causando mudanças nos modos de ser, sentir e pensar. Na visão de Hall (1997), a linguagem assume função primordial quanto à estrutura e organização das sociedades, dada a intensificação do fluxo de produção, circulação e trocas culturais. A cultura, por sua vez, exerce um papel constitutivo em todos os aspectos da vida, pois todas as práticas sociais comunicam um significado. Hall (1997) enfatiza que a centralidade da cultura é um fator constituinte do sujeito, pois a identidade é resultado do processo de identificação que os discursos culturais fornecem, posicionando os sujeitos nos sistemas simbólicos, ou seja, no interior de cada cultura. O autor assevera que a centralidade da cultura dissolveu a fronteira entre a subjetividade e a identidade, entre o psíquico e o social. Qualquer artefato cultural, portanto, implica processos de representação, identidade, produção, consumo e regulação (MOREIRA; CANDAU, 2014).

A reorganização de todo o campo cultural a partir do impacto da expansão do capitalismo, é outro fator determinante para a eclosão da educação multicultural. O acesso à TV e à publicidade foi democratizado, disseminando variadas imagens e textos culturais que enfraqueceram o poder cultural das elites. Veja-se, por exemplo, o borramento das fronteiras entre alta e baixa cultura, antes claramente delimitadas pelo usufruto de artefatos culturais. Hoje, a literatura de ficção científica, a música clássica, o balé, o esporte amador etc., se deparam com as produções da indústria cultural, o balé contemporâneo e o esporte profissional. Estes artefatos da cultura de massa ajudaram a tornar opaca a linha que separava alta e baixa cultura, produzindo novos deslocamentos e hibridismos entre os grupos, novas imagens e sentidos, enfim, outras fronteiras.

As modificações culturais desestabilizam as estruturas sociais que ancoram os sujeitos, causando mudanças nos modos de ser, sentir e pensar. Na visão de Hall (1997), a linguagem assume função primordial quanto à estrutura e organização das sociedades, dada a intensificação do fluxo de produção, circulação e trocas culturais. A cultura, por sua vez, exerce um papel constitutivo em todos os aspectos da vida social, pois todas as práticas sociais comunicam um significado.

Hall (1997) enfatiza que a centralidade da cultura é um fator constituinte do sujeito, pois a identidade é resultado do processo de identificação que os discursos culturais fornecem, posicionando os sujeitos nos sistemas simbólicos, ou seja, no interior de cada cultura. O autor assevera que a centralidade da cultura dissolveu a fronteira entre a subjetividade e a identidade, entre o psíquico e o social. Qualquer artefato cultural, portanto, implica processos de representação, identidade, produção, consumo e regulação. Diante desses argumentos, a questão da identidade e das formas como elas são representadas tornam-se fundamentais. Onde o que interessa saber é como as identidades foram produzidas e como as representações que se fazem delas as afetam e imobilizam. O importante é entender como os discursos e práticas atuam de modo a levar os sujeitos a assumirem certas posições no sistema social e como os sujeitos são construídos por esses mesmos discursos e práticas. Em outras palavras, é preciso conhecer o processo de identificação.

Partindo dessa análise, percebemos que o currículo é um artefato cultural, pois, a “instituição” do currículo é uma invenção social como qualquer outra e seu “conteúdo”, uma construção social. Como toda construção social, o currículo não pode ser compreendido sem a análise das relações de poder que operaram para (re) organizar determinada proposta curricular e não outra, onde se incluem determinados conhecimentos e não outros. Na ótica cultural se destacam as estreitas conexões entre a característica construída do currículo, a produção de identidades culturais e a descrição das diversas formas de conhecimento corporificadas.

Uma das consequências do enfoque cultural para a teorização curricular consiste na diminuição das fronteiras entre, de um lado, o conhecimento acadêmico escolar e, de outro, o conhecimento cotidiano e o conhecimento da cultura de massa. Conforme se viu, todo conhecimento, na medida em que se constitui num sistema de significação, é cultural.

E apesar da renovação teórico-metodológica da História nos últimos anos, o conteúdo programático dessa disciplina na educação básica tem primado por uma visão monocultural e eurocêntrica de nosso passado. Assim pensar um currículo culturalmente orientado requer a abertura para as manifestações culturais, onde se respeite as tradições, os rituais, e todo um contexto histórico e política que interfira na construção da identidade desse sujeito. E para ajudar nesse processo dispomos de uma ferramenta extraordinária, que é a literatura, nela podemos perceber a diversidade, do ponto de vista cultural, a construção histórica e social das diferenças, bem como identificar que essa construção ultrapassa as características biológicas. Observar que as diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, dos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder.

A Diversidade Cultural investida na sociedade brasileira exige estudos profundos sobre a realidade de cada homem e cada mulher, inseridos no contexto socioeconômico, étnico, histórico, de gênero, entre outras categorias. Urge, portanto, observar em que contexto cada sujeito se insere e quais as possibilidades destes observarem como se dá o processo de humanização, relacionado à sua cultura. É neste processo singular de cada pessoa, que se constrói a diversidade.

Sendo assim, quando se propõe dialogar sobre os desafios Epistemológicos, Éticos e Pedagógicos na Semana de Consciência Negra do IFMA – *Campus* Alcântara, entende-se que se oportunizou o encontro de diversas culturas intra e extrainstitucionais com o propósito de compartilhamento de experiências, ocasião em que haverá possibilidade do surgimento de estratégias que contribuirão com o processo de fortalecimento das políticas educacionais de ações afirmativas com recorte para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico raciais na Rede Federal.

As atividades realizadas ao longo evento possibilitaram o debate sobre a situação real que se encontram as comunidades tradicionais, ameaçadas pelas tratativas de acordo entre o Brasil e os Estados Unidos, que tem como uma das consequências o remanejamento territorial de algumas comunidades quilombolas em virtude da expansão do Centro de Lançamento Espacial da Aeronáutica. Através de uma roda de conversa intitulada “Impactos do acordo Brasil – USA para as comunidades quilombolas de Alcântara” foi motivada a discussão e reflexão por parte da comunidade acadêmica, de representantes da sociedade civil e dos participantes em geral sobre as implicações na dinâmica sócio histórica dessas comunidades com a prevalência de tal acordo.

Ainda dentro da proposta de roda de conversa foi realizada uma intitulada “Revisitando as comunidades tradicionais de Alcântara”, nesta, se teve como facilitadora Mundinha Araújo a autora do livro “Breve Memória das Comunidades da Alcântara”, que por meio de relatos e fotografias publicados em seu livro gerou o encontro do passado com o presente, permitindo que os membros das comunidades se reconhecessem não só nas fotografias ou nos relatos, mas o reconhecimento de pertença àquela história, aquela comunidade, aquela cultura.

Outras atividades executadas também permitiram a apropriação de valores culturais, bem como a apropriação de diversos saberes e fazeres relacionados à identidade e memória da cultura afro-brasileira. Como a oficina de literatura afro-brasileira, que possibilitou o encontro dos participantes com obras de vários autores brasileiros negros, e também com produções que se relacionassem com a imagem do negro na literatura brasileira, bem como com as produções locais através das letras das canções entoadas nas manifestações culturais. Com a oficina de artesanato foi oportunizado aos participantes conhecer o modo de produção de diversos acessórios como bolsas, estojos, esteiras, confeccionados a partir da folha de buriti, prática tradicional da comunidade de Santa Maria em Alcântara e principal fonte de renda desta comunidade.

A oficina denominada “Beleza Negra” trouxe para a discussão a valorização da beleza negra, trabalhando a autoestima dos participantes. Através do conhecimento da história dos turbantes, os diferentes tipos utilizados de acordo com a ocasião e no final com o desfile, cujo objetivo foi de combater o preconceito, desmistificando os padrões europeizados de beleza.

Por meio de uma mostra fotográfica nomeada “A imagem na construção da identidade” exibida pelo fotógrafo e cineasta Cláudio Faria, residente na cidade de Alcântara, proporcionou que os envolvidos se identificassem nos registros fotográficos, e se sentissem pertencentes ao cenário paisagístico natural e patrimonial despertando o sentimento de apropriação do exibido, alcançando o objetivo de preservação da memória e identidades dos sujeitos.

Nesse sentido se tem a importância da realização deste trabalho como uma das principais contribuições à discussão de temáticas que remetem a luta contra o preconceito e o racismo e assim como defesa de territórios de memória e identidade. Assim, trata-se de um projeto educacional de relevância para o alunado que pode proporcionar proximidades do alunado com pautas relacionadas à abordagem racial dentro da Instituição e, por conseguinte proporciona contribuições para comunidade local.

Promover o debate sobre a valorização da diversidade étnico cultural, dando destaque à luta por seus direitos e contra a discriminação, como também a importância da conservação do espaço a partir da promoção de valores étnicos que se mantem conservados nos territórios ao longo do tempo nas comunidades quilombolas. E ainda, fomentar o interesse pela pesquisa e pela promoção dos valores sócio-histórico-culturais e pedagógicos das populações afro-brasileiras no intuito de valorizar a memória e identidade das comunidades de Alcântara.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A memória, como estratégia narrativa, garante ao narrador conservar o passado na forma que é mais apropriada a ele. Na realidade, o que se vê então não é livro sobre memória, nem sobre história, fica na interseção dessas realidades. Aqui a memória é como um dispositivo de construção textual é a estratégia responsável pela arquitetura geral do romance penetrando no passado a partir do presente e dessa forma dando ao leitor vários níveis do passado revisitado, como quadro-cenas.

Pierre Nora (1993, p. 9) afirma que memória é vida, cheia de revitalizações e identificações através de seu jogo de lembranças e esquecimentos: “[...] porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam, ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censuras ou projeções”.

Sobressai-se, ainda dentro da temática, Jacques Le Goff (1994) quando afirma que a memória não é uma propriedade da inteligência, mas a base sobre a qual se inscrevem as concatenações dos atos. Para o autor, a memória representa uma invenção em nível complexo, sendo conquistada progressivamente pelo homem na busca do seu passado individual; assim como a história constitui para o grupo social a conquista do seu passado coletivo. Daí esta ser compreendida como “[...] a propriedade de conservar certas informações; ou ainda, como conjunto de funções psíquicas que pode levar o homem a atualizar impressões passadas, ou que ele represente como passadas” (LE GOFF, 1994, p. 423). Ainda segundo o autor a dualidade memória e história foi reafirmada; em “Documento/Monumento”, entre “a memória coletiva e a sua forma científica, a história” (LE GOFF, 1998, p. 535).

A reconstituição da identidade cultural é feita através da memória. A memória é um recurso essencial para conservação do passado, além de explicar ou justificar os processos de transformação do presente, sendo ela individual e coletiva, para Halbwachs (2006), o indivíduo compartilha das duas memórias, e estas se aproximam no mesmo universo histórico e cultural.

Dessa forma, Halbwachs (1990, p. 14) defende que:

[...] a memória individual existe, mas ela está enraizada dentro dos quadros diversos que a simultaneidade ou a contingência reaproxima momentaneamente. A rememoração pessoal situa-se na encruzilhada as malhas de solidariedade múltiplas dentro das quais estamos engajados.

A memória é uma ferramenta de que o homem dispõe para reconstituir e reconstruir o passado e assim reafirmar suas identidades no presente. E a literatura serve como forma para a representação de traços característicos da sua cultura. Para Chauí (1999, p.125), “a memória é uma evocação do passado”. É a capacidade humana para reter e guardar o tempo que se foi salvando-o da perda total. É a nossa primeira e mais profunda experiência do tempo. Halbwachs (1990, p.26) diz que “[...] os fatos sociais consistem em modos de agir, pensar, sentir, exteriores ao indivíduo e dotados de poder coercitivo pelo qual se lhe impõem”.

Pode-se dizer que a memória é um recurso utilizado pelo homem para armazenar uma grande variedade de informações, como objetos, gestos, palavras, músicas, dentre outros. A memória vence o passado, pois tem a função de manter registrado este passado. E a literatura vem abrir esse diálogo com a atualidade, pois está inserida na cultura da

coletividade a partir do processo cognitivo e comunicativo diferenciado dos quais o indivíduo define a realidade que faz parte. Nora (1993, p. 9) sintetiza muito bem a especificidade de cada campo de saber quando diz que “a memória é um absoluto e a história só conhece o relativo”.

De acordo com Vannucchi (2002, p. 23) “[...] cultura é tudo aquilo que não é natureza. Por sua vez, toda ação humana na natureza e com a natureza é cultura”. O homem sozinho ou em grupo produz uma cultura em sociedade essa estrutura formada pelos grupos principais ligados entre si, considerados como unidade e participando todos de uma cultura comum.

Sabe-se que as identidades culturais são construções sociais não somente edificadas, como também moldadas e remodeladas, mantidas e preservadas a partir das relações sociais estabelecidas tanto vertical quanto horizontalmente. Ou seja, as identidades culturais não são nem podem ser tomadas como algo natural, mas devem ser pensadas como um fenômeno resultante de um processo de relações entre indivíduos, grupos e sociedades. Conforme adverte Bauman (2005, p.27), “[...] identidade é uma luta simultânea contra a dissolução e a fragmentação, uma intenção de devorar e ao mesmo tempo uma recusa resoluta a ser devorado”, deste modo, cumpre salientar que as relações que envolvem a formação das identidades raramente são harmoniosas. Nas palavras de Hall (2014, p. 11):

[...] as identidades, nessa concepção sociológica, preenchem o espaço entre o ‘interior’ e o ‘exterior’ – entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a ‘nós mesmos’ nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os ‘parte de nós’, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, ‘sutura’) o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis.

Por sua vez, o indivíduo, cuja identidade foi formada através do estabelecimento dessas relações sociais, que interage com as estruturas sociais e históricas de modo crítico, pode promover questionamentos através dos quais provocarão alterações na identidade até então construída, e também mudanças na estrutura sociocultural. Eis o poder que há na tomada de consciência em relação à identidade de um grupo.

O processo histórico de invisibilização da cultura de matriz africana provocou como reação uma intensa luta travada pelas organizações do Movimento Negro, sobretudo a partir dos últimos anos do século XX, quando o contexto de reabertura política permitiu a rearticulação dos movimentos sociais. Estas mobilizações tiveram como resultado a criação da Lei 10.639/2003, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996), instituindo o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo da Educação Básica em todo o território nacional.

O grande desafio agora é construir práticas pedagógicas que destaquem o povo negro enquanto agente transformador da sociedade, em todos os níveis e modalidades da educação.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se enquanto uma pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa que teve como método de investigação a observação participante, o que possibilitou identificar e entender os impactos e a importância da inserção da temática Educação e Relações Étnicas no âmbito escolar, tendo como objeto de estudo as comunidades negras rurais quilombolas de Alcântara.

A pesquisa desenvolveu-se ao longo da Semana de Consciência Negra do ano de 2017 promovida pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia do Maranhão – IFMA *Campus* Alcântara realizada em dois dias, que contou como atividade de abertura a mesa redonda “Impactos do acordo Brasil-USA para as comunidades quilombolas de Alcântara”, cujo objetivo era discutir a ameaça ao território das comunidades em razão das recentes tratativas entre os dois países.

Na sequência aconteceu uma roda de conversa intitulada “Revisitando as comunidades tradicionais de Alcântara”, com a pesquisadora Mundinha Araújo, autora do livro “Breve memória das comunidades tradicionais de Alcântara”, fruto de uma pesquisa realizada nos anos 80, do século XX, momento em ocorreu o primeiro remanejamento territorial destas comunidades.

Seguindo a programação foi feita a exibição de vídeos produzidos por alunos sobre suas comunidades, bem como cartazes com letras das toadas⁵¹ cantadas nas rodas de tambor de crioula, dança de herança africana, típica da região. E como forma de agregar mais ainda as discussões em pauta se promoveu as oficinas com as seguintes temáticas: beleza negra, literatura e artesanato. Cada oficina contou com um ou dois coordenadores, entre professores e pessoas da comunidade que orientaram todo o processo. Por fim, com a exibição da mostra fotográfica “A imagem na construção da identidade”, buscou-se despertar um olhar diferenciado nos participantes diante dos cenários que eles viam todos os dias, para que estes pudessem observar elementos que compõem seu cotidiano sobre outra perspectiva refletindo que eles são sujeitos de suas histórias e de sua comunidade.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Ao término da Semana de Consciência Negra do IFMA *Campus* Alcântara, alcançou-se o objetivo geral que era promover o debate sobre a valorização da diversidade étnico-cultural, dando destaque à luta por direitos e contra a discriminação. Através do debate inicial, pôde-se problematizar a situação real daqueles que seriam remanejados dos seus territórios se concretizado o acordo de expansão do Centro de Lançamento Alcântara e os impactos que tal acordo trará para dinâmica social das comunidades quilombolas de Alcântara. Estiveram presentes no debate líderes de comunidades quilombolas, representantes da sociedade civil organizada, além dos docentes, discentes e corpo técnico administrativo, tendo em vista que é um debate que envolve a sociedade em geral.

Ainda como resultados alcançados dentro dos objetivos propostos, destaca-se o reconhecimento por parte de alguns discentes ao revisitarem sua história e de seus antepassados tanto na roda de conversa “Revisitando as comunidades tradicionais de Alcântara”, quanto na mostra “A imagem na construção da identidade” que relataram ao final do evento a importância da conservação das memórias para as comunidades quilombolas locais.

Com as oficinas pôde-se promover a apropriação de diversos saberes e fazeres relacionados à identidade e memória da cultura afro-brasileira. Com a oficina Beleza Negra, os participantes puderam valorizar a beleza que há entre seus traços físicos, sua cor, seus cabelos e, assim, elevaram a autoestima, além de discutirem sobre a discriminação que o negro sofreu e sofre ao longo da história que teve como padrão de beleza o europeu. Ao final da oficina com um desfile alguns participantes mostraram como o negro é belo e que o sentimento de negritude é uma forma de combater o racismo.

Tanto a oficina de literatura como a de artesanato possibilitaram aos participantes o a aproximação com o fazer, por meio da construção de poemas, textos, toadas e da confecção de acessórios da palha de buriti, uma fonte de renda para comunidade tradicional de Santa Maria em Alcântara. Dessa forma, obteve-se ainda como resultado a assimilação e pertencimento sobre as pautas de discussões que envolveram a preservação da cultura afro-brasileira, bem como a apropriação de saberes e fazeres relacionados à identidade e memória da cultura afro-brasileira;

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tivemos como atividade final deste trabalho a Semana de Consciência Negra, oportunizando aos participantes a apropriação de valores culturais dos participantes a partir das atividades oferecidas durante a semana de consciência negra, palco da disseminação do trabalho. Nessa perspectiva a assimilação e pertencimento sobre as pautas de discussões que envolvem a preservação da cultura afro-brasileira; se deu através das atividades de oficinas e minicurso oferecido pelo Instituto para alunos e comunidade em geral. E ainda apropriação de diversos saberes e fazeres relacionados à identidade e memória da cultura afro-brasileira em especial a cultura das comunidades rurais de Alcântara.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Diretrizes da Educação Profissional: fundamentos políticos e pedagógicos**. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em:

⁵¹ Tipo de canção predominante no Nordeste, cantada como uma fala rítmica, rimando as falas, usando a língua em uma forma não formal. No Maranhão o termo é utilizado para definir as canções do Tambor de Crioula e do Bumba-meu-Boi.

ANAIS DO IV ENNEABI E II RENEABI – DE 26 A 28/09/2018

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192 > Acesso em: 18 set. 2017.

CANAU, V. M. Multiculturalismo e educação: a construção de uma nova perspectiva. In. CANAU, V. M. **Sociedade, educação e cultura (s)**: questões e propostas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 02, p.15-46, jul. /dez. 1997.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALBWACHS, M. **Memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sedou. São Paulo: Centauro, 2006.

LE GOFF, J. **A história nova**. São Paulo, Martins Fontes, 1990.

LE GOFF, J. **História & memória**. 7. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História** (Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História/Departamento de História, PUC-SP), São Paulo, v. 10, p.7-28, 1993.

RESUMO

Este presente artigo tem como objetivo analisar a abordagem da representação do tema África nos livros didáticos do ensino de História. Buscando sintetizar reflexões acerca da história da África e cultura afro-brasileira, quebrando estereótipos que circulam a respeito do continente africano nos manuais escolares do Brasil, desconstruindo paradigmas para vencer o preconceito.

Palavras-chave: Ensino. África. Livros didáticos. Estereótipos.

ABSTRACT

This article aims to make an approach on the Africa theme. It seeks to synthesize reflections on the history of Africa and Afro-Brazilian culture, breaking stereotypes that circulate throughout the African continent in Brazilian textbooks, deconstructing paradigms to overcome prejudice.

Keywords: Teaching. Africa. Textbooks. Stereotypes.

INTRODUÇÃO

O Brasil é portador da maior quantidade de negros fora da África, de acordo com o censo de 2010 do IBGE possui uma população estimada de 50,7% de negros⁵³ em seu território. Todavia, o país é marcado pelo racismo, infelizmente enraizado em sua sociedade, onde nos dias atuais os afrodescendentes são discriminados simplesmente pelo o que “ser banco” representa, um status de privilégio baseando-se na história do país.

Historiografia está que muitas vezes foi tratada como uma “democracia racial”, principalmente operada por grandes autores, como Gilberto Freyre, em sua obra *Casa-Grande & Senzala*, rompendo com o racismo científico do século XIX e o determinismo geográfico presentes na sociologia nacional até meados dos anos 1930, apresentando o Brasil como uma civilização onde a miscigenação foi a base para um modelo de convivência harmoniosa – o que não ocorreu – entres as raças.

O sistema escravocrata brasileiro deixou rastros em nossa sociedade até hoje, a “carne” mais barata continua sendo a negra, esta população ainda vive em subalternização em relação à população branca. A divisão entre a casa-grande e a senzala continua, porém, de forma disfarçada. Nosso país está longe de ter uma democracia racial. O branco, somente por ser branco obtém privilégios.

Portanto, a escola tem a função fundamental de quebrar estes paradigmas em relação ao papel do negro, a fim de acabar com o racismo existente em nosso país. Porém, seus ambientes, currículos, docentes e gestão ainda não estão preparados para tal situação. Reflexo disto são os livros didáticos de história, que trazem em seus conteúdos o negro na sua maioria ligado a posições de menores prestígios no contexto social, dificultando a legitimação do negro na sociedade brasileira.

Frente a isto, estudos comprovam que os livros didáticos propagam estereótipos que inferiorizam os negros, e esta visão inapropriada é explicada por Rosembreg

[...] a não representação de personagens negros na sociedade descrita nos livros; a representação do negro em situação inferior à do branco; o tratamento da personagem negra com postura de desprezo; a visão do negro como alguém digno de piedade; o enfoque da raça branca como sendo a mais bela e a de mais poderosa inteligência (ROSEMBERG, 2003, p. 133).

Isto posto, qual criança ao estudar com esses materiais didáticos, com ideias e imagem do negro menosprezada, vai se identificar com esta identidade? Entende-se que a identidade é um processo de construção, determinando pela visão de mundo, da representação de si e do outro. Com isso, a criança que está em constante mudança de identificação da sua identidade, sofrerá influência do seu meio social, sendo afetada diretamente. Nesse sentido, as expressões ocorridas em

⁵² Técnica em Informática pelo IFBA. Graduanda em Licenciatura em História pela UEFS. E-mail: tairmoraes@gmail.com

⁵³ Designam-se negro a população a qual segundo a classificação do IBGE, todos os indivíduos que se autodeclararam pretos e pardos.

sua volta contribuem no seu senso comum, e através do que se vê começa a construção da sua identidade. Por isso, deve haver um cuidado nas abordagens referente aos negros nos livros didáticos e no ambiente escolar.

Neste trabalho objetiva-se uma análise de alguns livros didáticos de história do ensino fundamental, o qual verifica se houve mudanças após a Lei 10.639/03 que “altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências”, para as escolas públicas e privadas. (BRASIL, 2017).

Primeiramente abordará a influência do livro didático na construção de identidade das crianças, em seguida o que diz respeito aos estudos africanos nas escolas brasileiras, depois a Lei 10.639/03 e seus fundamentos, continuando com a contribuição dos negros na formação do Brasil e por último, uma análise de alguns livros didáticos de história com edições antes e depois da implementação desta Lei.

A metodologia utilizada consiste em um estudo referente ao continente africano nos livros didáticos do ensino fundamental, com a finalidade de compreender a maneira que o ambiente de ensino influencia na construção de identidade do indivíduo, buscando analisar os livros didáticos através de alguns critérios como a quantidade de páginas que trata o tema África e suas abordagens históricas culturais e socioeconômicas.

O LIVRO DIDÁTICO E SUA CONTRIBUIÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE

O livro didático é um instrumento fundamental utilizado pelos docentes para o manuseio das aulas, principalmente nas de História. Conforme Laureano

O livro didático torna-se um referencial importante para o professor que sabe pesquisar e que, muitas vezes, trabalha apoiado em vários livros de diferentes autores. Mas para aquele que fica preso em um único exemplar e dele não se desfaz por anos, a situação torna-se problemática em momentos de mudanças curriculares. (LAUREANO, 2008, p.342).

Esta ferramenta bastante usada nas escolas possui por um lado alguns problemas, pois seus conteúdos são superficiais e ideológicos, suas abordagens influenciam diretamente com os discentes, por isso, cada detalhe em sua composição vai refletir no pensar desses alunos. Por conseguinte, não devem ser o único material utilizado no manuseio das aulas.

Dessa maneira, a forma que os negros são tratados nos manuais didáticos de história, ocasiona a não valorização e a não aceitação desse grupo, com isso, os estudantes negros não se aceitam como tal, dificultando a construção da identidade negra das crianças.

As representações observadas pelas crianças no cotidiano vão formar através do seu senso comum, nas imagens, crenças, mitos, para então criar sua identidade cultural. Por isso, muitas das vezes a retratação do negro no livro didático geram uma forma de preconceito e discriminação racial, causando danos aos estudantes que constrói ideias racistas dentro e fora dos ambientes escolares.

Silva (1995, p.47) explica esse fenômeno, já que nos livros didáticos geralmente há uma maior valorização das pessoas brancas em comparação com as negras, ou melhor, os livros didáticos agem diretamente na reprodução de ideologias, exprimindo visões estereotipadas das camadas oprimidas da sociedade.

Em virtude disto, o movimento negro brasileiro vem denunciando estes materiais didáticos o qual tratam os negros menosprezadamente. E o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) passou a proibir a circulação dos livros didáticos que contém discriminação de cor, etnia, origem, gênero ou qualquer outro tipo de preconceito. E conseqüentemente depois da aprovação da Lei federal 10.639/03 houveram algumas mudanças nesses materiais.

Contudo, com diz Rosemberg (2003, p. 136), ainda continua a representação do “negro escravo, vinculando-o à passagem daquela condição à de marginal contemporâneo, pouco trabalhando a diversidade de sua condição”.

Neste sentido, através dos argumentos apresentados, procura-se expor como os materiais didáticos contribuem na formação de identidades, através de análises feitas em livros didáticos do ensino fundamental, pretendo colaborar para uma melhoria no ensino brasileiro.

QUAL O LUGAR OCUPADO PELOS ESTUDOS AFRICANOS NAS ESCOLAS BRASILEIRAS?

A história é multifacetada, havendo variações em cada sociedade, pois é gerenciada muitas das vezes de maneira a satisfazer quem está no poder. Aquele que está no poder determina segundo Marc Ferro, os rumos da narrativa histórica e determina o que vai estar nos bancos escolares. Essa ideologia basear-se no eurocentrismo, ou seja, uma história contada por brancos e para brancos, colocando o continente europeu no centro das discussões e em superioridade.

Nos dias atuais, as escolas ao ponto que se desligaram dos europeus redigiram uma história própria, conceituando com personagens que condizem com sua população local. No que se referem aos estudos da África no Brasil suas abordagens nos livros didáticos quase sempre são tratadas como afirma Orlandi

Um continente repleto de matas, um paraíso da vida selvagem, habitantes apenas negros, que não se organizam socialmente, tribos selvagens nada amistosas, habitantes incapazes de se defenderem frente a uma exploração e/ ou intervenção agressiva do homem branco. Total miséria, inexistência de centros urbanos, e quando, alguns sabem da existência de vilas e cidades, imaginam serem locais desprovidos de qualquer infraestrutura e desenvolvimento social e cultural.

Visão estereotipada presente ainda em nossa sociedade, a qual coloca o continente africano em desvalorização, decorrente de uma ideia europeia. Mas, estudos recentes comprovam que a África é um continente riquíssimo e de suma importância para a humanidade, pois foi neste local que ocorreu a primeira existência humana e, em seguida foi o berço de valiosas civilizações. Nos levando a questionar por que nos livros didáticos só aparecem à história da Grécia, de Roma e da Europa. Havendo apenas uma única exceção com ênfase na África, as abordagens do Egito antigo, contudo, muitas vezes nos livros não associam esta civilização pertencente ao continente africano, representando-o como Oriente próximo.

Nas escolas brasileiras ocorre um grande problema, mesmo sendo o país com maior quantidade de negros fora da África, ainda está presente uma história eurocêntrica, pouco se fala da história do continente africano. Quando refere-se a este é para falar do período da escravidão, mas, depois da obrigatoriedade de ensinar história da África os livros didáticos passaram a ter um capítulo - o que não é suficiente - o qual explica superficialmente a história desse continente, com ênfase em alguns de seus impérios e reinos como Mali, Gana, o Egito Antigo (vale ressaltar que antes da Lei 10.639/03 muitos livros didáticos não colocava o Egito pertencente a África, abordavam uma ideia que este fosse pertencente da Europa, devido à grande riqueza desse povo). Entretanto, não traz os grandes feitos desses povos, em muitos livros negam que o a primeira existência humana se deu nesse continente, como forma de negar esta ancestralidade. Depois disso esses povos somem da história, e surgem menosprezados durante o período da escravidão, em nenhum momento é falado da luta desse povo contra este regime escravista.

A questão aqui não é haver inversão de papéis, nem a exclusão da história europeia, no entanto, saber ter um equilíbrio de cada conteúdo de forma a abranger os feitos de cada um. Então não cabe mudar o centro da história, mas retratar todos os pontos a fim de valorizar a diversidade cultural pelo qual o Brasil se constitui. O problema é que mais de 10 anos depois da obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, os discentes não estão qualificados para abordar o assunto.

Para solucionar o problema cabe as autoridades governamentais, implementar cursos sobre História da África e afro-brasileira, para discentes que não tiveram em sua formação estudos sobre as relações étnico-raciais, a fim de acabar com esta defasagem nos ambientes escolares.

Se o professor não tem uma preparação a respeito do tema, logo ele ficará preso ao livro didático, contribuindo para a perspectiva racista que eles possuem. Mas, eles não devem ficar somente a espera que a Secretaria de Educação desenvolva uma formação específica sobre a África. Hoje há uma gama de estudos sobre essa temática, e com o avanço da tecnologia, o professor pode encontra-lo facilmente na internet. Cabe ao professor mostrar interesse e correr atrás, para ajudar seus alunos na construção de identidades e combater a discriminação racial.

IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03

Consequência da forte luta história do Movimento Negro brasileiro a fim de conter o racismo, a Lei 10.639 de 2003,

sancionada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, se fez obrigatório o ensino de História da África e cultura africana e afro-brasileira nas redes educacionais públicas e privadas de ensino fundamental e médio. Em 2004 o Conselho Nacional de Educação (CNE) redigiu as Diretrizes Nacionais para a Educação de Relações Étnico-Raciais, contemplado o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, sendo o principal instrumento legal para o cumprimento da LDB modificada após a Lei 10.639.

Esta Lei refere-se à inclusão do estudo da África e dos africanos, a luta do negro no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, trazendo a contribuição desse povo nas áreas social, econômica e política pertencentes à história do Brasil, os conteúdos devem ser ministrado em todo âmbito do currículo escolar, em especial em artes, literatura e história (BRASIL, 2017).

Assim, a presente Lei objetiva trabalhar nas instituições de ensino a história e cultura africana, como forma de combate ao racismo existente em nosso país, decorrente do processo histórico, o qual esses povos da África foram arrancados e escravizados pelos europeus por toda a América, por conseguinte, esses indivíduos foram de grande importância e fundamental na construção da identidade brasileira. Como aponta Gonçalves & Silva (2004), um meio para respeitar as matrizes étnico-raciais e colaborar para um verdadeiro processo de democratização, o qual o Brasil precisa ser vivenciado urgentemente, é despertar, nas lembranças dos brasileiros, as particularidades históricas e culturais da população que exerceram no país, aspecto que lhe é próprio.

Vele ressaltar que a aprovação da Lei 10.639 de 2003 é fruto deste debate antirracista operado pelo movimento negro e por movimentos sociais, que abrangem em uma de suas bandeiras de luta, a superação do racismo e da discriminação racial. Com enfoque em “proporcionar o reconhecimento e a valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias e asiáticas” (BRASIL, 2017).

Não é somente aceitar a diversidade étnica como patrimônio cultural, é preciso aceitar que vivemos em uma sociedade racista, acabar com o mito da democracia racial, para então conseguir criar métodos pedagógicos antirracistas. De acordo, com Munanga é preciso “técnicas e linguagens capazes de superar os limites da pura razão e de tocar no imaginário e nas representações. Enfim, capazes de deixar aflorar os preconceitos escondidos na estrutura profunda do nosso psiquismo” (MUNANGA, 2005, p. 19). Ou seja, devemos estar cientes que em nosso país democracia racial é um mito, e que apesar de sermos miscigenados, quando se fala de racismo estamos lidando com o fenótipo e não com o biológico do indivíduo. Por mais que a pessoa seja descendente de africano, o que acontece com mais da metade da nossa população, a que possuir uma pele mais clara vai ter “vantagens” perante um indivíduo de pele mais escura.

A Lei 10.639/03 cria oportunidade para acabar com o desconhecimento existente em relação ao continente africano, como abolir a maneira depreciativa e estereotipada que o Ocidente faz da história e do povo dessa nação. Assim sendo, a lei objetiva também a contribuição para a construção por uma ideia mais positiva das africanidades, posto isto, terminar com o racismo tão impregnado nas relações brasileiras. A vista disso, Laureano diz que:

O movimento negro e todas as entidades que combatem o racismo e a discriminação racial, de qualquer natureza são frutos do desconhecimento. O povo negro sofre com preconceito há séculos e somente o conhecimento da história e de uma compreensão de sua cultura vai encaminhar a nossa sociedade para o rompimento com práticas preconceituosas e discriminatórias. (LAUREANO, 2008, p.343)

Reforçando esta ideia, vale pensar que para haver as possibilidades que a Lei 10.639/03 transparece é necessário compreender que o ensino de história não engloba somente como traz Janz “à compreensão da própria realidade e à formação da identidade, mas vão além, buscando a concepção e a compreensão da diferença, da alteridade”. Então, é de fundamental importância espalhar as diversidades existentes em cada nação.

OS NEGROS E SUA CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO DO BRASIL

Africanos escravizados chegaram à América por volta do século XVI para trabalhar nos engenhos de açúcar. Em meados do século XVII chegaram cerca de 8 mil africanos e na metade do século XIX a estimativa era de 1,5 milhões de escravos africanos no Brasil. São muitos os exemplos que representam a presença africana na formação do nosso país,

dentre elas, a dança, a música, a culinária, a religião. No campo léxico os africanos deixaram sua marca na língua portuguesa.

Negros e pardos se destacaram e destacam cada vez mais na vida cultural e política brasileira. Entre o século XVII e XIX Chico Rei e Chica da Silva foram personagens importantes. Ele foi líder da irmandade de libertos, e ela, responsável pela alforria de muitos cativos. Como também Antônio Francisco Lisboa, o aleijadinho, um dos maiores arquiteto e escultores brasileiros de todos os tempos.

As revoltas contra a escravidão contaram com líderes como Pedro Pedroso (Conjuração Baiana), Luiza Mahin, Agostinho e Ambrósio (Revolta do Malês), e Manuel dos Anjos Ferreira, Raimundo Gomes e Cosme bento das Chagas (Balaçada). E tiveram outros afrodescendentes que lutaram pela abolição nos jornais e tribunais.

Percebe-se que esses negros africanos e afrodescendentes influenciaram fortemente na historiografia brasileira, foram cenários de grandes revoltas e foram protagonistas na expulsão dos europeus.

Onde estão os heróis/heroínas negros (as) na história brasileira?

Infelizmente os heróis negros figuram uma categoria de segundo plano na historiografia brasileira, essas ideologias estão presentes tanto nos livros didáticos, como na literatura, nas artes, entre outros. Não se designa outro período para tratar do assunto desligado da escravidão.

Os negros trazidos à força para cá foram em sua maioria grades guerreiros que lutaram bravamente contra uma dominação que estava sendo-lhe imposta, suas crenças, costumes, religião, modo de vida, cultura, tudo foi negado. Entretanto, eles utilizam de algumas estratégias para contornar essa situação. A criação dos quilombos/mocambos foi umas delas, grande palco de resistência, os quilombos eram

Considerados locais com grandes concentrações de negros que se rebelaram contra o regime colonial. Com a Constituição Federal de 1988, o termo “quilombo” teve seu conceito ampliado de modo que na atualidade é considerada toda área ocupada por comunidades remanescentes dos antigos quilombos. (SOUZA, 2012).

Quase sempre o quilombo estudado nas escolas é o *Palmares*, que tem como único protagonista negro abordado na historiografia brasileira seu líder Zumbi. Não é abordado seus pais e antecedentes criadores dessas localidades, que carregam toda uma história de luta. E quando fala de zumbi, é ligeiramente, não dá ênfase em sua história e seus feitos em lutas contra os “homens brancos” da época. Poucos conhecem a história de Aqualtune, avó materna de Zumbi dos Palmares, uma princesa na África captura juntamente com seu povo e utilizada aqui no Brasil para procriação, após seu pai um rei perder uma batalha.

Outro silenciamento é quanto o protagonismo da mulher na historiografia brasileira, e quando trata-se da mulher negra esse silenciamento é duplo, por ser mulher e por ser negra. Não é ensinado sobre Dandara, Njinga, Aqualtune, Acotirene, Chica da Silva, que muitas vezes não são nem mencionadas nos ambientes escolares.

Essas lacunas existentes em nossa historiografia acabam gerando preconceitos raciais no ambiente escolar, pois os negros vêm sempre em lugar de subalternidade, acarretando também na negação de identidade por parte dos estudantes negros, já que estes estão em um processo de construção, como a criança vai se identificar com um povo em que só aparece apanhando, inferiorizado, menosprezado?

Os livros didáticos de história transparecem essa subalternidade não só nos textos, como também nas imagens, que para o público infantil chamam mais atenção e despertam interesse, assim dificultando mais ainda o processo de construção da identidade dessas crianças.

ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO

Análise em livros didáticos antes da Lei 10.639/03

Livro 01- História temática: tempos e culturas, 5ª série

Este livro não contém um capítulo específico para falar da África, na verdade pouco aborda desse continente. Em

um capítulo titulado de “A família e outras épocas”, mostra imagens de 4 famílias diferentes somente uma negra em situações precárias, em contrapartida as outras 3 são de brancos em boas condições sociais. Com a seguinte legenda: “A população brasileira é produto da miscigenação de inúmeros povos que migraram para cá em vários períodos da história” (MONTELLATO, 2000, p.30).

Ao se deparar com este tipo de imagem qual criança vai querer se auto afirmar negra? Sendo que no livro mostra um contraste de diferença de forma grotesca. Não problematiza o lugar de pobreza do negro como consequência de uma política das elites brancas.

Em outro capítulo o qual aborda o surgimento da humanidade fala que o *Homo sapiens sapiens* foi encontrado fósseis na África, mas também diz que foi encontrado na Europa, América e Austrália, dessa maneira, não titula a África como o berço da humanidade.

Livro 02 – História e reflexão, 1º grau

Neste material em um capítulo aborda os períodos pré-históricos, não enfoca no surgimento da humanidade, nem tão pouco diz que este surgiu na África. “Idade da Pedra Lascada: vai do aparecimento dos primeiros homens até cerca de 10 mil a.C”. (COTRIM, 1996, p. 28).

Em outro capítulo aborda o Egito antigo, diz que ele se localiza no nordeste da África, porém traz um mapa dessa localização o qual só mostra a parte superior do continente africano e mostrando sua proximidade com a Europa.

Análise em livros didáticos depois da Lei 10.639/03

Livro 03 – História conceitos e procedimentos, 5º série

Neste livro no capítulo que fala da construção da humanidade, traz os períodos da pré-história, mas não fala que o surgimento da humanidade se deu no continente Africano.

Já em outro capítulo que aborda o Egito Antigo, não informa que este se localizava na África. Diz que pertence ao crescente fértil somente.

Livro 04 – História conceitos e procedimentos, 6º série

Este livro contém um capítulo falando só da África, em apenas 5 páginas frente e verso, porém abrangem bastante a chegada dos europeus.

Em outro capítulo que fala do período da escravidão abrangem somente toda a miséria e sofrimento dos escravos pouco fala de sua resistência, e da sua contribuição para a formação da sociedade brasileira. “Eles eram vistos pelos colonos apenas como instrumento de trabalho e dificilmente podiam construir família ou tinha direito à privacidade”. (DREGUER, 2006, p.158)

Livro 05 – Nova História crítica, 6ª série

Dos livros analisados este foi o que melhor tratou o tema, com um capítulo específico falando do continente africano, mas em apenas 7 páginas frente e verso, entretanto, conseguiu abranger bastante as particularidades desse continente. Mostra a importância do estudo dessa nação. “Muitos brasileiros de hoje descendem de povos africanos. Por isso, conhecer a história da África nos faz conhecer melhor nossa própria história”. (SCHMIDT, 2007, p. 176).

Neste mesmo capítulo fala do Egito Antigo, enfocando que este pertence a esse continente. E traz outros 10 reinos importantíssimos da África.

Outro ponto favorável para este livro é que ele também fala das religiões de matrizes africanas. “A religião do povo ioruba foi a que mais marcou presença no Brasil, trazida pelos escravos a partir do século XVIII. É o que muitos lugares do Brasil se chamam candomblé”. (p.183)

Porém este livro falhou, pois afirma que “hoje em dia, os países da África são pobres e a população passa por grandes necessidades” (SCHMIDT, 2007, p.183). Existe sim uma parcela dessa população africana vivendo nessa situação, porém existem lugares da África que são bastante ricos, a exemplo está à África do Sul.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após as análises feitas dos livros didáticos do ensino fundamental é perceptível que a África não tinha visibilidade antes da promulgação da Lei Federal 10.639/03, estando sempre em segundo plano. Após a Lei pouca coisa mudou, mas o continente africano já aparece com capítulo específico falando de sua história, mesmo que superficial. Por isso, o professor não deve utilizar apenas do livro didático para contemplar sua aula.

O livro didático ainda precisa ser melhorado principalmente quanto às imagens trazendo os negros sempre em situação menosprezadas, comparando-as com as imagens referentes ao branco, o negro sempre aparece com papel inferior. Como também é necessário abordar mais personagens negros além de Zumbi dos Palmares, tantos outros foram importantes para a nossa historiografia, sujeitos que ainda continuam omitidos nos bancos de ensino, principalmente as mulheres, que são silenciadas.

Nossa sociedade é composta por uma população majoritária negra, contudo, ainda há indivíduos com dificuldades de se autodeclararem negros, consequência de nossa historicidade e racismo existente na atualidade. A escola é um espaço de socialização, por isso, devem estar preparados para reverter esse quadro, e não utilizar ferramentas educacionais que viabilizam a subalternidade do negro em relação ao branco. E além da Lei 10.639/03 deve haver qualificação do professor em história da África e Cultura Afro-brasileira e africana.

Em virtude dos fatos mencionados, foi possível perceber como o negro vem sendo abordado nos livros didáticos e como isso afeta na construção de identidade da criança. É de grande importância que os professores ao escolherem os livros para serem trabalhados em aula procurem verificar se nas imagens ou textos, não colocam o negro em papel de inferioridade. Assim, o educador estará contribuindo para a valorização desse grupo étnico-racial, além de contribuir para a diminuição da discriminação racial existente em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 14 de agosto de 2017.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 14 de agosto de 2017.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**. Editora Record, Rio de Janeiro, 1998, cap. IV, 34ª edição, Capítulos I e IV.

GONÇALVES & SILVA, Petronilha Beatriz. (Relatora) **Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/CNE, 2004.

JANZ, Rubia Caroline. Dez anos da lei 10.639/03: o que mudou nos livros didáticos de História? –Uma proposta de análise. **ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA**, v. 2014, 1964.

LAUREANO, Marisa Antunes. **O ensino de História da África**. Ciências & Letras, Porto Alegre, 2008.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

ORLANDI, Agostinho Menotti. **África: linhas tortas nos livros didáticos**. Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/artigos/2304626>> Acesso em 01 de agosto de 2017.

ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley & SILVA, Vinícius Baptista da. Racismo nos livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, 2003, v. 29, n. 1, p. 125-146.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: CEAO, CED, 1995.

ANAIS DO IV ENNEABI E II RENEABI – DE 26 A 28/09/2018

SOUZA, Daiane. **Comunidades quilombolas**: conceitos, autodefinição e direitos. 2012. Disponível em <<http://www.palmares.gov.br/?p=19099>> Acesso em 15 de agosto de 2017.

Lista de Livros didáticos analisados

COTRIM, Gilberto. **História & reflexão**: pré-história, primeiras civilizações e antiguidade clássica. 1º grau, 5ª ed. São Paulo: Saraiva, 1996.

DREGUER, Ricardo. **História**: conceitos e procedimentos. 5ª série. 1º ed. São Paulo: Atual, 2006.

DREGUER, Ricardo. **História**: conceitos e procedimentos. 6ª série. 1º ed. São Paulo: Atual, 2006.

MONTELLATO, Andrea Rodrigues Dias. **História temática**; tempos e cultura, 5ª série. São Paulo: Scipione, 2000.

SCHMIDT, Mario Furley. **Nova história crítica**. 2.ed ver. E atual. São Paulo: Nova Geração, 2007.

ABORDAGEM DO NEGRO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA NO PERÍODO DA ESCRAVIDÃO

ST 5: Educação e Relações Étnico Raciais e o ensino de História e Cultura Afro- brasileira e Indígena.

Taciane de Araujo Santos⁵⁴

Jean dos Santos Dias⁵⁵

RESUMO

Neste resumo abordarei como o negro é retratado nos livros didáticos do 8º ano do Ensino Fundamental, trazendo o seguinte questionamento, como a abordagem que o livro traz sobre os negros escravizados nesse período pode influenciar a visão dos estudantes, levando isso para o seu cotidiano? Como o professor deve agir defronte dessa situação? Entendendo que em muitas escolas o livro seja o único material didático utilizado? Com o objetivo de mostrar que esse material vem carregando de construção de estereótipos e demonstração de preconceito racial, analisando as imagens e os textos observando a presença ou não dos negros, a perpetuação da imagem negativa dos africanos e afrodescendentes, como as mulheres escravizadas eram vistas e tratadas. Constatando-se que em sua maioria a um silenciamento do protagonismo dos negros na História do Brasil, mostrando-o sempre em condições insalubres, a disparidade das condições de vida dos negros oposta a dos brancos, uma hierarquia, assim naturalizando na sociedade a condição de vida da população negra na contemporaneidade. Os livros mostraram uma História do Brasil eurocêntrica, podendo considerar assim insuficiente e prejudicial para aprendizagem dos alunos, principalmente dos negros dificultando o processo de identidade, assim não podendo ser somente ele o material utilizado em sala de aula como mediador de conhecimento. É necessária uma problematização dessas produções didáticas.

Palavras-chaves: Negros(as); Livros didático. Escravidão. Silenciamento. Problematizações.

INTRODUÇÃO

A escola é o primeiro ambiente em que as crianças fazem parte logo após a família (e em uns casos alguma instituição religiosa), logo após vem a escola, de modo que é compreendido o espaço onde essas crianças vão estar em um processo de aprendizagem. Muitas vezes os materiais didáticos, que são todos os materiais servem de apoio/ recurso para o processo de ensino, em maioria são escassos, quase sempre se resumindo apenas nos livros didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação (na perspectiva escolas públicas da rede Estadual de Feira de Santana). Sendo assim é perceptível que quase sempre os livros didáticos são os únicos materiais de apoio pedagógico.

Ao compreender a importância dos livros didáticos para o ensino e aprendizagem de crianças e jovens, a partir deles eles constroem um ponto de vista sobre o mundo, se faz necessário entender, como esses livros são construídos. Como os livros de História influenciam e contribuem para o ensino de história aos alunos do 8º ano do Ensino fundamental.

Os livros didáticos exercem um importante papel no ensino-aprendizagem de história, facilitando a compreensão dos alunos nos conteúdos curriculares. A linguagem utilizada, as fontes históricas como documentos escritos e iconográficos e os recursos didáticos empregados, variam de acordo com a série que se destina, desta forma, auxiliam o professor nas temáticas abordadas em sala de aula. Os livros didáticos variam de acordo com as mudanças ocorridas na sociedade, as reformas curriculares do sistema educacional brasileiro, as mudanças sociais, econômicas e políticas, e o próprio desenvolvimento nas pesquisas históricas são fatores que trazem variações e atualização nos conteúdos das temáticas destes livros. (TAVARES e DOMINGUES, 2007, p. 1)

Sendo assim foram analisados cinco livros de História, manuais de professor. Das Editoras Moderna, FTD, Scipione. Os livros são: História Sociedade & Cidadania, 1ª edição, no ano de 2009, da editora FTD, do autor Alfredo Bolus; Projeto Radix História, 1ª edição, do ano de 2010, da editora Scipione, do autor Claudio Vicentino; Estudar História: Das origens do homem à era digital 1ª edição no ano de 2013 e a 2ª edição no ano de 2015, da editora moderna, da autora Patrícia Ramos Braick; Projeto Mosaico História, 3ª edição, no ano de 2016, da editora Scipione, dos autores Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino.

Analisando como o período da escravização dos africanos e afrodescendentes no Brasil, através de imagens e dos textos postos nos livros, entender como e com que intencionalidade isso é posto ali, influenciando os educandos. E qual a melhor forma de trabalhar com os livros que estão carregados de estereótipos e demonstração de preconceito racial.

⁵⁴ Graduanda em Licenciatura em História, na Universidade Estadual de Feira de Santana. E-mail: annyaraujo.s98@gmail.com.

⁵⁵ Graduando em Licenciatura em História, na Universidade Estadual de Feira de Santana. E-mail: jeansanntodias@gmail.com, coautor.

Assim após algumas leituras e a análise dos livros desenvolvi este trabalho com o objetivo de mostrar como o negro e retratado nos livros e as diversas problemáticas existentes. Assim questionando e trazendo uma reflexão sobre a utilização de somente o livro na sala de aula. “O Livro didático não é o único, mas é um instrumento pedagógico de uso sistemático, que as escolas tradicionais contemporâneas, em sua grande maioria e atrelado a políticas de educação que ainda não forma repensadas” (SIQUEIRA, 2014, p. 15). Tendo em vista também o papel do professor em desmistificar e problematizar as ideologias presente nos livros didáticos. Pensando nas consequências das permanências desses pensamentos pode ser prejudicial ao estudante e a toda a sociedade dando enfoque as consequências disso para a população negra do Brasil.

MATÉRIAS DIDÁTICOS

Observe que os matérias didático são todos aqueles matérias utilizado pelos professores que dão suporte para a aprendizagem dos estudantes, são de suma importância. Aqui analisamos os livros didático e a suas contribuições.

Materiais didáticos, como suportes de informações e/ou documentos, estão esparramados no cotidiano escolar, como instrumentos didáticos que auxiliam na mediação pedagógica entre professor, conhecimento e aluno. É importante compreender que tipo de material o educador utiliza na ação didática, se está coerente com os métodos de ensino e convicções pedagógicas que o docente acredita e defende, para assim fazer a utilização do instrumento pedagógico de forma consciente e crítica. (DA SILVA, 2013, p. 3)

Os livros são construídos com intencionalidades e com ideologias postas neles no momento de sua construção, de modo que em sua maioria traz uma visão eurocêntrica da História do Brasil, servindo para legitimar uma hierarquia cultural, assim sendo necessária uma visão crítica para observá-los, e selecioná-los para a sua utilização, “a mediação, aparentemente do professor, dos estereótipos veiculados no livro didático, constitui-se também em preocupação desse trabalho tendo em vista a importância da sua atuação como agente reforçador ou desmistificador das ideologias existentes nos livros didáticos” (DA SILVA, 2004, p. 24). Se fazendo necessário uma análise rigorosa para a sua utilização na sala de aula.

Os livros estão cheios de simbolismo, e a presença ou não da população negra de forma positiva, nas lutas de resistência a escravidão, da cultura africana e afro-brasileira, da contribuição desse povo para a população é um sinal disto. Eles também são potencializadores de conhecimento se forem produzidos e utilizados da forma correta.

Os livros utilizados pela rede pública estadual, são avaliados pelo Programa Nacional do livro didático (PNLD), após isso são disponibilizados para análise e escolha dos professores de cada instituição educacional, com a opção de duas escolhas por disciplina, são pra uso de três anos.

AS IMAGENS CONTIDAS NOS LIVROS

As imagens presentes nos livros didáticos também constituem uma comunicação, são portadoras de mensagens, de conjuntos simbólicos de uma cultura, muitas vezes uma forma de naturalizar discurso, trazendo sentidos óbvios e obscuros. A forma na interpretação das imagens deve ser cuidadosa tendo a compreensão de cada significado, entendendo que cada elemento na imagem tem uma intencionalidade.

As imagens que são postas dos africanos a afro-brasileiros no período da escravidão eles estão sempre em condição insalubre, e realizando trabalhos manuais, carregando pesos, quando são retratados. Essa imagem negativa, ou a não representação do negro na História do Brasil influencia na formação da identidade da criança negra, de forma que em sua maioria as crianças tem sempre grandes heróis como ídolos, de pessoas que se destacaram em algo, e se destacam positivamente, ganhado reconhecimento social, e com a imagem do negro que e trazida nos livros, em suma maioria em condições de explorados e insalubres ,as crianças logo não vão se senti interesse em se reconhecer nesta dada representação.

Assim se tornando um desafio para a educação a interpretação dessas imagens, os professores como intermediário deste processo de construção de conhecimento, deve de forma cuidadosa analisar, para após trabalhar em sala de aula,

muitas vezes essas imagens estão carregadas de estereótipos e demonstração de preconceito contra a população negra e isto deve ser questionado.

ANÁLISE DOS LIVROS

Ao analisar seis livros da oitava série do Ensino Fundamental, trago aqui como e abordado a pessoa do negro nos livros didáticos no período da Escravização. Em uma ordem cronológica das publicações dos livros apontando os pontos positivos e negativos em relação ao recorte feito. Todos eles são manuais do professor.

1. O primeiro livro foi História Sociedade & Cidadania, 1ª edição, do autor: Alfredo Boulos Júnior, da Editora FTD, publicado no ano de 2009, com o Capítulo denominado de “Africanos no Brasil dominação e resistência” traz como texto o processo de vinda aos africanos para o Brasil

Dominação: Os africanos não vieram para a América de livre e espontânea vontade, foram trazidos pra cá para trabalhar como escravos. Com o avanço das plantas de cana-de-açúcar no Nordeste, na metade do século XVI, os africanos começaram a entrar no Brasil sistematicamente e em maior número (BOULOS, 2009, p.12)

Quando relata o trabalho escravo:

O trabalho: Ao escravizados trabalhavam de 12 a 15 horas por dia, começavam entre 4 e 5 horas da manhã e iam até o anoitecer. Por vezes, as manhãs dos feriados e os domingos era usadas para o conserto de cercas, estradas, e outros serviços. O homem como agricultor, carpinteiro, ferreiro, pescador, carregador e em várias outras funções. A mulher cultivava a terra, cuidava dos doentes, colhia e moía a cana, lavava, passava, fazia pratos, vendia doces e salgados etc. Entre os trabalhadores afro-descendentes havia também libertos, nome que se dava aqueles que haviam conseguido a carta de alforria, documento de libertação obtidos geralmente após longos anos de trabalho (BOULOS, 2009, p.16)

Falando também de forma resumida sobre a alimentação, a violência e a formas de resistência dos escravizados dando destaque aos quilombos, em principal o Quilombo dos Palmares.

Resistência: Nenhum grupo humano jamais aceitou ser escravizado. Onde houve escravidão houve resistência. No Brasil, não foi diferente. Havia razões de sobra, tais com excesso de trabalho, disciplina rigorosa, castigos e o fato de o senhor não cumprir com a palavra, negando liberdade ao escravizado que conseguia justar dinheiro para comprar sua carta de alforria. Nesse caso, era comum o escravo fugir. Os escravizados, por sua vez, desenvolveram várias formas de resistência. A capoeira, por exemplo, foi uma delas. Dança e luta ao mesmo tempo, a capoeira foi uma forma de diversão e defesa desenvolvida no Brasil pelos africanos escravizados seus descendentes. (BOULOS, 2009, p. 19)

Imagens:

Figura I – Largo da Glória, 1882, de H. Alken e Henry Chamberlain)



Fonte: Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa23319/henry-chamberlain>

Figura II- A aquarela de Joaquim Candido Guillobel, 1812-1816



Fonte: Disponível em: <http://Joaquimédia.itaucultural.org.br/pessoa206709/Joaquim-candido-guillobel>

Figura III - Escrava Anastácia, de J.E Arago. 1839



Fonte: Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/503418064578768295/>

2. O segundo livro foi, o de História Projeto Radix, a 1ª edição, do autor Claudio Vicentino, da Editora Scipione, publicado no ano de 2010. Nos capítulos denominados: O Primeiro Reinado, Período regencial e O Estado Imperial Consolidado, fala-se muito pouco ou melhor quase nada da população negra que residia no Brasil nesse período, fala sobre umas Revoltas dos escravizados como: A insurreição Malê.

Figura IV- A grande rua no Rio de Janeiro, de Johann Moritz Rugendas, mostra a Rua Direita (atual Primeiro de Março) no Rio de Janeiro na década de 1830. Ali ficavam importantes órgãos do governo e também residiam ricos.



Fonte: Disponível em: <https://jeocaz.wordpress.com/tag/diversos/>

Figura V- Detalhe da prancha Oficial da corte dirigindo-se ao palácio (1834-1839) litografia de Jean- Baptiste Debret.



Fonte: Disponível em: História Projeto Radix, a 1º edição, do autor Claudio Vicentino, da editora Scipione, publicado no ano de 2010, p. 180.

3. O terceiro livro foi Estudar História: Das origens do homem á era digital, a 1º edição, da autora Patrícia Ramos Braick, Editora Moderna, publicado no ano de 2013. Falando sobre a Constituição de 1824.

Figura VI- Vendedor de leite e capim gravura de Jean-Baptiste Debret, século XIX.



Fonte: Disponível em: <https://hemi.nyu.edu/unirio/studentwork/imperio/projects/Denise/1.htm>

“O texto constitucional não fazia referência expressa à escravidão. No entanto ele mencionava os libertos, o que significa que o trabalho escravo era admitido pela lei” (BRAICK, 2013, p. 222)

Em uma parte do capítulo denominado de Segundo Reinado, fala sobre “O fim do tráfico negreiro” discorrendo sobre a pressão que a Inglaterra fez para que houvesse a abolição da escravatura.

Por diversas vezes, o governo brasileiro aprovou leis que previam o fim gradual do tráfico de escravos, mas essas leis não foram cumpridas. O quadro começou a ser alterado em agosto de 1845, quando o Parlamento britânico aprovou o Bill Aberdeen, lei que autorizava os ingleses a aprisionar qualquer navio suspeito de transportar escravos no Oceano Atlântico. Muitos navios brasileiros, para escapar do cerco britânico, atirava os escravos ao mar com pedras amarradas ao corpo para que eles afundassem e não se tornassem provas contra a tripulação. As pressões inglesas ameaçavam criar uma crise diplomática entre os dois países situação que levou o Parlamento brasileiro a aprovar, em setembro de 1850, a Lei Eusébio de Queiroz, que extinguiu o tráfico de escravos para o Brasil. Essa lei não aboliu a escravidão no país, mas significou o primeiro passo legal para pôr fim à instituição. (BRAICK, 2013, p 254)

Em outra parte, falando sobre “A abolição gradual da escravidão” O autor traz as leis que foram aprovadas pelo governo imperial anterior a abolição como a Lei do Ventre Livre, em 1871, a Lei do Sexagenários, até enfim a Lei Áurea, em 13 de maio de 1888.

O governo recebia dupla pressão: um lado as camadas médias urbanas, intelectuais, alguns empresários e líderes políticos, que exigiam o fim da escravidão; de outro grandes proprietários rurais, principalmente do Nordeste e do Vale da Paraíba, que temiam que fim da escravidão levasse a agricultura à ruína. Nesse momento, as ações de resistência dos negros na luta contra a escravidão tornaram-se decisivas. Fugas em massa, invasão de propriedades para libertar outros escravos, formação de quilombos, atos contínuos de rebeldia contra ordens recebidas e a recusa em trabalhar foram alguns dos meios utilizados pelos negros que contribuíam para destruir o regime escravista do Brasil. (BRAICK, 2013, p 255)

Figura VII - Fuga de Escravos, gravura de Ângelo Agostini, publicada na Revista Illustrada em setembro de 1887. Fundação Nacional do Rio de Janeiro.



Fonte: Disponível em: <http://act14-anjovida.blogspot.com.br/2016/03/>

O que você consegue observar na imagem? Troque ideias com os colegas (BRAICK, 2013, p.255). E por ser um manual do professor vem a seguinte observação "A imagem vinha acompanhada da seguinte legenda: Enquanto no Parlamento só se discursa e nada resolve, os pretinhos raspam-se com toda ligeireza. Os lavradores não podem segurá-los" (BRAICK, 2013, p. 255) Algo que de ser pensado pelo professor e levar ao conhecimento dos alunos para que seja problematizado.

4. O quarto livro foi, Estuda História: Das origens do homem á era digital, a 2ª edição, da autora Patrícia Ramos Braick, Editora Moderna, publicado no ano de 2015. No capítulo falando sobre "A mineração do Brasil" discorrendo como ocorreu este processo na região de Minas Gerais, e o povoamento na região das minas.

Pessoas de origens muito diferentes chegaram, á região e busca do ouro: Bandeirantes paulistas e alguns poucos baianos, funcionários da Coroa, comerciantes padres, trabalhadores livres, libertos e escravos cristãos-novos (judeus os descendentes de judeus convertidos ao cristianismo) e pequenos proprietários de terra, vindos principalmente do Nordeste, que sofriam com a crise do mercado açucareiro (BRAICK, 2015, p.32)

Em seguida a seguinte imagem.

Figura VIII- Rancho na Serra do Caraça, gravura de Martius e Spix, c. 1820.



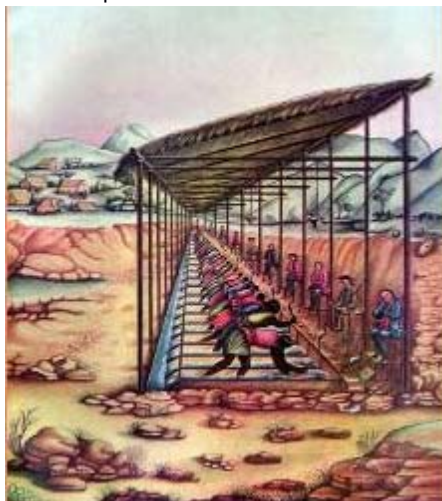
Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/133278470203622028/>

O movimento de pessoas próximo às minas era grande. Muitos ranchos que serviam de abrigo ou de local para a refeições eram formados devidos à frequência de viajantes à procura do ouro. (BRAICK, 2015, p.32)

Nessa imagem, retrará os escravizados sem roupas e de forma animalizada. Em outra parte, traz “Os escravos e a resistência” com o seguinte texto:

Os escravos compunham a maior parte da sociedade das Minas Gerais. Para ter uma ideia, em 174 eles representavam 70% da população da região das minas, estimada em 266 mil pessoas. Os escravos eram submetidos ao árduo trabalho nas grandes lavras ou trabalhavam para um fazendeiro no leito dos rios. As doenças causadas pelas condições de trabalho, além dos castigos físicos e outras formas de punição, tornavam as mortes comuns. A vida útil de um escravo que trabalhava nas minas variava entre sete e doze anos. Muitos negros que fugiam da mineração de ouro e diamante organizavam os quilombos que eram comunidades de escravos fugidos. Os quilombos mineiros ficavam próximos às vilas e arraiais e mantinham ativo o comércio com a vizinhança. As autoridades tinham dificuldade para destruir essas comunidades porque os comerciantes locais muitas vezes, mantinham relações comerciais com elas. Calcula-se que entre 1710 e 1798 tenham existido cerca de 120 quilombos em Minas Gerais. (BRAICK, 2015, p.40)

Figura IX- Extração de diamantes, aquarela de Carlos Julião, final do século XVIII, Minas Gerais.



Fonte: Disponível em: <https://br.pinterest.com/explore/minera%C3%A7%C3%A3o-no-brasil/>

Trazendo também que não existia somente negros que eram escravos, mais que em Minas Gerais a quantidade de negros libertos era maior do que em outros lugares do Brasil.

No capítulo “Brasil: Reinado e as regências” Ao falar da Revolta dos Malês que foi umas das formas de resistência contra a escravização, organizada por escravos africanos que eram convertidos ao Islamismo.

Figura X- Gravura de René Claude Geoffrey, de 1780, representante de um sacerdote mulçumano do Senegal usando amuletos islâmicos.



Fonte: Disponível em: Estuda História: Das origens do homem á era digital, a 2º edição, da autora Patrícia Ramos Braick, editora Moderna, publicado no ano de 2015, p.200.

Ao relatar a “Abolição da escravidão” traz o mesmo texto da 1ª edição do livro.

5. O quinto livro foi, Projeto Mosaico História, a 3ª edição, dos autores: Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino, Editora Scipione, publicado no ano de 2016. Tratando sobre a Vinda da família real para o Brasil, e como a corte portuguesa encontrou a cidade.

Figura XI- Jean Baptiste Debret. calceteiros. Gravura publicada em Viagens pitorescas e históricas ao Brasil 1834-1839, sem dimensão.



Fonte: Disponível em: <http://www.editoradobrasil.com.br/jimboe/galeria/imagens/index.aspx?d=historia&a=4&u=3&t=imagem>

Figura XII- Partida da corte para Portugal, pintura de 1821, de Jean-Baptiste Debret.



Fonte: Disponível em: <http://www.sermelhor.com.br/livros/1808-a-historia-do-nosso-brasil-explica-muita-coisa.html>

Ao tratar sobre a revolta dos Malês, por sem o manual do professor vem a seguinte instrução, uma forma de chamar atenção do professor que ele pode relacionar o conteúdo estudado com outros assuntos.

Ao trabalhar a Insurreição Malê, diversos temas podem ser abordados, como: religião dos africanos escravizados, identidade, resistência africana, etc. É importante destacar que os africanos não eram passivos, muito pelo contrário, empenham-se em inúmeras formas de resistência (na produção na relação com os senhores, nas fugas) e luta contra a sua condição de escravizados. (VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 245)

Na mesma página tem um quadro denominado de “Conheça Mais”, uma espécie de curiosidade, e vem trazendo um pouco mais sobre os negros Malês. E a imagem de Luiz Gama uma importante personalidade da Insurreição dos Malês, e lutava pelo fim da escravização. Mostrando a forma pelo qual os escravizados acharam para resistir.

No capítulo denominado “O fim da monarquia no Brasil”, falando sobre “O fim da escravidão”. Especificando pontos para que ocorresse a Abolição da Escravatura como: escassez de mão de obra, repercussão do ideário abolicionista, fatores econômicos, Guerra do Paraguai, resistência dos africanos escravizados (deveria ter dado mais espaço para esse assunto ser tratado com devida atenção), o crescimento das associações abolicionistas nas cidades. Os autores dão mais

ênfase nas “Manifestações culturais antiescravistas no Brasil no século XIX”, relatando como se deu a formação das associações abolicionistas, trazendo personagens negras de suma importância como José do Patrocínio e André Rebouças. Esse é o único dos livros que traz negros graduados.

RESULTADO DA ANÁLISE

Ao analisar os textos e as imagens contidas nos livros os africanos e afrodescendentes escravizados só são mostrados de forma totalmente vulneráveis, insalubres executando trabalhos manuais. Sua representação e função socioeconomicamente inferior, só fala somente dos negros que eram escravizados, somente em dois livros no: *Estuda História: Das origens do homem à era digital*, a 2ª edição e *Projeto Mosaico História*, a 3ª edição que cita que nesse período não existia somente escravizados, e sim libertos, letrados, seria importante trazer também que alguns tinham condições financeiras até possuíam escravos.

Existe uma desumanização do corpo negro, representado nas imagens de forma estereotipada associada a animais irracionais na VIII imagem, mostra os negros em sua maioria nus, crianças jogadas pelo chão, e traz o contraste de um homem branco totalmente vestido, até a forma de representar as escravizadas e de forma totalmente diferente, de modo que as mulheres brancas são sempre retratadas bem vestidas, já a mulher negra é representada com os seios a mostra, uma forma de hipersexualização da mulher negra, assim desenvolvendo pensamentos que influenciam a sociedade atual. O corpo do homem de cor tal qual o da mulher de cor são hipersexualizados, são debates que devem ser feitos e questionados em sala de aula juntamente com os estudantes para que tenham uma visão crítica, para a não normalização de certas atitudes preconceituosas.

Ao tratar do processo de escravidão não trazem as diversas formas de resistência que existiu, de que os africanos e os afrodescendentes de forma nenhuma foram coniventes ou aceitaram a escravidão. E quando tratam dos Quilombos não falam somente de Zumbi, não querendo negar a sua importância, mais também trazer o papel de protagonismo também das mulheres exemplo disso Dandara que também foi uma guerreira. Sobre a Abolição os autores em sua maioria não trazem o protagonismo da população negra para que isso ocorresse, em suma os livros de forma principal trazem as leis.

COMO O PROFESSOR DEVE AGIR

O professor tal como mediador dos livros didáticos deve analisá-lo e escolhê-lo de forma correta, para ser trabalhado em sala de aula com os estudantes, deve ter a criticidade para problematização dos livros, para ver só os conteúdos já postos estão de forma coerente, e também trazer outros materiais didáticos de acordo com os conteúdos trabalhados, também a ajudar os alunos a desenvolver a sua criticidade.

A escolha do material didático é assim uma questão política torna-se um ponto estratégico que envolve o comprometimento do professor e da comunidade escolar perante a formação do aluno. O material didático, pode ser um instrumento de trabalho do professor, é igualmente instrumento de trabalho do aluno; nesse sentido, é importante refletir sobre os diferentes tipos de materiais disponíveis e sua relação com o método de ensino. (DA SILVA, 2013, p. 12 apud BITTENCOURT, 2004: 298)

Diante dessa análise o professor deve trazer para os alunos as deficiências encontradas nos livros, através de outros materiais didáticos, como as formas de resistência, o protagonismo da população negra e suas contribuições no plano econômico, demográfico, cultural, desmitificando o “mito da democracia racial” e quebrando o processo de “branqueamento”, tal como Ana Célia da Silva “Acreditamos que o professor possa vir a ser um agente desmistificador das ideologias que a escola veicula, bem como de um ensino que evidencie os vários processos civilizatórios e culturais aqui existentes” (2004, p.74), tendo em vista que “apontamos para a necessidade de outros estudos sobre o papel do professor no reforço dos preconceitos que os mesmos desenvolvem na sociedade” (DA SILVA, 2004, p. 75). Pois os assuntos tratados na escola e da forma que são trabalhados são levados através dos educandos para o seu convívio social, podendo assim perpetuar ou não o racismo.

O professor é o principal mediador dos estereótipos vinculados no livro didático. Contudo, essa ação mediadora parece inconsciente por parte dele. É nossa preocupação investigar a causa da ausência de percepção, pelos professores, desses estereótipos, tanto em relação ao negro quanto a outros seguimentos sociais. Seria a formação do professor, orientada numa visão acrítica das instituições e numa ciência técnica e positiva que não contempla outras formas de ação e reflexão- responsável pela não-percepção da ideologia que mediatiza e difunde? Seriam os valores veiculados na escola responsáveis pelo fato de os professores identificarem os estereótipos como representação "natural" do aluno das classes subalternas, sem distinguir as distorções, omissões e fixações no passado? Existiria uma consciência do problema e o professor silenciar num "pacto narcísico" (BENTO, 2002), de proteção a bens de consumo econômicos e de prestígio, e de privilégios adquiridos? (DA SILVA, 2004, p. 73)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise que vemos que nos livros vinculam a imagem do negro depreciativa, com a criação de estereótipos demonstrando de preconceito racial. Porém é notório ver que os livros mais recentes, tem mais conteúdo que refretem os resultados de pesquisas historiográficas assim valorizando os homens e as mulheres de cor como participantes para a construção do processo de Abolição da Escravatura, com suas diversas formas de resistência, e atuantes na História do Brasil. Mostrando que não só existia negros escravizados no País, dando uma outra versão da História, quebrando um pouco com o eurocentrismo que está presente na escrita da História brasileira.

E também se faz necessária a visão crítica dos professores para trabalhar com os livros didáticos, assim problematizados juntamente com os estudantes. Mas para isso os professores devem também fazer isso no período da sua formação acadêmica.

REFERÊNCIAS

- DA SILVA, Ana Célia. **A discriminação do negro no livro didático**. Universidade Federal da Bahia, Centro Editorial e Didático, 2004
- DA SILVA, Elvis Roberto Lima. **Materiais didáticos e as múltiplas linguagens no ensino de História dos anos iniciais**. 2013.
- FABIANO RODRIGUES, Marcelo. Relações étnico-raciais na educação infantil. **e-Revista Facitec**, v. 9, n. 2, 2018.
- SILVA, Petronilha Beatriz. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, v. 30, n. 63, 2007.
- TAVARES, Adriana Gomes; DOMINGUES, Adriane Henriques. A representação do negro nos livros didáticos de História em Minas Gerais (1960-2005). In: **IV Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais**. 2007.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: Notícias do Quilombo da Baixinha em Irará-Bahia

ST-5 Educação e Relações Étnico Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena

Ana Claudia Cerqueira Silva⁵⁶ - UNEB
Sandra Nivia Soares de Oliveira⁵⁷ - UEFS

RESUMO

Este trabalho resulta dos achados no trabalho de conclusão de curso (TCC), defendido na Universidade Estadual de Feira de Santana no ano de 2017. A pesquisa foi realizada em uma comunidade quilombola reconhecida em 2010, e teve como objetivo investigar os contornos da educação escolarizada no quilombo da Baixinha, no Município de Irará-Ba. Sendo esta fundamentada nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa Ludke e André (2005), Minayo (2009). Da História Oral Le Goff (1999), Meihy (1996). Para apropriação das discussões em torno dos quilombos sua história e demandas atuais de muita importância foram os trabalhos de Albuquerque (2006), Moura (1999), Moura, (2001) e Oliveira (2006). No percurso investigativo, observou-se a Escola Municipal Jorge Martins da Silva, possui um currículo voltado para as discussões que contemplam a educação do campo e quilombola Arruti (2011), Torres (2015) considerando que a Educação Escolar Quilombola está amparada na Lei nº 10.639/03, que altera a Lei 9394/96 e é regida por diretrizes próprias aprovadas em 2012 o que garante a todos os alunos o reconhecimento e a valorização de sua cultura, de sua história, de sua identidade e, assim combater o racismo e as discriminações, educando cidadãos orgulhosos do seu pertencimento étnico-racial, tendo seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. São ainda consideradas referências imprescindíveis na realização deste trabalho Moura, (2006), Maroun, Oliveira e Carvalho (2013).

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Quilombo. Irará

INTRODUÇÃO

Falar de educação nas comunidades reconhecidas como comunidades quilombolas, é falar sobre uma luta de direitos contínua e diária. Uma luta não só por educação, mas por uma educação de qualidade que considere estes sujeitos como ativos no processo de criação e construção de uma escola comprometida com a realidade, os direitos e desejos destas comunidades.

Compreendendo o quão importante é a educação em comunidades remanescentes de quilombo, que surge o desejo por investigar no trabalho de conclusão de curso (TCC), defendido na Universidade Estadual de Feira de Santana no ano de 2017. A pesquisa foi realizada em uma comunidade reconhecida pela Fundação Palmares em 2010, enquanto remanescente de quilombo e teve como objetivo investigar os contornos da educação escolarizada no quilombo da Baixinha, no Município de Irará-Ba, pertencente ao Território Portal do Sertão.

Em se tratando de uma pesquisa de inspiração etnográfica houve a necessidade de o pesquisador estabelecer uma relação próxima e duradora com a realidade investigada mantendo um contato prolongado e direto com o objeto a ser pesquisado (LUDKE e ANDRÉ 2005) envolvendo assim a obtenção de dados descritivos que podem ser adquiridos através desse contato do pesquisador com a situação a ser estudada.

Nas comunidades negras rural, para as quais a oralidade tem um papel fundamental na transmissão de saberes e histórias, não podemos perder de vista a relação inseparável entre memória e oralidade porque "A memória é saber histórico, pois pela voz do narrador o passado é restaurado no presente" (SANTANA, 1998, p. 118). Na busca pelo acesso a esta memória a História Oral tem papel fundamental porque,

Com sua capacidade para tudo e para todos, a História Oral respeita as diferenças e facilita a compreensão das identidades e dos processos de suas construções narrativas. Todos são personagens históricos, e o cotidiano e os grandes fatos ganham equiparação na medida em que se trançam para garantir a lógica coletiva. (BOM MEIHY, 1996, p. 21)

Dessa forma, compreende-se que a melhor história contada sobre um determinado quilombo parte da escuta daqueles que fazem, ou melhor, que são quilombo. Ouvir, escutar as vozes e entender os silêncios, atentar aos gestos são formas de apreender estas histórias.

APONTAMENTOS SOBRE O QUE VEM A SER QUILOMBO

⁵⁶ Aluna do PPGEFIN da Universidade do Estado da Bahia – UNEB E-mail: accsilva3@gmail.com

⁵⁷ Professora Adjunta da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS E-mail: sandranivias@yahoo.com.br

Ao buscar a literatura, que se debruça sobre a história do negro e dos seus descendentes no período relativo ao século XIX e XX, encontramos Albuquerque e Filho (2006). Eles afirmam que entre os africanos – e por extensão entre seus descendentes - existia uma organização social e econômica, a qual girava em torno dos vínculos de parentesco em famílias extensas, da habitação de vários povos num mesmo território, que se configuram em modos de resistência à escravidão, cujas construções eram próximas ou não da casa-grande, de forma explícita ou implícita.

Uma das definições de quilombo baseia-se em uma reflexão acerca do terceiro parágrafo do regimento de 1724, no qual apresenta uma concepção de quilombo como habitação de negros fugidos,

De acordo com o parágrafo terceiro do regimento de 1724, por quilombo, se devia entender “toda habitação de negros fugidos que passe de cinco em parte despovoada ainda que não tenham ranchos levantados nem nela se achem pilões” (OLIVEIRA, 2006, p. 83)

O negro nunca aceitou passivamente a escravidão. Diante disso ele criou, dentro da estrutura da sociedade escravista, as diversas formas de resistência e liberdade possíveis, a exemplo do quilombo. E a maior expressão desses refúgios que tivemos na história foi o Quilombo dos Palmares, pois desempenhava um papel de organização dos escravos na tentativa de construir juntos um espaço de resistência e de liberdade.

Entretanto, não podemos perder de vista que muitas e variados foram os espaços coletivos de resistência e liberdade durante a escravidão. Longe ou perto da casa-grande esses espaços coletivos garantiram a sobrevivência dos escravizados e, mais que isso se tornaram resistência ora pelo rompimento, ora pela via da negociação.

Após a Constituição Federal de 1988, com as garantias legais previstas nos artigos 215 e 216 (Da Cultura) e no artigo 68 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal, promulgada em 1988 que reza: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os respectivos títulos, tornou-se necessário categorizar o que seriam comunidades. Com esta preocupação a Associação Brasileira de Antropologia, definiu quilombo contemporâneo da seguinte forma:

Atualmente, o que se conceitua como quilombo não se refere a resíduos arqueológicos de ocupação temporal ou comprovação biológica, e também não se trata de grupos isolados e população homogênea, nem sempre foram construídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados. Consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução dos seus modos de vida característicos e na consolidação de um território próprio. (ODWEYR, 1995, *apud* Moura 1999, p. 102-103).

Este novo momento demarca, assim, novas configurações de quilombo, provocando historiadores, pesquisadores, dentre outros a buscar novas perspectivas para conceituar quilombos. Essa reconceitualização provoca outros deslocamentos no plano legal e simbólico em vários campos. As Diretrizes Gerais da Educação Básica afirmam que:

A história dos quilombos não se limita à resistência à escravidão. Ela está imersa nos processos de resistência ao padrão de poder, apropriação, expropriação da terra, imposto aos africanos escravizados e a seus descendentes. Os povos quilombolas têm consciência dessa relação persistente entre sua história e as lutas pela manutenção de seus territórios. Nessa tensa relação, têm construído e afirmado a sua consciência do direito à terra e ao território e, nesse sentido, aproximam-se das lutas dos movimentos sociais do campo. (BRASIL, 2013, p. 438).

Dessa forma, as comunidades que foram reconhecidas pela Fundação Palmares como remanescentes de quilombo em 2010 no município de Irará, fazem parte de um movimento que surgiu no Brasil através das discussões emergentes da constituição de 1988, acerca de redefinir conceitos sobre quilombo e remanescentes de quilombo suscitando dessa forma um debate sobre as comunidades quilombolas. Nos dias atuais, falar sobre quilombo é rememorar um passado marcado por lutas que permeiam todo esse processo histórico. É falar de uma luta e um reconhecimento que necessita de constante reflexão e atualização, é uma luta política por direitos que foram historicamente negados. De acordo com a autora Jucelia Bispo dos Santos (2016),

O tema dos remanescentes de quilombos promoveu a criação de novos sujeitos políticos depois da origem

ANAIS DO IV ENNEABI E II RENEABI – DE 26 A 28/09/2018

do Decreto 4.887/03 e 20 de novembro de 2003, em todo estado da Bahia, assim como na região investigada. Essa legislação prevê o reconhecimento de quilombos através do auto declaração coletiva do grupo. (BRASIL, 2004, p.1)

É através da auto declaração, que a comunidade estudada vem se afirmando enquanto negros e remanescentes de quilombo que por séculos tiveram seus direitos negados. Estes batalham para conquistar os direitos que lhes foram negados. Todos esses grupos de sujeitos unidos, clamam por políticas de ações afirmativas do Estado de acordo as necessidades emergentes em cada grupo.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NA BAIXINHA: A EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A comunidade da Baixinha é uma comunidade quilombola situada na zona rural de Iará. A sobrevivência da comunidade está ancestralmente ligada ao trabalho na terra. Dessa forma, pensar educação para a baixinha está vinculada diretamente à questão do campo e as reações étnico-raciais e neste caso a identidade negra e quilombola.

Para discutir o acesso dos trabalhadores quilombolas rurais à educação, iniciaremos com o debate proposto por Torres (2005, p. 34), no seu trabalho intitulado "Educação do Campo e educação Quilombola: Cultura e saberes tradicionais na Comunidade Kalunga Vão do Moleque", no qual ele salienta que:

Assim sendo a educação do campo constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à uma educação de qualidade (e não a qualquer educação). A educação do campo não é para nem apenas com, mas sim, dos camponeses, expressão de uma pedagogia do oprimido. Constitui-se também da luta pela educação como uma luta pela terra, pela reforma agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar e ao território. (TORRES, 2005, p. 34)

E nessa perspectiva, ao consideramos que a educação do campo é uma luta, que não só busca uma educação para sujeitos do campo, mas que tratem os sujeitos do campo como material da vida, como bem salienta (MOLINA, *apud* Torres, 2005, p. 31)

Queremos uma escola do campo, aquela que esteja no campo adequando com a própria realidade do campo; aquela que recebe o sujeito como material da vida e que tenha uma demanda de trabalho manual e intelectual, para isso vir acontecer cabe cada um de nós nos auto-organizarmos para construir uma escola que seja adequada à nossa realidade.

Portanto, a escola junto a todo corpo gestor precisa se organizar para construir uma escola, que traga consigo o desejo por articular-se com o campo e seus diversos segmentos, para que realmente a escola consiga desenvolver um trabalho pedagógico bem organizado, obtenha êxito e represente de fato a comunidade e os princípios de uma escola do campo e quilombola.

É nesse contexto que, de acordo com Torres (2005), as novas configurações na educação do campo colocam sobre a escola novas tarefas:

À escola do campo, impõe-se o desafio de conceber e desenvolver uma formação contra hegemônica, ou seja, de formular e executar um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora, que exige uma formação integral dos trabalhadores do campo. (MOLINA, 2012 *apud* Torres 2005, pág. 35)

Nesse sentido a escola do campo precisa construir o seu currículo, suas práticas, agregando esses sujeitos à escola para além daquele que vai à escola aprender, mas como aqueles a quem a escola pertence, com condição de dizer o que aprender, quando aprender, como aprender, com quem e para que aprender. No caso desta escola, se além de ser do campo ela esteja localizada num quilombo, há que se considerar mais uma especificidade, devendo atender às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, buscando conhecer a história dessas comunidades compreendendo que:

A história dos quilombos não se limita à resistência à escravidão. Ela está imersa nos processos de resistência ao padrão de poder, apropriação, expropriação da terra, imposto aos africanos escravizados e a seus descendentes. Os povos quilombolas têm consciência dessa relação persistente entre sua história e as lutas pela manutenção de seus territórios. Nessa tensa relação, têm construído e afirmado a sua consciência do direito à terra e ao território e, nesse sentido, aproximam-se das lutas dos movimentos sociais do campo. (BRASIL, 2013, p. 438).

É nesse sentido que a autora Miranda (2012), ao pensar sobre a modalidade de educação quilombola, sinaliza a necessidade de se pensar na trajetória histórica construída por estes povos. Diante das políticas de fortalecimento dessa modalidade de educação e de tantas outras, visando o respeito a diversidade.

Como exemplo a LDBEN 9.394/1996. Além dos ampliadores jurídicos, o panorama no qual se insere a educação escolar quilombola conta com elementos do plano nacional de Implementação da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2009). Diante desse cenário de mudanças inclui-se a modalidade da educação quilombola, instituída pela resolução, indicando que cada etapa da educação básica pode corresponder mais de uma modalidade. É na seção VII que a educação escolar quilombola é definida, conforme descrição do artigo 41:

A educação escolar quilombola desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira.

Parágrafo único: Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas bem como nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural. (BRASIL, 2010, p. 374)

Portanto, a partir da trajetória histórica dos movimentos sociais que contribuíram para a construção da educação quilombola, assim como para outras camadas da sociedade, percebe que houve significativas mudanças do Estado Brasileiro com relação as políticas públicas, a ampliação e o acesso dessas camadas da sociedade a uma educação escrita na LDB, que tenha um olhar sensível sobre a história e memória desses sujeitos por razão do sua condição como segmento diferenciado da sociedade.

Compreendendo que a educação em comunidades quilombolas precisam atender as demandas emergentes em uma comunidade historicamente marginalizada é necessário compreender que a educação quilombola se constitui em uma política de ação afirmativa porque contribui para

Eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como de compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, [...] e outros. Portanto, as ações afirmativas visam combater os efeitos acumulados em virtude das discriminações ocorridas no passado (SANTOS, 1999 *apud* SOARES, 2012, p. 147-157)

A educação em comunidades quilombolas precisa garantir igualdade de oportunidades, e para além disso, contribuir para o reconhecimento e afirmação. Pois as políticas públicas inclusivas contribuem com a ampliação do currículo da educação quilombola na perspectiva da diversidade e das necessidades existentes nas comunidades remanescentes de quilombos. Nesse sentido, precisamos considerar que as escolas pertencentes as comunidades remanescentes precisam ir além da existência em terras já identificadas como remanescentes, como sinaliza Arruti (2011, p. 169)

[...] escolas que são "quilombolas" apenas na medida em que estão sobre terras identificadas (na maioria das vezes muito tempo depois de a escola ter sido criada) como de comunidades remanescentes de quilombos, sem que isso implique a existência de qualquer diferenciação na sua forma física, nos métodos pedagógicos, na sua gestão, na composição e formação dos seus professores ou nos materiais didáticos utilizados.

Partindo de todas estas abordagens e garantias perante as leis, apresentaremos aqui um pouco sobre os dados e as vivências a partir das experiências de campo na Escola Jorge Martins da Silva.

Olhares sobre a Escola Quilombola Jorge Martins da Silva

A entrada no espaço escolar proporciona experiências únicas na vida do sujeito, constituem-se em um contraste de trocas amigáveis e conflituosas, lembranças doces e amargas relativas da vida dos indivíduos que nesse espaço buscam adentrar a uma sociedade letrada, em um cotidiano de relações no qual os olhares e falas promovem a construção do conhecimento, dessa forma:

A escola, como espaço sociocultural, é entendida, portanto, como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. (DAYRELL, 1996, p. 2)

Ou seja, adentrar este espaço diverso, faz-se necessário estar atento a todas as nuances e acontecimentos presentes a cada momento. Analisar minuciosamente cada detalhe, que se torna importante para compreender toda a dinâmica desse projeto de escola.

Entrando na escola

Ao chegar à escola, às 14:30hs quase não escuto as vozes das crianças já tinham entrado e passado o momento de acolhida. O prédio da escola foi construído muito próximo da estrada, não havendo espaço algum na frente para as crianças brincarem.

O prédio escolar encontra-se murado por estacas de cimento, ainda com pinturas novas recentemente reformadas. Fui recepcionada pela auxiliar de serviços gerais, está me recebeu com muito carinho e dedicação, a cada segundo a ansiedade e curiosidade por adentrar e conhecer esse espaço de educação só aumentava.

Figura 1: Entrada da Escola Jorge Martins da Silva



Fonte: Acervo particular de Ana Cláudia Cerqueira Silva

Atenta, pus-me a observar todos os olhares, imagens, tudo que estava presente naquele espaço, não se tratava apenas de entrar na instituição para analisar mais uma escola. Mas era sim, a análise de uma escola do campo e pertencente a uma comunidade quilombola, imersa na realidade de crianças negras que deveriam acessar o direito historicamente negado a esta e tantas outras comunidades.

Entrei olhando nas paredes as pequenas frases carregadas de motivação para recepcionar as crianças, corredores bastante decorados com muitos detalhes. O mural trazendo informativos sobre as datas comemorativas e festejos tradicionais da comunidade.

Figura 2: Corredor da Escola Jorge Martins da Silva



Fonte: Acervo particular de Ana Cláudia Cerqueira Silva

Nas salas, olhares distantes. Conversas paralelas se apresentavam. Muitos olhares voltavam-se para aquela pessoa estranha que chegava, parecia que tudo o que acontecia fora da sala, os barulhos, as conversas nos corredores, se tornava mais interessante do que a aula. A docente se encontrava em frente ao quadro negro a escrever, sem parar para, ao menos observar, como os alunos estavam.

Figura 3: Imagem da sala de aula da Escola Jorge Martins da Silva



Fonte: Imagem do acervo particular Ana Cláudia Cerqueira Silva

As cadeiras eram pequenas para os alunos que ali estudavam, pois, a escola além receber estudantes do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental I, também recebe alunos da educação de jovens e adultos. Sendo assim, essas cadeiras encontram-se inadequadas para eles.

O corredor promove acesso a tudo, pois a estrutura da escola tem uma base retangular. Tudo é muito próximo, ao entrar na escola nos deparamos com as salas de aula, nos fundos das salas encontram-se os banheiros, o almoxarifado e a cantina. De frente para a cantina encontra-se a secretaria e depois o parque para os alunos.

Essa estrutura é um pouco diferente do modelo existente na maioria das escolas, pois, geralmente a organização estrutural apresenta nos primeiros pavilhões a secretaria e consecutivamente a sala da diretoria, depois as salas de aula.

As paredes trazem consigo cartazes muitas vezes excludentes, uma vez que a escola, em sua maioria, é de estudantes negros e as paredes apresentam representações de crianças brancas. Não sendo representativas da realidade local, contribuindo assim muitas vezes para a negação da cor da própria criança ou até mesmo sua própria auto identidade, desvalorizando-as.

Alguns elementos presentes em nossa cultura se apresentam nas paredes da escola, como por exemplo a fogueira representativa dos festejos juninos, como forma de agradecimento dos produtores rurais pelas chuvas que contribuíram para a plantação e o ganho da colheita. O trabalho com a temática mencionada anteriormente, voltado para os princípios da educação quilombola e do campo, contribui para a valorização dos sujeitos e de suas próprias histórias. Trazer elementos da cultura local para a escola, é dar sentido àquilo que vem sendo estudado pela criança e vivenciado por ela, tornando-a autor do seu próprio conhecimento.

Há uma necessidade de quebra de paradigma para a construção de uma educação quilombola e do campo, que

contemple os princípios apresentados no texto referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais e para a Educação Escolar Quilombola, que assegura tal perspectiva política sob a argumentação de que:

O projeto emancipatório a ser construído é de que os estudantes oriundos de regiões quilombolas ou não possam estudar a respeito dessa realidade de forma aprofundada, ética e contextualizada. Quanto mais avançarem nas etapas da Educação Básica e no Ensino Superior, se esses estudantes forem quilombolas, deverão ser respeitados enquanto tais no ambiente escolar e, se não o forem, deverão aprender a tratar dignamente seus colegas quilombolas, assim como conhecer sua cultura, tradições, relação com o trabalho, questões de sustentabilidade, lutas e desafios. (BRASIL, 2011, p. 28).

Em uma escola pertencente a um território remanescente de quilombo é mister respeitar e colocar em prática os princípios de um projeto para a educação quilombola que vise o respeito e valorização das culturas, suas histórias e memórias. Uma vez que essa educação precisa fazer com que os sujeitos da própria comunidade sejam a base dos entendimentos e diálogos mais amplos em níveis de ensino, que vão do básico ao superior, como foi salientado no texto acima.

Na busca por compreender questões relativas aos processos educativos da instituição, foi necessário ouvir alguns docentes da escola, além da análise e observações feitas durante as visitas. Ouvir, analisar e buscar compreender aquilo que vem sendo uma realidade da escola, se faz necessário sensibilizar o olhar para uma história marcada pelos processos de negação de direitos históricos. É neste sentido que iniciarei esta análise.

Com a palavra as professoras

Ao realizar a entrevista com uma das professoras que trabalha na Jorge Martins atualmente com uma classe multisseriada, ela sinaliza que:

O desafio de trabalhar em uma classe multisseriada se torna maior por ser no campo e principalmente por que alguns alunos possuem grandes dificuldades de aprendizagem e isso se torna, mas difícil ainda com uma classe multisseriada e sem condições de trabalho e matérias adequados. (Informação verbal da senhora Maria Firmino dos Santos)

Ao analisar a fala da entrevistada, torna perceptível que o trabalho com a classe multisseriada no campo se torna mais difícil devido a falta do repasse dos recursos às escolas. A Escola Jorge Martins da Silva, não dispõe de materiais didáticos necessários para o desenvolvimento do trabalho, os livros didáticos não são suficientes para todos os alunos, não possuindo também condições de realizar atividades que precisem ser xerocopiadas ou impressas, muitas vezes inviabilizando o trabalho e o tornando enfadonho para aquelas crianças.

Outro ponto importante na fala da docente, são as dificuldades de aprendizagem que, segundo ela, são apresentadas pelos alunos. Esses estudantes pertencem a uma comunidade do campo e quilombolas, eles necessitam se encontrar dentro da escola, precisam se sentir pertencentes àquele processo de educação. O que muitas vezes não acontece, como vem a ser o caso da referida escola. Estamos falando de uma escola dentro de um quilombo, e essa história, essa memória e ancestralidade passam despercebidas pelos docentes que, quase sempre, valoriza um currículo urbanocêntrico que desconsidera o sujeito presente no processo educativo, anulando a cultura local à sua própria história.

Muitas vezes estes ditos problemas de aprendizagens, trazidos na fala da docente, são apenas maneiras encontradas pelas crianças de demonstrarem que aquilo que está sendo apresentado para ele não tem um sentido, não se sentindo protagonista daquele processo de educação que ele está vivendo, e enquanto educador precisamos estar atentos a isto para não continuar repetindo o tempo todo este processo de exclusão dentro do seio da escola.

Ao pensarmos no processo de formação existente na escola, questionei em relação aos encontros propostos pela coordenação, e a professora Maria Firmino dos Santos salienta que:

Na verdade, a coordenação hoje é um espaço de planejamento e só acontece na escola de quinze em quinze com a coordenadora em outra escola. Porque a coordenadora trabalha por polos e as reuniões de coordenação acontecem no turno oposto ao que cada professor trabalha. (Informação verbal da senhora Maria Firmino dos Santos)

As narrativas da professora Maria Firmino dos Santos, contribuem para refletir o quanto a escola pertencente a comunidade encontra-se parada frente ao desenvolvimento do trabalho e do fazer pedagógico. Considerando que não só o processo de formação continuada se distanciou do professor, como também a necessidade de refletirmos sobre o espaço em que está sendo desenvolvida a prática pedagógica, pois não estamos mais falando somente de uma comunidade negra rural, como também remanescente de quilombo.

Portanto, não podemos mais silenciarmos diante de uma realidade de marginalização histórica. Mas, na condição de professor precisamos contribuir para a construção de sujeitos formadores de opinião com uma identidade própria e que compreenda sua história, pois o quilombo da Baixinha, assim como outros quilombos, passou pelo processo inverso: houve a certificação para depois a conscientização e conhecimento da sua própria história e memória. É nessa perspectiva que as autoras Maroun, Oliveira e Carvalho (2013, p. 11), no texto “Educação escolar quilombola: diálogos e interfaces entre experiências locais e a institucionalização de uma nova modalidade de educação no Brasil”, salientam:

As comunidades quilombolas, ao se afirmarem sujeitos de saberes próprios, de outros processos de aprendizagem, de formação, de conscientização política e cultural, passam a resistir a esse modelo educacional hegemônico predominante, sobre o qual a instituição escolar ainda está fundamentada. Isso ocorre justamente porque eles se afirmam por meio de suas diferenças.

De acordo com o texto acima, quando há uma reflexão acerca do que é ser quilombola está posta a possibilidade de reação a um currículo distante da sua realidade. No entanto, o que predomina no currículo da Escola da comunidade fica evidente na narrativa da docente Maria Firmino dos Santos:

Apesar de ser uma escola no campo e quilombola o currículo é voltado para uma escola urbana. É aquela história, uma escola no campo que valoriza o currículo urbano, e talvez por isso não foca na questão quilombola e do campo. (Informação verbal da senhora Maria Firmino dos Santos)

Mesmo com o conhecimento de que a comunidade tem raízes ancestrais negras e se construiu na relação com o campo, a escola ainda continua invisibilizando a questão da educação do campo e quilombola, supervalorizando um currículo centralizado no modelo urbano que desconsidera aqueles sujeitos que estão presentes no chão da escola e que sofrem com o preconceito e a discriminação cotidianamente. Dessa forma a escola desconsidera que,

[...] Uma “escola quilombola” se fundamenta num processo de construção coletiva, algo que seja pensado pela própria comunidade, ainda que em parceria com a escola. Tal modelo educacional aponta para, dentre outras coisas, a contemplação e legitimação tanto dos seus saberes tradicionais, como de suas pedagogias próprias. Nessa perspectiva, eles fazem uma crítica aos saberes legitimados pela escola, às suas práticas descontextualizadas da realidade local e de suas lutas fundiárias, ao racismo ainda presente no contexto escolar, às incipientes políticas públicas que reconheçam, reparem e garantam o direito das comunidades ao trabalho e a uma educação voltada para suas especificidades. Lutam por uma escola que seja de fato, do quilombo e, não, no quilombo. (MAROUN, OLIVEIRA e CARVALHO, 2013, p.11-12)

Ainda sobre a citação acima, ela é fundamentada num processo de construção coletiva, como vem sendo desenvolvido em uma das escolas no qual o trabalho das autoras Maroun, Oliveira e Carvalho (2013), vem apresentando os resultados de uma pesquisa em duas escolas pertencentes a comunidades de quilombo. Uma das escolas já desenvolve suas práticas valorizando o trabalho coletivo e, principalmente, o trabalho conjunto entre escolas e comunidade. Já a segunda escola, a Escola Municipal, não trabalha as questões nem se quer voltadas para o campo.

O trabalho realizado pelas autoras Maroun, Oliveira e Carvalho (2013), apresenta uma de suas realidades bem próximas a realidade da escola Jorge Martins da Silva, pois esta também não desenvolve práticas voltadas para uma educação com princípios quilombolas. As práticas desenvolvidas nesta instituição continuam ainda a repetir um modelo urbano que não cabe aquela realidade vivida, contribuindo para a exclusão por dentro daqueles alunos quilombolas ao retirar do currículo, suas histórias, saberes e experiências.

A Escola Municipal Jorge Martins da Silva, não possui um Projeto Político Pedagógico (PPP), informação apresentada pelo atual gestor da escola. Tal informação fala muito, e fala por si só, uma vez que compreendo o PPP como

um projeto norteador de todas as ações da escola e que precisa ser construído com a participação de agentes da instituição desde o porteiro, a zeladora, o corpo docente, os gestores, à comunidade. O que pensar de uma escola que não possui esse projeto norteador? Quais são as concepções de educação que estão presentes em uma escola que não possui este projeto? Estas questões permanecerão sem resposta, até que nós, enquanto educadores, possamos nos pronunciar diante deste descaso com o processo educativo dessa comunidade historicamente marginalizada.

Até quando será negligenciado o direito de uma educação de qualidade para esta camada da população se ainda encontramos no ceio da escola gestores e professores que desconhecem documentos bases, que garantem a educação quilombola a autonomia necessária uma educação com um currículo diferenciado que venha a contemplar os princípios dessa educação? Ao questionar o diretor sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação Quilombola a resposta é a seguinte:

Na verdade, eu não conheço esse documento, nunca ouvir falar sobre ele! Quando eu vim pra cá não sabia que era uma comunidade quilombola, só mim disseram que a comunidade tinha alunos muito difíceis de trabalhar. (Informação verbal do diretor da escola)

O desconhecimento sobre a lei, ou até mesmo a negação de se conhecer, demonstra o grau de compromisso como lugar onde o trabalho é desenvolvido pois, a partir do momento em que há consciência de que existe um documento, que traz uma nova forma de pensar a escola para comunidades remanescentes, cabe a todo o corpo docente conhecer a lei ou até mesmo pensar como melhor fazer para realizar o trabalho, numa escola quilombola que enxerga no espaço escolar o lugar de emancipação e admissão de novos conhecimentos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A entrada na escola, foi marcada por grandes surpresas, fazendo-me perceber que não basta apenas documentos legais ou até mesmo a certificação para dizer que a comunidade se tornou quilombola, pois se não há conscientização dos sujeitos tão pouco esta certificação, terá um sentido para aquelas pessoas. Pois, muitas não sabem o que é ser quilombola. Eles desconhecem sua própria história, pois o processo de certificação ocorreu sem a sensibilização da comunidade enquanto o real sentido do ser quilombola.

As práticas pedagógicas na escola não mudaram, muitos dos professores desconhecem documentos que são bases para o trabalho com essa modalidade de educação, contribuindo para uma exclusão disfarçada dentro da própria escola. Precisamos garantir aos alunos pertencentes a essas comunidades, os princípios de uma educação que valorize a identidade e de suas culturas, fazendo com que eles se sintam pertencentes a aquele processo educativo e garantindo os princípios apresentados na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), e nas Diretrizes Curriculares para a Educação Quilombola.

Uma escola quilombola precisa ter na sua proposta pedagógica um olhar sensível sobre os sujeitos da comunidade, aproximar ao máximo as práticas às suas vivências cotidianas como ponto de partida para compreender todo esse contexto de marginalização histórica, e construir junto a eles uma nova história de lutas e resistência, percebendo assim os espaços, que por muito tempo, lhes fora negado e agora com a construção dos direitos, através das lutas, é possível ocupar.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE Wlamyra R. de, FILHO, Walter Fraga. **Uma história do negro no Brasil**. Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ARRUTI, José Maurício. Da 'Educação do campo' à 'Educação quilombola': identidade, conceitos, números, comparações e problemas. **Revista Raízes**. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. Texto - referência para a elaboração das **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/texto-referencia-diretrizescurriculares-educacao-quilombola-cne2011-pdf> >Acesso em: janeiro 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Básica. Resolução n. 8, de 20 de novembro de 2012. **Define as diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_8_201112.pdf. Acesso em: janeiro 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n. 5, de 22 de junho de 2012. **Define as diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena na educação básica**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/dados/dp_cga_diretrizes_indigenas.pdf. Acesso em: abril 2017.

BRAGA, Maria Lucia de Santana; SOUZA, Edileuza Penha de; PINTO, Ana Flavia Magalhaes (orgs.). Dimensões da inclusão no ensino médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola. In: parte III- **aprendizado nas comunidades quilombolas: currículo invisível**. MOURA, Gloria. Brasília: Unesco, 2006.

BRAGA, Maria Lúcia de Santana; SOUZA, Edileuza Penha de; PINTO, Ana Flávia Magalhães (orgs.). Dimensões da inclusão no Ensino Médio: Mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola. In: parte III- **Trocar saberes e repensar a escola nas comunidades negras do Ausente Baú e Quartel do Indaiá**. FERREIRA, Cristina dos Santos. Brasília: Unesco, 2006.

CASTRO, Elisa Guaraná de. **“Estudos de comunidade”**: Reflexividade e etnografia em Marvins Harris, editora Rio de Janeiro, 2001.

DAYRELL, J. T. **A escola como espaço sociocultural**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. Disponível em: <http://portalmultirio.rio.rj.gov.br>. Acesso em maio de 2017.

GOOF, Jacques Le. **Histórias e Memórias**. Editora da UNICAMP, Campinas São Paulo, 1990.

LÜCKED, M. A.; MARLI, E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2005.

MAROUN, Kalya, OLIVEIRA, Suely Noronha de, CARVALHO, Noronha de. **Educação escolar quilombola: diálogos e interfaces entre experiências locais e a institucionalização de uma nova modalidade de educação no Brasil**. Anped, 2013.

MEIHY, Bom. **Manual de História Oral**. 4º ed. São Paulo: Loyola, 1996

MIRANDA, Aparecida de Shirley. Educação escolar quilombola em minas gerais: entre ausências e emergências. **Revista Brasileira de Educação** v,17 n.50 maio-ago. 2012.

MOURA, Clovis. **Os quilombos e a rebelião negra**. São Paulo, editora Brasiliense, 1987.

MOURA, Terciana Vidal, SANTOS, Fabio Josué Souza dos. A pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. **Debates em educação**, Maceió, vol.4,2012.

OLIVEIRA, S. N. S. **De mangazeiros a quilombolas: terra, educação e identidade em Mangal e Barro Vermelho**. 2006. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 2006.

PINHO, Emerson Nogueira. **A construção: Histórias de Mestre Januário**. Iará-Bahia, 2008.

REIS, João José, SILVA, Eduardo. **Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista**. São Paulo, editora Schwarcz, 2005.

SANTOS, Jucélia Bispo dos. **Território, Direito e Identidade: uma análise da comunidade quilombola da Olaria em Iará**.

TELLES, V. S. **Direitos sociais: afinal do que se trata?** Belo Horizonte: UFMG, 1999.

TORRES, Renivan José de. **Educação Do Campo e Educação Quilombola: Cultura e Saberes Tradicionais na Comunidade Kalunga vão do Moleque**. (Trabalho de conclusão) Universidade de Brasília, Planaltina DF, 2015.

A DIÁSPORA AFRICANA EM UM PRODUTO AUTORAL DE LITERATURA INFANTO JUVENIL

ST – 09 Literatura negra e Literatura indígena

Rogério Santos Souza
Thiago Leandro da Silva Dias

RESUMO

Diáspora não é apenas sinônimo da imigração compulsória, mas também de uma redefinição identitária e (re)construção de novas formas de ser, agir e pensar no mundo. Assumindo tal perspectiva teórica é que nos debruçamos sobre o conto autoral “Luanda e as folhas do terreiro de vovó” com o objetivo de analisar sua contribuição para Educação das Relações Étnico-Raciais, principalmente ao considerar que passados quinze anos da promulgação da Lei 10.639 que obriga o Ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena, ainda se encontram barreiras no processo de sua efetiva implantação, como o pequeno número de materiais qualificados para embasar e contribuir com a prática pedagógica dos(as) profissionais da educação acerca das realidades históricas das sociedades do continente africano e da diáspora.

Palavras-chave: Literatura infanto juvenil afro-brasileira. Lei 10.639/03. Material didático.

INTRODUÇÃO

[...] Para manter sua relação com a África ela trouxe uma semente de baobá e nesse chão aqui, plantou, fincou todo seu amor. Todos os dias ela conversava com a muda que crescia, pedindo que ele fosse forte e refizesse as forças para recriar a saudosa África aqui no Brasil. Por isso, toda vez que tenho muita saudade de minha mãe ou quando desejo me reconectar com meus ancestrais, com a África que eu só vivi quando estava no ventre de mainha, ainda bem pequenininha, eu abraço o tronco do baobá e reverencio todo o meu povo [...].

Este trabalho foi proposto no âmbito da disciplina “Escravidão, Diáspora Africana e Cidadania Negra no Brasil”, e tem como objetivo analisar um livro didático ou material utilizado por professores em diálogo com a bibliografia utilizada em algum dos eixos temáticos. Elegemos como material a ser analisado o conto “Luanda e as folhas do terreiro de vovó”⁵⁸, um produto autoral de literatura infanto-juvenil afro-brasileiro, a partir do eixo temático Diáspora Africana. Levando em consideração que a maioria da produção literária brasileira reflete interesses do padrão de poder hegemônico construído e instituído historicamente como colonial, eurocêntrico e patriarcal, é notável como sujeitos, linguagens, culturas e epistemologias são/estão submetidos a essa lógica de forma marginalizada ou simplesmente resumidas a condição de silenciamento e ocultação. Conceição Evaristo (2009), ao falar sobre a produção e veiculação do texto literário negro, ressalta a condição marginalizada e sub-representada da linguagem e cultura negra na literatura:

[...] parece que a literatura, ao compor o negro ora como um sujeito afásico, possuidor de uma “meia-língua”, ora como detentor de uma linguagem estranha e ainda incapaz de “apreender” o idioma do branco, ou ainda como alguém anteriormente mudo e que, ao falar, simplesmente “imita”, “copia” o branco, revela o espaço não-negociável da língua e da linguagem que a cultura dominante pretende exercer sobre a cultura negra (EVARISTO, p. 18).

Tomando por base o que Noa (2009) define como texto literário, “um diálogo antagonístico de vozes de diferentes estratos sociais”, sujeito à processos de ocultação/desocultação de vozes, parece-me importante, necessário e legítimo pensar formar de trazer a tona, reverberar, a diversa produção literária negra e afro-brasileira, no sentido que sugere o autor, de desocultação das vozes ocultas e silenciadas dos subalternos e oprimidos, “afirmando um contradiscurso à literatura produzida pela cultura hegemônica” (EVARISTO, 2009).

Desocultar, então, é emancipar, descolonizar, questionar e enfrentar a unicidade da história, a neutralidade da ciência, as hierarquias de dominação social e racial, as epistemologias e poderes hegemônicos. O discurso poético negro surge como uma disrupção, uma ruptura dentro de um sistema literário que só reconhecia a voz branca como a única autorizada, a proprietária natural e autêntica da escrita e da arte; a escrita negra surge, então, como uma subversão: uma voz, não autorizada e resistida, emerge no cenário literário (CORTAZZO, 2011).

⁵⁸ O conto foi criado por nós e pretende se estabelecer enquanto subsídios para institucionalização das Leis 10.639/03 e 11.645/08 na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Como nos alerta Salloma Salomão (2002), é preciso estar atento a outros aspectos das relações étnico-raciais na sociedade brasileira, quando se quer desocultar as faces da violência simbólica. Na sua pesquisa, o autor atenta-se para o outro lado do fenômeno de dominação a que foram submetidos os africanos na diáspora, quais sejam, as infinitas formas encontradas para resistir e sobreviver individual e coletivamente, mesmo na eminência do massacre real ou simbólico. Destarte, o autor busca atribuir atenção e refletir sobre relações étnico-raciais, “tematizando a cultura musical como um espaço de congraçamento social, construção e preservação renovada de laços identitários” (SILVA, 2002, p. 456).

Nesse sentido, o fluxo analítico indicado por Salloma conflui para percepções de outras leituras e abordagens, sensíveis e desconstrutivas, sobre os africanos e afro-brasileiros para além dos equívocos, estereótipos e desconhecimentos. Trazendo outras referências do processo de diáspora, que não sejam àquelas vinculadas aos papéis sociais e culturais estigmatizados e engessados, postos pelo tráfico transatlântico. É trazer a tona as formas de luta e transgressão, as concepções de mundo e filosofia, suas alteridades e noções de pertencimento.

Diáspora é signo de movimentos complexos, de reveses e avanços, de afirmação e negação, de criação e mimese, de cultura local e global, de estruturas e singularidades, de rompimento e reparação (OLIVEIRA, 2012). As culturas surgidas na diáspora, múltiplas nas formas e nos conteúdos, compuseram-se dos conflitos, tensões, assim como dos hibridismos, que o novo contexto condicionou, e das repostas possíveis naquelas circunstâncias (SILVA, 2002). Por tanto, falar em diáspora não se limita a tecer análises apenas sobre o processo de escravidão, tampouco resumir a experiência africana diaspórica no mundo à condição de escravizado e sujeito à violência e violação de liberdades. Assim, a diáspora não é apenas sinônimo da imigração compulsória, mas também uma redefinição identitária, ou seja, a construção de novas formas de ser, agir e pensar no mundo.

Por exemplo, conforme destaca Harris (2010) em seus estudos sobre diáspora africana no antigo e novo mundo, revoltas sempre marcaram a história da escravidão no Brasil, sendo o Estado de palmares, que se manteve durante quase todo o século XVII, uma comunidade africana autônoma estimada em vinte mil membros. Em sua maioria bantos oriundo de Angola e Congo, organizavam-se de forma comunitária segundo padrões de sua sociedade de origem e resistiram tanto aos holandeses, quanto aos portugueses. Além de fragmentos da história de resistência negra africana no mundo, o autor também destaca no seu texto a contribuição intelectual de eminentes figuras afro-americanas autodidatas, como Phyllis Wheatley, poetisa renomada nascida na África por volta de 1753, e Benjamim Bannerker, eminente matemático e astrônomo.

LITERATURA INFANTOJUVENIL AFRO-BRASILEIRA COMO MOVIMENTO DE DESOCULTAÇÃO

Além de toda produção literária negra e afro-brasileira, destacamos a literatura infanto-juvenil como importante forma de desocultação, de “restituição de linguagem, de vozes e de falas reprimidas e omissas”, “usurpadas”, por ser destinada primeiramente para educação de crianças e jovens, para juventude, nosso futuro e esperança de emancipação - gente e ambiente férteis para formação e cultivo de valores, atitudes e práticas tão necessárias para restituir, recriar, respeitar e valorizar as vozes de negros, negras e outros sujeitos subalternizados desse Brasil.

Esse movimento de desocultação na educação é hoje instituído legalmente pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08. Segundo a legislação em questão, os conteúdos referentes à História e Cultura africana, indígena e afro-brasileira devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, configurando-se enquanto demanda para todas as áreas do conhecimento, além de envolver a articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas e movimentos sociais (BRASIL, 2009). Ela é vista como um marco histórico para as lutas antirracistas no sentido de renovação da qualidade social da educação brasileira.

Diante de tal realidade, urge a necessidade de nos atentarmos, ainda mais, para a produção literária destinada às crianças e aos jovens do nosso país (OLIVEIRA, 2014). Tal atenção requer um olhar mais crítico e menos ingênuo sobre a referida produção, como reitera a autora:

A partir do pressuposto de que a literatura infanto-juvenil brasileira contemporânea apresenta personagens negros não mais reduzidos a papéis secundários e/ou à inferiorização, estamos levando em conta a possibilidade de ressignificação e valorização na tessitura literária, ao delineá-los em

diversos papéis e/ou espaços sociais, sem os restringir a uma África e/ou diáspora cujo império é o da pobreza, da criminalidade, das disputas e consequente desumanização (OLIVEIRA, 2014, p. 55).

É nesse fluxo literário que encontramos uma gama de produções sobre Áfricas e Diásporas no âmbito da literatura infantil e juvenil (OLIVEIRA, 2014). Tais produções podem ser utilizadas como recurso didático para estimular diversos processos de ensino e aprendizado, com incentivo à leitura, escrita e levando-se em consideração as variadas nuances da alfabetização e os parâmetros curriculares em questão.

Imerso nesse fluxo, no entanto, encontramos ainda algumas obras que reforçam ideários racistas, infelizmente. Como por exemplo, Maria Anória Oliveira chama a nossa atenção para a necessidade de efetivarmos um estudo criterioso dos materiais didáticos que abordem a temática das relações étnico raciais, da história e cultura africana e afro-brasileira. Em uma das obras que a autora analisou, a despeito de ter uma inovação em termos de ilustração, do protagonismo negro, do espaço sociocultural, da cosmovisão africana de um lado, de outro comete-se um deslize, reforçando ideários seculares: branco/positividade, negro/negatividade. Segundo a autora (2008),

[...] ao final do livro há a associação “coração claro: leite”, referindo-se à bondade do espírito dos antepassados negros. E, ao contrário, o “Céu negro”, associado a algo “pesado”: o ar irrespirável”, no caso e “a seca”. A partir desse pequeno exemplo podemos notar que, mesmo em uma obra que traz à tona a cosmovisão africana e seu espaço social, em *A África, meu pequeno Chaka* se deixa a desejar, por conta da associação: positividade/branco (associado ao leite, alimento vital ao ser humano, à espiritualidade, na obra) e, ao contrário: negro/negatividade/morte (carência de água, sem a qual o ser humano morre, ficando “sem ar”, sufocado) (OLIVEIRA, 2008, p.10).

No âmbito geral da educação, alguns autores também nos alertam sobre a implementação equivocada das Leis 10.639/03 e 11.645/08 em contextos de ensino. Por exemplo, temos o estudo de Santana *et al* (2010) que a partir dos dados empíricos obtidos em uma pesquisa, defendem a tese de que a implementação, que hoje se dá na disciplina de Artes para as séries iniciais do município analisado, pode ser caracterizada como uma Folclorização Racista, cujas consequências alimentam a afirmação do preconceito ao invés de seu combate, como é o objetivo das Políticas Afirmativas.

Dito isto, e considerando a potencialidade do uso de literatura infantojuvenil na perspectiva de educar relações étnico-raciais em consonância com a legislação vigente, superando estereótipos e fortalecendo a referência positiva de personagens negros, esforços vêm sendo mobilizados na concepção de narrativas, como o conto “Luanda e as folhas do terreiro de vovó”. A perspectiva desse trabalho é então relatar o processo de criação autoral e tessitura literária de histórias e personagens negros e analisar essa produção à luz das lentes teóricas sobre Diáspora e Educação. O produto literário, assim como o fluxo de sua produção, foi concebido em contexto de vivências profissional e religiosa, e fortalecidos a partir do encontro de dois educadores, pesquisadores das relações étnico-raciais na educação e *ogan* de terreiros de candomblé de nação ketu.

O TERREIRO DE VOVÓ COMO TESSITURA DA DIÁSPORA

O conto apresenta a história de Luanda e sua avó Estela, que cultiva/cultua em seu quintal folhas que curam a partir de rezas, chás, banhos e defumações. Luanda compartilha essas histórias na escola e todos vão ao terreiro/quintal de vovó para conhecer o segredo das folhas sagradas e ouvir histórias sobre ancestralidade africana, mitologia dos orixás, cuidados e valores afro-brasileiros e preservação da natureza, abordando ainda questões como racismo religioso, musicalidade e diáspora. A narrativa se inicia destacando a ancestralidade da protagonista no contexto da diáspora:

Luanda é uma menina risonha, carinhosa e que ama os animais, as flores, as plantas e tudo que a faz lembrar e sentir a natureza.

Seu nome é uma homenagem a sua bisavó paterna, Luanda Nzinga, que veio de Angola, na África, onde era uma líder, muito corajosa. De tão guerreira e justa, se tornou uma grande representante de seu povo [...].

Tal escrita orienta leitores e ouvintes para referência familiar de resistência africana da pequena Luanda, inscrita na história e no seu próprio nome. No decorrer da narrativa, observa-se melhor essa relação familiar e os motivos pelos quais vieram do outro lado do Atlântico:

"[...] De volta à sombra da árvore que fica no meio do terreiro, vovó Estela, emocionada revela:

- Essa majestosa árvore é uma jovem baobá de quase noventa anos, assim como eu. Foi trazido da África por minha mãe Luanda Nzinga. Ela sempre dizia que essa árvore é nosso elo com o continente africano. É como se fosse nosso cordão umbilical, nos ligando a nosso lugar primeiro, nosso chão, nosso terreiro. A raiz nos liga, por debaixo do oceano Atlântico com a África, nutrindo o tronco dessa árvore com resistência e memória que ramificam-se em galhos e folhas a ponto de fazer essa agradável sombra. Ela é a mão da terra-mãe acariciando nossa cabeça, guardando nosso corpo e nossa história. É a vida guardando vidas.

- Esse baobá foi trazido por minha mãe Nzinga quando ela teve que vim para o Brasil, aqui para a Bahia, aqui mesmo no Recôncavo, num momento muito difícil. Ela era casada com meu pai e ele veio para ensinar tudo que sabia sobre arquitetura e engenharia. Minha mãe não queria ficar distante de sua terra, mas como ela amava muito meu pai Bazú e estava ficando muito doente de banzo, por conta dessa saudade, acabou vindo [...].

A relação afetiva com o continente africano na fala da Vó de Luanda, destaca uma memória e identidade sobre a diáspora para além da visão reducionista que foca esse processo resumindo-o à escravidão. No lugar de memórias sobre violência, cativo ou navios negreiros, reforça-se uma ligação de orgulho, identidade racial fortalecida, de relação umbilical, e por tanto, maternal, visceral e necessária enquanto subsistência das tradições. A metáfora da raiz do baobá demonstra o quão radical a diáspora é representada no conto. Conforme Carvalho (2010), o processo diaspórico, representou para os africanos um processo de reconstrução de suas identidades, preservação de elementos culturais autênticos e reinvenção de outros, marcando de forma singular a heterogeneidade cultural da América.

Outra questão que merece destaque é o fato da vinda dos bisavós de Luanda estar diretamente ligada à capacidade e proeminência intelectual e profissional do seu avô, reforçando mais uma vez uma outra leitura, mais positiva e crítica, sobre a diáspora dos povos africanos. De fato, a presença dos negros no mundo inteiro deve-se principalmente ao tráfico intercontinental de escravos, no entanto, vale sublinhar que vários africanos viajaram por vontade própria, de um continente ao outro (HARRIS, 2010), como o bisavô de Luanda, Bazú, na narrativa literária. Diante dessa realidade, Harris (2010, 0. 163) reforça que "se quisermos estabelecer um quadro suficientemente completo e realista da civilização mundial, torna-se imprescindível estudar essa antiga presença de negros livres no exterior".

O conto aborda ainda questões como racismo religioso, musicalidade e diáspora, imbricando mitologia, religiosidade e valores de matriz africana:

[...] Vovó caminhava pelo quintal, por entre as plantas procurando as folhas e cantando com voz doce feito maçã do amor: 'sem folha não tem sonho. Sem folha não tem vida. Sem folha não tem nada'. E, depois de separar as folhas, me rezou. Depois me deitou numa cama de folhas e preparou um chá com algumas ervas medicinais. As dores foram aliviando, aliviando até eu dormir [...].

O fragmento cantado por vovó Estela faz parte da música "Salve as Folhas" de Gerônimo Santana e Ildásio Tavares, interpretada no disco *Brasileirinho* (2003) de Maria Bethania, e representa, dentre outras questões, a centralidade que as plantas possuem para as religiões de matriz africana: *Kosi Ewe Kosi Orixá* (sem folha não há Orixá).

No candomblé, o conhecimento das plantas é iniciático e estas estão presentes em variados momentos ritualísticos. O povo de santo conversa e canta para elas, com cantigas específicas para tal (*orin ewe*). Em *O segredo das Folhas: Sistema de Classificação de Vegetais no Candomblé Jeje-Nagô do Brasil* (1993), o autor Flavio de Barros esclarece que a palavra cantada ou falada assume um papel relevante: ela é portadora e desencadeadora de axé. Assim, as cantigas de folha são uma forma especial de despertar o axé potencial das espécies vegetais. Como destaca Silva (2002, p. 465), "musicalidade é um conceito que pretende alcançar, não o evento musical em si, mas toda a cultura que o desencadeia, talvez indo mais longe do que apreender o efeito que causa no aparelho auditivo". Essa leitura sonora para além dos tímpanos é contextualizada e também está representada no conto a partir dos diálogos estabelecidos com Vovó Estela durante a visita das crianças:

[...] - Já que estamos falando de plantas medicinais, de saúde, de folhas que curam, vou contar uma linda historinha. É a história de Ossain, o Orixá das folhas. Em outro momento, se vocês quiserem,

podem voltar e contarei outras histórias, de outras divindades da África e encantados do Brasil. Reflete e prossegue Dona Estela:

- Ewê ô! Agô, Ossain. Saudou e continuou:

- No candomblé em geral, para usar qualquer folha e ativar sua energia, todos precisam saudar Ossain e pedir sua licença.

Falou dona Estela enquanto retirava uma folha de um pé de planta que crescia espontaneamente pelo seu terreiro. Continuou:

- Estão vendo essas folhas? Só quem tem conhecimento para usar suas propriedades é Ossain. Para os adeptos do candomblé, se eu tirar qualquer parte dessa planta sem reverenciá-lo, esta morrerá ou não terá mais nenhum princípio terapêutico de cura ou religioso. Ele é o pai das folhas e mora nas florestas, seu próprio hospital de ervas!

- Conta-se que Olodumare, o criador do mundo, concedeu a Ossain o segredo das folhas, por isso ele se tornou o detentor único do conhecimento sobre elas. Ossain, desde muito pequeno, já se metia mata adentro e conhecia todo tipo de erva e árvore. Assim como as plantas, Ossain tem o poder de manter a vida e de curar. Ele guarda todo esse segredo em uma cabaça. Sabendo disso, os outros Orixás também tinham o desejo de possuir suas próprias folhas, bem como o conhecimento necessário para receber a energia proveniente delas. Xangô, em certa ocasião, quis fazer justiça e junto com Oyá planejou uma tempestade com abundante ventania, que desaguasse céu abaixo e fosse capaz de quebrar a cabaça que Ossain guardava suas ervas e seus segredos. Aconteceu, então, uma sequência de chuvas, ventos, raios e trovoadas que tomou conta da região em que Ossain e os outros Orixás viviam, devastando casas e derrubando árvores. As folhas de Ossain voaram por todos os lados, e cada Orixá pegou uma para si. Mesmo assim, apenas Ossain continua guardando os segredos de cada uma delas. Por isso eu falei no início que antes de qualquer uso ou coleta de plantas, costuma-se reverenciar o pai das folhas: Ossain. Ressalta vovó Estela [...].

Esse diálogo, e todo conjunto da obra, ratifica a importância de um movimento de desocultação na educação, de descolonização dos saberes e de trazer outros olhares, vivências, sons e imagens sobre África e Diáspora, sobre oralidade, sonoridade e corporeidade, para dentro da sala de aula e outros espaços de sociabilidades educativas. Diante de tal realidade, faz-se necessário que validemos as produções literárias negras destinadas às crianças e aos jovens brasileiros, tendo em vista o fluxo literário relacionado às Áfricas e às Diásporas no âmbito da literatura para o grupo infanto-juvenil (OLIVEIRA, 2014). Tais produções podem ser utilizadas como recurso didático estimuladores da construção do conhecimento, com incentivo à escrita, leitura, bem como ao processo de (re)construção da identidade étnico-racial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O crescimento das narrativas que incluem o negro e sua visão de mundo como sujeitos da História do Brasil, e não como objeto ou vítima, é um passo transformador (MUNANGA, 2013). Passados quinze anos da promulgação da lei 10.639/03 que obriga o ensino de história da África e dos africanos nas escolas brasileiras, ainda se encontram barreiras no processo de sua efetiva implantação. Uma destas barreiras é o ainda pequeno número de materiais para embasar os profissionais da educação, acerca das realidades históricas das sociedades do continente africano e da diáspora.

É nesse caminho que o presente trabalho pretende percorrer, ciente das encruzilhadas, mas certo de que as bifurcações teóricas, conceituais e didáticas trarão enorme contribuição para implementação do Ensino de História e Cultura Africana e da Diáspora nas salas de aula. A proposta é que, a longo prazo, a narrativa em questão seja apresentada em escolas e terreiros de candomblé, por meio de contação de histórias e oficinas de desenho criativo para crianças e jovens, subsidiando a criação das imagens que servirão como ilustrações dos contos e elementos para configurá-lo enquanto livro literário a ser publicado e distribuído nas escolas e terreiros, almejando o reconhecimento e revalorização da herança cultural africana a partir da escrita e leitura literária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, J. F. P. *O segredo das Folhas: Sistema de Classificação de Vegetais no Candomblé Jeje-Nagô do Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 1993.

CARVALHO, Flávia Maria de. Diáspora africana: travessia atlântica e identidades recriadas nos espaços coloniais. **Revista de Humanidades** 11 (27), 2010, pp 14-24.

CORTAZZO, U. Branquitude e crítica literária. In: SILVA, D. A.; EVARISTO. C. (Org.). **Literatura, história, etnicidade e educação: estudos nos contextos afro-brasileiros, africano e da diáspora africana**. Editora URI, 2011, pp. 119-130.

EVARISTO, C. Literatura negra: uma poética de nossa afrobrasilidade. In: SILVA, D. A.; EVARISTO. C. (Org.). **Literatura, história, etnicidade e educação: estudos nos contextos afro-brasileiros, africano e da diáspora africana**. Editora URI, 2011, pp. 131-146.

HARRIS, J. E. "A diáspora africana no Antigo e no Novo Mundo". IN: OGOT, Bethwell Allan (ed.) **História Geral da África**, V: África do século XVI ao XVIII. Brasília: Unesco, 2010, pp 135-163.

MUNANGA, K. **Novos olhares sobre a diáspora africana**. Entrevista à jornalista Cândida Canêdo no 2º Festival de História, 2013. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/novos-olhares-sobre-diaspora-africana/>>.

NOA, F. As falas das vozes desocultas: a literatura como restituição. In: GALVES, C. et all (Org.). **África-Brasil: caminhos da língua portuguesa**. Campinas: Editora da Unicamp, 2009, pp. 85-100.

OLIVEIRA, M. A. de J. Literatura afro-brasileira infanto-juvenil: enredando inovação em face à tessitura dos personagens negros. **XI Congresso Internacional da ABRALIC - Tessituras, Interações, Convergências**, USP – São Paulo, Brasil, 2008.

OLIVEIRA, Eduardo David de. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: educação e cultura afro-brasileira. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação – RESAFE**. Maio/Junho, 2012.

OLIVEIRA, M. A. de J. **Áfricas e diásporas na literatura intanto-juvenil no Brasil e em Moçambique**. Salvador: EDUNEB, 2014.

SANTANA, J.; BAIBICH-FARIA, T. M.; PESSOA, C. F. A Lei nº 10.639 e a Folclorização Racista. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 2, n.3, 2010.

SILVA, Salloma Salomão Jovino da. Memórias sonoras da noite: vestígios de musicalidades africanas no Brasil nas iconografias do Século XIX. **Rede História da PUC/SP**, 2002.

COTIDIANO ESCOLAR: O ENCONTRO DO DESCONHECIDO, ESPAÇOS DOS DIFERENTES

ST 05 - Educação e Relações Étnico Raciais e o ensino de História e Cultura Afro- brasileira e Indígena

Jean dos Santos Dias⁵⁹
Taciane de Araujo Santos⁶⁰

RESUMO

No presente ensaio buscar-se-á fazer uma análise de como decorrem as relações interpessoais na escola Estadual Jose Ferreira Pinto. Assim, tentamos compreender os diversos sujeitos que estão nestes ambientes e, com suas particularidades, se relacionam. Ao observar o cotidiano escolar, apesar das diferentes posições, políticas, ideológicas, sociais, econômicas e religiosas que compõem esta instituição, ainda assim notamos que é um ambiente que possibilita a produção de conhecimento.

Palavras chave. Relações interpessoais, ambiente escolar, diversidade, conflito.

INTRODUÇÃO

Nas nuances que decorrem o ambiente escolar e perspectivas distintas da escola pública e dos diferentes sujeitos que estão imbuídos na composição do quadro de frequentadores escolar, surge a necessidade de entender como esses seres com tantas diferenças se relacionam dentro deste ambiente. De acordo com Mahoney (2002), a escola constitui um contexto diversificado de desenvolvimento e aprendizagem, isto é, um local que reúne diversidade de conhecimentos, atividades, regras e valores e que é permeado por conflitos, problemas e diferenças. Segundo Joyce Mary (2001), as concepções de autoridade, hierarquia e participação, compartilhadas pelos diferentes segmentos participantes das escolas, criam culturas diferenciadas em cada escola, em termos de organização e relações que diferenciam o processo educacional. Há cientistas de educação defendendo esta importância – pensar cada escola a partir de seus contextos o que lhes dá características peculiares. Dayrell (1996), sugere que o espaço sociocultural, ou seja, o ambiente escolar, serve para ser entendido na perspectiva de cultura, tendo em vista a grandiosidade das dimensões dos diferentes espaços, o que ele chama de dinamismo do fazer do cotidiano “levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história” (DAYRELL, 1996, p.03). Para ele, o espaço da escola enquanto as suas diferenças têm um caráter político e deve ser valorizado “falar da escola como espaço sociocultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição” (DAYRELL, 1996, p.03)

Neste sentido, busca-se neste ensaio tentar compreender como se dão as relações entre os sujeitos atuante dentro da escola Estadual José Ferreira Pinto. Para tanto, utilizou-se de observações – dos diversos espaços escolares, na biblioteca, nos corredores, nas salas de aulas, na quadra esportiva, na sala de reunião de área – para perceber como esses diferentes indivíduos se relacionam. Foi utilizado ainda como metodologia, conversas informais com os sujeitos que estão ligados ao ambiente escolar; foram feitas perguntas aleatórias para saber como cada pessoa pesquisada via o ambiente escolar; como viam as relações entre os grupos da escola. Para melhor elaboração do ensaio foi produzido um memorial descritivo onde relata-se as experiências vivenciadas e também as narradas em conversas informais por estes indivíduos.

Salientamos aqui que os nomes que aparecem no texto são utilizados de formas fictícias para proteger a integridade de cada sujeito que participou das conversas e que foram também observados em seus ambientes de atuação dentro da instituição de ensino.

Levando em conta a diversidade de elementos que compõem a cultura organizacional escolar, vemos que a cultura escolar seria resultado de um processo interativo, “misturas de povos e perspectivas”, em que o universo dos símbolos e significados estariam constantemente sendo reinterpretados e a realidade construída pelos que integram a escola.

COMPREENDENDO OS ESPAÇOS DE DIVERSIDADE: ESCOLA, VIVÊNCIAS SOCIOCULTURAL E POLÍTICA.

⁵⁹ Graduando em Licenciatura em História, na Universidade Estadual de Feira de Santana. E-mail: jeansantodias@gmail.com.

⁶⁰ Graduada em Licenciatura em História, na Universidade Estadual de Feira de Santana. E-mail: annyaraujo.s98@gmail.com.

A escola é compreendida como um espaço sociocultural, composto por sujeitos diversos, com leituras de mundo atravessadas por relações sociais diferenciadas, portanto por formas distintas de acessar a história e significar o tempo. É composta de elementos multifacetados, marcado por sujeitos multiculturais que são possíveis de serem vislumbrados, ao entrar nela. Sujeitos que criam, recriam, conceituam, significam o tempo, e os espaços. Sujeitos que mudam seus mundos a partir de leituras e apropriações que fazem das possibilidades. Aí está o que concebemos como escola. Não das nossas, é claro! Mas da realidade do dia a dia nas escolas brasileiras que não são poucas, é verdade. Nem em números quantitativas, nem em realidades. Sabe-se uma coisa, apesar de não saber quase nada, a escola precisa mudar. Mas como os estudantes se sentem. Qual a (as) visões deles no percurso formativo? Como são vistas essas relações dentro do ambiente da escola pública?

Essa escola notoriamente está erguida numa quadra inteira do seu bairro. Um empreendimento gigantesco frente à realidade de onde está. Seus altos muros são marcantes, com grafites dos mais variados estilos. Em sua volta ruas que desembocam as mais variadas possibilidades e que permitem o acesso de sujeitos que o compõem de todos os lados. Ali se vê maioria dos sujeitos quem compõem a escola de cabelos crespos, pele majoritariamente escura, lábios e olhos grandes – típicos de um fenótipo negro –, alturas distintas, tamanhos variados, todavia as diferenças que estes carregam são notáveis – suas vivências são absolutamente distintas. Há ali, também sujeitos brancos de olhos azuis, verdes, cor de mel, peles das mais variadas tonalidades. Pessoas de várias idades e as diversidades não param por aí. Pessoas que têm as mais diversas crenças. Esse ambiente multifacetado torna as relações dentro do ambiente escolar bastante distintas, tornando as relações entre os que o compõem mais complicada e ríspida – capaz de existir divergências e identificação –, justamente pelas diferenças. “É no ambiente escolar que os/as estudantes podem construir suas identidades individuais e de grupo, podem exercitar o direito e o respeito à diferença”. (BARRETO, p. 53, 2012 *apud* OLIVEIRA, p. 02, 2013). Isso ressalta a importância que o ambiente escolar tem na vida dos sujeitos que fazem parte deste lugar. Segundo Hannah Arendt (2005), ao chegar na escola os confrontos de ideias; as percepções de mundo; as disputas de pontos de vistas começam a acontecer, pois é aí que os alunos passam as experiências e realidades até então não vistas em casa e que são importantes para formação mais diversas e que dê conta de lhes prepararem para o mundo dentro das suas mais variadas diferenças.

Isso se dá porque “nós brasileiros, oriundos de diferentes grupos étnico-raciais: indígenas, africanos, europeus, asiáticos aprenderam a nos situar na sociedade [...] por meio de práticas sociais em que relações étnicas raciais, sociais, pedagógicas nos acolhem, rejeitam ou querem nos mudar (SILVA, 2006, p. 419)”. Essa mistura toda se dá ao ponto que se pode apreender, ensinar, compreender, respeitar e, transmitir visões de mundo que possam através das posturas dos sujeitos demonstrem os valores, clarear os pensamentos, os jeitos, os modos. Reflete nas atitudes que estes porventura venham ter, o que vai reverberar nos princípios que cada um defende e legitimar as ações que cada um desenvolve.

RELAÇÕES ENTRE FUNCIONÁRIOS E ALUNOS: EMBATES E ACEITAÇÃO

As relações interpessoais influenciam na forma como os alunos veem o ambiente escolar, pois esse espaço se torna uma “segunda casa”, o local que os alunos passam grande parte de seu dia e conseqüentemente de suas vidas, sendo assim as relações que se tem tanto com a arquitetura e com os espaços é de apropriação e ressignificação. Essa relação do aluno com esses lugares da escola devem ser compreendidos dentro de uma lógica que pense as possibilidades dos estudantes de se relacionarem uns com os outros o que lhes dá visões de mundo das mais diferentes possíveis, interferindo até na sua aprendizagem.

Sendo assim, no dia catorze de junho, dia de manhã ensolarada e céu limpo com poucas nuvens pôde-se perceber numa observação a fala da funcionária Ambrosia, que por sua vez foi “carregada” de autoridade reprimiam os alunos que brincavam na biblioteca. Ele esbraveja “não vou falar amis nada com vocês, vou tomar o dominó. Próxima vez que eu falar com vocês não vou permitir que joguem, tomarei o dominó”. Quanto as brincadeiras que os alunos tentam estabelecer nos espaços escolares, dando assim um significado diferente para o qual foi preparado, ouviu-se “*Próxima vez que eu falar com vocês não vou permitir que jogue, tomarei o dominó*”. Apesar do ambiente escolar ter um caráter engessado os alunos dão cara nova às coisas. Usam da biblioteca na hora do intervalo para jogar dominó; usa para botar o papo em dia. Faz do que seria na visão dos gestores e dos funcionários um lugar para “estudo” um ambiente ressignificando, usam para

brincar e/ou descansar. Isso por sua vez é visto como afronte pela funcionária da biblioteca que não quer ouvir um “pio” dentro daquela sala. Pelo contrário, quer que os alunos peguem livros para ler. Isso causa nos alunos um desgosto imenso, pois já estão esgotados do dia a dia nas salas de aulas. Diante do descontentamento dos estudantes que estão ali, Ambrosia usa como medida a punição- tomar o dominó-, impedindo que as brincadeiras continuem. Tornando assim uma relação difícil, já que de certo modo ela tenta controlá-los.

Entendendo que os alunos gostam da escola e que desejam estar nela e que rejeitam na verdade a sala de aula, é importante entender que estes espaços tidos para outras atividades devem ser pensados enquanto lugares de aprendizagem. Vistos assim, podemos compreender as ações dos estudantes e lhes possibilitar apreender mesmo fora das quatro paredes da sala de aula; usar das brincadeiras e jogos que são atraentes para este público e ensinar através destes recursos para uma melhor prática pedagógica.

É possível notar que as concepções de escola são distintas e que as maneiras para enfrentar questões que demandam debates, aparecem as mais variadas falas no que tange as problemáticas da escola. Ao referir-se a um aluno que estava no corredor a funcionária diz: *“Ai oh, ele tomou suspensão, só entrava com os pais. Ele entrou por lá (referindo ao portão alternativo). Mas elas (fala das agentes que supervisiona as salas) não fazem nada; tem as pastas, poderia ir na sala colocar para fora”*. Propondo assim, por motivos já anunciadas – indenitários por exemplo, enfrentamentos dos problemas pela saída dos estudantes da escola. Não seria, todavia, a decisão mais proveitosa no momento, haja vista que muitos estudantes não se importariam sair do ambiente escolar e outros desejam estar no ambiente da escola, todavia fora da sala de aula.

Porém, isso não se repete como todos os funcionários, em conversas informais quando os alunos são perguntados sobre o que eles acham das “tias” da limpeza, eles sempre respondem com um imenso sorriso no rosto, e tecendo-lhes elogios. Mostrando a outra face, ao perguntar a funcionária Patrícia sobre a relação dela com os alunos ela diz somente que *“os meninos são tranquilos”*.

Já com o porteiro que na maioria das vezes é invisibilizado, eis que surge o conflito na permissão dos alunos para adentrar os portões, verificamos o fardamento dos mesmos e quando não estar como imposto pela Portaria nº527/201 que dispõe sobre o uso do fardamento escolar, não é permitido a entrada, assim gerando os conflitos e discussões, porém ao perguntar a aluna Jessica ela nos responde que *“Eu entendo que eles recebem ordens”*; podemos assim ver uma certa compreensão em relação ao posicionamento do porteiro.

Percebemos assim que, de certo modo, que os conflitos existem não para com os funcionários em si, e sim com as regras impostas que devem ser seguidas à risca, pois os funcionários aplicam e observam se essas regras estão sendo ou não cumpridas.

A grande problemática é que, muitos professores e funcionários não conseguem conceber que a escola é para o aluno, a escola em sua totalidade. Os professores não são donos das salas muito menos da escola. Um professor diz: *“eu acho melhor negociar com os alunos, assim todos saímos ganhando. Eu consigo ministrar minha aula, o aluno assiste e está tudo bem”*. Não defendemos aqui a desordem por parte dos alunos, mas que haja bom senso por parte da gestão escolar como todo que, colocar os alunos para fora das aulas e para fora da escola só vai complicar ainda mais o processo de aprendizagem dos mesmos.

“IGUAIS COM DIFERENÇAS”: AS RELAÇÕES ENTRE ALUNOS DA ESCOLA

Uma mistura tremenda de opiniões sobre os próprios colegas. Vê-se nestas relações as maiores diversidades possíveis de concepções. Os alunos são majoritariamente o maior público da escola. Logo sabe-se que as haverá aqueles que ‘se dão bem’ e aqueles que por motivos diversos não estabelecem neste convívio proximidade. Ao questionar uma aluna em entrevista como ela percebe as relações entre os alunos ele diz *“quando gostamos de uma pessoa gostamos, também quando não vamos com a cara dela, nem damos a ousadia de olhar para ela”*. Contudo salienta, *“(…) hoje o Ferreira tá melhor porque antes tinha muitas brigas aqui entre os alunos... esse ano ainda não teve. Se olhasse para o outro de forma diferente na hora da saída, tapa na cara, puxão de cabelo, pau e pedra”*. As relações conflituosas presentes na sociedade entre negros e brancos, ricos e pobres que não ficam no portão da escola, mas seguem estas pessoas que levam suas marcas históricas por onde quer que passe. As disputas têm sido resultado de uma longa história de submissão

e inferioridade de grupos sobre outros. Nesta perspectiva “relacionada aos negros, situação que acabou por formar uma visão negativa sobre a sua história e cultura, levando-os a serem discriminados por seus aspectos físicos, biológicos e culturais” (SANTOS e TONIOSSO, p. 3, 2016)

Todavia, as relações não se dão apenas do ponto de vista conflituoso. Na maioria das vezes que, por eles já terem um relacionamento fora dos estabelecimentos de ensino, no bar, na igreja nas festas, nos encontros de fins de semana e em diversos momentos de suas vivências, possibilita esse contato e aproximação. Há estudantes que defendem a ideia que, aqueles que já têm certa proximidade em outros lugares facilita a convivência, o respeito, possibilitando um aprendizado mutuo não só dos conteúdos didáticos, mas, aprendizagem para a vida. Mas também conhecem pessoas nunca vistas antes e se tomam grandes amigos. Nesse período de adolescência que as amizades têm os laços mais fortes, assim criando afinidade com pessoas que pensam semelhantes muitas vezes levando essa amizade para fora do ambiente escolar.

Com esse identificação de pessoas com pessoas formam-se os grupos dentro das salas de aula, e sempre notória como os aluno se dividem dentro das salas sentando preferivelmente com que tem afinidades, em casos uma certa rivalidade entre os grupos, e muito raro, ao meu ver, até estranho perceber estudantes sentados sozinhos, No dia nove de Maio de 2017, ao observar dentro da sala de aula de uma turma do 1º ano E, vejo um conflito com um aluno que teimava em perturbar o colega de forma agressiva, alguns ignoravam sua presença ou olhava-o com desprezo, assim gerando disputas.

DIFERENTES QUE SE APROXIMA: RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO, DISPUTAS E DIFERENÇAS.

Os relacionamentos entre professores e alunos é um dos pontos mais difíceis a ser analisado, pois aí estar imbuído uma relação que se atravessa desde a aula que esta ministra até seus comportamentos nas redes sociais. Professor é observado pelos alunos. Assim também os alunos são observados pelos professores. Há os indiferentes; os paizões; aqueles chatos. Os alunos classificam os professores destas formas. Existe professores que são amigos e outros que preferem manter um relacionamento estritamente de aquele que estar ali para ensinar, contudo- mantém “distancia” dos alunos. Neste sentido quando se perguntou a um grupo de alunos como eles veem a relação com os professores, Graziela disse: *“uma professora queria nos manter na sala depois que o sinal bate... e nos ameaçou. Ela sempre ficava ameaçando. Tivemos que ir à diretoria, assim ela mudou”*. Como se ver não existe um padrão nas falas no que decore ao professor. Há muita variação e isso deve ser levado em conta às particularidades dos professores que é muito importante neste processo de relação.

O aluno Miguel, do segundo ano matutino nos disse *“ah! Os professores são de boas, resenha mesmo”*. Se referindo a aqueles professores que tem uma relação que estes alunos tomam com boa. Todavia, eles mesmos mudaram a fala, quando analisa outro professor, por efeito ele disse *“tem professor que é de boa, porque tem uns que não quero nem vê a cara”*. Isso se dar possivelmente pela postura dos professore frente a turma. Os professores mais autoritários não são vistos pelos alunos cm bons olhos, são tomados com chatos, insuportáveis, quando não termos ainda mais pejorativos.

Os professores que exigem dos alunos cumprimentos dos horários com rigorosidade e não os permitem passar, em caso algum, do horário, dos prazos para entrega de atividades os alunos os rejeitam. Quando se fala em disciplina a coisa fica séria. Os estudantes murmuram o tempo inteiro por falta de tempo. *“Se a gente chega cinco ou sete minutos atrasado não pode mais entrar na sala”*, disse Julia aluno entrevistada no corredor. Sobre tempo, ou falta dele, há muitos que reclamam *“(...) não. Passar de 07h40min não pode entrar. Só entramos na segunda aula”* relatou Jessica ensino médio. Quando professor com Antônio defende criteriosamente a pontualidade *“a disciplina escolar acho necessária, contudo, é conflitante ainda mais que falta em casa algo neste sentido”*. Esses professores são retaliados pelos alunos, tidos como chatos.

A autoridade sendo um produto da relação professor-aluno não é de toda errada e sim necessária, porém realizada de forma eficaz, conduz o discente a se disciplinar, sendo esse então capaz de adequar seu comportamento a determinadas regras, definidas por ele ou não (FREIRE, 1989). Ferreira já defende que o professor não deve se colocar como único detentor do conhecimento e do poder, ou como opressor da voz de seus alunos, mas sim buscar negociar com eles regras claras nas quais são embasadas no seu trabalho em sala buscando sempre como parceiro na construção do

conhecimento, os seus alunos. A partir disso, pensamos através de uma conversa informal com o professor João e também com observações feitas podemos perceber como as relações interpessoais acontecem. Quando se fala neste tipo de relação gera uma certa expectativa, pois busca-se sempre entender como professor vê-se diante dos alunos nesta permuta

Com os alunos a relação é tranquila. Dentro da sala uma relação conflituosa. O professor quer ser ouvido... a gente hoje quer ser ouvida não só na escola, mas em todo segmento social...nos falamos no rap, nas redes e mídias sociais. Isso facilita no processo de ensino aprendizagem, pois cria uma relação de proximidade ..., mas as vezes a dificuldade é eles entenderem que os momentos são diferentes. (MEMORIAL, DIAZ e ARAUJO 2017)

Estas proximidades não se dão somente dentro da sala, passam os altos muros escolares e se concretizam e ambientes distintos. Além dos professores defenderem que os pais são muito importantes no desenvolvimento estudantil, para este professor *"Isso ajuda muito. Tem a mãe ali que faz a ponte; a relação no corredor; fora da sala. Quando na sala, estabeleço a diferença"*. Ai o professor defendia que os pais são importantes neste processo que facilitaria a aprendizagem – um projeto pedagógico participativo, inclusivo, principalmente a família para constituir uma relação em que todos possam coexistir sem ninguém ser excluído. Para tanto, "a escola e a família compartilham funções sociais, políticas e educacionais, na medida em que contribuem e influenciam a formação do cidadão (REGO, 2003 *apud* DESSEN, 2007).

PROFESSOR/ GESTÃO/ PROFESSOR: EMBATES, ENFRENTAMENTOS E AFEIÇÕES NO DIA A DIA DA ESCOLA PÚBLICA

O dia a dia com os 'iguais' parece-nos importante para pensar como essas relações se dão dentro dos ambientes escolares. De acordo com Pinto (p.01) cabe ao gestor escolar pensar o processo educacional e as ações da escola, definindo um projeto de cidadania, atribuindo-lhe finalidades e pressupostos filosóficos, sociais e educacionais congruentes com a proposta político-pedagógica do processo de ensino. É sabido que os professores estão nas salas de aulas cheios de suas diferenças política, religiosa, de concepções de mundo totalmente diversas o que nos leva a pensar e entender como isso ocorre dentro da escola. Há diferenças pedagógicas – formas distintas de olhar os alunos; concepções distintas de avaliações; posicionamentos dos mais diversos no tocante as vivências escolares. Existe uma acentuação muito grande quando olhamos a composição do quadro de professores que lecionam na escola, há professores já em final de carreira – que teve uma formação com concepções distintas dos que tão entrando agora. Esses fatos evidenciam a diversidade de gestores e professores. Quando discutido com Junior sobre a escola e a relação que se estabelece no ambiente escolar ao questionar sobre essa relação ele disse:

Então é isso... com os colegas mais antigos a relação se estabelece de maneira mais aguda. Até porque a relação não se dá apenas no ambiente escolar. Costumo frequentar a casa de alguns... Há muitos professores novatos e isso dificulta, porque não vê na escola um lugar próprio, vê apenas como um lugar de ganhar dinheiro (MEMORIAL, DIAZ e ARAUJO, 2017)

O professor argumenta que no geral a relação é boa apesar das discordâncias. Defende ainda que é importante criar vínculo com a escola o que segundo ele não acontece por parte dos mais novos, uma vez que não tem a mesma familiaridade com a instituição como os que já estão a bastante tempo na mesma. Isso implica, de acordo com o professor, a não identificação desses novatos com a escola o que resulta em pouco investimento (na afeição pela escola, no lidar com os projetos, a participação no colegiado).

Podemos pensar que a identidade docente também vem sofrendo mudanças com a de qualquer outro grupo, o que dá uma dimensão nova ao debate. Se entendermos que as identidades sofrem processualmente mudanças, precisamos compreender que as práticas docentes sofrerão os efeitos dessas maneiras novas de pensar a escola. A escola tem assumido as características de uma sociedade capitalista, na qual a ênfase se dá na competição e o sistema educacional se vê passando por "fortes tendências de homogeneização, diversificação e até hibridização de suas identidades culturais" (MOREIRA, 2002, p.17), e os professores tão longe de não estarem imbuídos nessa tendência contemporânea.

Com esse perfil de sociedade os agentes educativos ficaram sem muitas alternativas e como consequência

adentrou-se numa crise na qual os professores se sentem desestruturados, sem identidade e com o sentimento de impotência:

(...) a sociedade parece que deixou de acreditar na Educação como promessa de um futuro melhor; os professores enfrentam a sua profissão com uma atitude de desilusão e de renúncia, que se foi desenvolvendo em paralelo com a degradação de sua imagem social" (ESTEVE, 1992, p. 95).

Isso forma professores com vidas altamente corridas e que não se identificam com uma escola específica, haja vista o grande número de instituições que trabalha buscando um padrão de vida bem-sucedido nesta sociedade capitalista e para isso é necessário cumprir muitas atividades.

Nesta instituição a diretora tem acesso ao cargo por meio de eleição. O colegiado, os alunos, os pais, e toda comunidade tem direito de votar nos candidatos a assumirem a responsabilidade de dirigir a escola enquanto está à frente da instituição. O colegiado que é responsável por:

(...) garantir a gestão democrática do ensino público, através da participação da comunidade escolar e local, na concepção, execução, controle, acompanhamento e avaliação dos processos administrativos e pedagógicos da ação educativa, no âmbito de cada unidade de educação básica do Sistema Estadual de Ensino. (GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA, 2008, p. 01).

Isso gera uma participação garantida nestes processos na instituição. Todavia, o professor salienta quanto à ação da diretoria escolar em conversa informal que *"existe sim uma relação de poder, existe... uma relação de assédio que acontece nas escolas. Tem medo de assédio moral. Medo de horários mais rigorosos... vai chegar numa escola e contestar para tua ver"*. Mas este professor defende que nesta relação que é participativa (garantida por lei), é legitimada dentro desta escola. Ele argumenta que tudo que acontece no tocante às questões pedagógicas, recursos financeiros, projetos, tudo é definido com participação *"as decisões são tomadas sempre em conjunto, num coletivo"*.

Ao observar a Reunião de Área percebe-se que alguns professores reclamam da interferência da gestão escolar na forma de avaliação que os professores adotam, de modo a desejar uma padronização nas avaliações as quais os estudantes são submetidos. A gestão propõe que as atividades avaliativas devem ser 50% objetiva e 50% subjetiva, contrariando assim alguns docentes que dizem terem outras maneiras de avaliar cada estudante, por exemplo, um olhar processual sobre cada indivíduo, tentando perceber seus aprimoramentos ao longo do desenvolvimento do ano letivo. Há professor que alega ser uma forma de a gestão está interferindo na autonomia dos docentes em fazer sua avaliação, de modo que os docentes não podem escolher a melhor forma de avaliar discentes, formando uma hierarquia difícil de lidar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar o ambiente escolar através de observações e conversar informais tentamos compreender como se dão as relações entre os indivíduos que integram este lugar. Foi observado neste processo as perspectivas dos agentes desta instituição de ensino – docentes, discentes, funcionários e suas posições no que decorre a coordenação foram as mais variadas, o que nos possibilita perceber que o ambiente da escola pública é um lugar de encontros dos mais diferentes tipos de percepções de mundo como afirma (DAYRELL, 1996); além de lugar de disputas por suas colocações e desejo por se afirmar (ARENDET, 2005).

Apesar de todas as particularidades é possível ter um clima harmonioso e com afetividade.

Ainda assim é importante ressaltar a necessidade de haver conversas buscando melhor funcionamento da escola, mas não se limitando apenas a professora e coordenação (como geralmente ocorre). É preciso saber o que a classe estudantil acha sobre as decisões a serem tomadas no que diz respeito aos projetos pedagógicos, juntamente com a família. Tentando, desta maneira, possibilitar maior integração dos grupos participes da escola dando, tentando incluir novos sujeitos a vivência da escola formal, que possibilite esta educação de qualidade e respeito as diferenças.

REFERÊNCIAS

DAYREL, Juarez T. **A escola como espaço sociocultural**. julho de 2017.

DESSEM, M. A. & POLÔNIA, A. C. **A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano** Disponível em 07 de julho de 2017.

ESTADO DA BAHIA. **LEI Nº 11.043 DE 09 DE MAIO DE 2008**. Disponível em:< Diário Oficial do Estado da Bahia> acesso em 06 de julho de 2017.

FERREIRA-JR, Acácio. **Autoridade ou Autoritarismo? A “Didática do Comportamento”**: uma necessidade na relação **Professor-Aluno**. julho de 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 29.ed São Paulo: Paz e Terra,2004.

MARY. Joyce. **Cultura escolar, autoridade, hierarquia e participação: alguns elementos para reflexão**

OLIVEIRA, Rodrigo B. **Diversidade no ambiente escolar: compartilhando saberes e experiências**. julho de 2017.

MAHONEY, A. & ALMEIDA, L. R. (Orgs.). Henri Wallon: **Psicologia e Educação** (pp.71-87). São Paulo: Loyola.

SANTOS, Angelita E TONIOSSO, José. **Relações étnico-raciais na educação infantil**.

SILVA, Petronilha, B.G. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil étnico-raciais no Brasil**.

ações educativas voltadas para saúde bucal de crianças negras em uma unidade de saúde da família

ST – 11: Saúde das populações Negras e Indígenas e seus impactos na educação

Jéssica de Jesus Reis

RESUMO

A partir do diálogo com os pressupostos da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra, da Política Nacional de Saúde Bucal e com as orientações para uma Educação Popular em Saúde com base no fortalecimento de relações étnico-raciais positivas, foi criado um grupo de escovação infantil em uma Unidade de Saúde da Família (USF) da Região Metropolitana de Salvador, com a perspectiva de abordar não somente temas de origem bucal, mas principalmente os temas transversais às condições de vida e saúde da população negra. A proposta foi de fomentar espaços dialógicos com a educação popular, como oficinas de leituras a partir de referenciais negros e indígenas. Este trabalho objetiva então, relatar a experiência de planejamento e implementação do referido grupo e avaliar os avanços do seu desenvolvimento.

Palavras-chave: Saúde da População Negra. Saúde Bucal. Educação anti-racista.

INTRODUÇÃO

O direito à saúde é fundamento constitucional e condição substantiva para o exercício pleno da cidadania, sendo eixo estratégico para a superação do racismo e garantia de promoção da igualdade racial (BRASIL, 2007). É preciso considerar que o racismo é uma ideologia que se mantém a custa do privilégio de setores autodefinidos como racialmente superiores aos demais e se materializa como determinante social de saúde (BRASIL, 2011). Ainda é possível verificar significantes disparidades sociodemográficas e de iniquidades em saúde, como mortalidade materna e risco de prematuridade segundo a cor da pele, com predominância na população negra.

No campo da saúde bucal não é muito diferente, cujo acesso, atendimento e itinerário terapêutico é diferenciado entre pretos, pardos e brancos, além da maior probabilidade de acometimentos de certos agravos bucais em negros. Essas questões necessitam de uma abordagem específica sob pena de inviabilizar a promoção da equidade em saúde no país, no entanto, a Política Nacional de Saúde Bucal, criada em 2003 pelo Ministério da Saúde como forma de reorganizar a assistência, não aborda nenhum diálogo com esse recorte. Em contrapartida, no campo das ações relativas à educação em saúde, verificamos uma abertura para tal debate. A Educação em Saúde compreende ações que objetivam a apropriação do conhecimento sobre o processo saúde-doença incluindo fatores de risco e de proteção à saúde bucal, considerando tanto as diferenças sociais quanto às peculiaridades culturais (BRASIL, 2004).

Mesmo com todos alicerces políticos, ainda é incipiente no processo de trabalho da estratégia de saúde da família a oferta de ações educativas com recorte odontológico, voltadas às singularidades do grupo étnico-racial negro. Uma conquista importante para o fortalecimento da democracia e redução das desigualdades nas instituições do Sistema Único de Saúde (SUS) foi a criação Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (PNSIPN) que orienta, dentro de suas diretrizes, para o desenvolvimento de processos de informação, comunicação e educação, que desconstruam estigmas e preconceitos, fortaleçam uma identidade negra positiva e contribuam para a redução das vulnerabilidades.

Objetivando dialogar com os pressupostos da PNSIPN, da Política Nacional de Saúde Bucal e com as orientações para uma Educação Popular em Saúde com base no fortalecimento de relações étnico-raciais positivas, foi criado um grupo de escovação infantil em uma Unidade de Saúde da Família (USF) da Região Metropolitana de Salvador, com a perspectiva de abordar não somente temas de origem bucal, mas principalmente os temas transversais às condições de vida e saúde da população negra. A proposta foi de fomentar espaços dialógicos com a educação popular, como oficinas de leituras a partir de referenciais negros e indígenas, além de resgate a brincadeiras tradicionais afro-brasileiras. Este trabalho objetiva então, relatar a experiência de planejamento e implementação do referido grupo e avaliar os avanços do seu desenvolvimento.

EDUCAÇÃO POPULAR EM SAÚDE COMO FUNDAMENTO DE ESPAÇOS COLETIVOS

O termo Educação Popular está associado a uma educação realizada nos movimentos populares, que não se

dissocia da vida cotidiana, sendo ponto de partida para a compreensão dos problemas que afligem a comunidade e para a compreensão sobre as estratificações sociais e de poder que a permeiam (SOUZA, 2014). Inicialmente no Brasil, se constituiu como um movimento libertário, numa perspectiva teórico-prática ancorada em princípios éticos potencializadores das relações humanas forjadas no ato de educar, mediadas pela solidariedade e pelo comprometimento com as classes populares (BRASIL, 2007). Um dos princípios originários da educação popular tem sido a criação de uma nova epistemologia baseada no profundo respeito pelo sendo comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana (GADOTTI, 2007).

A Educação Popular é, assim, uma concepção teórica das ciências da educação que se estruturou inicialmente na América Latina, na segunda metade do século XX e que hoje está presente em todos os continentes. Quem sistematizou teoricamente essa concepção foi o educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997), que considerava a Educação Popular não como um método fixo a ser seguido, mas baseada em alguns princípios gerais e saberes fundamentais à prática educativo-crítica, tais como: saber ouvir, aprender/estar com o outro, respeitar o saber do povo e viver pacientemente impaciente (FREIRE, 1996; 2007; GADOTTI, 2007).

São pressupostos da Política Nacional de Educação Popular em Saúde (BRASIL, 2018): (a) diálogo, (b) amorosidade, (c) problematização, (d) construção compartilhada do conhecimento, (e) emancipação e (f) compromisso com a construção do projeto democrático e popular. Como eixos estratégicos, destacam-se: (a) a participação, controle social e gestão participativa, (b) a formação, comunicação e produção de conhecimento, (c) o cuidado em saúde e (d) intersectorialidade e diálogos multiculturais. Para dar conta de tais pressupostos e estratégias, a Educação Popular em Saúde deve cuidar, antes de tudo, da criação de espaços de conversa franca e amorosa, onde os subalternos e oprimidos sintam-se à vontade para expor suas dúvidas, seus interesses e suas considerações a respeito das questões e nuances pertinentes no cuidado à saúde.

SAÚDE INTEGRAL DA POPULAÇÃO NEGRA E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A organização e a mobilização política do Movimento Negro em torno do reconhecimento das diferenças raciais nas condições de vida e no acesso a serviços de saúde e educação, saneamento básico, habitação, emprego e renda vêm ocorrendo desde os anos 70 do século passado, gerando importantes avanços na direção da implantação de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (TEIXEIRA; ARAUJO, 2013), como a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra e o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

A Política Nacional de Saúde Integral da População Negra inclui ações de cuidado, atenção, promoção à saúde e prevenção de doenças, bem como de gestão participativa, participação popular e controle social, produção de conhecimento, formação e educação permanente para trabalhadores de saúde, visando à promoção da equidade em saúde da população negra. Envolve a implementação de ações afirmativas⁶¹ para promover a igualdade racial. Um dos princípios desta política é o “desenvolvimento de processos de informação, comunicação e educação, que desconstruam estigmas e preconceitos, fortaleçam uma identidade negra positiva e contribuam para a redução das vulnerabilidades”. Nesse sentido dialoga profundamente com outra ação afirmativa no âmbito educacional, a Lei 10.639/03 que torna obrigatório os conteúdos referentes à História e Cultura africana, indígena e afro-brasileira no âmbito de todo o currículo escolar, configurando-se enquanto demanda para todas as áreas do conhecimento, além de envolver a articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas e movimentos sociais. Ela é vista como um marco histórico para as lutas antirracistas no sentido de renovação da qualidade social da educação brasileira (BRASIL, 2009).

É nessa confluência de políticas de ações afirmativas que se situam as ações educativas voltadas para saúde bucal de crianças negras que buscamos relatar com este trabalho. Assim, a elaboração de uma política pública de saúde que contemple as necessidades educativas das crianças, deve considerar as especificidades da saúde aos determinados grupos étnicos ao qual pertencem, levando em consideração inclusive todos os sofrimentos advindos das desigualdades

61 Trata-se de conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória (BRASIL, 2007).

raciais e do racismo, que reflete diretamente na autoestima das crianças negras. Como bem destaca as Diretrizes Curriculares para o Ensino de História Africana:

[...] a autoestima que a criança desenvolve é em grande parte interiorização da estima que se tem por ela e da confiança da qual ela é alvo. Falar em autoestima das crianças pequenas significa compreender a singularidade de cada uma delas em seus aspectos corporais, culturais e étnico-raciais. As pessoas constroem uma natureza singular que as caracterizam como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito próprio desde os primeiros anos de idade. (BRASIL, 2007, p.22).

Assim, as práticas de saúde que levem em conta as especificidades dos grupos racialmente discriminados se justificam pela importância, de ressignificar os valores dessa população, que conseqüentemente refletirá para a sua autoestima, que é um dos principais requisitos para o bem-estar no entendimento que aqui construímos sobre saúde (SANTOS; SANCHES, 2011). De acordo com Cavalleiro (2000), a identidade é um dos resultados mais importantes do processo de constituição social do sujeito e resulta da percepção que temos de nós mesmos, advinda da percepção que temos de como os outros nos veem". Sendo assim, é imprescindível ao falar em saúde bucal com crianças negras, abordar e fortalecer suas representações, representatividades e identidades raciais.

CARACTERIZAÇÃO DA USF ONDE FOI REALIZADA A INTERVENÇÃO E PERFIL DAS CRIANÇAS

A Unidade de Saúde da Família (USF) Parque das Mangabas está localizada na Rua Getúlio Vargas, no bairro do Parque das Mangabas, pertencente a região 4 do município de Camaçari. A unidade foi inaugurada no ano de 2010 e contava com duas equipes de saúde compostas por um dentista, quatro técnicos de enfermagem, dois médicos, agentes de endemias e de saúde e dois enfermeiros.

Além do atendimento clínico e odontológico, são oferecidos serviços de planejamento familiar, pré-natal, puericultura, acompanhamento de hipertensão e diabetes, imunização, curativos e distribuição de medicamento. No ano de 2015 a unidade se tornou campo de prática e ensino da Residência Multiprofissional em Saúde da Família e Comunidade, vinculada pela Fundação Estatal de Saúde da Família (FESF), sendo o quadro profissional de nível superior, com exceção dos médicos, todo vinculado ao Programa de Residência.

Atualmente, a unidade conta com três equipes de saúde da família compostas por médico, enfermeiro, dentista, técnico de enfermagem, auxiliar de saúde bucal e um Núcleo de Apoio a Saúde da Família (NASF). Funciona de segunda à sexta, das 08 às 16 horas. Oferecendo os seguintes serviços de saúde: acolhimento a demanda espontânea, consulta médica, odontológica, enfermagem e NASF, marcação de consultas na regulação, confecção do Cartão nacional do SUS, imunização, distribuição de medicamentos, triagem neonatal (teste do pezinho), testes rápidos, coletas de exames laboratoriais, aferição de pressão arterial e glicemia, administração de medicação injetável, coleta de preventivo ginecológico, curativo, Programa de Controle de Tuberculose, Programa de Controle de Hanseníase, consultas coletivas e atividades grupais (grupo de gestantes, grupo de escovação supervisionada, grupo de convivência e grupo de práticas alternativas de saúde), atuação direta dos Agentes Comunitários de Saúde (ACS) e de endemias na comunidade.

O grupo de crianças conta com aproximadamente 12 crianças que frequentam regularmente, além de agregar outras que por ventura estejam na unidade no dia das atividades. As faixas etárias são de cinco a doze anos de idade. Todas as crianças pertencem a área de abrangência da USF e são majoritariamente negras e usuários do programa social de transferência de renda, o Bolsa Família.

RELATO DA EXPERIÊNCIA DAS AÇÕES EDUCATIVAS COM AS CRIANÇAS

Entre os dentistas residentes da unidade já existia a discussão sobre a necessidade da criação de um grupo de escovação dentária, tendo em vista o grande número de cáries dentárias na primeira infância, associadas a outros problemas relacionados à higiene oral. Por entender saúde como conceito ampliado, apostamos em um grupo que tivesse um diálogo considerando os determinantes sociais e temas transversais a estes, como o Racismo Institucional como determinante social em saúde. Pesando nessa perspectiva, a equipe mínima juntamente com o NASF, planejou a excursão dos espaços.

O primeiro espaço foi inicialmente planejado por uma das cirurgiãs dentistas, que compartilhou a ideia com os demais profissionais para otimizar o convite, acolhimento e participação das crianças. Os ACS tiveram um importante papel nessa etapa ao formalizar o convite junto às famílias, somando ainda a participação da equipe de enfermagem e do NASF. Neste primeiro momento foi realizada uma explanação para as crianças e seus responsáveis sobre a proposta do grupo e das atividades que seriam realizadas, contando com uma receptividade favorável e um entusiasmo por parte das crianças.

Lançamos mão de um momento de contação de história que trazia um diálogo sobre a importância da escovação e do uso do fio dental para manutenção de uma boa condição de saúde bucal. Logo após, as crianças foram estimuladas para reproduzir em macromodelos a escovação que realizavam em casa (figura 1), compartilhando saberes e conhecimentos com todos que estavam presentes e sendo auxiliadas pela dentista.

Também foram realizadas brincadeiras e cirandas para ampliar a integração e, posteriormente, escovação supervisionada.

Figura 1. Macromodelos de Saúde Bucal sendo manuseados pelas crianças.



O segundo espaço foi ornamentado com esteiras no chão para que todos permanecessem sentados em círculo, favorecendo o contato e o diálogo, e livros de literatura infantojuvenil afro-brasileira e indígena foram espalhados no centro, juntamente com lápis e papel. A proposta foi que as crianças folheassem os livros e se percebessem presentes nas narrativas, construindo relação com os diversos personagens negros das histórias de modo a construir e fortalecer uma identidade racial negra positiva. Após esse momento, as crianças escolhiam um determinado livro para ser lido coletivamente (figura 2) e dialogávamos sobre os diversos temas presentes na obra, reafirmando a identidade negra dos personagens.

Figura 2. Oficina de leitura de literatura negra e indígena



Um outro momento que merece destaque no desenvolvimento destas ações educativas, refere-se à oficina de bonecas Abayomi (figura 3). Neste espaço as crianças ouviram atentamente a história contada, que retrata uma tradição africana que virou um símbolo da resistência contra a escravidão e os preconceitos. Nesta tradição, as mulheres negras as confeccionavam com pedaços de suas saias, único pano encontrado nos navios negreiros, para acalmar e trazer alegria para suas crianças. Após a contação da história, as crianças aprenderam a confeccionar suas próprias bonecas com retalhos de tecidos, linhas e com mediação das organizadoras da oficina. Este espaço contou com amplo envolvimento da equipe da USF e das crianças presentes e nos espaços avaliativos posteriores todos elogiaram a iniciativa e

desenvolvimento da oficina. Após a oficina, as bonecas foram afixadas em um espaço de ampla circulação na USF com seu respectivo significado histórico, como forma de socializar nosso aprendizado com todos os usuários.

Figura 3. Bonecas Abayomi produzidas pelas crianças.



Como relatado, ao final de todos os momentos educativos foram realizadas escovações supervisionadas (figura 4), oferta de todo tratamento odontológico necessário para cada caso, distribuição de escova e creme dental e avaliação coletiva dos espaços.

Figura 4. Escovação supervisionada no escovodromo da USF.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

As iniciativas educativas com crianças negras relatadas neste trabalho são instrumentos para implementação tanto de uma Política para Saúde Integral da População Negra, como de uma Educação Popular em Saúde baseada nas relações étnico-raciais, ações afirmativas de suma importância para o combate ao racismo. Ressalta-se que a relevância de tratar as especificidades da saúde da população negra e priorizá-las no planejamento e execução das atividades tanto educativas como as demais práticas dentro dos processos de trabalho da estratégia de Saúde da Família, tende a viabilizar a redução das iniquidades dentro dos processos de saúde e adoecimento.

Durante o desenvolvimento das intervenções educativas observou-se uma melhora na condição de saúde bucal das crianças participantes, além do conhecimento e fortalecimento de uma identidade negra positiva, historicamente silenciada e ausente nos livros educativos, salas de aula e outros espaços de sociabilidades. A representatividade de personagens e histórias de matriz africana e afro-brasileira foi um dos alicerces para tal fortalecimento, reiterada pelo protagonismo das duas profissionais de referência do grupo, mulheres negras, encrespadas, que através das suas afirmações estéticas empoderaram-se e empoderaram outros sujeitos na luta anti-racista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Diretrizes para Política Nacional de Saúde Bucal**. Brasília: Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, 2004.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. 2007.

BRASIL. **Caderno de educação popular e saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa, 2007.

BRASIL. **Racismo como determinante social de saúde**. Brasília: Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2011.

BRASIL. **Política nacional de Saúde integral da População negra: uma política para o SUS**. Brasília: Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa, 2013.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Popular em Saúde no Âmbito do Sistema Único de Saúde (PNEPSSUS)**. Brasília: Ministério da Saúde, Gabinete do Ministro, 2018.

CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e Anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo, 2001.

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

FREIRE, P. **Pacientes Impacientes: Paulo Freire (apresentação Ricardo Burg Ceccim)**. In: BRASIL. **Caderno de educação popular e saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa, 2007.

GADOTTI, M. Paulo Freire e a educação popular. **Revista trimestral de debate da fase**, São Paulo, 2007.

SANTOS, V. F.; SANCHES, I. Educação e Saúde: Perspectivas para a Autoestima de Crianças Negras no Processo de Escolarização. Sankofa: **Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**, ano IV, Nº 7, Julho/2011.

SOUZA, K. M.; GOLDSCHMIDT, L.; BORNSTEIN, V. J. Práticas pedagógicas de Educação Popular em Saúde e a formação técnica de Agentes Comunitários de Saúde no município do Rio de Janeiro, Brasil. **Revista Comunicação Saúde Educação**, 18 Supl 2:1513-1522, 2014.

TEIXEIRA, C. F.; ARAÚJO, M. V. R. Formulação da Política de Saúde da População Negra em Salvador: atores e propostas. **Revista Baiana de Saúde Pública**, v.37, n.4, p.891-913 out./dez. 2013.

AS CONTRIBUIÇÕES DO NEABI IFRN CANGUARETAMA

ST 8: Institucionalização dos NEABI na Rede Federal

Nilton Xavier Bezerra⁶²

Flávio Rodrigo Freire Ferreira⁶³

Giulia Carolina de Melo⁶⁴

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo pensar as ações realizadas pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) do *Campus* Canguaretama, inclusive em suas relações com a política educacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Criado como um grupo de trabalho responsável por fomentar ações, de natureza sistêmica, no âmbito do ensino, pesquisa e extensão, para a promoção do cumprimento efetivo das Leis nº. 10.639/2003 e 11.645/2008, a história do NEABI/IFRN é recente. Criado em 2010, o núcleo ganhou materialidade a partir de 2013 com a composição de núcleos em todos os *campi*, e da organização, em 2014, do I Seminário Formativo. Intencionamos refletir a trajetória do núcleo no *campus* Canguaretama através de análise, qualitativa e exploratória, das leis acima referidas, confrontando-as com os projetos desenvolvidos, verificando desde objetivos e metodologias adotados até os resultados que puderam ser dimensionados até o presente. O núcleo abriga diversos projetos de pesquisa, extensão e ensino que, relacionados aos eixos de atuação do *campus*, buscam construir e propagar conhecimentos a respeito da diversidade das manifestações culturais e relações de trabalho representativas de diferentes etnias e segmentos sociais. Em conjunto, as atividades podem ser consideradas como contribuidoras para a efetivação da legislação para o ensino e a educação das relações étnico-raciais, transformando-o em um importante polo coletivo de construção e disseminação desse conhecimento.

Palavras-chave: NEABI. IFRN. Diversidade étnica. Educação.

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE O SURGIMENTO DO NEABI NO BRASIL

As modificações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996) pela aprovação das leis 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008 – que estabelecem o a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena – trouxeram novos desafios às instituições de ensino. As modificações na legislação atendem, em parte, às reivindicações do movimento negro e representam, em última instância, a aceitação, pelo poder público, do papel desempenhado pelo Estado na promoção da desigualdade em uma sociedade fortemente marcada pela escravidão.

Segundo o antropólogo Munanga (2017), as leis citadas visam preencher o que podemos chamar de ausência do conhecimento, no ambiente escolar, da história africana e dos descendentes de africanos escravizados na América portuguesa. Esse silêncio contribui para a desumanização do negro na história do Brasil e alimenta um sistema racista e excludente.

Quando a gente percorre a historiografia brasileira antes da Lei 10.639/03 (...) percebe-se que não se ensinava na escola brasileira a História da África antiga e ainda menos da África Pós-Independência. Na mesma historiografia a história do Negro no Brasil se limitava ao tráfico, à escravidão e à abolição. O que vinha antes do tráfico era desconhecido e o que vinha depois da abolição também era desconhecido. (...) negro só pode ser protagonista da História do Brasil ao mostrar que ele faz parte dessa história não apenas como força muscular humana, mas como cérebro, resistente apesar do rolo compressor da escravidão, que deu sangue, deu cultura ao Brasil e, portanto, sem ele a história do Brasil não teria a configuração atual. Os negros são sujeitos dessa história, apesar de serem vítimas das práticas racistas que explicam sua situação de subalternidade no Brasil contemporâneo. (MUNANGA, 2017)

As duas leis citadas fazem parte de um conjunto de documentos legislativos que visam promover políticas de ações

⁶² Mestre e especialista em Antropologia Social, graduado em Educação Artística – Artes Plásticas, IFRN, nilton.xavier@ifrn.edu.br

⁶³ Doutor em Ciências Sociais, mestre em Antropologia Social, graduado em Ciências Sociais, IFRN, flavio.ferreira@ifrn.edu.br

⁶⁴ Mestre e graduada em História, IFRN, giulia.melo@ifrn.edu.br

afirmativas para maior inclusão da população negra nas mais diversas esferas sociais, bem como combater as ações de preconceito e injúria racial.

Nesse *corpus* destacamos a criação do Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288, de 20 de julho de 2010) com o objetivo de combater a discriminação racial e étnica e promover mecanismos para a efetivação da igualdade no país. Amplo, o documento prevê a implementação de programas de ações afirmativas visando o combate das desigualdades étnicas em várias áreas, da saúde à segurança, do trabalho aos meios de comunicação, da educação ao acesso à terra (Art. 4º, VII).

Especificamente quanto à educação, o Estatuto chama a atenção para a obrigatoriedade do estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil - item já constante na LDB, desde 1996, e reformulado e reforçado com as leis de 2003 e 2008. Especificamente quanto à constituição de grupos e núcleos de pesquisa, o documento afirma que cabe ao governo incentivar essas ações, especificamente em nível de pós-graduação.

Art. 13. O Poder Executivo federal, por meio dos órgãos competentes, incentivará as instituições de ensino superior públicas e privadas, sem prejuízo da legislação em vigor, a: I - resguardar os princípios da ética em pesquisa e apoiar grupos, **núcleos** e centros de pesquisa, nos diversos programas de pós-graduação que desenvolvam temáticas de interesse da população negra; (*grifo nosso*)

No entanto, no processo de constituição das referidas legislações, a Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004, do Conselho Nacional de Educação cita a criação de núcleos de estudos e de pesquisas, e de núcleos de estudos afro-brasileiros, como subsídio à construção do conhecimento nos sistemas e estabelecimentos de ensino.

4º Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os **Núcleos de Estudos Afro-brasileiros**, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino. (*grifo nosso*)

A proposição de Núcleos de Estudos Afro-brasileiros não é nova. Utilizando a sigla NEAB – e, a partir de 2008, NEABI – ou correlatas, a existência de órgãos como essa data de décadas atrás, como a criação, em 1959, do Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e do NEAB da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), em 1981. Mas a expansão dos núcleos ocorre de modo mais intenso a partir de 2003. No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte o NEABI é criado em 2011, partir de ações da Pró-reitoria de Ensino, com a aprovação do seu regimento interno.

A CRIAÇÃO DO NEABI NO IFRN

Criado como um grupo de trabalho responsável por fomentar ações, de natureza sistêmica, no âmbito do ensino, pesquisa e extensão, para a promoção do cumprimento efetivo das Leis nº. 10.639/2003 e 11.645/2008, a história do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) é recente.

A criação do NEABI do IFRN foi designada mediante a portaria nº. 1539 de 23 de novembro de 2010. No ano seguinte, foi oficializada através da aprovação de um regimento interno, entretanto, somente em 2013, a partir de uma articulação da pró-reitoria de ensino para a composição de núcleos em todos os campi da rede, com o intuito de estimular ações irradiadas a partir dos referidos núcleos e da organização em 2014 do I seminário formativo, a ideia do NEABI enfim se materializou institucionalmente.

A função principal do NEABI, no IFRN, segundo seus documentos geradores, é "(...) fomentar ações, de natureza sistêmica, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, visando a promover o cumprimento efetivo das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e os demais instrumentos legais correlatos" (Deliberação nº 4/2017). O núcleo surge, então, para atender à demandas jurídicas e cabe a ele, também, a promoção de formação inicial e continuada aos profissionais

das redes pública e privada do estado, assim como contribuir para a ampliação do debate das relações étnico raciais na comunidade, em sentido amplo.

Em 2017 foram formuladas e debatidas modificações no regimento aprovado em 2011. Dentre outras mudanças, destacamos: a diminuição da quantidade mínima de membros para funcionamento dos núcleos locais, que passou de 9 para 5, atendendo a pedidos de *campus* que alegaram dificuldade para composição do núcleo; a possibilidade de qualquer membro vir a se tornar coordenador, função antes exclusiva da equipe técnico-pedagógica; e desvincular a participação da comunidade externa de convite prévio do Diretor Geral de cada *campus*. Em ambos os documentos permanece uma estrutura descentralizada, mas vinculada ao Núcleo Central. Não há previsão orçamentária específica para o desenvolvimento das atividades dos núcleos. Há obrigatoriedade de uma reunião ordinária semestral, no entanto, essas regras podem ter sido adaptadas à realidade de cada local, como veremos adiante.

O NEABI IFRN é formado por servidores docentes e técnicos-administrativos, por estudantes do IFRN, integrantes de movimentos sociais, pesquisadores associados e demais interessados no estudo da temática das relações étnico-raciais. Busca colaborar e promover, por meio de parcerias, ações estratégicas no âmbito da formação inicial e continuada dos profissionais de Educação do Rio Grande do Norte. Além disso, pretende contribuir para a ampliação do debate e da abrangência das políticas de ações afirmativas e de promoção da igualdade racial e também produzir e divulgar conhecimentos sobre relações étnico-raciais junto às instituições educacionais, sociedade civil organizada e população em geral.

No IFRN, o NEABI possui a seguinte organização geral: Núcleo Central, órgão colegiado, vinculado à Diretoria Pedagógica da Pró-Reitoria de Ensino; e os Núcleos locais, em cada *Campus* do IFRN, vinculados à Diretoria Acadêmica ou de Ensino do Campus. Cada Núcleo Local do NEABI constitui-se em Colegiado de caráter local, com a composição mínima de dois representantes da equipe técnico-pedagógica, sendo um titular e um suplente; dois representantes dos servidores docentes, indicados por seus pares; dois representantes dos servidores técnico-administrativos, indicados por seus pares; dois representantes do corpo discente, indicados por seus pares; dois representantes da comunidade objeto de estudo do Núcleo, preferencialmente participante de movimento social, a convite do Núcleo.

Organizar formalmente a intencionalidade e composição do grupo no âmbito do IFRN representou somente um ponto de partida para a transformação de uma incômoda ausência do estudo sobre as culturas afro-brasileiras, africana e indígenas nas salas de aulas. Se desde 2013, quando os primeiros núcleos locais são constituídos, os resultados do trabalho refletido pelo NEABI IFRN ainda não significam uma realidade em todos os campi, em Canguaretama, podemos dizer, modestamente, que começamos a colher os primeiros frutos, consequentes de ações contínuas e coletivas.

ações NEABIANAS DE EDUCAÇÃO E RESISTÊNCIA

Antecedente ao trabalho desenvolvido no *campus* Canguaretama, ressaltamos inicialmente nossa participação junto à pró-reitoria de ensino (PROEN) na realização do seminário "Diversidade Étnico Racial: Estudos Afro-brasileiros e Indígenas – NEABI IFRN", primeiro evento específico de caráter formativo com o objetivo de constituir, ativar e fortalecer a implantação dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas no âmbito do IFRN. O evento almejou subsidiar a implementação e o desenvolvimento de políticas e ações de ensino, pesquisa e extensão sobre as várias dimensões das relações étnico-raciais em todos os campi da rede, além de propiciar formação continuada sobre os estudos referentes à temática afro-brasileira e indígena. Pensado inicialmente para o ano de 2013, só foi realizado no período de 11 a 12 de agosto de 2014 no auditório Pedro Silveira e Sá Leitão no *campus* Natal Central.

Em dois dias de evento foram registradas as presenças de 260 participantes abrangendo integrantes dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas do IFRN (docentes, estudantes, técnico-administrativos e integrantes de movimentos sociais), além de profissionais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Museu Câmara Cascudo, FUNAI, Universidade Federal da Paraíba e lideranças de movimentos sociais ligados à temática. As discussões versaram sobre pesquisas realizadas acerca da constituição étnica do povo norte-rio-grandense, etnogênese, territorialização, mapeamento e identificação das comunidades indígenas e quilombolas, assim como questões políticas e sociais dessas comunidades no Rio Grande do Norte.

Pontos positivos foram as rodas de conversas e intervenções dos representantes de comunidades indígenas e

quilombolas do RN, relatando sua cultura, modos de vida, educação e lutas políticas na busca de condições de igualdade e justiça social. Além disso, atividades artísticas como mostra fotográfica, feira de artesanato, dança e música indígenas e afro-brasileiras enriqueceram o evento que culminou com uma oficina de planejamento das ações futuras para os núcleos em cada *campus*. Infelizmente, essa realidade não frutificou, pois, em alguns campi, os grupos sequer foram constituídos, outros não materializaram suas ações para além dos nomes listados nas portarias e as discussões sobre diversidade étnico-racial foram minguadas nas salas de aulas.

Em 2017, atendendo ao Pacto Universitário de Educação em Direitos Humanos pela Promoção do Respeito à Diversidade, Cultura da Paz e Direitos Humanos e seguindo o Documento Orientador da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)/Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania/MEC, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte para fortalecer suas ações voltadas para a Educação em Direitos Humanos, instituiu o Comitê de Direitos Humanos do IFRN. Para composição desse grupo foram convidados integrantes dos NEABIs e do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), dos Núcleos de Arte e de outros setores da Instituição, em consonância com os princípios da formação integral dos estudantes.

Entre 07 e 08 de dezembro de 2017, em moldes similares ao evento de 2014 dedicado aos NEABIs, foi realizado o I Seminário de Educação em Direitos Humanos do IFRN, de caráter formativo, buscando reunir a comunidade acadêmica para a promoção do debate sobre a temática. Sua concepção, resultante das ideias delineadas pelo Comitê de Direitos Humanos do IFRN, a partir da elaboração do Plano de Ação Institucional tinha como objetivo promover iniciativas de respeito à diversidade e ao enfrentamento do preconceito, da discriminação, da desigualdade e da violência, por meio do desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa, extensão, de proteção e promoção dos direitos humanos no Instituto, fundamentada numa formação humanística e omnilateral preconizada no Projeto Político-Pedagógico. Prevista na programação, uma manhã destinava-se a relatos de experiências sobre atividades envolvendo educação em direitos humanos vinculadas diretamente aos NEABIs e Napnes.

No espaço entre 2014 e 2017, se impôs um hiato na continuidade de eventos formativos, não existiram outros episódios que buscassem de maneira específica consolidar o trabalho irradiado pelos NEABIs e a coordenação geral dos núcleos no IFRN foi desfeita, tal inconstância possivelmente refletiu na formação docente e resultou na irregularidade da abordagem das temáticas sobre cultura africana, afro-brasileira e indígenas em sala de aula. A lacuna deixada pela ausência de uma coordenação geral quem sabe tenha concorrido para que integrantes de NEABIs de diferentes campi buscassem orientações em Canguaretama com interesse em ouvir e trocar experiências para principiarem seus trabalhos (Lajes, Rocas, Nova Cruz e Apodi), a partir das ações divulgadas pelo NEABI Canguaretama.

A REALIDADE DO NEABI NO *CAMPUS* CANGUARETAMA

O *campus* de Canguaretama do IFRN foi inaugurado no dia 2 de outubro de 2013 e faz parte da terceira fase de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica⁶⁵, em cerimônia realizada no *Campus* Ceará Mirim do Instituto e com a presença da presidenta Dilma Rousseff. Está localizado na cidade de Canguaretama-RN, município com população estimada em mais de 30.000 habitantes, com área territorial de 245 km², distante 67 km da capital do estado, Natal.

Encontra-se situado na microrregião do Litoral Sul do estado, mesorregião do Leste Potiguar e possui foco de atuação estabelecido nas áreas de Eletromecânica, Turismo, Informática e Licenciatura em Educação do Campo. No entorno do *campus*, em municípios atendidos pela instituição, encontramos grupos indígenas da etnia potiguara nas aldeias Catu dos Eleotérios (Canguaretama/Goianinha) e Saji Trabanda (Baía Formosa), além da comunidade quilombola de Sibaúma (Tibau do Sul). Representantes desses grupos são componentes efetivos do NEABI IFRN Canguaretama.

O *campus* Canguaretama conta com o Observatório da Diversidade, que tem como objetivo de agregar, fomentar e divulgar experiências, relacionadas à educação e à diversidade, sob os diferentes aspectos, além de apoiar, fomentar e

⁶⁵ As informações contidas nesta sessão foram recolhidas com os profissionais participantes e a partir do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) do IFRN.

assessorar grupos de estudos e projetos de pesquisa e extensão. O NEABI IFRN Canguaretama, o Núcleo de Arte e o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) são grupos abarcados pelo Observatório. O *campus* também coordena o projeto Saberes Indígenas na Escola no estado do Rio Grande do Norte.

Em Canguaretama as ações do NEABI foram iniciadas em 24 de março de 2014, contudo desde a inauguração do *campus*, já havia disposição para iniciar trabalho com foco na diversidade étnico-racial. Quando recuperamos a memória das primeiras atividades planejadas e concretizadas pelo *campus*, percebemos que representantes do grupo souberam estabelecer uma relação dialógica com as comunidades tradicionais mais próximas. É ilustrativa dessa época a imagem do Cacique Luiz Katu plantando uma muda de pau-brasil em alusão ao momento oficial de entrega do *campus* à comunidade em 10 de outubro de 2013, portanto, anterior à concepção do NEABI.

Tornaram-se metas que nortearem as ações do grupo o registro e compartilhamento de conhecimentos sobre relações étnico-raciais junto aos seus estudantes (parte deles indígenas e quilombolas), servidores envolvidos na Educação Básica, profissional e superior, bem como, junto a outras instituições educacionais e população em geral. Além disso, o fato de estar inserido numa instituição voltada para o ensino técnico integrado, refletiu na valorização da diversidade das manifestações culturais e relações de trabalho representativas de diferentes etnias e segmentos sociais e favoreceu ao grupo pensar, planejar e efetivar diferentes práticas educativas.

As ações iniciais envolveram as primeiras visitas institucionais às comunidades; a realização da 1ª. Copa da Diversidade em 25 de outubro de 2013 abrangendo atividades esportivas entre indígenas e quilombolas; a primeira ação realizada foi o projeto escola apoiada junto à escola indígena João Lino da Silva, seguido do projeto Saberes Indígenas com fomento da SECADI e voltado para a formação de professores indígenas.

A sistemática de encontros presenciais regulares de seus participantes a cada quinzena, o planejamento de atividades pensadas para cada ano letivo, o processo contínuo e coletivo de discussão e de implementação das ações, o apoio e a troca de experiências com servidores lotados em outros campi caracteriza o trabalho atual do NEABI em Canguaretama, essa estratégia vem dando certo até o momento mantendo o histórico de continuidade anteriormente principiado.

Em 2018 publicamos um catálogo sobre o artesanato potiguará pela editora do IFRN, em versão impressa e também em e-book, primeira publicação inteiramente resultante de uma pesquisa vinculada ao NEABI, iniciada em 2016. No âmbito da extensão, no ano passado desenvolvemos outro projeto objetivando sensibilizar a comunidade indígena do Catu para a constituição de um museu comunitário que promovesse visibilidade social e preservasse bens culturais potiguaras, trabalho aceito pelas lideranças indígenas e que se desdobrou em 2018 noutro projeto de pesquisa, dessa vez, voltado para a formação das primeiras coleções do futuro acervo do museu.

Outros projetos vinculados ao NEABI IFRN Canguaretama em 2018 são: Turismo Criativo e Inovação na Experiência Turística com Base Étnica: uma Estratégia para o Desenvolvimento Local da Comunidade Indígena do Catu. A partir da experiência de um roteiro de turismo pedagógico organizado pelos próprios indígenas, este projeto de pesquisa busca analisar o potencial do turismo criativo entre os potiguaras, entendendo o turismo criativo como uma experiência vivenciada entre residentes e turistas que participam igualmente das práticas culturais existentes na comunidade gerando oportunidade de desenvolvimento da economia fundamentada nos valores socioculturais locais. Já o projeto "Patrimônio e turismo em Canguaretama" tem como objetivo identificar as lendas – patrimônio cultural imaterial – do município de Canguaretama, e refletir as suas potenciais relações com o fenômeno turístico.

Grupo "Herdeiros de Zumbi": registros sobre o Coco de Zambê da comunidade quilombola de Sibaúma do município de Tibau do Sul/RN" é mais um projeto em desenvolvimento em 2018, dessa vez de extensão, tendo por objetivo central conhecer e registrar trajetórias e singularidades do coco de zambê, variação musical e da performance da dança do coco de roda litorâneo no Rio Grande do Norte, produção artística mais emblemática da comunidade quilombola de Sibaúma. A pesquisa pretende como resultado final a publicação de um livro composto por artigos, transcrições musicais em partituras e o registro das músicas em CD, ressaltando o patrimônio cultural preservado nas letras e ritmos do coco de zambê, bem como, os aspectos inerentes à produção, aprendizagem e percepção da comunidade frente à atuação do grupo "Herdeiros de Zumbi" e sua relação com a comunidade de Sibaúma.

No âmbito do ensino foram desenvolvidas ações pontuais vinculadas às comunidades locais e à Licenciatura em

Educação do Campo. Neste ano, estimulados por um pedido feito em 2017 por lideranças da comunidade quilombola de Sibaúma - que já realiza eventos alusivos ao Dia Nacional da Consciência Negra há pelo menos 8 anos - organizamos conjuntamente a Semana da Consciência Negra: educação e resistência, prevista para o período de 19 a 23 de novembro deste ano. Será o primeiro no IFRN Canguaretama nesses moldes e está sendo planejado para ativar as discussões sobre a importância da Lei 10.639 privilegiando notadamente o âmbito do ensino. Uma reflexão coletiva entre os integrantes do núcleo deixou notória a necessidade de estimularmos nossos alunos e servidores a se envolverem de maneira mais incisiva com a temática das relações étnico-raciais para além dos projetos de pesquisa e extensão, práticas já consolidadas em nossa realidade.

Na programação no IFRN constam palestras sobre Feminismo negro e racismo, religiões de matriz africana, roda de conversa entre lideranças quilombolas do RN, mostra de curtas, performances, diálogos sobre representatividade entre alunos e servidores, apresentações musicais com coco de roda e coco de zambê, exposições de artes visuais, oficinas de capoeira, turbantes, penteados e danças afro, de maquiagem para pele negra. Em Sibaúma, atividades esportivas, feijoada, cortejo pelas ruas da comunidade, gincana cultural e diversas apresentações de grupos de capoeira e coco de zambê, arte característica do lugar.

REFLEXÕES SOBRE O NEABI NA REDE IFRN

O trabalho envolvendo a valorização sobre as contribuições dos povos negros e indígenas, precisa ser continuamente revisto, atualizado e transformado. Historicamente, tais contribuições foram omitidas dos conteúdos escolares, ou apresentadas durante décadas somente pelo viés incompleto do olhar pautado nos interesses das classes dominantes, seja do ponto de vista econômico, político, religioso ou cultural. As Leis 10.639 e 11.645, respectivamente foram instituídas objetivando corrigir essa lacuna no ensino básico em todo território nacional e sobretudo na memória dos brasileiros. A organização dos NEABIs em todo país é consequente e está inserida nesse contexto, porém, de nada adianta dispormos de uma legislação que não ultrapasse a frieza técnica do texto redigido no documento sem se materializar em ações que de fato colaborem para mudar positivamente a vida das pessoas.

Considerando a realidade dos NEABIs no IFRN, observamos que os trabalhos desenvolvidos pelos núcleos carecem de mais avanços para que consigamos atingir um patamar plenamente satisfatório. Elencamos como um ponto positivo o engajamento de diversos servidores, discentes e representantes de comunidades indígenas, quilombolas ou que sejam sensíveis à temática, porém, consideramos significativo pensarmos institucionalmente na organização regular de encontros específicos dos NEABI para partilharmos experiências bem-sucedidas nos campi que estruturam a rede e na formação continuada de servidores e alunos para trabalhar com as temáticas defendidas pelo grupo.

Da mesma forma, entendemos que a ausência de uma coordenação geral dos diversos NEABI locais - que supostamente já deveriam existir em cada *campus*, represente uma barreira na consolidação plena desses núcleos em todas as regiões do Estado. Outros aspectos a serem pontuados seriam a flexibilização da composição prevista no regimento interno para que isso não fosse interpretado como uma restrição, bem como, a ampliação da carga horária atualmente destinada aos integrantes dos núcleos, mínima, diante da necessidade de ampliarmos os estudos ou as relações dialógicas com as comunidades parceiras, quilombolas ou indígenas, situadas no entorno de cada *campus*. O diálogo constante estabelecido entre os neabianos, a gestão e demais servidores e discentes foi pontuado como elemento importante para que os núcleos se mantenham com atividades regulares.

Para conquistarmos melhorias em nosso trabalho à frente dos núcleos, não nos coloquemos estáticos, não visualizamos grandes entraves institucionais que dificultem nossas sugestões, pensamos que os bons resultados colhidos até o momento, nos empresta a credibilidade necessária para dialogarmos.

No NEABI IFRN Canguaretama, quando percebemos o aumento de estudantes indígenas ou quilombolas sendo admitidos e concluindo os cursos oferecidos pelo *campus* sem reforçarem as estatísticas da evasão; quando olhamos os rostos orgulhosos daquele(a)s que se libertaram das imposições estéticas que os obrigavam a alisar permanentemente os cabelos; quando se sentem representados ao descobrirem maravilhados autores e autoras negro(a)s nas salas de aula, com trabalhos reconhecidos nacional ou internacionalmente em diversas áreas; quando partilhamos conhecimentos de

ANAIS DO IV ENNEABI E II RENEABI – DE 26 A 28/09/2018

maneira horizontal e aprendemos além dos saberes acadêmicos sobre as diversas tradições culturais presentes na capoeira, no coco de zambê, ou pedimos permissão aos encantados para adentrar num trecho de mata, sentimos que estamos indo de mãos dadas pelo caminho certo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Lei federal nº 12.288, de 20 de julho de 2010. **Institui o Estatuto da Igualdade Racial**. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/Lei%2012.288%20-%20Estatuto%20da%20Igualdade%20Racial.pdf>. Acesso em: 27 out. 2018.

BRASIL. **Lei federal nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 27 out. 2018.

BRASIL. **Lei federal nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 27 out. 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 27 out.2018.

MUNANGA, K. "A transformação do negro em ser errante". **Revista do Instituto Humanistas Unisinos**, Ed. 517, 18 de dezembro de 2017. Entrevista concedida a Ricardo Machado. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7169-a-transformacao-do-negro-em-ser-errante>

NATAL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. **Deliberação nº 17/2011**, de 25 de novembro de 2011 – CONSEPEX. Aprova o Regimento Interno do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI).

NATAL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. **Deliberação nº 04/2017**, de 24 de março de 2017 – CONSEPEX. Aprova o Regimento Interno do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas.

CONSTRUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NA UTILIZAÇÃO DAS AULAS DE ESTÁGIO NA CIDADE DE JAGUARIBE – CE

ST – 05 Educação e Relações Étnico Raciais e o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena

Luan Gomes Lemos
Francisco Ginueldo da Silva Pereira
Cristiane Sousa da Silva⁶⁶

RESUMO

Durante as aulas de estágio do curso de Ciências Biológicas realizadas nas escolas públicas da cidade de Jaguaribe, percebeu-se a não importância dada pelas instituições de ensino em abordar temáticas voltadas para assuntos de racismo, preconceito e discriminação racial, uma vez que está previsto em lei 10639/03 alterada para 11.645/08 (nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) a obrigatoriedade das escolas incluírem em seu currículo, aulas voltadas para a cultura e história africana bem como afro-brasileira. O trabalho tem como objetivo desenvolver material didático-pedagógico sobre a história da cultura africana e afro-brasileira, bem como a valorização da interdisciplinaridade das disciplinas do currículo escolar. O presente artigo descrito em forma de relato de experiência, é resultado das aulas de estágio supervisionado do ensino médio do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, do IFCE – *Campus* Jaguaribe, desenvolvidas na Escola de Ensino Médio Técnico Integral Cornélio Diógenes.

Palavras-chave: Educação. Interdisciplinaridade. Identidade cultural.

INTRODUÇÃO

Durante as aulas de estágio percebeu-se a não importância dada pelas instituições de ensino em abordar temáticas voltadas para assuntos como racismo, preconceito e discriminação racial, uma vez que está previsto na lei 10.639/03 alterada para 11.645/08 (nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) a obrigatoriedade das escolas incluírem em seu currículo, aulas voltadas para a cultura e história africana bem como afro-brasileira.

Os estudos demonstram que a educação básica brasileira ainda é marcada pela desigualdade, sendo o aspecto racial uma das marcas mais expressiva dessa desigualdade. Segundo o 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, “a população afrodescendente está entre aquela que mais enfrenta cotidianamente as diferentes facetas do preconceito, do racismo e da discriminação que marca, nem sempre silenciosamente, a sociedade brasileira” (BRASIL, 2009).

Corroborando Pereira e Gomes (2018), o debate sobre questões étnicas, sobretudo, a respeito da cultura africana, afro-brasileira e indígena, na educação básica e no ensino superior, esteve em plano secundário ou não se fazia presente. A ampliação dos espaços de discussão dessa temática é recente, início do século XX, pois o eurocentrismo relativizou e impediu o aparecimento desses povos nos estudos sobre formação territorial e cultural do Brasil. Ainda segundo os autores, no contexto de lutas de movimentos sociais, com destaque para o Movimento Negro Unificado, visando a desconstrução de estereótipos e visões pejorativas a respeito do povo negro, entra em pauta a necessidade de aprofundamento de temáticas dessa natureza nos currículos oficiais das instituições de ensino no Brasil a partir da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no 9.394/96 pela lei 10.639/2003 que em seu art. 26-A institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira na educação básica pública e privada, bem como pelo Conselho Nacional de Educação, sendo competência de todos os cursos de licenciatura abordar a temática, segundo a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, além da lei 11.645/2008 que acrescenta à 10.639/2003 a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena na rede de ensino.

O presente artigo descrito em forma de relato de experiência, é resultado das aulas de estágio supervisionado do ensino médio do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, do Instituto Federal do Ceará – *Campus* Jaguaribe, desenvolvidas na Escola de Ensino Médio Técnico Integral Cornélio Diógenes. Considerando o acima exposto, o trabalho tem como objetivo desenvolver material didático-pedagógico sobre a história da cultura africana e afro-brasileira, bem como

⁶⁶ Licencianda em Teatro (6º Período); monitora Teatro-educação (2016.2-2018.1); bolsista voluntária no projeto COLETIVO ARTÍSTICO SARAIVÁ: Processos formativos em performance para as relações étnico-raciais e diversidades (2017-2018); Instituto Federal Fluminense – *campus* Campos Centro; E-mail: lotalr23@gmail.com

a valorização da interdisciplinaridade das disciplinas do currículo escolar.

DESENVOLVIMENTO

No que concerne o interesse pelos estudos afro-brasileiros e afrodescendentes, a lei 10.639/03 e os currículos escolares, Gomes (2012) salienta que descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciemos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos. No entanto, é importante considerar que há alguma mudança no horizonte. A força das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos tende a aumentar cada vez mais nos últimos anos. As mudanças sociais, os processos hegemônicos e contra-hegemônicos de globalização e as tensões políticas em torno do conhecimento e dos seus efeitos sobre a sociedade e o meio ambiente introduzem, cada vez mais, outra dinâmica cultural e societária que está a exigir uma nova relação entre desigualdade, diversidade cultural e conhecimento.

A seguir o relato das aulas de estágio do curso de biologia vivenciados na prática:

Aula do dia 21/03/2018

Neste dia não houve aula. O professor supervisor liberou o professor estagiário para realizar o planejamento da eletiva/oficina de máscaras africanas, uma vez que a professora supervisora estava trabalhando com esse assunto durante as eletivas ministradas por ela. O referido planejamento ocorreu na biblioteca da escola campo de estágio bem como no IFCE *campus* Jaguaribe. Alguns materiais para o desenvolvimento da atividade foram arrecadados pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena (NEABI) do IFCE *campus* Jaguaribe, materiais estes que sobraram do evento ano passado. Após o planejamento e coleta dos materiais o professor estagiário confirmou com o professor supervisor a datas para realizar a oficina/eletiva.

Aula do dia 22/03/2018

Este foi o primeiro dia da eletiva/oficina de confecção e produção de mascaras africanas na escola campo de estágio. Para início de aula o professor supervisor realizou a chamada de frequência dos alunos e fazendo alguns repasses importantes para a turma. O professor estagiário iniciou uma apresentação em slide para contextualizar a cultura africana bem como sua religião, mitos, folclores etc. Toda a apresentação foi preparada acerca do tema trabalhado na eletiva/oficina. Depois de feito isso, o professor estagiário apresentou a turma os materiais que seriam utilizados para confecção e produção das máscaras africanas, materiais como: cola branca, tinta, papel toalha, bexiga, tesoura, água, estojos e barbante. Dito isso, o professor estagiário pediu para que os alunos dividissem em grupos de seis pessoas para desenvolver a atividade. Logo em seguida o professor estagiário distribuiu os materiais nos respectivos grupos. Os alunos estavam muito agitados e barulhentos, uma vez que eles sempre se comportam quando tem alguma atividade atrativa e dinâmica. O professor supervisor avisou ao professor estagiário que os alunos da escola sempre se comportam relativamente bem em aulas que fuja um pouco da sala de aula. Ao final da atividade o professor estagiário pediu para que os alunos arrumarem a sala de aula, pois estava muito bagunçado devido o desenvolvimento da atividade. Em seguida o professor estagiário solicitou cinco membros das equipes para acompanhá-lo até o laboratório de biologia para guardar o material até então produzido, ao mesmo tempo o professor supervisor ficou na sala de aula com o restante da turma aguardando a volta do professor estagiário. Logo mais o professor estagiário retornou para a sala de aula com o restante da turma. O professor estagiário iniciou uma apresentação de vídeo abordando como se dava a utilização das máscaras africanas na prática bem como a cultura africana. Para encerramento da oficina/eletiva o professor estagiário marcou um próximo dia com o professor supervisor juntamente com a turma para concluir a atividade da aula, pois não iria do tempo de terminar a produção e confecção das máscaras africanas. Com isso os alunos foram liberados para o intervalo, uma vez que já tinha batido para a saída.

Aula dia 23/03

Neste dia foi realizado o encerramento da eletiva/oficina. A aula iniciou com o professor supervisor realizando a lista de frequência e repassando alguns informes, a turma estava muito agitada, pois este era o último dia para realizar a atividade de produção e confecção de máscaras africanas e a turma estavam muito ansiosas para terminar. Logo em seguida o professor pediu para que cinco membros dos grupos que foram divididos na aula passada para buscar o material que até então estava guardado no laboratório de biologia da escola campo de estágio, sendo que ao mesmo tempo o professor supervisor ficou na sala de aula juntamente com os demais alunos. O professor retornou para a sala de aula com o restante da turma e com os materiais produzidos na primeira aula. Em seguida o professor estagiário abordou sobre o que seria feito na segunda etapa da eletiva/oficina, explicando o procedimento e método, bem como a produção de um jogo didático relacionado ao conteúdo abordado em sala de aula. Nesta aula os alunos iriam cortar as máscaras africanas em duas metades e iniciar a pintar de acordo com a criatividade de cada aluno, tendo como base um modelo proposto pelo professor estagiário. Neste dia a aula fluiu melhor, pois a mesma precisava de atenção para realizar a pintura das máscaras africanas. Depois de feito isso, o professor estagiário pediu para que os alunos colocassem suas máscaras produzidas para secar ao vento ou ao sol, para então utiliza-las em sala de aula para registro de atividade concluída bem como para guardar nos arquivos da escola. O professor estagiário deu a ideia para o professor supervisor e para os alunos que poderiam utilizar as máscaras para exposição em gincanas e eventos da própria escola, bem como poderia expor nas paredes da escola. Ao final da aula os professores estagiários juntamente com toda a turma e o professor supervisor tiraram uma foto para arquivo de memória e para anexar no relatório de estágio do professor estagiário.

Figura 1. Produção de máscaras africanas nas aulas de estágio – Jaguaribe – CE



Figura 2. Produção de máscaras africanas nas aulas de estágio – Jaguaribe – CE



Figura 3. Apresentação das máscaras africanas nas aulas de estágio – Jaguaribe – CE.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo descrito em forma de relato de experiência intitulado de “Construção de Material Didático – Pedagógico na Utilização das Aulas de Estágio na Cidade de Jaguaribe – CE” é resultado das aulas de estágio supervisionado do ensino médio do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, do IFCE – *Campus Jaguaribe*, desenvolvido na Escola de Ensino Médio Técnico Integral Cornélio Diógenes.

O trabalho foi de grande importância para minha vida acadêmica, visto que proporcionou um contato mais amplo com alunos do ensino médio, já que antes só havia lecionado com o uso do livro didático e com atividades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O uso e produção das máscaras africanas como ferramenta de ensino, as aulas dos educandos do ensino médio se tornaram prática, dinâmica e lúdica, havendo assim, facilidade de conduzir os temas trabalhados em sala de aula. O conteúdo abordado em sala de aula foi apresentado de acordo com as propostas previsto no cronograma do período deste trabalho, respeitando os dias letivos da escola.

Com a utilização do material didático-pedagógico produzido, houve maior participação dos estudantes, onde foi possível perceber a compreensão dos conteúdos abordados em sala, e controle das situações que surgiam no decorrer das aulas, como conversas paralelas e etc. O encontro com o professor (a) da disciplina de Biologia do estágio foi de suma importância para o bom aprendizado e cooperação dos estudantes para com a atividade, tornando com isso, uma aula atrativa, dinâmica, onde possibilitou trocas de experiências entre os alunos da disciplina de Biologia. A produção dos materiais por sua vez, chamou a atenção de outras turmas vizinhas, pois se percebeu o engajamento e envolvimento da turma, aumentando assim, a construção de laço com as demais turmas, aprendendo por tanto a trabalhar em grupo, a respeitar, conhecer e enaltecer a cultura afro-brasileira.

Este trabalho foi bastante enriquecedor para a formação como futuro professor da educação básica de ensino, pois além do objetivo de desenvolver/produzir máscaras africanas como material didático-pedagógico sobre a história da cultura africana e afro-brasileira, destacou-se a importância de uma aula dinâmica e lúdica, não ficando preso somente ao livro didático.

Por fim, conclui-se que a utilização de jogos didáticos é recomendável como uma importante prática pedagógica para que então o docente possa contribuir significativamente para o processo de ensino-aprendizagem. Ao final do projeto o professor e a escola agradeceram pela intervenção e envolvimento dos alunos na pesquisa e para com a escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANJOS, Regina Santos dos; ROXO, Valéria Maria Munhoz Sperandio. Relações Étnico-raciais no Ensino de Biologia – Os desafios da Escola Pública Paraense na Perspectiva do Professor PDE. Artigos – *Cadernos PDE*, vol. 1, 2014.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Junho, 2009.

ANAIS DO IV ENNEABI E II RENEABI – DE 26 A 28/09/2018

COMAR, Sueli Ribeiro; RUARO, Juliana Cristina. AS LEIS Nº 10.639/03 e Nº 11.645/08: OS LIMITES E AS PERSPECTIVAS DE UMA LEGISLAÇÃO. II Simpósio Nacional de Educação – XXI Semana de Pedagogia: Infância, **Sociedade e Educação**, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

GOMES, Solange Rute de Sousa; PEREIRA, Camila da Silva. A Educação para as Relações Étnico-raciais e a formação de Professores na FAFIDAM/UECE. **Revista SINAFRO**, 2018

PODE ME CHAMAR DE NADI: UMA REFLEXÃO SOBRE AS RELAÇÕES RACIAIS NOS ESPAÇOS DE ATUAÇÃO DO PIBID

ST – 05 Educação e Relações Étnico Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena

Josefa Nayane da Silva Medeiros⁶⁷
Leonardo Souza de Andrade⁶⁸
Luciana de Freitas Patriota Gouveia⁶⁹

RESUMO

Partindo do ponto de vista que a Identidade Negra se constrói e a escola é um dos espaços onde esse processo deve ser apresentado ou continuado em relação ao aluno, este artigo aborda uma prática que foi realizada na escola E.E.P. Poeta Sinó Pinheiro situada no município de Jaguaribe no Ceará, por bolsistas do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), tendo como objetivo a reflexão de temas como o racismo, marginalização do povo negro e empoderamento. Por meio de uma intervenção 35 alunos dos diversos anos do ensino médio, participaram de um cine debate, onde estes tiveram a oportunidade não só de expressar seus sentimentos e ideias, como também de terem suas dúvidas sanadas. Para a realização desta atividade os bolsistas contaram com a presença de membros do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) do Instituto Federal do Ceará (IFCE) *campus* Jaguaribe. Agência Financiadora: CAPES

Palavras-chave: Racismo. Escola. Identidade Negra.

INTRODUÇÃO

A invisibilização da cultura negra brasileira teve seu início na colonização dos europeus no país, desencadeando com isto a ideia de que a identidade negra carrega com si algo profano, pagão e místico, promovendo desta forma, o embranquecimento da então colônia por meio da miscigenação e introdução de europeus não-negros no local.

Atualmente muitos são os casos de discriminação racial no Brasil, os mesmos acontecem em todas as esferas sociais e em diversos ambientes. Dentro de uma sociedade relativamente desenvolvida e globalizada, é difícil dizer quem é negro ou não, devido a este constante processo de embranquecimento - tanto físico, quanto cultural - social. Há pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram como negras. Os conceitos de negro e de branco têm um fundamento etno-semântico, político e ideológico, mas não um conteúdo biológico. (Kabengele Munanga, 2003)

O ativismo negro se faz essencial hoje em dia, ao levar em consideração todo o colapso social causado por tal embranquecimento cultural e pela endemonização da cultura afro-brasileira. O ativismo tenta resgatar a identidade do negro, por meio da conscientização e ampla divulgação da história destes indivíduos. Desta forma, não recuperando apenas a identidade negra, mas sim o lugar do negro no mundo, que é onde ele deseja.

A escola desenvolve um papel crucial dentro da sociedade, mas apesar de ser uma instituição igualitária, pode ser um instrumento de reforço ao estereótipo racial, exercendo grande poder de exclusão entre os alunos. No Brasil, a Lei N° 10.639 estabelece a obrigatoriedade do ensino de "História e Cultura Afro-Brasileira" dentro das disciplinas que já fazem parte das matrizes curriculares dos ensinos fundamental e médio. Infelizmente, a maioria dos espaços escolares ainda não abordam essas temáticas abertamente, desrespeitando a legislação prevista.

Segundo Gomes (2002), o processo de negação da Identidade Negra ocorre não só pela oposição ao branco e sim pela falta de diálogo e entendimento de si mesmo. Por isso é muito importante que este indivíduo saiba dialogar consigo mesmo e entender quem ele é, e para isso é necessário que haja um conhecimento de suas verdadeiras histórias, mas infelizmente essa história é omitida ou mal contada.

O que muitas vezes se observa nas escolas é essas temáticas sendo tratadas de forma pontual, em datas específicas como o Dia do Índio (19 de abril) e o dia da Consciência Negra (20 de novembro). Segundo Santos (2001), num contexto social em que as diferenças raciais significam desigualdade de oportunidades, ao silenciar o racismo, a escola negligência e desrespeita uns (negros e indígenas) e, conseqüentemente, supervaloriza outros (brancos). É de lá

⁶⁷ Licenciando do Curso de Ciências Biológicas, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) / *Campus* Jaguaribe; nayanem151@gmail.com;

⁶⁸ Licenciando do Curso de Ciências Biológicas, Universidade Federal do Ceará (UFC); leonardos.andrade1@gmail.com;

⁶⁹ Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) / *Campus* Jaguaribe. luciana.gouveia@ifce.edu.br.

que se espera que se formem cidadãos conscientes e críticos, capazes de argumentar e questionar. Só a escola é capaz de formar uma sociedade criticamente bem-sucedida pois esta atua desde os primórdios do desenvolvimento intelectual de uma criança - como no ensino fundamental. Se a escola tem o poder de promover a igualdade dentro de uma realidade social, se faz totalmente necessário que se desenvolvam ações afirmativas neste local, estimulando o conhecimento e a familiarização dos alunos com temas sobre raças, etnias e questões sociais, não deixando espaço para que haja discriminações no aprendizado e nas interações interpessoais, extrapolando estes conhecimentos e vivências para além dos muros da escola.

O atual trabalho foi desenvolvido em uma escola de ensino profissional (EEEP Poeta Sinó Pinheiro) no interior do Estado do Ceará, em Jaguaribe, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), onde alunos do curso de Ciências Biológicas e servidores do Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Ceará ministraram o debate. Tal ação teve como objetivo motivar os alunos a refletirem sobre as relações étnicas dentro da escola e na sociedade como um todo. Como é viver na pele negra? Quem tem a coragem de assumir sua identidade, de se orgulhar?

DESENVOLVIMENTO

O presente trabalho foi desenvolvido a partir de uma união entre o Programa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) ambos do IFCE- *Campus* Jaguaribe. O mesmo foi realizado na Escola de Ensino Profissionalizante Poeta Sinó Pinheiro, situada no município de Jaguaribe- Ceará, tendo como público alvo alunos de todos os anos do ensino médio, a intervenção foi mediada pelos bolsistas do programa e contou com a presença dos na época coordenadores do NEABI Cristiane Sousa e Luan do Carmo.

O PIBID tem como objetivo inserir alunos dos cursos de licenciatura em escolas de educação básica, de modo que estes possam vivenciar atividades de iniciação à docência, possibilitando uma troca mútua entre IES e escola. Inicialmente ainda no momento de escrita do projeto que o PIBID desenvolveria na escola, foi vista a necessidade de tratar de temas sociais, muitos seriam os temas abordados durante os meses do projeto, mas o tema da aula inicial escolhido foi Relações Étnico Raciais. Essa escolha foi feita diante de uma necessidade vista pela diretora da escola, afirmando que geralmente aconteciam casos de discriminação racial por conta do cabelo de algumas alunas. Diante disto resolveu-se durante o planejamento (Apêndice A) para essa aula inicial, que os membros do NEABI seriam convidados para desmistificar alguns conceitos e falar um pouco sobre identidade negra.

O encontro foi realizado durante o intervalo do almoço, teve duração de uma hora e vinte minutos e contou com a presença de aproximadamente 35 alunos de turmas diversas. Como se tratava da aula inicial os bolsistas apresentaram a proposta do projeto e logo em seguida introduziram o tema que seria tratado naquele dia que foi intitulado "Orgulho Negro", apresentaram os membros do NEABI e em seguida o curta metragem PODE ME CHAMAR DE NADI foi reproduzido para a turma.

O curta em questão foi produzido no ano de 2009, dirigido por Déo Cardoso, o mesmo traz em seus dezoito minutos a história de Nadi, uma menina negra, da periferia da capital cearense. Nadi sofre preconceito por conta de seu cabelo crespo, por conta disto sempre o usa preso e escondido com um boné, sabendo de seu medo de mostrar os cabelos alguns meninos tiram o boné de Nadi e ela começa uma longa busca por sua proteção, durante esta busca ela conhece Laís uma modelo negra, e espantada ao ver uma pessoa parecida com ela nesta posição a faz várias perguntas, a modelo responde todas e em apenas um pequeno gesto de carinho e atenção ensina a Nadi que ela deve gostar de si mesmo como é.

A história da menina Nadi vem trazendo à tona além da questão do preconceito dos outros para com ela, a introjeção do racismo, durante o vídeo é possível observar que a menina não se vê em revistas, bonecas ou na televisão.

Após a reprodução do curta perguntamos quem se sentia à vontade para falar, o que achou do vídeo, se haviam se identificado com o que se passava na história, quando todos falaram os membros do NEABI começaram a explicar alguns conceitos e a partir da explicação tiveram muitas perguntas e também posições de alguns alunos (Figura.1).

Figura 1- Fala da Coordenadora do NEABI- Jaguaribe Me. Cristiane Sousa



Fonte: Autor, 2017

Ao final do debate fez-se um momento de valorização da beleza negra, principalmente do cabelo afro, através da exposição de vídeos de blogueiras negras que ensinavam como cuidar do cabelo, dando dicas não só do cuidar mais de empoderamento.

Ainda no momento de planejamento da intervenção em questão nós bolsistas vimos a necessidade de se aprofundar mais diante do tema, ao pedir ajuda dos membros do NEABI vimos que sempre pensamos que é fácil tratar das relações raciais, mas a partir das explicações e vivência com núcleo percebemos que não sabemos nem por onde começar, e esse é o principal problema das escolas, não implementam a lei 10.639/03 por falta de pessoas sem a devida qualificação, o que é inaceitável, já que a lei completa quinze anos agora.

A partir desse estímulo inicial, os alunos foram introduzidos à visão da causa racial e oportunizados, através das discussões entre estes e membros do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) /IFCE Campus Jaguaribe, a perceber o preconceito em suas formas mais distintas. Além disto, como Laís ajudou Nadi nós plantamos os questionamentos nesses alunos.

Muitos afirmaram ter cometido atos racistas sem saber o que era em si, já outros perceberam que já haviam sofrido racismo, mas não perceberam ou sentiam-se ofendidos e muitas vezes introjetaram esse racismo em si. Após a reprodução do curta metragem alguns alunos sentiram-se a vontade de falar o que estavam sentindo ou relatar alguns acontecimentos. Decidimos então discutir essas falas com o que os grandes pesquisadores da área.

Eu adoro meu cabelo solto, mas tenho medo de usar ele assim, porque já disseram que quando sento na frente ele atrapalha a visão. Antes não via como uma maldade, mas já estava prestes a alisar meu cabelo para não atrapalhar meu colega, pois eu me sentia muito culpada, mas também ficava sem saber o que fazer porque gosto do meu cabelo assim. (Fala de aluna)

Segundo Gomes (2002) “Ver o cabelo do negro como “ruim” e do branco como bom expressa um conflito. Por isso, mudar o cabelo pode significar a tentativa de o negro sair da inferioridade.” A aluna em questão já havia aceitado que o cabelo dela era o problema, e infelizmente ela não é a única. Na tentativa de se igualar e não ser inferior dar-se inicio ao processo de embranquecimento, muitos negros passam por esse processo. Após as falas esta aluna percebeu que ela estava passando por isso, e o mais interessante é que o colega que falava sempre isso para ela admitiu ser ele e disse que não achava que estava causando esse conflito.

Mais uma fala de aluno:

Tenho uma colega que tem vergonha da mãe que é negra, o pai dela também é só que ele é mais claro, mas ela tem o cabelo cacheado só que alisa e diz que não é negra porque é parda.” (Fala de

aluno)

De acordo com Kabengele Munanga (2012) "A identidade negra se constrói, no entanto para essa construção é necessário um conhecimento de história e cultura, e no caso da história essa não foi contada em sua total realidade." Infelizmente essa omissão traz consequências para a vida deste indivíduo, que além de se negar nega ao próximo.

Na minha opinião o que acontece é que nós nunca vemos alguém da nossa cor fazendo algo bom, somos ensinados a gostar do que é branco, meu pai mesmo é negro e diz que negro é bicho que não presta, ele mesmo diz que não gosta de negro. Agora depois que ouvi vocês falando sei porque não queremos ser negros, pois só nos mostram o negro escravo. (Fala de uma aluna)

A fala dessa aluna traz o que tentamos abordar no contexto atual, nós que pensamos no Movimento Negro sabemos que sua luta é para manter essa cultura viva, para ter respeito e dignidade. Como a aluna afirmou, só nos mostram o negro escravo, e a história que negros descendem de escravos não existe. Ao contarem a história do negro escravo já erram só pelo fato de usar a palavra, pois esses foram escravizados. Trazendo o que Nilma Gomes (2002) afirma quando diz que:

Talvez, um dos primeiros passos a ser dado pelas educadoras e pelos educadores que aceitam o desafio de pensar os vínculos entre educação e identidade negra seja reconhecer que qualquer intervenção pedagógica a ser feita não pode desconsiderar que, no Brasil, vivemos sob o mito da democracia racial e padecemos de um racismo ambíguo. (GOMES, 2002, p. 42)

Ao falar sobre o mito da democracia racial Nilma Gomes (2002) traz à tona uma realidade desconhecida por muitos, mas que ao mesmo tempo é bem presente no nosso cotidiano, ao dizer que, para que uma intervenção no sentido de identidade negra dê certo é preciso o reconhecimento desse fato, ela expressa o grande problema que acontece, que são pessoas que acreditam nesse mito e repassam a questão do movimento negro como um vitimismo, e isso só atrapalha a construção dessa identidade.

Segundo Gomes (2002) a escola deve problematizar a questão racial, a mesma afirma que, essa é uma estratégia pedagógica que possibilita uma representação positiva tanto para alunos negros quanto para os demais grupos étnicos. Ainda nessa perspectiva a autora afirma que ao contar uma única história e reviver apenas uma cultura os direitos das demais culturas e histórias estão sendo negligenciados.

O que acontece muito nos dias atuais é que apenas uma cultura é ensinada nas escolas, e infelizmente esta é seguida pelas famílias que veem essa cultura na televisão, na internet, enfim uma sociedade que vive ou tenta viver no contexto de outros países que não o nosso.

A partir da experiência vivenciada podemos observar o quanto ações como essa são importantes, em apenas um encontro já podemos observar vários resultados, durante o decorrer do projeto vimos alunas assumindo cabelo, outros tentando aprender mais sobre essa negritude, e esse resultado ao longo prazo deve-se as inquietações que causamos neles no dia da intervenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vivência desse momento proporcionou resultados perceptíveis à comunidade escolar, a ideia de aceitação quanto ao cabelo e a cor da pele passaram a se disseminar pela escola. Muitos foram os relatos colhidos dos alunos, como também muitas dúvidas foram sanadas, levando para alguns a desconstrução de estereótipos que reforçam a marginalização da comunidade negra. Além da desconstrução de conceitos racistas, um dos resultados mais gratificantes foi a sensibilização dos alunos por parte da causa debatida e a perceptível construção de um pensamento mais crítico.

A partir das falas podemos ver o quanto ações como esta são importantes no âmbito escolar, podendo ir até além, pois uma prática assim ainda é muito pontual, o que realmente deveria ser implementado nas escolas é a Lei 10.639/03, essa obrigatoriedade que ela traz é muito importante para que alunos negros como os que participaram desta intervenção tenham a chance de saber que ele não é o ruim da história, e para aqueles que antes não sabiam mais cometiam o racismo, mostrar que este é muito sutil e nenhuma brincadeira é válida.

Ao final gostaríamos de ressaltar que esse momento foi importante não só para os alunos, mas para nós bolsistas

foi uma experiência enriquecedora, claro que devemos nos atentar mais ao tema e buscar mais informações, pois isso nos ajuda a saber intervir em determinadas situações futuras, o que nos faz destacar mais uma vez a importância da Lei em todos os níveis de ensino, principalmente nas Licenciaturas, para que hajam professores capazes de problematizar e intervir nas relações étnico raciais, para que todos tenham oportunidades de conhecer ou até mesmo de contar sua história e viver sua cultura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. **Aletrias**. Minas Gerais. 2002. Disponível em: < <http://www.lettras.ufmg.br/poslit> > acesso em 12 de setembro de 2018.

GOMES, Nilma Lino. Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. **Revista Digital Ação Educativa**. São Paulo: 2012. Disponível em: < <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Corpo-e-cabelo-como-s%C3%ADmbolos-da-identidade-negra.pdf> > acesso em 12 de setembro de 2018.

MUNANGA, Kabengele. NEGRITUDE E IDENTIDADE NEGRA OU AFRODESCENDENTE: um racismo ao avesso?. Ouro Preto: **Revista da ABPN** v. 4, n. 8 - jul.–out. 2012; p. 06-14.

MUNANGA, Kabengele. UMA ABORDAGEM CONCEITUAL DAS NOÇÕES DE RACA, RACISMO, IDENTIDADE E ETNIA. **Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/03.**

SANTOS, Gislene Aparecida. **Ética, formação, cidadania. A educação e as nossas ilusões**/Gislene Aparecida dos Santos. (Org.). Universidade, Formação, Cidadania. São Paulo: Cortez, 2001, v. 1, p. 149-167.

DESCONSTRUINDO CONCEITOS: REPENSANDO O RACISMO NO IFCE – *CAMPUS* JAGUARIBE

ST – 05 Educação e Relações Étnicas Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena

Eduardo Chaves Dantas
Rafael Sousa Cruz
Cristiane Sousa da Silva
Josefa Nayane da Silva Medeiros

RESUMO

A discriminação racial refere-se às ações racistas e preconceituosas que são perpetuadas por meio de práticas sociais e cotidianas, que geram situações de desigualdades e desvantagens que vão sendo construídas historicamente e culturalmente. O presente estudo objetivou possibilitar a discussão sobre a temática étnico-racial no ambiente escolar, a medida na qual vai sensibilizando os alunos sobre a história e cultura afro-brasileira, favorecendo assim a desconstrução do racismo. O estudo foi conduzido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará situado no município de Jaguaribe, tendo como público alvo 29 alunos do primeiro ano do ensino médio. Todavia, os encontros possibilitaram que os alunos participassem de forma ativa no estudo da problemática, tomando conhecimento das diversas formas que o racismo e o preconceito manifestam-se no âmbito escolar.

Palavras-chave: Escola. Racismo. Lei 10.639/03

INTRODUÇÃO

Os estudos das relações sobre desigualdade racial é um grande desafio que o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) se propôs a enfrentar nos últimos anos, devido a temática racial ainda ser limitada no Brasil, com isso, debates vem ganhando progressivos relevos no interesse a ações de desigualdade, racistas e preconceituosas. Nessa perspectiva, pode-se identificar que nos últimos 20 anos, o próprio tratamento dado à questão das desigualdades raciais alterou-se significativamente no país (THEODORO, 2008).

Nesse contexto o IPEA vem se dedicando a trabalhar as questões de políticas públicas com a necessidade de ressaltar a herança passada, buscando reduzir as desigualdades raciais, propondo promover debates com a população negra em espaços desprivilegiados, abordando assim as principais demandas a serem trabalhadas com a sociedade.

No início do século XIX, os escravizados representavam mais de 50% da população Nacional, referindo-se ao total de homens livres e libertos, observa-se um crescimento no decorrer do ano de 1800. Na época da abolição da escravidão essa população representava cerca de dez milhões de indivíduos, enquanto mantinham-se tão somente 720 mil indivíduos na condição de escravos (KOWARICK, 1994). Baseando-se nisso, a história da origem do povo negro torna-se de suma importância no contexto atual, a fim de se estender sobre os diferentes níveis de escolaridade, para que possa ser abordado as dificuldades enfrentadas no dia-a-dia, como a discriminação, o racismo e o preconceito que a população negra vem enfrentando ao longo dos anos, e assim combater essas práticas ilegais que veem sendo praticadas pela sociedade.

A História do Brasil é constituída em sua boa parte pelas resistências e luta de uma população para manter suas crenças, culturas e costumes de um grupo que confere a sociedade brasileira, e muitas dessas particularidades ainda vem sendo vivenciadas nas comunidades afrodescendentes, desde a colonização até os dias atuais (COELHO et al., 2017).

Partindo deste princípio, podemos entender a importância de se estudar a história partindo do pressuposto, que são os grupos étnico-raciais, ressaltando a importância da manutenção das memórias de uma construção cultural identitária, já que há uma diversidade de etnias de um povo africano, buscando concretizar o respeito e autoridade (POLLAK, 1989; COELHO, 2017).

O racismo então passa a ser reconhecido como um princípio ativo do processo de colonização, na qual o colonialismo assentou-se historicamente no racismo, que teve ali um papel de “princípio matricial de base”. Entretanto, a cultura e valorização do homem branco continuou sendo elevada, ocasionando uma maior indiferença entre as classes brancas e negras, havendo assim a construção de um pensamento racista sistematizado ou mesmo em um projeto de nação ancorado na afirmação da superioridade racial (THEODORO, 2008).

No decorrer dos anos com muitas lutas enfrentadas a fim de combater o racismo e o preconceito, os povos negros tomaram a frente e começaram a liderança de um grupo para que fosse possível dialogar e mostrar como é difícil ser negro no Brasil, e assim conseguir inferir que os negros também são gente e que podem assumir cargos em diferentes níveis

sociais com fundamentação na formação dos cidadãos na sociedade.

Uma das maiores vitórias conquistadas ao longo do tempo, foi a implementação da Lei nº 10.639/03 que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileiras no ensino fundamental e médio, tanto das escolas públicas quanto as privadas, o que garante aos brasileiros o direito ao conhecimento da história da África e a luta dos negros no Brasil, perpassando também sob cultura negra e como vem sendo a formação dessa população na sociedade nacional. A luta contra a discriminação racial tem como resultado a inclusão da Lei nº 10.639/03 como demanda reprimida na agenda nacional em decorrência das pressões exercidas ao governo ao longo de mais de 130 anos desde que a Lei Áurea declarou extinta a escravidão no Brasil (BRANDÃO, 2010).

A partir da década de 1990, começou a ser trabalhado com maior ênfase a questão étnico-racial no currículo escolar, onde os professores por meio de conteúdos aplicados para combater a discriminação que alunos negros sofrem dentro da sala de aula (COELHO et al., 2017). Tendo em base essa formação no que diz respeito ao combate do racismo, preconceito e a discriminação racial por meio dos coordenadores pedagógicos e professores do ensino fundamental e médio, é de suma importância esses termos serem abordados para que possamos ter uma educação anti-racista.

De acordo com vários estudos e pesquisas, a escola é considerada como um dos espaços sociais em que crianças e adolescentes negros(as) deparam-se com várias formas de discriminação, vivenciando na pele o racismo e alguns tipos de preconceitos práticos pelos seus colegas. A partir das estratégias de ensino propostas nos currículos, professores devem ter como base a aplicação do tema transversal "Pluralidade Cultural", que foi publicado nos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1998 que veio a reforçar a necessidade de se investir em mudanças educacionais que valorizassem todos os povos que fazem parte deste país, fornecendo, assim, informações que contribuíssem para a formação de mentalidades voltadas para a superação de todas as formas de discriminação e exclusão (BRASIL, 2011).

A descolonização do currículo é um desafio que as escolas devem enfrentar. Por muitas vezes já foram questionadas sobre a rigidez das matrizes curriculares e a falta de conteúdo, além de fazer-se necessário o diálogo e formação dos professores, a fim de, formar profissionais reflexivos e capazes de repassar a cultura que por muito tempo foram negadas e silenciadas nos currículos (GOMES, 2012).

Segundo Silva (2007) e Silva (2012), a efetivação da Lei não é suficientemente colocada em ação só pela sua promulgação, pois ainda são poucos os professores que implementam esse conhecimento em seus espaços profissionais.

Diante do enfrentamento ao preconceito das minorias que ainda é vigente nas escolas, percebe-se a importância de um curso de formação continuada para coordenadores e professores do ensino fundamental e médio, a fim de entender como contornar um acontecimento dessa natureza, orientando esses alunos no que diz respeito a saber aceitar as diferenças, o indivíduo e suas origens, pois o preconceito é a sobreposição de uma população em relação a cultura do outro.

O presente estudo objetivou possibilitar a discussão sobre a temática étnico-racial no ambiente escolar, com o intuito de que o contato com essa problemática sobre o racismo viesse a sensibilizar os alunos sobre a necessidade de visibilidade de se trabalhar a presente questão no contexto escolar, fortalecendo a valorização da história e cultura afro-brasileira.

DESENVOLVIMENTO

O presente estudo se propõe a intervir de forma positiva na desconstrução dos conceitos tais como: racismo, preconceito e discriminação, presentes ainda no âmbito escolar, pois como se sabe a escola é um espaço onde valores sociais e morais são reforçados todos os dias, e a valorização e o respeito da diversidade étnico-racial também deve ser reforçada. Nesse sentido, o presente estudo foi conduzido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará situado no município de Jaguaribe a 300 Km de distância da capital, onde recentemente foi inserido além dos cursos superiores e técnicos, o ensino médio integrado que de início conta apenas com uma turma de primeiro ano com 29 alunos, que no caso, foram o público alvo do trabalho.

A metodologia adotada é de caráter qualitativa e de observação participante. A atividade que foi conduzida, trata-se de uma intervenção que foi aplicada por membros do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) do próprio *campus*, em parceria com os profissionais da assistência estudantil, que desenvolvem o "projeto de vida" no contraturno

em alguns dias da semana, a intervenção consistiu em dois momentos.

No primeiro encontro, voltado a apresentação de conceitos e discussão, foi de início exposto dois vídeos: “O desafio da boneca” que mostra um experimento social realizado com crianças portuguesas, para demonstrar o quanto o racismo é enraizados desde de criança; “Consciência Negra” é um pequeno documentário feito pelo NEABI do Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC, que mostra as falas e depoimentos de alunos(as), professores(as), diretores do núcleo e outras pessoas, sobre vários aspectos relacionados com a temática. Ao final, foi aberto um espaço para discussão sobre os conteúdos dos vídeos, onde os alunos falaram suas percepções, deram depoimentos e relatos. Logo após, foram distribuídos aos alunos notícias atuais impressas, sobre vários casos de racismo e discriminação que foram divulgados pela mídia atualmente no Brasil, e a partir disto, se iniciou uma conversa e um esclarecimento sobre vários conceitos como preconceito, racismo e democracia racial, que foram estudados e debatidos.

Figura 1- Registro do encerramento do primeiro encontro



Fonte: Autor, 2018.

O segundo encontro foi direcionado ao desenvolvimento de uma oficina com a finalidade de fortalecer ainda mais as discussões iniciadas no primeiro momento, como também, colocar em prática os conhecimentos. A oficina desenvolvida foi uma adaptação de umas das propostas de oficina que fascículo “Raças e Etnias” da coleção “Adolescentes e Jovens para a Educação entre Pares”, propõe para possibilitar o debate do tema nas escolas (BRASIL, 2011).

Figura 2- Interação dentro de cada grupo.



Fonte: Autor, 2018.

Neste encontro, os alunos foram divididos em quatro grupos, e um desenho de aproximadamente dois metros de uma árvore foi colado em uma parede, posteriormente vários questionamentos foram lançados aos grupos e as respostas dos mesmos, registradas em fichas que foram fixadas nas partes da árvore.

Na copa da árvore, eles tinham que colocar as várias formas que o preconceito e a discriminação racial podem se manifestar no ambiente escolar, já na parte que corresponde as raízes da planta, foi fixado as razões que os grupos apontaram, para que essas situações de violência ocorressem na escola, e por último no caule, foi colado as instituições que perpetuam a existências desses preconceitos e discriminação. Uma vez completada a árvore, com ajuda dos mediadores, foi iniciado uma discussão sobre o que a árvore tinha “revelado”, com a linha de pensamento indicada na árvore, foram discutidos o porquê dessas razões existirem e como esses meios propagam a ideologia do racismo. Por fim, em plenária, os participantes foram instigados a darem sugestões de ações e atitudes que a instituição e eles mesmos poderão realizar, para diminuir e combater o preconceito e a discriminação racial.

Figura 3- Árvore concluída



Fonte: Autor, 2018.

Figura 4- Finalização do segundo encontro



Fonte: Autor, 2018

Ao final dos dois encontros, os mediadores se reuniram e em conversa, levantaram vários pontos que puderam ser

observados nas falas dos alunos ou nas respostas das fichas da árvore, como também nas argumentações nos momentos de relatos e discussões.

Em relação ao primeiro encontro, ao serem indagados se já tinham participado em sua vida escolar em algum momento que tratasse sobre o tema, a maioria respondeu negativamente, mostrando que durante todo o ensino fundamental as escolas em que estudaram, não trabalhavam a valorização e o respeito a diversidade racial do Brasil, sendo que:

A infância é a fase fundamental na estruturação da personalidade humana. As primeiras vivências são profundamente marcantes no processo de formação da identidade social, por isso é importante que a escola trabalhe já nas séries iniciais de forma que não continue afirmando a teoria da inferioridade dos negros, mantendo o preconceito racial. (COQUEIRO, 2011, p. 19)

Alguns alunos, após os vídeos, demonstraram se identificar com alguns dos depoimentos vistos, como no caso de uma aluna que relatou que ela junto as colegas, sofriam muito preconceito devido ao cabelo crespo, e quando recorriam aos professores e diretores, os mesmos tratavam a situação com indiferença, onde nunca providências sérias eram tomadas, ela afirma que muitas das amigas alisaram o cabelo, até ela tentou, mas decidiu por si própria, se aceitar e não levar em conta as injúrias que sofria, diariamente na escola. Segundo Gomes (2005, p. 60) “Os(as) professores(as) não devem silenciar diante dos preconceitos e discriminações raciais. Antes, devem cumprir o seu papel de educadores(as), construindo práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula”.

Outros depoimentos intercalados entre o primeiro e o segundo encontros, escancaravam a questão dos estereótipos e representações negativas acerca da população negra, em falas de alunos que afirmavam por exemplo, em jogos de futebol que iam participar, geralmente eram taxados pelos outros garotos como “preto é bicho bom de bola”, ou “preto não sabe jogar bola”. Alguns alunos mesmo durante os encontros, quando iam tirar dúvidas, demonstravam um pouco do enraizamento do racismo, ao falar que não achava certo por exemplo, o casamento entre pessoas brancas e negras. Nesse sentido:

O racismo e o preconceito racial como um conjunto de ideias, atitudes e comportamentos apoiados em conceitos e opiniões não fundamentadas no conhecimento, e sim na sua ausência, estimulam a criação de estereótipos e representações negativas e dão origem ao um estigma que imputados ao indivíduo dificulta sua aceitação no cotidiano da vida social. (CAVALLEIRO, 2000, p 23, apud COQUEIRO, 2008, p. 24)

Esse conteúdo reproduzido e reforçado no inconsciente coletivo da sociedade brasileira, presente na escola, está tão naturalizado e impregnado nas estruturas da sociedade branca em que vivemos, que as pessoas envolvidas por ele, não percebem quando estão praticando, ou até mesmo não sabem o que é racismo. Portanto, tudo fica naturalizado, mas fazendo uma leitura atenta, percebe-se o quanto se faz uso dessas expressões pejorativas quando se referimos ao povo negro (COQUEIRO, 2008).

Em relação a metodologia adotada na oficina, onde os alunos tiveram uma boa participação, completando todas as atividades propostas e de maneira correta, acreditamos que possibilitou que participassem de forma ativa no estudo da problemática, tomando conhecimento das diversas formas que o racismo e o preconceito manifestam-se no âmbito escolar, reconhecendo os meios que são responsáveis pela disseminação deste racismo no dia-a-dia, e entendendo as razões pelas quais essas ações ainda ocorrem nos dias de hoje.

Sabendo que “A escola tem um papel importante a cumprir neste debate” (Gomes, 2010, p. 25), umas das ações mais citadas pelos alunos que possa ser desenvolvida nas instituições escolares tendo em vista esse combate ao preconceito e a discriminação, destacaram intervenções como a desenvolvida, entre outras ações.

Segundo Gomes (2005), a escola pode contar com o apoio de grupos culturais, entidades do Movimento Negro e Núcleos de Estudos Afro-brasileiros que podem ser chamados para dialogar e trabalhar com as escolas na construção e implementação de práticas pedagógicas voltadas para a diversidade étnico-racial. Então, a escola como afirma a autora, pode contar com ajuda de diversas ONGs e grupos para promover esse debate nas escolas, mas apesar da importância de ações como essas, onde a presença de um NEABI promove bons resultados, salientamos que se faz necessário a

implementação da lei 10.639/03, devidamente, tornando o conteúdo de história e cultura afro-brasileira e indígena obrigatório, sendo trabalhado por todo o currículo escolar como temas transversais nas aulas, tanto de história como português, ciências e demais áreas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final dos dois encontros percebemos que os alunos possuem conceitos insipientes ao que foi debatido, infelizmente nos dias atuais, os jovens tem acesso a internet e nela são envolvidos em várias informações que até são importantes, mas muitas são infelizes a veracidade dos fatos ou até mesmo conceitos.

Percebemos que essa defasagem em relação aos conceitos relacionados as relações étnico raciais é um resquício de uma ausência dessa discussão no espaço escolar perpetuando para o ensino médio e ensino superior. Essa falta de debate acerca do tema vem afirmar o que temos debatido ao longo do nosso trabalho que é a não implementação da lei 10.639/03 no currículo da instituição.

A não implementação da lei traz muitas consequências para o contexto escolar, isso em si é uma forma de negligenciar os alunos enquanto as relações raciais, então, os alunos negros não se identificam e os demais assumem um racismo velado de brincadeira.

Por fim, destacamos que proporcionar o contato dos alunos com o tema em questão tem que ser prática corriqueira nas escolas, não só em espaços reservados, mas incorporar as disciplinas e a convivência geral das escolas. Ações como essa certamente ajudarão a melhorar as relações raciais não somente na escola, mas também na sociedade, já que esses alunos perpetuam seus saberes na comunidade em que vivem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, A. P. **Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro. Fundação Roberto Marinho. il. A cor da cultura; v.4. 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. **Adolescentes e jovens para a educação entre pares: raça e etnias** / Brasília: Ministério da Saúde, 2011.

COELHO, W. N. B.; SILVA, C. A. F.; SOARES, N. J. B. **Relações étnico-raciais para o ensino fundamental: projetos de intervenção escolar**. São Paulo: Ed. Livraria da Física, 2017.

COQUEIRO; Edna Aparecida. **A naturalização do preconceito racial no ambiente escolar: Uma reflexão necessária**. Curitiba: Sociologia / PDE. IES: UFPR. – 2008.

GOMES. N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras – UFMG**, v.12, n.1, p. 98-109, jan/abr, 2012.

KOWARICK, L. **Trabalho e vadiagem: a origem do trabalho livre no Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

POLLAK, M. **Memória, esquecimento, silêncio**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3. p. 3-15. 1989.

SILVA, P. B. G. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Porto Alegre, ano XXX, n03 (63), p. 4, set./dez. 2007.

SILVA, T. S. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 99-104. 2012.

THEODORO, M.; JACCOUD, L.; OSÓRIO, R.; SOARES, S. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: Ipea, p. 176. 2008.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL DOS DISCENTES AFRODESCENDENTES DO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS

ST – 03 Culturas afro-brasileiras e indígenas na formação de identidade brasileira

Renata Simone Domit
Erica Patrícia Paulino da Silva

RESUMO

Esta pesquisa se destina a estudar as contribuições culturais adquiridas para a formação da identidade cultural dos discentes afrodescendentes do Instituto Federal de Alagoas, em específico, do *campus* Murici, por ser localizado numa região que possui um importante monumento histórico para o capítulo da história afro-brasileira, o Quilombo dos Palmares. A identidade cultural é importante ferramenta para a atuação cidadã. O indivíduo quando desenvolve o sentimento de pertencimento se afirma como sujeito da sua realidade e busca a transformação do seu meio. A pesquisa tem como objetivos analisar os discentes que se autodeclararam afro-brasileiros e dentro desse grupo quais possuem influência das tradições africanas, além disso, investigar quais personalidades negras e quais meios de transmissão culturais são preponderantes na construção da identidade cultural desses discentes. Desse modo, buscamos compreender de qual forma é constituída a identidade cultural dos discentes. Para tanto, o estudo tem enfoque qualitativo e foi obtido através da aplicação de formulário aos discentes. Assim, além de suscitar novos trabalhos e questionamentos, esperamos contribuir para um espaço escolar mais democrático, reflexivo e inclusivo.

Palavras-chave: Identidade cultural. Cultura afro-brasileira. Escola.

INTRODUÇÃO

O conceito mais genérico de cultura compreende as características socialmente herdadas e aprendidas que os indivíduos adquirem a partir de seu convívio social. Entre essas características, estão a língua, a culinária, as vestimentas, os costumes, as crenças religiosas, normas e valores que são transmitidos entre gerações e a partir dessa vivência em comum vão se apresentar como a identidade de um povo.

Denys Cucho (1999, p. 143), porém, privilegia na sua interpretação de cultura o elemento mutável da construção histórica:

Se a cultura não é um dado, uma herança que se transmite imutável de geração em geração, é porque ela é uma produção histórica, isto é, uma construção que se inscreve na história e mais precisamente na história das relações dos grupos sociais entre si.

Assim, a produção da cultura não é um legado fixo e imutável é um processo histórico-social que envolve disputas e hierarquias, pois, ainda segundo Cucho (1999, p. 145):

Em um dado espaço social, existe sempre uma hierarquia cultural. Karl Marx como Max Weber não se enganaram ao afirmar que a cultura da classe dominante é sempre a cultura dominante. Ao dizer isto, eles não pretendem evidentemente afirmar que a cultura da classe dominante seria dotada de uma espécie de superioridade intrínseca [...] que permitiria que ela dominasse 'naturalmente' as outras culturas. [...] Falar de cultura 'dominante' ou de cultura 'dominada' é então recorrer a metáforas; na realidade o que existe são grupos sociais que estão em relação de dominação ou de subordinação uns com os outros.

A cultura e as características que a compõe, possuem influência direta sobre a construção da nossa identidade cultural, uma vez que elas constituem grande parte do conjunto de atributos que formam o contexto comum entre os indivíduos de um mesmo grupo e são parte fundamental da comunicação e da cooperação entre os sujeitos.

O indivíduo que se reconhece identitariamente e é capaz de compreender o universo sociocultural ao qual está inserido deixa de ser simples expectador e torna-se sujeito, valorizando a busca de novos saberes, provocando conflitos de versões e instrumentalizando-se para intervir em sua realidade. A identidade, a memória, os costumes de um grupo são, dessa forma, instrumentos de afirmação da cidadania.

A Convenção Internacional dos Direitos das Crianças (UNICEF, 1989), bem como, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), reconhecem que as crianças e adolescentes são atores sociais e sujeitos do direito de expressar sua identidade. Neste sentido, é fundamental que a percepção de como a identidade é construída e as relações

contraditórias envolvidas nessa concepção permeiem os espaços escolares enriquecendo a formação da autopercepção identitária dos jovens e fortalecendo a valorização da sua comunidade, para que assim, possam se forjar enquanto sujeitos e cidadãos plenos e atuantes para a transformação social.

A Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), que alterou a Lei 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-brasileira, assim como a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e também a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) - com o objetivo de desenvolver e aplicar políticas de inclusão educacional, implementando, dentre outras, ações educacionais voltadas à diversidade sociocultural - foram, indubitavelmente, um avanço no sentido de dar espaço à narrativa histórica da população afrodescendente nos currículos escolares, local tradicionalmente ocupado hegemonicamente pela narrativa eurocêntrica. Entretanto, esse espaço ainda é muito pequeno em relação à proporção da população total que se autodeclara preta ou parda no Brasil. População que já soma 53%, segundo o IBGE (ROSSI, 2015), totalizando, dessa forma, mais da metade da população brasileira. Em Alagoas os números são ainda maiores: 66% dos entrevistados do IBGE (BRASIL, 2010), no censo de 2010, se autodeclararam pretos ou pardos.

Os atuais e expressivos dados sobre a população negra do Brasil e, em especial de Alagoas, nos emergem um questionamento que tentará ser respondido ao final desse trabalho: os elementos constitutivos da formação da identidade cultural dos discentes do Instituto Federal de Alagoas, mais especificamente, do *campus* Murici, correspondem aos números estatísticos onde prepondera a representatividade negra?

Nesse sentido, pretendemos compreender como se constitui a identidade cultural dos discentes afrodescendentes do Instituto Federal de Alagoas do *Campus* Murici. Para tanto, indagamos aos discentes suas auto classificações étnico-racial e, a partir daí, investigamos quais se identificam culturalmente ou não com as tradições africanas, buscando saber quais personalidades negras, públicas ou anônimas, influenciam na construção da identidade cultural dos alunos para, por fim, averiguar quais os principais meios de transmissão e construção da identidade cultural recebido pelos estudantes.

Cabe ressaltar ainda, que o *Campus* Murici situa-se numa região que guarda um valor histórico significativo para a história afro-brasileira. Palco da mais famosa instituição de resistência negra, foi ali, nas proximidades, “fundada a República Livre de Palmares, que seria o maior quilombo das Américas, onde viveram mais de 20 mil pessoas, entre 1597 e 1695” (COSTA E MELO, 2016). Outrossim, os discentes do *campus*, que foram sujeitos dessa pesquisa, são, também, moradores dessa região que pertence ao roteiro turístico “Caminhos da Liberdade”, fazendo menção aos quilombos que ali existiram na época da escravidão no Brasil e que tem a Serra da Barriga e o Parque Memorial Quilombo dos Palmares como principais atrativos turísticos, dessa forma, a nossa expectativa é de que os alunos tenham essa forte referência cultural presente nos discursos.

A pesquisa teve enfoque qualitativo. Optamos por essa modalidade, por acreditar que a finalidade da pesquisa qualitativa é explorar o assunto estudado (BAUER; GASKEL, 2002). O que interessa ao pesquisador qualitativo é descobrir a variedade dos pontos de vista e mais especificamente o que os fundamenta e/ou justifica. Assim, é possível compreender as diferentes posições tomadas no meio social. Outro aspecto para a eleição da pesquisa qualitativa para estudos como esse, e que aqui se apresenta, é o fato de esta se caracterizar pela capacidade de capturar as particularidades do caso estudado “A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares [...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO et al., 2007, p.21).

Como instrumento de coleta de dados, foi utilizado o formulário. Esse meio é constituído por um conjunto de questões anteriormente formuladas pelo pesquisador e registradas pelo entrevistador “numa situação face a face com o entrevistado” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 71). O formulário é estruturado semelhante ao questionário, diferindo-se apenas pela forma como é aplicado, o primeiro é preenchido pelo entrevistador, já o segundo é respondido diretamente pelo próprio entrevistado. Optamos pelo formulário, justamente pela forma de aplicação, pois entendemos que a presença do entrevistador pode elucidar significados das perguntas mais complexas, orientar o preenchimento e obter informações úteis ao estudo. Esse formulário foi aplicado à trinta discentes afrodescendentes do Instituto Federal de Alagoas do *campus* Murici e compunha-se de nove questões, uma questão para heteroclassificação étnico-racial voltada ao entrevistador e

outras oito questões para o entrevistado responder. Optamos por mesclar a heteroclassificação e a autoclassificação étnico-racial como forma de verificar concordância entre as classificações.

As perguntas foram: a) Pergunta para o entrevistador: Em sua opinião, qual é a cor ou raça da pessoa entrevistada?; 1) Você acha que a cor ou a raça influencia na vida das pessoas?; 2) Saberá dizer qual sua cor ou raça?; 3) Se sim, qual é?; 4) Conhece e admira alguma pessoa/personalidade negra? (Nacional ou internacional, famosa ou não); 5) Se sim, qual/quais? (Até 3 por ordem de importância afetiva ao discente); 6) Como conheceu essas pessoas/personalidades? (Escola, comunidade, família, televisão, etc...) (Ordem conforme a resposta anterior); 7) Conheceu alguma/algumas através da escola? 8) Se sim, qual/quais? (Até 3 por ordem de importância afetiva ao discente)

Utilizamos como técnica para o tratamento e interpretação dos dados a análise de conteúdo conceituada por Bardin (1977), por acreditar que dessa forma é possível uma melhor compreensão dos seus sentidos simbólicos. Assim como Gibbs (2009) e Moreira e Caleffe (2006) entendemos que com a técnica da análise descritiva qualitativa é possível caracterizar determinadas situações e fornecer uma descrição que demonstre a riqueza do que está acontecendo com determinada população. Para tanto, criamos duas categorias, são elas: “Ideal da brancura vigente” e “Escola como reprodutora do padrão vigente”.

DESENVOLVIMENTO

Identidade é aquilo que se relaciona com o conjunto de entendimentos que uma pessoa possui sobre si mesma e sobre tudo aquilo que lhe é significativo. É resultado da formação histórica, social e política, ou seja, um reflexo dos processos de socialização, de ensino, de características físicas, cognitivas, afetivas, sexuais, culturais e étnicas dos indivíduos. A identidade se constrói e se reconstrói continuamente no cerne das relações sociais. (CUCHE, 1999).

A identidade cultural, desdobramento daquele conceito, também é um processo dinâmico, de construção continuada, que se alimenta de várias fontes no tempo e no espaço. Ela é construída por cada indivíduo em seu contexto cultural, é o conjunto vivo de relações sociais e patrimônios simbólicos historicamente compartilhados que estabelece a comunhão de determinados valores entre os membros de uma sociedade e desenvolve o sentimento de “pertencimento”.

Para Stuart Hall (2006, p.13), em seu estudo acerca da identidade cultural na pós-modernidade:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.

A identidade tem a característica de ser multidimensional, ou seja, o mesmo indivíduo pode se identificar ao mesmo tempo, por exemplo, como alagoano, brasileiro e latino-americano, pois, conforme Cucho (1999, p. 194):

[...] cada indivíduo integra, de maneira sintética, a pluralidade das referências identificatórias que estão ligadas à sua história. A identidade cultural remete a grupos culturais de referência cujos limites não são coincidentes. Cada indivíduo tem consciência de ter uma identidade de forma variável, de acordo com as dimensões do grupo ao qual ele faz referência em tal ou tal situação relacional.

Ideal da brancura vigente

Em consonância com Hall, Silva (2000, p. 96) aprofunda o conceito de identidade e defende que:

A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder.

Portanto, entendemos que a identidade, bem como, a identidade cultural são resultados de um processo de produção simbólica e discursiva constante em um campo de disputas que envolvem as relações de poder. Esse processo, ainda conforme Silva (2000, p.81), é permeado de discursos simbólicos como: “estes pertencem, aqueles não”, “bons e maus”, “puros e impuros”, “desenvolvidos e primitivos”, “nós somos normais, eles são anormais”, etc., que incluem, excluem, classificam e normalizam os grupos identitários. Assim, na sociedade, quem detém o privilégio de classificar, consequentemente hierarquiza, pois também possui o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos classificados.

Com o processo da globalização o modo como os sujeitos vêm se relacionando consigo e entre si mudou de maneira drástica, pois as fronteiras e as distâncias (espacial, temporal) estão cada vez menores, implementando uma grande aldeia global em que todos estão conectados, numa aparente dissolução dos costumes, hábitos, culturas e normas.

Nesse cenário, mesmo que aparentemente contraditório, é que os discursos simbólicos das relações de poder se fazem mais presentes, reforçando as mensagens de hegemonia dos grupos dominantes, como por exemplo, a supremacia branca na sociedade ocidental. A respeito disso Silva (2000) afirma que:

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger - arbitrariamente - uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. (p.83)

As relações de poder não permeiam apenas as identidades, o conceito de raça - hoje, na biologia, teoria obsoleta - também derivou dessas relações de dominação. No início da época moderna, por exemplo, os processos de conquista e submissão dos povos não se dava apenas pelo poderio bélico dos conquistadores, mas, principalmente, por discursos e teorias que lhes proporcionavam os fundamentos ideológicos-políticos, marcadamente eurocêntricos, para tanto. Além disso, e diretamente relacionado com a supremacia branca no Brasil, o pesquisador do IBGE, José Petruccelli (2013 p. 13) ressalta que:

(...) a partir do Século XVIII, a consolidação da Revolução Industrial inglesa provocou a necessidade crescente de força de trabalho ao mesmo tempo em que desenvolvia a ideologia do “trabalho livre” que explicitava uma óbvia contradição com a realidade da escravidão e a propriedade de seres humanos. A emergência desta ideologia de liberdade individual, junto com o processo de independência dos Estados Unidos e a Revolução Francesa, coincidiu com a intensificação da escravidão na segunda metade do Século XVIII. A ideologia racial serviu para justificar a negação de direitos aos escravos: defensores da escravidão categorizaram os negros como um grupo “subumano”, baseado em diferenças “naturais”, identificáveis por características externas.

A história do Brasil foi construída baseada nessa ideologia racial, onde os povos indígenas e africanos foram categorizados como inferiores. Estereótipo que até os dias de hoje trazem consequências para a afirmação da identidade dos seus descendentes.

Para complementar, Gimenes (2011), em artigo sobre identidade e identificação racial, traz dois conceitos que enriquecem a interpretação dos dados do formulário aplicado aos alunos, no sentido de nos instrumentalizar na análise do conteúdo.

O primeiro descreve quatro maneiras distintas de interpretação da identidade racial no que tange às perspectivas de autoclassificação e heteroclassificação (ZAMBON, 2003, *apud* GIMENES, 2011, p. 97):

1) conformidade, estágio em que ocorre a internalização dos valores do grupo majoritário em relação ao grupo racial do indivíduo, que pode conduzir à aceitação e preferência pelos valores do grupo majoritário e a avaliação negativa do próprio grupo; 2) dissonância, caracterizada pela ambivalência e confusão quanto aos valores do grupo majoritário e pelo interesse pelo próprio grupo racial; 3) resistência, quando os indivíduos possuem sentimentos negativos em relação ao grupo majoritário e idealizam seu próprio grupo racial, buscam informações sobre seu grupo e se envolvem em movimentos sociais e políticos referentes a questões étnicas; e 4) internalização, em que por meio de estratégias de intelectualização e abstração os indivíduos possuem uma identidade étnica positiva e desenvolvem

ANAIS DO IV ENNEABI E II RENEABI – DE 26 A 28/09/2018

habilidades de reconhecimento e resistência às mensagens negativas ao estereotipo de seu grupo racial.

O segundo discorre sobre o sentimento de pertencimento de um indivíduo em relação a um grupo (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003, apud GIMENES, 2011, p. 102):

a) o indivíduo busca um novo grupo se este contribuir para melhorar os aspectos positivos de sua identidade social; b) o indivíduo deixa o grupo que não contribui positivamente para a sua identidade, a menos que isso seja impossível; c) na impossibilidade de abandonar o grupo, o indivíduo pode reinterpretar os atributos deste, tornando-os mais aceitáveis, ou esforçar-se para melhorar a posição que o grupo ocupa na sociedade.

Quando interpretamos os dados do formulário pudemos inferir que todas essas questões se refletem no comportamento de alguns alunos afrodescendentes e são demonstradas em suas falas. A começar pela recusa à aceitação de sua identidade étnico-racial. Dos 30 alunos entrevistados, apenas na fala de 20 houve concordância entre a hétero e a autoatribuição étnico-racial. Dos 10 discordantes, 3 deles alegaram não saber se autoclassificar e os outros 7 se autoclassificaram termos que denotavam uma estratégia de “embranquecimento”. Um exemplo disso, podemos notar no aluno T, heteroatribuído negro, porém autodenominado como “moreninho”. O mesmo aluno quando perguntado se a cor ou raça influenciava na vida das pessoas respondeu afirmativamente, dando-nos a entender assim que o termo “moreninho”, utilizado para se autodesignar, configuraria o artifício, anteriormente levantado por Gimenes (2011, p. 102), onde o indivíduo busca se identificar em outro grupo com objetivo de melhorar os aspectos positivos da sua identidade social.

Ainda sobre a pergunta 1), sobre a influência da cor na vida das pessoas, alguns dados importantes: dos 30 alunos, 14 disseram não influenciar, embora, dentre esses, está a metade de todos os entrevistados em que não houve concordância de atribuições, ou seja, 5 dos 10 alunos. Desses 5, 2 alunos pertencem ao grupo que se autoatribuíram termos que denotavam a tentativa de “embranquecimento” e, além do que, merece nosso destaque, entre esses 5 estão os únicos 3 alunos que alegaram não saber se autodenominar. Portanto, ao afirmarem que a questão étnica-racial não influencia na vida das pessoas, esses 5 alunos parecem viver num processo de alienação não só da sua própria condição social, como da realidade cotidiana do país, nos remetendo à proposição de Zambon apud Gimenes (2011, p.97) que aponta esse comportamento como estágio de conformidade com relação aos valores e ideais do grupo racial majoritário.

Num país onde prevalece o ideal da brancura vigente, esses números não surpreendem, pelo contrário, comprovam as questões até então levantadas. Se a identidade eurocêntrica é inculcada desde o descobrimento e até hoje todos os meios de transmissão reforçam essa supremacia, não podemos obter outro resultado que não esse: a negação ou relativização da herança biológica e cultural negra.

ESCOLA COMO REPRODUTORA DO PADRÃO VIGENTE

A escola, como enunciada por Marx (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1061) deveria primar pela formação integral do aluno, que proporciona o desenvolvimento de suas amplas capacidades, promovendo a educação emancipatória, que intenta, além de capacitar para o trabalho e para estudos futuros, ampliar a capacidade de compreensão da realidade e a relação desta com a totalidade social, formando cidadãos críticos aptos para intervir e transformar a sua realidade.

No entanto, infelizmente essa não é a realidade brasileira. A escola no Brasil é reprodutivista e serve como mais um instrumento de representação da cultura dominante. Críticos da escola reprodutivista, Freire, Bourdieu, Passeron, Giroux e Althusser chamam atenção para o que seria a escola como espaço privilegiado de reprodução dos ideais capitalistas já que fornece às diferentes classes e grupos sociais, formas de conhecimento, habilidades e cultura que não somente legitimam a cultura dominante, mas também direcionam os alunos para postos diferenciados na força de trabalho.

Assim é a escola no Brasil, como em outros países, que dá primazia à cultura eurocêntrica, à qual representa o grupo social dominante, em detrimento de valorizar a diversidade étnico-racial que constitui a sociedade brasileira. Mesmo após as políticas afirmativas, tais como a Lei 10639/2003 (BRASIL, 2003) que altera a Lei 9394/1996 (BRASIL, 1996),

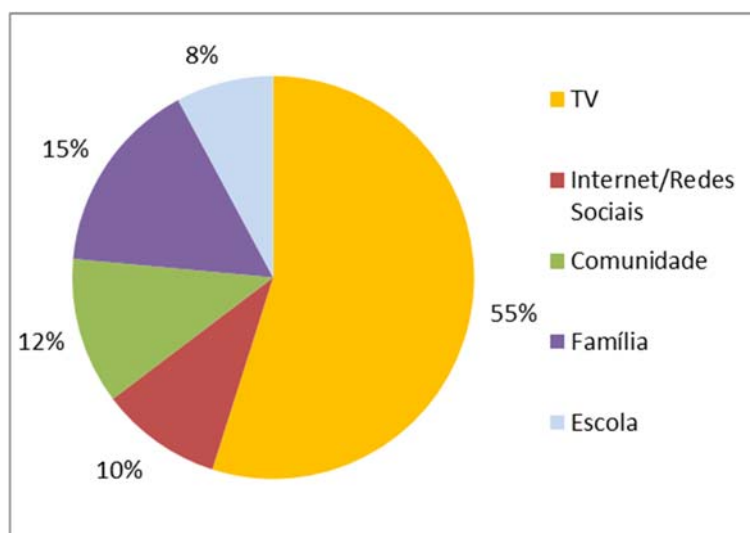
determinando a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos sistemas de ensino o descaso com a história e cultura de matriz africana permanece, uma das razões apontadas para tal efeito é a falta de formação nessa área na licenciatura dos cursos, porém sabemos que as causas desse manifesto desinteresse são mais complexas e obscuras.

Louis Althusser, um dos principais críticos do reprodutivismo, em seu ensaio, do início da década de 70, Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado (1980), teoriza sobre as formas de controle do Estado nas sociedades, na qual divide em duas categorias: aparelhos ideológicos repressivos (governo, administração, exército, polícia, tribunais, prisões, etc) e aparelhos ideológicos do estado (religião, política, família, mídia, escola, etc.).

Todos os aparelhos competem pelo mesmo objetivo, qual seja: a reprodução do ideário capitalista, porém cada um à sua maneira. Entretanto, segundo Althusser (1980, p. 60), refletindo sobre o contexto pós Revolução Francesa, reconhece que o aparelho de Estado dominante, desde então, é o Aparelho Ideológico Escolar. É no recinto da escola que a ideologia dominante incute os saberes necessários para manter o *status quo*.

Essa circunstância fica evidenciada quando analisamos as respostas dos discentes à quarta pergunta que indaga ao aluno se conhece e admira alguma pessoa ou personalidade negra. Dos 30 alunos, 5 responderam negativamente, alguns sob alegação de não lembrar. Entendemos que a amostragem de 17% é muito alta para uma escola situada numa região tão importante para a história afro-brasileira, indicando claramente o papel reprodutivista da escola, contrário ao ideal preceituado por Marx (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1061) da escola omnilateral emancipatória do sujeito.

Gráfico 1: Pergunta 6) Como conheceu essa/essas pessoas/personalidades?



O meio de transmissão mais influente na construção da identidade cultural afro-brasileira, segundo as respostas, foi a televisão. Esse resultado foi obtido a partir dos alunos que responderam afirmativamente às duas perguntas anteriores. Com grande vantagem sobre as demais, a TV apareceu em 55% das respostas, seguida da família com 15%, comunidade com 12%, internet/redes sociais com 10% e por último a escola com, apenas, 8%. Ou seja, é por meio da televisão que os alunos recebem as maiores contribuições de referências negras, necessárias para a construção das suas autopercepções identitárias. A escola é a última citada pelos alunos, confirmando a tese de Althusser (1980, p. 60) que o recinto escolar é o aparelho ideológico mais eficaz para manutenção dos padrões da sociedade emergente.

Voltando nossa análise àqueles alunos que responderam negativamente à quarta pergunta, sobre conhecer e admirar alguma pessoa ou personalidade negra, verificamos que 2 deles foram heteroatribuídos negros e, no entanto, se autoatribuíram pardos, além disso, quando respondem a questão 7) Conheceu alguma/algumas através da escola?, ambos citam apenas o nome de colegas da escola. Ou seja, não conheceram ninguém de destaque por nenhum meio de transmissão e pra confirmar, na escola que poderia ser um meio eficaz, apenas “conheceram” colegas. Nesse sentido, quando enxergam o colega como negro, mas não se reconhecem dessa forma, demonstram, aparentemente, não possuir um imaginário positivo sobre a identidade negra por não possuir referências para tanto.

A sétima e oitava perguntas servem como confirmadoras das três anteriores, pois já partimos do pressuposto que a TV e a internet exercem maior influência no imaginário dos jovens, portanto, ao realizar as duas perguntas, confirmamos como e de que forma a escola contribui na formação da identidade cultural desses alunos. O conteúdo dessas respostas causou espanto, apesar de apenas confirmarem a linha que até agora pudemos demonstrar. Nas respostas, do total de 30 alunos, 12 disseram não ter conhecido nenhuma pessoa/personalidade negra através da escola. Ou seja, 40% dos discentes não apreendeu sobre nenhum vulto ou personagem negro em toda sua vida estudantil que pudesse ser citado na entrevista. Esse quantitativo, por si, já é lamentável e quando analisamos as respostas afirmativas dos outros 18 estudantes, 13, desses, citam apenas nomes de colegas ou funcionários, onde concluímos que, apenas 5 dos 30 alunos incorporaram à sua memória, sobre alguma personalidade ou figura histórica negra, através da escola. Longe de nós defendermos a ideia de que funcionários e alunos não contribuem para construir um imaginário positivo da identidade negra, pelo contrário, cada um deles pode ser uma forte referência, porém, espera-se muito mais contribuição da escola e não apenas essa parca participação.

A escola tem dever de instrumentalizar, enriquecer, informar e fomentar a pluralidade e a riqueza da sociedade contemporânea, desenvolvendo a identidade e a autoestima do aluno capacitando-o para intervir no mundo em que vive. Para tanto, variados símbolos da resistência negra poderiam ser trabalhados no recinto escolar, assim como o conhecimento ancestral dos diversos povos africanos que contribuíram para a formação histórico-social brasileira poderiam ser ensinados nas salas de aula, contribuindo assim para a desconstrução do imaginário negativo referente à identidade negra.

No entanto, podemos perceber que, mesmo tendo essa missão e mesmo após a Lei 10639/2003 (BRASIL, 2003) e o conjunto de políticas afirmativas lançadas pelo governo, a hegemonia eurocêntrica permanece inarredável na escola, reforçando os valores das classes dominantes.

A TV, por consequência, assume o papel privilegiado de transmissão e formação da identidade cultural, principalmente das crianças e jovens. Resultado disso é a forte presença de jogadores de futebol e cantores/as nas respostas dos alunos, reforçando a imagem de que negros só ganham destaque ou se tornam bem sucedidos nessas áreas, quando sabemos que não. Porém, como mudar isso se a escola, que deveria ser palco dessa transformação de paradigmas não cumpre o seu papel emancipador? Pelo contrário, mantém-se com Althusser (1980, p. 60) diagnosticou na década de 70, reprodutora da ideologia das classes detentoras de poder.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho buscamos responder de que maneira é construída a identidade cultural dos alunos afrodescendentes do Instituto Federal de Alagoas do *Campus* Murici e qual o papel da escola nessa construção identitária.

O espaço escolar, em nosso entendimento, deve ser palco de refutação do discurso dominante e, por outro lado, do incentivo e valorização das identidades dos grupos locais e contra hegemônicos, a fim de que o estudante possa reconhecer e valorizar as diferenças e não as transforme em fatores de desigualdade. Em consonância a esse ideal temos a consolidação das políticas afirmativas, como exemplo a Lei 10639/03, que contribui para que a narrativa histórica e das contribuições do povo africano, que por muitos anos foram desprezadas, sejam transmitidas na escola sem distorções e falsificações, fortalecendo a consciência histórica e, conseqüentemente, o sentimento de pertencimento e de coesão do grupo.

A partir do trabalho sistemático dos conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira pode-se passar, então, à desconstrução de um imaginário depreciativo da cultura negra. Assim:

[...] no processo de construção da identidade coletiva negra, é preciso resgatar sua história e autenticidade, desconstruindo a memória de uma história negativa que se encontra na historiografia colonial ainda presente em "nosso" imaginário coletivo e reconstruindo uma verdadeira história positiva capaz de resgatar sua plena humanidade e autoestima destruída pela ideologia racista presente na historiografia colonial. (MUNANGA, 2012, p.10)

No entanto, e apesar das inúmeras teorias críticas da escola reprodutivista, ao finalizar esse trabalho, concluímos que a escola permanece ainda como meio ativo de reprodução dos ideais das sociedades hegemônicas, como, por exemplo, a visão do nosso ensino, predominantemente, com concepção eurocêntrica de sociedade.

Concluímos, através do formulário aplicado aos alunos, que o meio de maior influência na construção identitária dos discentes é a televisão e que a escola, ao invés de atuar na emancipação dos sujeitos, fazendo-os conhecer, refletir, debater e valorizar as matrizes culturais que participaram da construção do Brasil, um país pluriétnico e multicultural, reforça o padrão vigente.

Nesse sentido, embora seja possível enxergar um avanço após o lançamento de legislações e políticas afirmativas pelo governo, vislumbramos que o caminho a se percorrer ainda é longo e repleto de desafios, pois a escola que buscamos é a que todos se sintam incluídos, valorizados e reconhecidos como sujeitos de direito dentro de suas singularidades e identidades.

Por fim, esperamos que com esse trabalho, possamos ampliar o debate acerca da formação da identidade cultural afrodescendente na escola fortalecendo o ideal da construção do ensino omnilateral de caráter emancipatório do sujeito.

Referências Bibliográficas

- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3 ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 1977.
- BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acesso em: 10 de jun de 2018.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm> Acesso em: 10 de jun de 2018.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira"**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm> Acesso em: 10 de jun de 2018.
- BRASIL. IBGE. **Censo Demográfico**, 2010. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/>> Acesso em: 6 de jun de 2018.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. **Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos**. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html> Acesso em: 22 de jun de 2018.
- COSTA, M.; MELO, M. **Caminhos da liberdade: região marcada pela resistência quilombola dispõe de natureza exuberante**. Disponível em: <<http://www.agenciaalagoas.al.gov.br/noticia/item/2060-caminhos-da-liberdade-regiao-marcada-pela-resistencia-quilombola-dispoe-de-natureza-exuberante>> Acesso em: 13 de Junho de 2018.
- CUCHE, D. **A Noção de Cultura nas Ciências Sociais**. Bauru: Edusc, 1999.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.) **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.
- GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. (Trad.) COSTA, R. C. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GIMENES, E. R. Identidade e identificação racial em questionários sobre cultura política. **Revista Perspectivas Sociais. Pelotas**, Ano 1, N. 1, março/2011, p. 93-108.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 2007.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R.. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, p. 1057–1080, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/1413-2478-rbedu-20-63-1057.pdf>> Acesso em: 10 de jun 2018.

MUNANGA, K. Negritude e Identidade Negra ou Afrodescendente: um racismo ao avesso? **Revista da ABPN**, v. 4, n. 8, jul.–out. 2012, p. 06-14

PETRUCELLI, J. L. Raça, Identidade, Identificação: abordagem histórico-conceitual. IN: **Características Étnico-raciais da população: Classificações e identidades**. J. L. PETRUCELLI e SABOIA A. L. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2013.

ROSSI, M. **Mais brasileiros se declaram negros e pardos e reduzem número de brancos**. Geledés Instituto da Mulher Negra, São Paulo, 15 de nov. 2015. *Questão Racial*. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/mais-brasileiros-se-declaram-negros-e-pardos-e-reduzem-numero-de-brancos>> Acesso em: 6 de jun 2018.

SILVA, T. T. da (Org.) **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da Criança**, 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm> Acesso em: 10 de jun de 2018.

PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS SOBRE A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL DO IFCE DE JAGUARIBE

ST - 05 Educação e Relações Étnico Raciais e o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena

Arislane Guedes Rodrigues
Cristiane Sousa da Silva
Rosali Martins Silva

RESUMO

A lei nº 10.639/03, sancionada em 2003 no Brasil, torna obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas públicas e privadas. Sendo uma forma intervir e proporcionar que as diferentes etnias sejam respeitadas, assim valorizando e ressaltando a presença africana na sociedade. Entretanto, essas questões ainda são insuficientes nos currículos da educação básica e do ensino superior. A partir disso, o presente trabalho tem como objetivo de compreender as percepções de alunos que estão no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFCE *campus* Jaguaribe sobre as questões étnico-raciais, e seus conhecimentos sobre a como irão tratar dessas temáticas em sala de aula em suas futuras regências. Para a obtenção desses dados um questionário semiestruturado contendo perguntas abertas e de múltipla escolha foi elaborado. Os resultados obtidos foram analisados e contextualizados com diversos autores e teorias já existentes sobre essa temática.

Palavras-chave: Educação. Diversidade. Preconceito. Discriminação.

INTRODUÇÃO

Por muito tempo se utilizou de um conjunto de crenças e teorias que afirmam a existência de raças humanas de categorias diferentes e as considerando superiores às outras. A crença era considerada inquestionável e verdadeira na Europa até metade do século XIX e se sentiam responsáveis (OLIVEIRA FILHO, 2010).

No Brasil a medida que o tempo passava a cultura brasileira sofria modificações, a cultura discriminatória se intensificava na sociedade, onde o seu auge ocorreu no final do século XIX e início do século XX. Teorias racialistas eram divulgadas e tentavam explicar as desigualdades sociais existentes na época. As explicações eram de que dentro das etnias tinha uma hierarquia, onde os brancos eram superiores aos negros e mestiços, e estes estavam na base dessa forma de organização social. Tendo como resultado a pessoas consideradas brancas sempre eram privilegiadas com: melhores condições de vida, trabalho, posição social entre outras vantagens.

Podemos associar interpretações da Teoria Darwiniana sobre a seleção natural como uma das influências de implantação da cultura discriminatória. Onde alguns acreditavam que pessoas brancas eram mais desenvolvidas que as demais. Essa linha de pensamento fez surgir o “embranqueamento”, onde acreditava-se que no início do século XX não existiria negros, pois ao ter filhos com pessoas brancas a cada geração seria mais clara que a anterior até o ponto de chegar a inexistência dos negros. No Brasil foi estimulado a imigração de Europeus para que esse “embranquecimento” acontecesse de fato. No século seguinte os valores morais e psicológicos foram ligados a fatores biológicos, para reforçar a ideia do predomínio que o “homem europeu branco” deveria civilizar as ditas “raças indolentes”.

O racismo ganhou novas faces e teorias incoerentes no século XX com algumas teorias que diziam que o aprimoramento moral dos homens é realizado pela manutenção de uma raça pura e a aversão de misturas raciais. Uma dessas teorias foi a de Cesar e Lombroso, que julgava ser possível deduzir o comportamento de alguém por causa de uma simples observação das características físicas.

A partir dessas teorias a cultura discriminatória se implantou no Brasil, e por conta disso a história e cultura dos povos africanos e afro-brasileiros acabou sendo resumida a escravidão. Nos dias atuais temos a ocorrência de vários casos de preconceito e discriminação ligados a estereótipos criados durante esses últimos séculos e mesmo com o passar do tempo isso não mudou, e umas das formas de intervir e proporcionar que essas diferenças sejam respeitadas é por meio da educação.

A Lei 10.639/03 sancionada em 2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas públicas e privadas, desde o fundamental. A resolução CNE/CP 01/2004 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que valoriza e ressalta a presença africana na sociedade sendo um instrumento contra a discriminação e o preconceito racial.

O presente trabalho tem como objetivo compreender as percepções dos discentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFCE *campus* Jaguaribe sobre seus conhecimentos sobre a Lei 10.639/03 e suas percepções sobre as temáticas étnico raciais.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a obtenção desses dados um questionário semiestruturado contendo 7 (sete) perguntas contendo questões abertas e de múltipla em sua composição.

A pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia no município de Jaguaribe-CE, utilizando a ferramenta “Google Formulários” onde através de e-mail e WhatsApp teve o link disponibilizado entre os alunos do terceiro ao sexto semestre pertencentes ao Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do referido *campus*.

Obteve-se no total uma amostra de 33 discentes que contribuíram de modo voluntario e anônimo a pesquisa, valor esse equivalente à 15% dos alunos totais do curso dentro do grupo analisado.

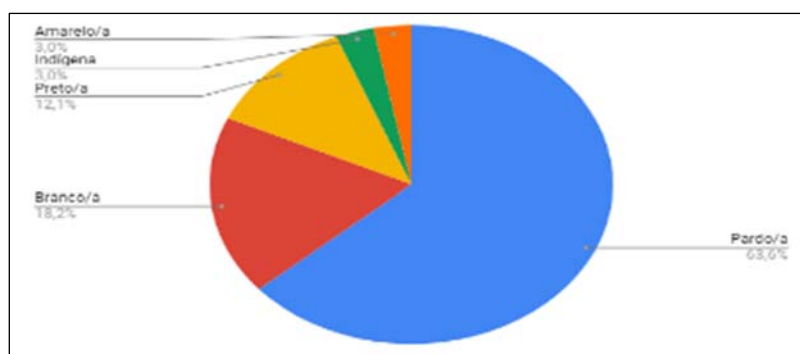
Os resultados obtidos através do questionário foram analisados e contextualizados com diversos autores e teorias já existentes sobre essa temática a fim de compreender melhor a percepção dos discentes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir dos resultados obtidos podemos destacar alguns aspectos sobre os conhecimentos dos discentes à respeito das relações étnico-raciais.

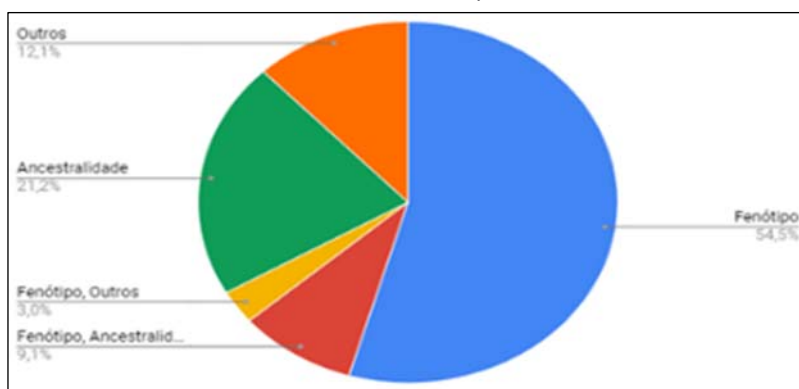
No primeiro e segundo questionamentos referem se: a auto declaração de sua etnia (Gráfico 1) e qual o critério utilizado (Gráfico 2). Onde 54,5% consideraram apenas o seu fenótipo assim desconsiderando outros aspectos tais como a ancestralidade.

Gráfico 1 – Eu me considero.



Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 1 – Quais critérios utilizou para a auto identificação?

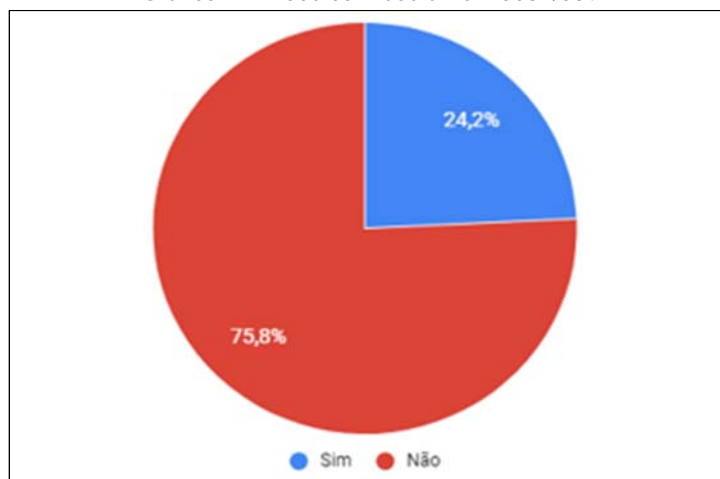


Fonte: Dados da pesquisa.

No gráfico 3 obtemos o resultado de 75,8% dos alunos que afirmam desconhecer essa lei. Podemos considerar esses dados como preocupantes, pois nos remete ao despreparo discente na implementação dessa lei em sala de aula.

A cultura africana está presente no nosso dia a dia como em nossa língua, religião, culinária entre outros. Os povos africanos tem grande importância na formação cultural do Brasil.

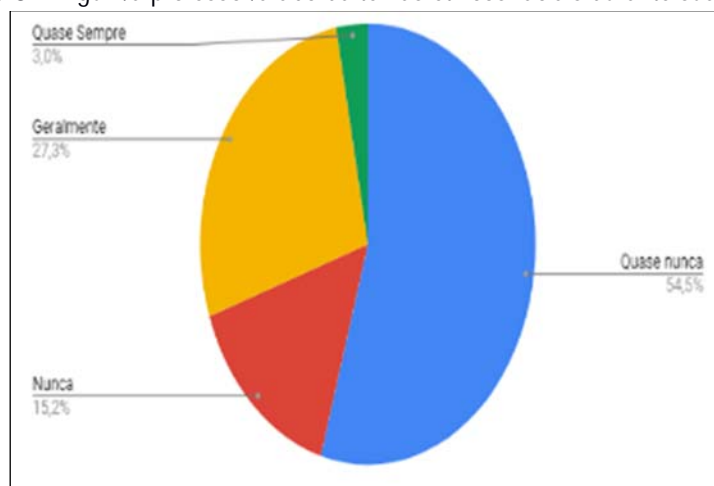
Gráfico 2 – Você conhece a Lei 10639/03?



Fonte: Dados da pesquisa.

Ao analisar o gráfico 4 que traz o questionamento sobre se algum professor aborda os temas étnico-raciais durante suas, tivemos as respostas nunca e quase nunca somam um total de 69,7% revelam a necessidade da prática da Lei 10639/06. Respostas geralmente e quase sempre aparecem com 30,3%. Podemos relacionar diretamente o despreparo docente para elaborar planos de aulas que contemplem as diretrizes previstas pela lei devido à falta de formação adequada dentro dos cursos de licenciatura.

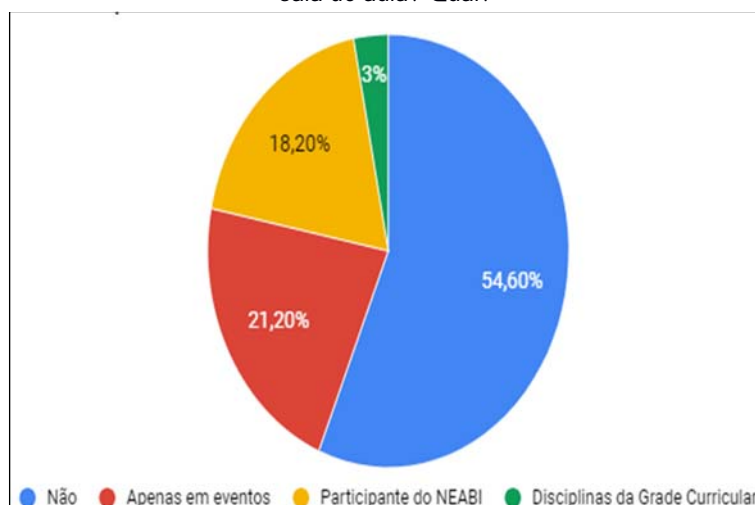
Gráfico 3 – Algum/a professor/a aborda temas étnicos raciais durante suas aulas?



Fonte: Dados da pesquisa.

Quando questionados se durante a sua trajetória acadêmica houve alguma formação para tratar de questões étnico-raciais dentro de sala de aula, 54,60% respondeu que "Não", esses dados reforçam como a Lei 10639/06 ainda não é efetivada nas instituições de ensino. Quando observamos os dados de eventos 21,20% e participação no NEABI 18,2% fica claro a importância dos mesmos no estudo e compressão das temáticas étnico raciais no meio acadêmico, uma que apenas 3% dos entrevistados teve esses temas presentes em disciplinas da grade curricular (Gráfico 5).

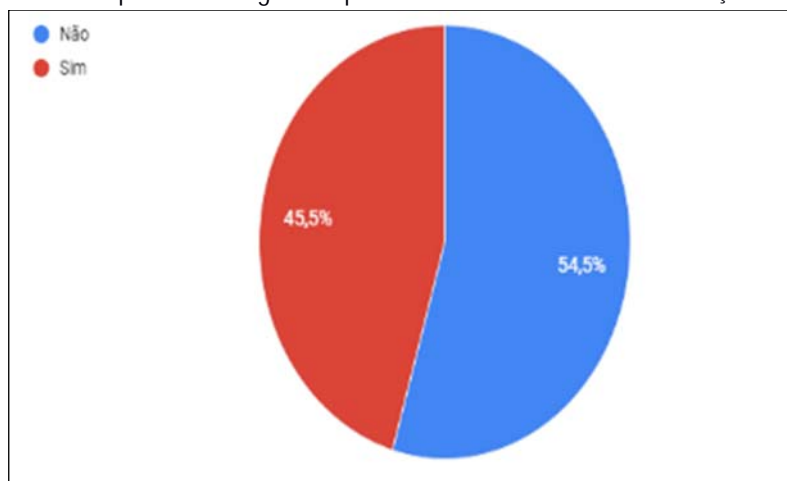
Gráfico 4- Durante a sua trajetória acadêmica teve alguma formação para tratar de questões étnicas raciais dentro de sala de aula? Qual?



Fonte: Dados da pesquisa.

Ao serem indagados sobre se deparar com situação de preconceito racial dentro da instituição de ensino que estuda, onde 54,5% responderam que não e 45,5% responderam que sim (Gráfico 6). Podemos observar que quase metade dos alunos vivenciaram casos de preconceito racial, esse dado é um sinalizador importante para que temas como racismo, discriminação e violência sejam tratados com urgência nas instituições.

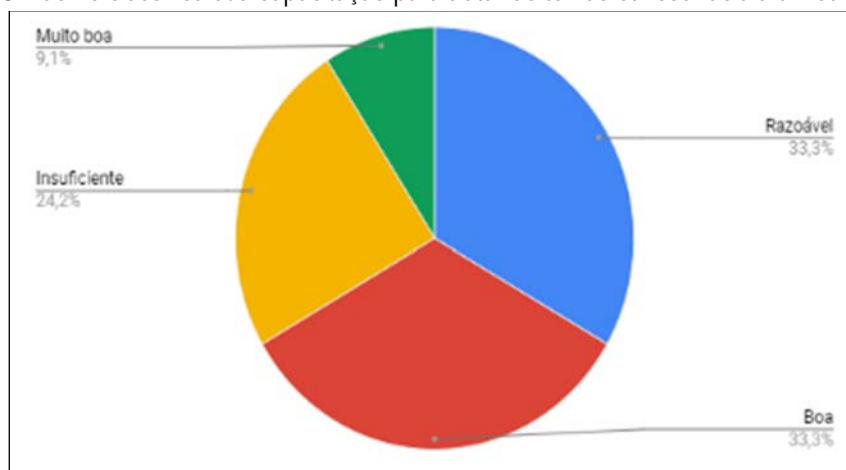
Gráfico 5 – Já se deparou com algum de preconceito racial dentro da instituição onde estuda?



Fonte: Dados da pesquisa.

Dentro da pesquisa foi perguntado como os discentes classificam sua capacitação para abordar temáticas étnico raciais em sala de aula. Ao somar os resultados de insuficiente e razoável, temos 57,5% e os de boa com muito boa obtemos 42,5% dos alunos (Gráfico 7). Podemos inferir com base nesses dados duas hipóteses a de que mesmo sem o preparo adequado os discentes sentem-se de alguma maneira preparados para tratar essas temáticas mesmo sem um estudo prévio e aprofundado. O aluno deve ser estimulado a buscar e entender as diferenças, onde consiga visualizar as perspectivas da história aplicando e criando a sua criticidade a partir dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Outra hipótese considera o fator de quase 50% dos voluntários da pesquisa são participantes do NEABI o que justifica o preparo que os mesmos relatam possuir.

Gráfico 6 - Como classifica sua capacitação para tratar de temas étnicos raciais em sala de aula.



Fonte: Dados da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Lei 10.639/03 tem como um de seus objetivos o resgate das memórias e contribuições do povo negro na construção da sociedade brasileira e o combate da discriminação racial no ambiente escolar. A formação continuada é uma das ferramentas de grande relevância para a implementação da Lei e criação de reflexões as temáticas étnico raciais. Com a devida formação o docente tem condições de preparar aulas e metodologias que contemplem as diretrizes previstas pela lei.

Temáticas étnicas raciais ainda não são identificadas nos currículos de educação básica, grande parte dessa problemática vem ausência da análise, discussão da Lei 10639/06 nas instituições de ensino superior.

Durante o curso em Licenciatura em Ciências Biológicas os mais diversos temas são abordados, no entanto disciplinas que tratam questões étnicas raciais e inclusão de alunos com deficiência mesmo tendo leis que evidenciam sua importância e papel de conscientização na sociedade, acabam sendo deixadas de lado e consideradas menos importantes que as demais.

Foi observado como ainda é tratado como irrelevantes as disciplinas que ajudam a compressão e criação de um cidadão crítico que sabe respeitar as diferenças tanto físicas, étnicas, religiosas entre outros.

Essas lacunas na formação docente só são sentidas de fato quando o professor de fato enfrenta situações onde esse preparo é essencial para a resolução de situações problemas em sala de aula. Nessa breve pesquisa buscou se caracterizar e discutir a importância da Lei 10639/06 que abrange vários aspectos desde a formação docente adequada como a sua implementação na rede de ensino regular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília.

BRITO, Danielly Benicio de. **A lei 10.639/03 e o desafio de efeitos práticos**. Dissertação (Dissertação no Curso de Licenciatura em Letras) - UNICEUB. Brasília – DF. 2012.

GUIMARÃES, A. S. A. Raça, cor da pele e etnia. **Cadernos de campo**, São Paulo. 2011.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. Editora 34. São Paulo. 2008.

GUIMARÃES, Antonio Sergio A. Como trabalhar com “raça” em sociologia. São Paulo, **Educação & Pesquisa**, 29(1), 93-107. 2003

LOMBROSO, Cesare. **O Homem Delinquente**. Cone Editora. 1888.

MENDES, M.M. **Raça e racismo: controvérsias e ambiguidades**, 2012.

OLIVEIRA FILHO, Pedro de; SANTOS, Isabella de Oliveira; SOARES, Michelle Beltrão. Racialismo e antirracismo em discursos de estudantes universitários. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 10, n. 19, p. 25-40, jan. 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2010000100004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 28 nov. 2018.

PENA, S. D. J., et al. Retrato molecular do Brasil, 2000. **Ciências Hoje**, vol 27 nº 159. Biologia Geral, Universidade Federal

PENA, S.D.J; BIRCHAL, T. S. **A inexistência biológica versus existência social de raça humana no Brasil**, 2006.

VERRANGIA, Douglas e Silva. Cidadania, Relações Étnico-Raciais e Educação: Desafios e Potencialidades do Ensino de Ciências. **Educação e Pesquisa** [online]. 2010, vol 36, n.3, pp.705-718.

APÊNDICE - Questionário sobre as percepções dos estudantes de Licenciatura em Ciências Biológicas sobre a temática étnico-racial do IFCE de Jaguaribe

Este questionário trata-se de um instrumento de coleta de dados sobre a temática étnico-racial no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFCE *campus*-Jaguaribe. É direcionado aos discentes do curso. Com o intuito de reunir informações sobre as formas que curso se articula em relação às questões étnico-raciais. Agradecemos por sua disponibilidade em colaborar conosco.

1 Eu me considero:

- Preto/a
- Branco/a
- Pardo/a
- Amarelo/a
- Indígena

2 Quais critérios utilizou para a auto identificação?

- Fenótipo
- Ancestralidade
- Outros. _____

3 Você conhece a Lei 10.639/03?

- Sim
- Não

4 Algum/a professor/a aborda os temas étnico-raciais durante suas aulas?

- Nunca
- Quase Nunca
- Geralmente
- Quase Sempre
- Sempre

ANAIS DO IV ENNEABI E II RENEABI – DE 26 A 28/09/2018

5 Durante sua trajetória acadêmica teve alguma formação para tratar de questões étnico-raciais dentro de sala de aula? Qual?

6 Já se deparou com algum caso de preconceito racial dentro da instituição onde estuda?

- Sim
- Não

7 Como classifica sua capacitação para tratar de temas étnico-raciais em sala de aula?

- Insuficiente
- Razoável
- Boa
- Muito boa
- Excelente

OS SABERES TRADICIONAIS DA COMUNIDADE DA SABIAGUABA- FORTALEZA-CE: CONSIDERAÇÕES SOBRE O MOCORORÓ

ST - 01 Arte, Cultura, Patrimônio e Memórias

Carolinne Melo dos Santos⁷⁰ - IFCE

Akemi Alves Teruya⁷¹ - IFCE

Anna Erika Ferreira Lima⁷² - IFCE

RESUMO

O mocororó consiste em uma bebida fermentada a partir do caju de produção tradicionalmente indígena. No Estado do Ceará, diversas etnias indígenas têm essa bebida como elemento sociocultural e que caracteriza a cultura alimentar desses grupos sociais. A comunidade da Boca da Barra da Sabiaguaba é uma comunidade tradicional⁷³, que resiste dentro da cidade de Fortaleza, estando localizada em uma área onde fora delimitada uma Unidade de Conservação, a Área de Proteção Ambiental da Sabiaguaba (APA da Sabiaguaba) na zona costeira e vem buscando (auto) reconhecimento como comunidade indígena. A região que abriga a referida APA tem uma área de aproximada 1.009,74 hectares e consiste em uma zona de amortecimento do Parque Natural Municipal das Dunas da Sabiaguaba, o qual fora criado em 2006. Considerando a relação ambiental que a comunidade possui com as Unidades de Conservação que constam nesse território, bem como seus costumes e cultura alimentar, se construiu a presente pesquisa que tem como objetivo estudar a relevância do mocororó como elemento sociocultural da identidade comunitária da Boca da Barra, analisando os rituais da fabricação da bebida e como o conhecimento tradicional sobre produção é transmitido. É importante destacar que em várias comunidades no Norte e Nordeste do país que fazem a produção e consumo do mocororó, contudo, cada uma tem uma ritualística própria. Sabendo disso, este trabalho busca entender como esse saber fazer influencia na manutenção da cultura e qual o significado ela traz a identidade desse povo. A fundamentação da pesquisa foi de cunho bibliográfico documental, aliada à trabalhos de campo com a efetivação de entrevistas semiestruturadas com lideranças da comunidade da Boca da Barra, no Bairro da Sabiaguaba – Fortaleza Ceará, de janeiro à julho de 2018. Os resultados mostram a aproximação da cultura gastronômica da comunidade estudada com etnias de indígenas do estado, onde se apresentam características de resistência cultural de um grupo familiar que desenvolve a festa do mocororó anualmente com intuito de não se perder a tradição da elaboração, consumo e transmissão de conhecimento.

Palavras-chave: tradições; mocororó, gastronomia, Ceará

INTRODUÇÃO

O mocororó é uma bebida fermentada a partir do caju de produção tradicionalmente indígena, no Ceará, diversas etnias indígenas tem essa bebida como elemento sociocultural. São várias as comunidades no Norte e Nordeste do país que fazem a produção e consumo do mocororó, contudo, cada uma tem sua ritualística própria. Sabendo disso, este trabalho busca entender como esse saber fazer influencia na manutenção da cultura e qual o significado ela traz a identidade desse povo.

A área delimitada pela prefeitura como Sabiaguaba, possui três subdivisões marcadas na fala da comunidade são elas: Boca da Barra, Gereberaba e Sabiaguaba. A área estudada corresponde a Boca da Barra, situada no encontro do rio Cocó com o mar tendo acesso a área de mangue da região.

A comunidade da Boca da Barra da Sabiaguaba é uma comunidade tradicional, resiste dentro da cidade de Fortaleza, está localizada em uma Unidade de Conservação na zona costeira e vem buscando (auto) reconhecimento como comunidade indígena.

Este trabalho tem como objetivo estudar a relevância do mocororó como elemento sociocultural da identidade comunitária da Boca da Barra, analisando os rituais da fabricação da bebida e como o conhecimento tradicional sobre

⁷⁰ Tecnóloga em Gastronomia, Graduada em Turismo (Bacharelado) IFCE, cursando Especialização em Gastronomia (UNIFANOR). Vínculo ao Instituto Federal do Ceará. E-mail: carolinnemelo@yahoo.com.br

⁷¹ Tecnóloga em Gastronomia, Graduada em Turismo (Bacharelado) IFCE, Vínculo ao Instituto Federal do Ceará. E-mail: akemiteruya11@gmail.com

⁷² Doutora em Geografia (UFC), Mestra em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA-UFC), Graduada em Geografia (Licenciatura e Bacharelado); Professora do IFCE - *Campus* Fortaleza; Coordenadora do Neabi - *Campus* Fortaleza; E-mail: annaerika@ifce.edu.br

⁷³O conceito jurídico de comunidade tradicional adotado nesse trabalho é trazido no Decreto Presidencial nº 6040 de 2007 que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais que preceitua no art. 3: Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição;

produção é transmitido. Revelando também, a relação de proximidade cultural da Sabiaguaba com os indígenas do estado através da alimentação.

No que tange a justificativa, o interesse pela temática da cultura alimentar veio da formação como tecnóloga em Gastronomia associada à participação nas reuniões do Observatório Cearense da Cultura Alimentar (OCCA) e ao ingresso no curso de bacharelado em Turismo com atuação em projeto extensionista na referida comunidade da Boca da Barra da qual surgiu a demanda de resgate dos alimentos tradicionais.

A globalização é a quebra das fronteiras do mercado e dos meios de comunicação, as pessoas têm acesso a informações a respeito do mundo muito mais rápido. Esse avanço traz muitas melhorias para o mundo, contudo gera uma padronização dos povos, pois as culturas se misturam facilmente, tornando difícil a distinção do que pertence a determinada região, e por isso gera-se a necessidade de preservação dos saberes populares.

O contexto atual da globalização tende cada vez mais a homogeneizar o conhecimento, padronizando os processos de produção. Como por exemplo, observa-se o desaparecimento de práticas tradicionais (artesaniais) como a utilização de métodos de conservação dos alimentos através da salga, da defumação, da desidratação pelo sol ou fumaça (moquém), da imersão em gordura, entre outras que são próprias de determinados grupos em locais específicos, em favor a métodos mais globalizados como o congelamento. (MULLER; AMARAL; REMOR, 2010, p.6).

A escassez de trabalhos sobre a temática da cultura alimentar brasileira é preocupante, pois é notório a falta de interesse dos estudantes de Gastronomia em realizar pesquisas que se faça entender a origem da nossa alimentação, reduzindo os estudos acerca da cultura alimentar a prática dos pratos típicos midiáticos de cada região do país.

A escolha da comunidade da Sabiaguaba como objeto de pesquisa advém da relação de proximidade gerada a partir do projeto de extensão ligado ao ingresso no Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígenas (NEABI) do Instituto Federal do Ceará (IFCE) *campus* Fortaleza, núcleo este que tem como atividade um curso de formação sobre cultura alimentar e gestão ambiental com cerca de 20 crianças da região. Além da relação pessoal com a Sabiaguaba devido ao hábito familiar de frequentar as barracas de praia da Boca da Barra durante a adolescência.

METODOLOGIA

A revisão bibliográfica trouxe ao texto autores que trabalham a temática da cultura alimentar e os ritos dos indígenas brasileiros relacionados a alimentação. Também foram utilizados como elementos informativos da pesquisa visitas de observação a campo realizadas na comunidade da Boca da Barra da Sabiaguaba, além de realização de entrevistas semiestruturadas com a liderança local buscando o entendimento de como a comunidade se relaciona com o saber fazer do mocororó que foram realizadas no período de janeiro a julho de 2018, o nome da entrevistada foi modificado no decorrer do texto a fim de preservá-la. As entrevistas tinham o objetivo de entender como se dava a todo o processo envolto ao mocororó da colheita do caju ao consumo final e como essa tradição ultrapassa gerações.

BEBIDAS E SABERES TRADICIONAIS: A IMPORTÂNCIA DE ELABORAÇÃO E CONSUMO PARA GRUPOS SOCIAIS PORTADORES DE IDENTIDADE ÉTNICA E CULTURAL

Para o senso comum, tradição é aquilo que é faz parte da história, que se repete com o tempo, faz parte da cultura de um povo, ritual que se repete naturalmente com o passar dos anos. Seguindo esse pensamento, podemos dizer que tradição pertence a cultura de um povo e é peça importante para o reconhecimento deste onde quer que ele esteja. Na alimentação, as tradições estão diretamente ligadas aos saberes-fazer, receitas passadas de geração em geração dentro do ambiente acolhedor da cozinha.

Os alimentos tradicionais são, em sua maioria, específicos a uma determinada região geográfica, sendo também conhecidos como artesanais, caseiros, de qualidade ímpar, da fazenda, produtos da terra, rurais, entre outros atributos. [...] Assim, esses alimentos estão ligados a um saber fazer coletivo (regional) e individual, pois a maneira com a qual o produtor o processa (saber-fazer), em conjunto com a qualidade ímpar de suas matérias-primas, influencia na diversidade dos produtos oriundos de cada

região. (ZUIN e ZUIN,2009, p.97).

Em conversas informais com D. Antonia do Céu⁷⁴, moradora da Sabiaguaba, barraqueira e pertencente a maior família que habita a região há anos, ela conta que aprendeu a fazer o Mocaroró com sua mãe, participava da colheita do caju, e ficava observando de longe a maestria com que sua mãe produzia a bebida que aprendeu com sua avó. A prática de fazer o Mocaroró na Sabiaguaba está relacionada com a feminilidade, a força das mulheres, a matricialidade da comunidade, são as mulheres que produzem e participam de todo o processo de produção que se inicia na coleta do caju perfeito.

É comum que sejam mulheres a dominar as tradições ligadas a comidas e bebidas, pois esse importante espaço que é cozinha doméstica, por séculos foi feminino, elas que repassam esses saberes as filhas, conhecimento esses que por vezes nunca teve um registro escrito, ultrapassa décadas na oralidade dessas famílias. Da Matta, (2004,p.34) relembra que as mulheres cozinheiras fazem parte de nossa mitologia, que se utilizam das artes culinárias para conseguir o que desejam como *Gabriela e Dona Flor* de Jorge Amado além da escrava *Xica da Silva* de Cacá Diegues, esta última genial articuladora dos temperos transformando os “homens brancos” em seus dominados comedores. Zuin e Zuin (2009) têm uma percepção clara sobre a importância das mulheres nesse papel de transmissão dos costumes:

É notável que as mulheres possuem um papel fundamental na transmissão de receitas e da história inscrita nos pratos, uma vez que historicamente foram elas as principais produtoras e gestoras dos alimentos, ficando a seu cargo a obrigação de ensinar às filhas as técnicas e os segredos da preparação e elaboração desses alimentos. A transmissão em cascata da arte de cozinhar de mães para filhas contribui para a sobrevivência dos saberes-fazeres relativos aos pratos vinculados a contextos específicos, a uma cultura familiar, a de um país ou à sociedade local. (ZUIN; ZUIN, 2009, p.104).

Desde a chegada dos invasores europeus que registra-se a fabricação de bebidas fermentadas por indígenas brasileiros. O mocororó, objeto desta pesquisa, foi descrito por alguns autores como sendo elaborado por etnias no norte e nordeste do país, contudo outros povos originários produzem outras bebidas que seguem processos de produção semelhantes, contudo com insumos distintos. No livro “ABC dos povos indígenas no Brasil” de Marina Kahn,2014, a autora descreve a mandioca e suas preparações na culinária indígena e ressalta o papel das mulheres envolto aos preparos:

Soberana do centro ao norte do país, a mandioca é a base alimentar dos índios. Até da mandioca brava, que é tóxica quando não corretamente processada, tudo se aproveita. Dela costuma-se fazer o tucupi, base de caldos e molhos de pimenta. Da macaxeira (aipim, mandioca mansa) ralada, espremida e torrada obtém-se a farinha, da goma assada surge o beju. Ainda de suas raízes são feitos os mingaus e o caxiri (ou caium, caçuma), bebida indispensável no cotidiano dos indígenas. Seu preparo fica a cargo das mulheres, que juntam na fermentação da batata, milho, banana ou cana-de-açúcar para garantir perfumes e teores alcoólicos a gosto do freguês. (KAHN, 2014, p.25).

Nas conversas com a D. Antônia do Céu , ela descreve o preparo do mocororó da seguinte forma: as mulheres vão à mata acompanhadas de suas filhas fazer a colheita do caju, que deve ser como ela descreve por azedo-doce, pois este não pode ser verde, porém jamais adocicado. Após a colheita, a detentora do saber, no caso, a própria, se recolhe solitária em sua cozinha e inicia o processo de extração do *sumo* da fruta, em seguida o líquido é engarrafado em recipientes de vidro, e após o período de 7 a 15 dias, a bebida têm passado pela primeira fermentação e logo se inicia o consumo.

Durante o período na garrafa a bebida passa por transformações de cor e sabor, chegando até mesmo a ser percebido um teor alcoólico. Diz-se que o mororó se transforma em vinho em cerca de 8 meses e em vinagre em 12 meses. Embora tenha-se registro de como o líquido se comporta com o tempo, a comunidade não possui a preocupação de guardá-la para consumo durante todo o ano, mesmo quando se não está na safra do caju. Em “Antologia da Alimentação do Brasil” podemos perceber esse mesmo processo inserido ao fabrico de outras bebidas no coletivo dos povos originários do Brasil:

As vinhas aqui, embora produzam frutos três ou quatro vezes por ano, contudo, como não são bem

⁷⁴ Nome fictício da moradora

abundantes para o fabrico do vinho ou não seja vantajoso ou fácil fabricá-lo, em lugar do mesmo os indígenas fazem bebidas de frutos e raízes. Entre elas se sobressai o *Caoi*, que é fabricado do fruto maduro da árvore Acaijba. Esmagam o fruto num almofariz de madeira ou então com as mãos; deixam o suco em pouco em repouso; em seguida filtram. Este vinho, se assim é permitido dizer, fica branco como leite; depois de alguns dias, vai-se tornando pálido. É de sabor adstringente, forte, de sorte embriaga, se for tomado em demasia. Pode ser conservado, mas degenera em vinagre ótimo e de bom sabor, de sorte pode ser tomado por vinagre de vinho pelos ignorantes. (MARCGRABE, CASCU DO (org.), 2008, p.285 - 286)

A COMUNIDADE DA BOCA DA BARRA DA SABIAGUABA: SUA HISTÓRIA E HÁBITOS ALIMENTARES INDÍGENAS

A comunidade da Boca da Barra está localizada no bairro da Sabiaguaba na capital cearense, conhecido pelos fortalezenses pelo encontro das águas do Rio Ceará com o mar. O bairro está inserido dentro do Parque Natural das Dunas da Sabiaguaba (PBNDS) e Área de Proteção Ambiental da Sabiaguaba (APA), fazendo parte do complexo de Unidade de Conservação do Parque do Cocó que abrange diversos bairros como Aerolândia, Tâncredo Neves, Jardim das Oliveiras, Edson Queiroz, Cidade 2000, Caça e Pesca e a Sabiaguaba. Segundo o Plano de Manejo, 2010:

O Bairro da Sabiaguaba está inserido no extremo leste do litoral de Fortaleza. Limita-se ao noroeste com o oceano Atlântico, ao oeste com os Bairros Edson Queiroz, Sapiranga e Lagoa Redonda e no plano municipal, a sudoeste, com Aquiraz e ao sudeste com o Eusébio. (..) Para a área de proteção ambiental (APA de Sabiaguaba), definiu-se uma área de 1.009,74ha. Limitada à noroeste e a sudeste pelo PNMDS à norte pelo manguezal e desembocadura do rio Cocó; ao sudoeste e ao noroeste pelo bairro da Sabiaguaba e a parte de seus afluentes, a faixa de praia e, predominantemente o tabuleiro litorâneo. (FORTALEZA, 2010, p.14 e 15)

A comunidade da Sabiaguaba indica em diversos momentos de conversas informais em entrevistas semi-estruturadas com lideranças, que há o desejo de se conseguir o reconhecimento da área enquanto terra indígena, porque, segundo os entrevistados, o processo de autorreconhecimento enquanto povos indígenas já é percebido entre os moradores, que veem, em seu modo de vida, características muito específicas de comunidades indígenas, a exemplo da aproximação às margens de rios e do mar, além de características acerca de hábitos alimentares, rituais, traços físicos que se assemelham a que estes se assemelham está a vista de qualquer visitante que tenha intimidade a temática indígena.

À continuação os itens descritos foram selecionados de modo a evidenciar a relação ancestral das comunidades de Sabiaguaba. Evidenciou-se relações com as antigas comunidades indígenas, inclusive pela presença dos artefatos arqueológicos. Foram definidos de modo a configurar a complexidade dos sistemas ambientais que, há época, e atualmente, atuam na segurança alimentar e promovem um conjunto de funções e serviços ambientais para a cidade. (FORTALEZA, 2010, p.129)

Durante os encontros com D. Antônia do Céu, pode-se perceber as relações de religiosidade e respeito à natureza. Antes de se entrar na mata para a colheita do caju, no caso da produção do moco-roró, ou em qualquer atividade que se precise de um contato próximo a natureza, os moradores têm o hábito de pedir autorização aos *encantados*, em uma espécie de oração para proteção dos mesmos e para que nunca os falte os alimentos encontrados na fauna e flora da região.

MOCORORÓ E SEU SIGNIFICADO PARA A COMUNIDADE DA SABIAGUABA - FORTALEZA – CE

O caju é um fruto tipicamente brasileiro com maior abundância na região nordeste. Cultivado por indígenas antes da chegada dos portugueses que se encantaram com o fruto. O caju assume diversas formas em nossas cozinhas como bolo, carne vegana, suco, cajuína, refrigerante de caju, licor e moco-roró além dos usos atribuídos à amêndoa do caju, a castanha. É um alimento versátil e característico do cenário tropical brasileiro.

O cajueiro é uma árvore celebrada e está no variado imaginário tradicional e popular brasileiro. Além do consumo da fruta *in natura* e de muitos outros aproveitamentos da culinária enquanto doce, vinho,

ANAIS DO IV ENNEABI E II RENEABI – DE 26 A 28/09/2018

castanha assada, muito consumida como acompanhamento de bebidas ou na receita de “bolos” como pé-de-moleque, um prato que integra a mesa festiva do ciclo junino e é alimento diário de muitos brasileiros. (LODY, 2008 p.186)

O caju sempre esteve presente na alimentação dos indígenas no Ceará, porém o elemento mais característico da cultura indígena relacionada ao fruto é o mocororó, bebida fermentada a partir do caju, servida nos rituais e acompanhado da dança típica toré.

Os tremembés ocupavam uma faixa litorânea compreendida entre a baía de São José, no Maranhão, e as margens do rio Curu, no Ceará. Alimentavam-se de peixe e carne, embora fossem mais pescadores do que caçadores (...). Alimentavam-se também do caju, com o qual fermentavam uma bebida chamada mocororó. (FARIAS, 2013, p.58)

A comunidade da Boca da Barra é uma comunidade autóctone, da qual se utilizam da vegetação nativa para seu sustento, consumo e comércio. Sendo assim, se utilizam da vegetação nativa, da pesca e mariscação para a sobrevivência.

Constatou-se mediante as atividades de campo e entrevista com os moradores a APA de Sabiaguaba um predomínio do cultivo de hortaliças, seguido por atividades extrativistas (castanha de caju) e culturas de subsistência (milho e feijão). A produção de hortaliças e castanha de caju destina-se a comercialização, enquanto os cultivos de subsistência estão voltados exclusivamente para o autoconsumo. (FORTALEZA, 2010, p.124).

No plano de manejo encontramos informações de que o mocororó, bebida feita a partir do sumo do caju azedo, era também comercializado e já foi importante gerador de renda muito apreciado pelas comunidades vizinhas. Contudo, em visitas recentes foi constatado que atualmente é rara a venda dessa bebida, se limitando aos dois momentos de comemorações para o consumo deste, que é a festa e o encontro do mocororó.

As preparações a partir do caju estão entranhadas na tradição cearense e a gastronomia como elemento cultural deve ser registrada para que não se perca, pois atualmente com o advento da globalização muitas modificações estão sendo feitas para que as preparações fiquem mais modernas o que muitos chamam de “*gourmetização*”. Motanari (2013) em “Comida como Cultura” chama atenção para a importância da língua falada e do sistema alimentar, pois estes transportam a cultura de quem a pratica como um depósito das tradições e da identidade de um grupo.

Observa-se atualmente que as preparações das cozinhas típicas vêm perdendo certas características histórico-culturais, uma vez que a memória coletiva e conhecimento oriundo do processo de elaboração destas preparações tradicionais estão desaparecendo, por conta da mundialização dos mercados, da homogeneização das cozinhas, de uma alimentação mais barata ou mais rápida pela facilidade de aquisição de novas mercadorias estranhas a cultura de origem. (MULLER, AMARAL, REMOR, 2010, p. 2).

O plano de manejo de Sabiaguaba, traz um tópico sobre o mocororó registrando como bebida indígena típica das comunidades litorâneas do Nordeste brasileiro, consumido há anos pelas comunidades que ocupam o território da Sabiaguaba e Gereberaba. Os moradores entrevistados durante a pesquisa de campo realizada na execução do plano de manejo destacaram a importância cultural e financeira acerca da bebida que complementava a renda da comunidade:

Tradição aprendida com os mais antigos, era também meio de obter renda e, provavelmente, sinal de identificação destas duas comunidades perante as outras na vizinhança, com grande procura na época do caju. O mocororó constitui prática social de fundamental importância na identificação destas comunidades perante a si e às suas vizinhas. Diversos aspectos do saber-fazer tradicional estão presentes nos modos de preparo e consumo do mocororó : a colheita, a produção (o espremer, o coar em pano de coqueiro, o engarrafamento, o fervilhar, o papel feminino no fabrico) e o consumo (uso em cuias de forma coletiva). Hoje, a produção continua do mesmo jeito, o que mudou foi o “modo de beber o mocororó”, segundo Sr. Ribamar. (FORTALEZA, 2010, p.155)

Segundo, Mauro Mota (2008), citado por Câmara Cascudo (2008) em "Antologia da alimentação do Brasil", desde a ocupação holandesa em Pernambuco foi percebido o mérito do caju para economia dos índios tanto que Maurício de Nassau baixou a resolução em 1641 proibindo que os senhores de engenho, queimadores de cal, oleiros e fabricantes de cerveja derrubassem os cajueiros, contudo o mesmo também se beneficiou, devido ao comércio de doces de caju para Holanda. O mocororó é produzido também pela etnia Kanindé, esta comunidade relaciona a bebida a rituais sagrados nos quais realizam a dança típica toré durante reuniões ou encontros especiais. Silva; Morais, 2017, faz o registro que os Kanindé e Pitaguary tiveram o primeiro contato com o mocororó na Assembleia dos povos indígenas do estado do Ceará em 1993. Podemos destacar sobre o fabrico do mocororó pelos Kanindé que:

Para fazer o mocororó precisa ser com o caju azedo e caído da planta. O sumo é extraído espremendo o pedúnculo com as mãos. Em seguida, o líquido é coado e envasado em cabaças ou potes de barro onde permanecem fermentando por um período de até um ano ou por tempo indeterminado pode ser enterrado para que ocorra uma fermentação mais rápida. Durante este processo é recomendado tomar após 6 meses. (SILVA; MORAIS, 2017, p.2)

Os Tremembé similarmente aos kanindé ingerem o mocororó acompanhado de ritualística sagrada através da dança tradicional dessa etnia, o torém. Oliveira (2014), observou que no ritual do qual era praticado o torém que possui saberes intrínsecos a técnica de fabricação do mocororó e durante a ingestão deste à compreensão do universo espiritual concentrando-se na figura dos encantados.

Na Sabiaguaba existem duas festas envoltas ao consumo do Mocororó, uma que acontece há 6 anos organizada pelo Sr. Alencar⁷⁵, com o título de "Festa do Mocororó", na qual são convidados todos que pertencem a associação da comunidade que reúnem suas famílias para consumir a bebida. O outro evento recebe o nome de "Encontro do Mocororó" com a organização da D. Antonia do Céu, onde são convidadas pessoas da comunidade externa de Fortaleza, pesquisadores e indígenas. Nesta segunda festividade também vendem produtos artesanais fabricados pelos moradores. A festa da D. Antônia do Céu tem apenas 2 anos. Nenhuma das festividades tem data própria no calendário, são organizadas depois que se tem a bebida pronta, que de maneira geral é no mês de novembro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mocororó na Boca da Barra é instrumento de identidade indígena, a partir da perspectiva gastronômica. A bebida tem função social de integração entre as mulheres de variadas gerações no processo de passagem de conhecimento e colheita do fruto, sendo a segunda feita coletivamente.

A cultura indígena por muito tempo foi negada, contudo, no Ceará, existem cerca de 9 etnias que resistem ao tempo e preservam sua cultura através das danças típicas, alimentação, dialetos e vestimentas.

O conhecimento é elemento básico para a preservação das tradições. São necessários registros acadêmicos para a disseminação dessa cultura, para que se perca os estereótipos relacionados a figura do índio.

O consumo de bebidas fermentadas a partir de frutos ou raízes faz parte da origem do povo brasileiro. Pode-se dizer que o mocororó é uma bebida típica nacional, pois o caju já existia antes da chegada dos europeus e o conhecimento acerca da fermentação deste também.

A gastronomia de um povo diz muito sobre sua história, como ele se relaciona com a terra, o poder econômico da região, como se dá a organização familiar e a divisão do trabalho.

Na Sabiaguaba, pode-se perceber a força das mulheres que vão à caça de seus ingredientes para a alimentação. Tudo o que se consome na comunidade está dentro da mesma, a natureza da região dá a subsistência daqueles que ali residem.

Segundo D. Antônia do Céu, sua avó já contava que depois da bebida pronta todos, homens e mulheres, se reuniam nas casas dos familiares para beber mocororó acompanhado de contação de histórias, lendas sobre os encantados e cantorias.

⁷⁵ Nome fictício do morador

REFERÊNCIAS

- CASCUDO, Luís Câmara. **Antologia da Alimentação no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Global, 2008. 320 p.
- DAMATTA, Roberto. **O que é Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 2004. 74 p
- FARIAS, Airton de. **História do Ceará**. 6. ed. São Paulo: Armazém da Cultura, 2013. 486 p.
- FORTALEZA. Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF). **Plano de Manejo das Unidades de Conservação Parque Natural Municipal das Dunas de Sabiaguaba (PNMDS) e Área de Proteção Ambiental (APA) de Sabiaguaba**. Fortaleza, 2010, 304p.
- LODY, Raul. **Brasil Bom de Boca: Temas da antropologia da alimentação**. São Paulo: Senac, 2008. 424 p.
- MULLER, Silvana Graudez; AMARAL, Fabiana Mortimer; REMOR, Carlos Augusto. **Alimentação e Cultura: Preservação da Gastronomia Tradicional**. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM TURISMO DO MERCOSUL, 6., 2010, Caxias do Sul. **Anais....** Caxias do Sul: Educs, 2010. v. 1, p. 1 - 14. Disponível em: <https://www.ucs.br/ucs/eventos/seminarios_semintur/semin_tur_6/arquivos/13/Alimentacao%20e%20Cultura%20Preservacao%20da%20Gastronomia%20Traducional.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2018.
- OLIVEIRA, Renata Lopes de. **O Torém Enquanto Espaço de Formação na Educação Diferenciada Indígena Tremembé**. Comunicação. XVII ENDIPE, 2014.
- SILVA, Ridelene dos Santos; MORAIS, Ana Cristina da Silva. **Bebida Indígena Mocororó: Desvendando um pouco da composição e a aceitação por não indígenas**. 2018. 15 f. TCC (Graduação) - Curso de Gastronomia, Instituto Federal do Ceará, Baturité, 2018.
- KAHN, Marina. **ABC dos povos indígenas no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Edições Sm, 2014. 47 p.
- MONTANARI, Massimo. **Comida como Cultura**. São Paulo: Senac, 2013. 207 p.
- ZUIN, Poliana Bruno; ZUIN, Luís Fernando Soares. **Tradição e Alimentação**. São Paulo: Ideias e Letras, 2009. 148 p.

POLÍTICAS AFIRMATIVAS EM EDUCAÇÃO: COTAS RACIAIS NO INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ

ST 10 - Movimentos sociais, Direitos Humanos e InterAÇÕES

Cristiane Sousa da Silva⁷⁶ - IFCE
Domingos Juvenal Nogueira Diógenes⁷⁷ - IFCE
Nády Brito Gurgel Correia Dutra⁷⁸ - IFCE

RESUMO

Discute sobre cotas raciais na educação e problematiza a surpresa que há em setores da sociedade brasileira, pois há a perspectiva de um povo homogêneo ou, mesmo que diferente, tolerante com a diversidade de culturas e de saberes, porém tal surpresa se ancora no racismo velado e sutil da especificidade do Brasil. Nesse sentido, as políticas afirmativas são ampliação dos Direitos Humanos, apresentando-se, também, sob um olhar voltado para promoção, fomento e avanço da igualdade, bem como entendem que o combate à discriminação por si só é insuficiente, e abrem espaços para as ações reparatórias que aceleram a igualdade como processo. Dentre os dispositivos legais, cita-se a Lei n.º 12.711/2012 portanto, em vista disso, o IFCE oferta vagas para cursos de graduação e técnicos através do sistema de cotas, sendo regulamentada através da Resolução do CONSUP n.º 060/2012. Objetiva-se caracterizar e discutir as formas de ingresso de estudantes cotistas pelo sistema de cotas do SISU no IFCE. Logo, o diálogo seguirá uma análise teórica e terá abordagem quantitativa, tomando como base de estudos a Lei e a Resolução supracitadas, bem como dados da Plataforma IFCE em Números. Destarte, com base nos dados coletados, os dados de ocupação restam instáveis porque não há como questionar a autodeclaração no ato da matrícula, haja vista a não previsão em Edital. Conclui-se que é necessário provocar as Instituições de ensino e as que legislam para que essas ocupações sejam realizadas de forma justa e legal.

Palavras-chave: Cotistas; População negra e indígena; IFCE.

INTRODUÇÃO

Quando se envereda pela discussão sobre cotas raciais na educação, enquanto política afirmativa, é necessário estar ciente de que este assunto suscitará diversos questionamentos de diferentes pontos de vista. Logo, alguns se referem a um racismo às avessas ou mesmo à formação de uma elite negra e/ou indígena, porém o que sobressalta é a tentativa de perpetuar a ocupação e manutenção de lugares de poder, de lugares de fala, bem como de impedir que os reais interesses sejam conhecidos e percebidos.

Dessa maneira, as políticas afirmativas são identificadas como estratégias para ampliação dos Direitos Humanos a que muitos povos, como os indígenas e os negros, não tiveram acesso por muito tempo e por diversas formas de submissão e de omissão. Contudo, no tocante à educação, tais políticas representam a oportunidade de promover, fomentar e avançar para a igualdade, por isso abrem-se espaços para as políticas compensatórias.

Portanto, dentre os dispositivos legais que sustentam a originalidade das cotas raciais, enquanto política afirmativa, cita-se a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012 que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Em vista disso, a partir do processo seletivo 2013.1, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) passa a ofertar suas vagas para cursos de graduação e técnicos através desse sistema de cotas (CEARÁ, 2017), e regulamenta sua implementação por meio da Resolução do Conselho Superior (CONSUP) do IFCE n.º 060, de 21 de novembro de 2012.

Entretanto, pretende-se caracterizar e discutir as formas de ingresso de estudantes cotistas pelo sistema de cotas do Sistema de Seleção Unificado (SISU) no IFCE. Ainda, ressalta-se que a legislação pertinente apresenta aspectos condicionantes das cotas, e que são seguidos pelo IFCE, tais como cursar integralmente o ensino médio em escola pública, bem como o ensino fundamental, ser oriundo de família com renda igual ou inferior a 1,5 (um salário-mínimo e meio) salário-mínimo *per capita*, autodeclaração de preto, pardo ou indígena, e/ou ser pessoa com deficiência. Logo, o diálogo seguirá por uma análise teórica e terá abordagem quantitativa.

Destaca-se que, por se desdobrar em outros pré-requisitos, à política afirmativa de cotas raciais para ingresso no

⁷⁶ Mestra em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará, professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) do *campus* do IFCE em Jaguaribe. Contato: cristiane.silva@ifce.edu.br.

⁷⁷ Licenciado em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), técnico-administrativo do IFCE, membro do NEABI do *campus* do IFCE em Jaguaribe. Contato: domingos.juvenal@ifce.edu.br.

⁷⁸ Licenciada em Letras-Português/Literatura pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), professora do IFCE, membro do NEABI do *campus* do IFCE em Jaguaribe. Contato: nadya.gurgel@ifce.edu.br.

ensino superior e técnico público, resta por promover o cerceamento da população preta, parda e indígena tanto no que diz respeito ao acesso ao ensino público, como à determinação dos lugares que estas populações devem ocupar na sociedade brasileira.

Diante disso, espera-se que tais políticas não esbarrem em entendimentos que estejam atrelados aos ideais racistas que, por sua vez, impeçam a consolidação de uma agenda de políticas educacionais afirmativas voltadas para o acesso democrático ao ensino público, bem como a permanência, de diversos grupos étnico-raciais do Brasil, na escola.

AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS EM EDUCAÇÃO NO BRASIL

Amauri Mendes Pereira (2003, p. 465), em seu artigo *Um raio em céu azul: reflexões sobre a política de cotas e a identidade nacional brasileira*, aborda: “[...] vale comparar a proposição de cotas para negros nas universidades brasileiras, como os aviões que vieram derrubar as nossas torres gêmeas: a inquebrantável harmonia/acomodação da democracia racial no Brasil”. Dessa forma, faz-nos refletir sobre o mito da democracia racial que se ancora na premissa de que os brasileiros têm uma identidade nacional idealizada, sob uma proposta universalista e não reconhecadora das diferenças e suas relações, como sugerem os preceitos da elite dominante.

Por conseguinte, perceber a constituição do povo brasileiro a partir de uma ‘harmonia’ entre as raças é negar a diversidade de etnias, pois rotular todos a partir da homogeneidade de uma raça miscigenada, simplesmente, esconde a pluralidade de saberes e rejeita a trajetória histórica a que povos indígenas e africanos foram submetidos. Ainda, essa proposta homogênea não permite visualizar o racismo como um problema da sociedade contemporânea, mas como um simples resquício da colonização e da escravidão.

No entanto, o professor e antropólogo Kabengele Munanga nos diz: “Portanto, nós temos uma grande dificuldade, na sociedade brasileira, para entender e decodificar as manifestações de nosso racismo à brasileira porque esse racismo tem peculiaridades que diferenciam das outras manifestações de racismo nesses países aos quais me referi” (TEORIAS SOCIAIS, 2010), quando ministrou a disciplina Introdução à Teoria Social e Relações Sociais no curso de Educação para as relações étnico-raciais, ofertado pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

Dessa forma, percebe-se, na fala desse antropólogo, que o povo brasileiro ainda está impregnado por esse mito, como se, no Brasil, houvesse um convívio tolerante das diferenças, das diversidades; que é a sustentação desse mito, mas sem aceitar tal diferença. Além disso, esse entendimento mascara a ocorrência de preconceito e de práticas discriminatórias recorrentes nos setores da sociedade brasileira. Por isso, a surpresa de muitos setores dessa sociedade quando se trata de cotas raciais.

Em vista disso, a perspectiva de um povo homogêneo ou, mesmo que diferentes, tolerantes com a diversidade de culturas e de saberes leva a comprovar a presença de tal surpresa, cujo alicerce está no racismo disfarçado, e peculiar, do Brasil. Porque se deve ter cotas raciais se somos todos iguais?

Todavia, diversos países, através de tratados internacionais, apontaram para a necessidade de desenvolver o Direito Internacional de Direitos Humanos que, em uma primeira fase, foi marcado pela proteção geral aos indivíduos como temor à diferença, tendo em vista o sentimento nazista de intolerância pautada na destruição do outro que permeava as nações, quando do surgimento da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948. Porém, tal olhar se tornou incipiente e se fez necessária a especificação do sujeito de direitos, que passou a ser visto em sua particularidade e peculiaridade, exigindo olhares específicos e diferenciados.

Nessa perspectiva, corrobora-se com o entendimento de Piovesan (2005, p. 36): “Isto significa que a diferença não mais seria utilizada para a aniquilação de direitos, mas, ao revés, para a promoção de direitos”. Dessa maneira, surgem estratégias de ampliação dos Direitos Humanos, uma sob um olhar repressivo-punitivo e outra sob um olhar promocional. Enquanto aquela aposta na repressão a todas as formas de discriminação, esta aposta na promoção, fomento e avanço da igualdade, e entende que o combate à discriminação por si só é insuficiente, portanto, abrem espaços para as políticas compensatórias que aceleram a igualdade de oportunidades. Com efeito, entende-se ser fundamental conjugá-las.

Dessa maneira, como poderoso caminho para a inclusão social no Brasil, com vistas a promover a igualdade para todos, situam-se as ações afirmativas, tais como a Lei n.º 10.639/2003, a Lei n.º 11.645/2008, a Lei n.º 12.711/2012, o Programa Bolsa Permanência, o Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias do Nascimento, o Programa

Universidade para Todos (ProUni), o Programa Institucional de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas (PIBIC-AF), o Programa de Extensão Universitária (PROEXT), o Selo Educação para a Igualdade Racial, o Projeto A Cor da Cultura, o Curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), e o Curso de Gestão e Políticas Públicas em Gênero e Raça (GPP-GeR). Dentre estes mecanismos, emerge-se, para este estudo, a Lei que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio: 12.711/2012.

Nesse entendimento, autores como Miguel Arroyo nos diz:

Esse caráter afirmativo tem uma longa história nas resistências à opressão, discriminação, nas resistências indígenas à ocupação de seus territórios, nas resistências dos afro-descendentes à escravidão, desde suas lutas por liberdade, nos quilombos, ou nas lutas por terra, trabalho, em defesa da agricultura familiar, do espaço/moradia nas cidades. Resistências afirmativas reprimidas contra as inferiorizações e discriminações racistas e sexistas. Presenças históricas afirmativas exigindo reconhecimento e políticas afirmativas (ARROYO, 2014b, p. 169).

No entanto, quando se discute cotas raciais anda-se num terreno de argumentos contrários e cheios de artimanhas, bem como, embevecidos de uma lógica de racismo às avessas⁷⁹ ou de formação de uma elite negra e/ou indígena, para justificar a tentativa de derrubar as políticas de ações afirmativas, mas que, na verdade, tratam de perpetuar a ocupação e manutenção de lugares de poder, e de impedir o conhecimento de interesses nem sempre explicitados que colocam grupos étnicos, como os negros e os indígenas, em condições de inferiores e distantes dos Direitos Humanos enquanto sujeitos de direitos.

Desta forma, se buscamos compreender um discurso, no caso o discurso contra as ações afirmativas e as cotas, devemos perguntar sistematicamente o que ele “cala”, ou seja, a defesa de privilégios raciais. O silêncio não é neutro, transparente. Ele é tão significativo quanto as palavras. Desta forma, a ideologia está em pleno funcionamento: no que obrigatoriamente se silencia (BENTO, 2005, p. 175).

Desse modo, percebe-se que o questionamento sobre a aplicabilidade das ações afirmativas, através dos dispositivos legais, é intencional. Quem questiona? Por que questiona? A legalidade das cotas raciais nas instituições educacionais é colocada em dúvida, sob um entendimento de violação de isonomia, democracia, igualdade, enfim, como diz Bento (2005, p. 169): “A dúvida surge no momento de reparar a violação de direitos e de implementar políticas públicas”.

Destarte, a dinâmica das relações raciais, materializada no Brasil, evidencia a segregação ancorada em preconceitos e estereótipos disseminados e fortalecidos pelas instituições, dentre elas a escola. Portanto, anseia-se por uma política educacional antirracista, orientada para a valorização da diversidade e o respeito às diferenças, e tais políticas não podem esbarrar em ideias atreladas às ideologias racistas que, por sua vez, impedem a elaboração de uma agenda de políticas educacionais afirmativas voltadas para o acesso democrático ao ensino público, bem como a permanência, da diversidade étnico-racial do Brasil, na escola.

COTAS RACIAIS PARA O ENSINO SUPERIOR NO IFCE

A Lei n.º 12.711/2012 dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, logo, trata-se de um dispositivo legal que representa uma ação afirmativa com o objetivo de promover o acesso ao ensino público, na administração pública federal. Dessa forma, determina o percentual que deve ser ocupado por estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas, bem como o ensino fundamental, por estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo *per capita*, por estudantes autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, e por pessoas com deficiência.

No entanto, para o objeto de análise desse estudo, aborda-se o artigo:

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção

⁷⁹ Pois apontam para o racismo em relação aos cotistas, ou seja, a universidade configura-se, muitas vezes, como não espaço para essa população subalternizada.

ANAIS DO IV ENNEABI E II RENEABI – DE 26 A 28/09/2018

respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2012b).

À vista disso, o IFCE passa a ofertar suas vagas para cursos de graduação e técnicos por meio do sistema de cotas a partir do processo seletivo 2013.1 (CEARÁ, 2017), conforme informação constante no sítio eletrônico da Instituição, e tem sua implementação regulamentada pela Resolução do CONSUP do IFCE n.º 060/2012. Dessa forma, considerando o texto da Resolução, o sistema de cotas no IFCE ocorre dividido em duas colunas: 50% (cinquenta por cento) das vagas são destinadas para a ampla concorrência e os outros 50% (cinquenta por cento) são destinadas para estudantes oriundos de escolas públicas.

Contudo, suscita-se o questionamento: onde estão as vagas para candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas? Logo, tais percentuais estão 'guardados', de maneira assimilacionista⁸⁰ e condicionada⁸¹, na coluna das cotas destinadas aos estudantes com renda familiar de até 1,5 salário-mínimo *per capita*, bem como na que contém a renda superior a este limite, que, por sua vez, integram a coluna de alunos oriundos de escolas públicas, conforme quadro abaixo:

Tabela 1: vagas para candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas

Total de vagas			
50% das vagas para ampla concorrência		50% das vagas para estudantes oriundos de escolas públicas	
		50% para alunos com renda familiar de até 1,5 salário-mínimo <i>per capita</i> (25% do total)	50% para alunos com renda familiar superior a 1,5 salário-mínimo <i>per capita</i> (25% do total)
		Cota proporcional para pretos, pardos e indígenas	Cota proporcional para pretos, pardos e indígenas

Fonte: CEARÁ, 2012.

Nesse enquadramento, e analisando os editais dos processos seletivos 2017.1 e 2017.2 do SISU para ingresso nos cursos de ensino superior do IFCE, apresenta-se um sistema de cotas com 4 (quatro) modalidades de reservas de vagas no primeiro processo e 8 (oito) no segundo, além das vagas para a ampla concorrência. Ainda, nas vagas destinadas à ampla concorrência são concedidos bônus de 10% (dez por cento) para os candidatos que tenham concluído o ensino médio no estado do Ceará e de 20% (vinte por cento) para os candidatos que comprovem residência em um dos municípios das macrorregiões do estado do Ceará estabelecidas pelo Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE).

Diante disso, o cálculo das reservas de vagas prossegue em observância à Portaria do Ministério da Educação (MEC) n.º 18 de 11 de outubro de 2012 que dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei n.º 12.711/2012, e o Decreto n.º 7.824⁸², de 11 de outubro de 2012, mediante os artigos 10 e 11 do documento ministerial.

Porém, no que diz respeito ao caráter assimilacionista e condicionante que permeiam as cotas, destacam-se:

L10 - Candidatos com deficiência, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que tenham renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei n.º 12.711/2012). [...]

L14 - Candidatos com deficiência, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independente da

⁸⁰ Uma política assimilacionista – perspectiva prescritiva – vai favorecer que todos/as se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica. [...] Essa posição defende o projeto de uma “cultura comum”, a cultura hegemônica, e, em nome dele, deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças, valores “diferentes”, pertencentes aos grupos subordinados, considerados inferiores, explícita ou implicitamente (CANDAU, 2013, p. 20).

⁸¹ A questão que persiste é em que medida esses avanços conseguiram se libertar das representações inferiorizantes que pesam sobre esses coletivos em nossa formação social e política, cultural e pedagógica. Ao defender seu direito a serem partícipes, incluídos nesses direitos, prevalece ainda a representação de estarem de fora. E mais, de terem de provar a passagem pelos condicionantes de sua inclusão. É significativo que toda política/programa de inclusão na cidadania, na igualdade, na humanidade que os princípios propõem seja acompanhada de políticas de avaliação da superação da cidadania, igualdade, humanidade condicionadas a percursos exitosos. As políticas/programas reafirmam princípios de direitos, porém condicionadas a resultados (ARROYO, 2014a, p. 321-322).

⁸² Regulamenta a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012.

ANAIS DO IV ENNEABI E II RENEABI – DE 26 A 28/09/2018

renda (art. 14, II, Portaria Normativa n.º 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei n.º 12.711/2012) (CEARÁ, 2018a).

De certa forma, Vera Maria Candau (2003), em seu texto *Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica*, abordou o multiculturalismo na escola, entretanto, o entendimento de uma política assimilacionista possibilita desvendar as duas reservas de vagas supracitadas, posto que limitam que a participação nas determinadas cotas se devem aos candidatos que além de deficientes necessitam de autodeclaração como pretos, pardos ou indígenas, ou vice e versa. Portanto, a autora completa: “[...] No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização, todos/as são chamados a participar do sistema escolar, **mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural e homogeneizador presente na sua dinâmica**,[...].” (CANDAU, 2013, p. 21) (Grifo nosso).

Além disso, a própria Lei n.º 12.711/2012 apresenta que metade das reservas de vagas destinadas a estudantes oriundos de escolas públicas devem ser ocupadas por candidatos pretos, pardos e indígenas que comprovem renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo *per capita*, dessa maneira, percebe-se mais uma vez o aspecto condicionante das cotas, posto que supõe o reconhecimento neste grupo a partir da integração a famílias nesta faixa de renda. Isto posto, nota-se que a participação dessa população está limitada ao critério renda. Entretanto, a outra metade pode concorrer sem precisar comprovar a renda familiar, porém, nenhuma delas escapam de serem obrigatoriamente oriundos de escola pública, mesmo que sejam metade do total geral de vagas.

No entanto, o que é discutido aqui não é a legitimidade da reserva de vagas ou sua viabilidade, mas sim a maneira como são conduzidas tais ocupações, ou seja, seus aspectos condicionantes, que de tanto se desdobram em outros pré-requisitos, terminam por promover o cerceamento da população preta, parda e indígena no que diz respeito ao acesso ao ensino superior público, bem como a determinar os lugares que esta população deve ocupar na sociedade brasileira.

QUEM SÃO OS COTISTAS NO IFCE?

No que diz respeito aos estudantes que ingressaram nos cursos superiores do IFCE por cotas, e através do processo seletivo do SISU, apresentam-se, por amostragem, os dados quantitativos dos últimos processos seletivos, quais sejam 2017.1 e 2017.2:

Tabela 2 - Reserva de vaga por ano e período letivo de seleção

Reserva de vaga	2017.1	2017.2
Ampla concorrência	1.672	1.575
Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.	238	111
Candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.	412	323
Candidatos que, independente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.	243	79
Candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas que, independente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.	348	247
Candidatos deficientes com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.	Não se aplica ⁸³	6
Candidatos deficientes autodeclarados pretos, pardos e indígenas com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.	1	9
Candidatos deficientes que, independente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.	Não se aplica	5
Candidatos deficientes autodeclarados pretos, pardos e indígenas que, independente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.	Não se aplica	120
Não possui informação de reserva de vaga.	648	420
Total	3.562	2.895

Fonte: Plataforma IFCE em Números.

Dessa maneira, considerando o quantitativo de vagas ocupadas por candidatos autodeclarados pretos, pardos e

⁸³ Não consta dados na Plataforma IFCE em Números.

ANAIS DO IV ENNEABI E II RENEABI – DE 26 A 28/09/2018

indígenas distribuído proporcionalmente de acordo com o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁸⁴, registra-se 40,2% (quarenta por cento e dois décimos) no processo seletivo 2017.1 e 52,9% (cinquenta e dois por cento e nove décimos) na seleção de 2017.2, do total de vagas destinadas a estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, ou seja, cerca de 761 (setecentos e sessenta e um) e 699 (seiscentos e noventa e nove) estudantes, respectivamente, ingressaram através da reserva de vagas destinada a este público.

Contudo, em observância à quantidade de candidatos que informaram sua etnia, quando de sua matrícula na Instituição, obtém-se:

Tabela 3 - Etnia declarada por ano e período letivo de matrícula.

Etnia declarada	2017.1	2017.2
Amarela	33	29
Branca	730	513
Indígena	7	5
Parda	2140	1.658
Preta	217	199
Não dispõe da informação	432	490
Não quis declarar cor/raça	3	1
Total	3.562	2.895

Fonte: Plataforma IFCE em Números.

Isto posto, nota-se que dos candidatos que ingressaram no processo seletivo 2017.1, 2.364 (dois mil, trezentos e sessenta e quatro) autodeclararam pretos, pardos ou indígenas, e 1.862 (mil, oitocentos e sessenta e dois) se identificaram nessas etnias no processo 2017.2. No entanto, em pesquisa à Plataforma IFCE em Números, gerenciada pela Pró-reitoria de Ensino (PROEN) do IFCE, não há registro da etnia declarada por reserva de vaga, o que não deixa transparente a quantidade dos candidatos pretos, pardos e indígenas que ingressaram na ampla concorrência e/ou nas cotas.

Todavia, a partir da quantidade de candidatos que ingressaram na ampla concorrência (1.672 para 2017.1 e 1.575 para 2017.2), se comparada ao número dos que identificaram suas etnias como pretos, pardos e indígenas (2.364 para 2017.1 e 1.862 para 2017.2), pode-se deduzir que todos os candidatos que concorreram na ampla concorrência podem ser desse grupo. Ainda, o número dos que identificaram suas etnias nesse grupo, se comparado ao número de vagas ocupadas por pretos, pardos e indígenas (761 para 2017.1 e 699 para 2017.2), pode concluir que alguns candidatos podem ter ocupado outras cotas não específicas para esta população.

Contudo, se comparar a diferença (69 para 2017.1 e 412 para 2017.2) que há entre a quantidade dos que identificaram suas etnias como pretos, pardos e indígenas e o total dos que concorreram na ampla concorrência, com o quantitativo de vagas ocupadas por este público entende-se que algumas vagas podem não ter sido ocupadas pelos destinatários dessas reservas de vagas.

Ademais, a Plataforma IFCE em Números apresenta que, respectivamente, nos processos seletivos mencionados há 648 (seiscentos e quarenta e oito) e 420 (quatrocentos e vinte) registros que não constam da informação de ocupação de reserva de vaga, e que 432 (quatrocentos e trinta e dois) registros em 2017.1 e 490 (quatrocentos e noventa) em 2017.2 não dispõem de informação acerca de declaração de etnia no ato da matrícula na Instituição, bem como 3 (três) e 1 (um) não quiseram declarar a etnia.

Dessa maneira, considerando que o critério para ingresso nas cotas é a autodeclaração, restam instáveis os dados de ocupação dessas vagas porque não há como questionar a autodeclaração no ato da matrícula, tendo em vista a não previsão em Edital.

⁸⁴ Conforme consulta ao Sistema IBGE de Recuperação Automática (SIDRA), no que se refere à cor ou raça declarada pelos brasileiros entrevistados no Censo Demográfico 2010, a população brasileira é composta por 50,74% de pardos e pretos, ou seja, a maioria da população. Ainda, na região Nordeste a população que se autodeclarou pardo ou preto foi de 68,97%, sendo que no Ceará o percentual foi de 66,52%.

Nesse sentido, o Supremo Tribunal Federal (STF), na *Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental* (ADPF) sob n.º 186/2012, tendo como relator o Ministro Ricardo Lewandowski, manifestou-se que

Tanto a autoidentificação, quanto a heteroidentificação, ou ambos os sistemas de seleção combinados, desde que observem, o tanto quanto possível, os critérios acima explicitados e **jamais deixem de respeitar a dignidade pessoal dos candidatos**, são, a meu ver, plenamente aceitáveis do ponto de vista constitucional (BRASIL, 2012a, p. 39) (Grifo do autor).

Em vista disso, a Procuradoria da República no Estado do Ceará (PR-CE) recomendou ao IFCE, através do Ofício n.º 5.747/2018/GAB/FANL/PR-CE, de 23/07/2018 que tomasse providências no que diz respeito ao controle prévio de aferição dos requisitos para o ingresso no ensino superior por meio das cotas raciais reservadas, prevendo, no edital do certame, detalhamento por que forma ocorrerá tal aferição, e adoção prioritária do critério do fenótipo (CEARÁ, 2018b). Portanto, as instituições de ensino são convidadas a implementarem procedimentos eficazes de controle de possíveis fraudes nas ocupações de reservas de vagas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre cotas raciais na educação sempre dará fundamento para muitos estudos, posto que a inconformidade de tantos em relação a essa política afirmativa que prestigia a consolidação dos Direitos Humanos justificará a surpresa na reação de setores da sociedade, principalmente no Brasil por ser este país 'harmonicamente miscigenado'. Dessa forma, o diálogo empreitado nesse estudo não se esgota por aqui, aliás clareia outros caminhos de conversas.

Isto posto, há que se mencionar que as Instituições de ensino estão sendo povoadas por jovens e adultos das populações pretas, pardas e indígenas. Logo, a Lei n.º 12.711/2012 atende ao público destinatário das cotas, mesmo que não garantidos mecanismos adequados para que os Direitos Humanos sejam plenamente contemplados, tanto do ponto de vista individual quanto do ponto universal, seja pela falta de fiscalização de sua aplicação ou seja pela eficiência ainda nascente das Instituições, no que tange às ocupações das reservas de vagas.

Dessarte, faz-se necessário provocar as Instituições de ensino e as que legislam para que a ocupação dessas vagas seja realizada de forma justa e legal. Por isso, mecanismos eficientes de controle institucional podem ser considerados como o caminho para alcançar tal eficácia, quais sejam as Comissões Institucionais de Heteroidentificação que têm o objetivo de evitar fraudes nas ocupações das reservas de vagas.

Haja vista, reforça-se o posicionamento do STF:

V - Metodologia de seleção diferenciada **pode perfeitamente levar em consideração critérios étnico-raciais** ou socioeconômicos, de modo a assegurar que a comunidade acadêmica e a própria sociedade sejam beneficiadas pelo pluralismo de ideias, de resto, um dos fundamentos do Estado brasileiro, conforme dispõe o art. 1º, V, da Constituição (BRASIL, 2012a, p. 3) (Grifo nosso).

Além disso, há necessidade de revisão da lei em estudo no que diz respeito aos aspectos assimilacionistas e condicionantes que restam por determinar o cumprimento de percursos pré-determinados, servindo como obstáculos para estas populações no que se refere ao acesso democrático ao ensino público.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Outros princípios, Outros significados. In: ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2014a. p. 317-336.

ARROYO, M. G. Parte III – Afirmação das identidades étnicas e raciais. In: ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2014b. p. 119-198.

BENTO, M. A. S. Branquitude e poder – a questão das cotas para negros. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília, DF: SECAD/MEC, 2005, p. 165-177. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/acoes_afirm_combate_racismo_americas.pdf> Acesso em: 9 jun.

2018.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 186**. Brasília, DF, 2012a. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=278000>> Acesso em: 2 set. 2018.

BRASIL. **Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Brasília, DF, 2012b. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm> Acesso em: 13 jul. 2018.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. **Ações afirmativas: Educação**. Brasília, DF: SEPPIR/MDH. Publicado: 16 jun. 2015. Última modificação: 14 ago. 2017. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/assuntos/educacao>> Acesso em: 13 jul. 2018.

BRASIL. Portaria Normativa n.º 18, de 11 de outubro de 2012. **Diário Oficial da União**. Imprensa Nacional. Brasília, DF:IN, 15 out. 2012c, n.º 199, seção 1, p. 16-18. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=16&data=15/10/2012>> Acesso em: 2 set. 2018.

CANAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. B. CANAU, V. M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 13-66.

CEARÁ. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Pró-reitoria de Ensino. **Edital n.º 02-GR-2018, de 11 de janeiro de 2018**. Processo Seletivo – IFCE/SISU 2018-1. Fortaleza, CE, 2018a. Disponível em: <<https://ifce.edu.br/aceso-rapido/concursos-publicos/editais/ensino/enem-sisu/2018/processo-seletivo-sisu-2018.1>> Acesso em: 22 jul. 2018.

CEARÁ. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Plataforma IFCE em Números. Fortaleza, CE: PROEN/IFCE. Dados atualizados em 02/08/2018 20:15:54. Disponível em: <<http://ifceemnumeros.ifce.edu.br/>> Acesso em 5 ago. 2018.

CEARÁ. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Conselho Superior. Resolução n.º 060 de 21, de novembro de 2012. Fortaleza, CE, 2012. Disponível em: <https://ifce.edu.br/instituto/documentos-institucionais/resolucoes/2012/resolucao_n_60-2012.pdf/view> Acesso em: 15 jul. 2018.

CEARÁ. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Pró-reitoria de Ensino. Sisu. Fortaleza, CE. Publicado em 5 jan. 2016. Última modificação: 4 ago. 2017. Disponível em: <<https://ifce.edu.br/proen/sisu>> Acesso em: 15 jul. 2018.

CEARÁ. Ministério Público Federal. Procuradoria da República no Estado do Ceará. **Ofício n.º 5747/2018/GAB/FANL/PR-CE, de 23 de julho de 2018**. Recomendação n.º 63/2018. Fortaleza, CE, 2018b.

HENRIQUES, R. CAVALLEIRO, E. Educação e políticas públicas afirmativas: elementos da agenda do Ministério da Educação. **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília, DF: SECAD/MEC, 2005, p. 211-227. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/acoes_afirm_combate_racismo_americas.pdf> Acesso em: 9 jun. 2018.

PEREIRA, A. M. Um raio em céu azul: reflexões sobre a política de cotas e a identidade nacional brasileira. **Estudos Afro-Asiáticos**. Rio de Janeiro, Ano 25, n.º 3, 2003, p. 463-482. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-546X2003000300004&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 9 jun. 2018.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas sob a perspectiva dos direitos humanos. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília, DF: SECAD/MEC, 2005, p. 33-43. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/acoes_afirm_combate_racismo_americas.pdf> Acesso em: 9 jun. 2018.

ANAIS DO IV ENNEABI E II RENEABI – DE 26 A 28/09/2018

TEORIAS SOCIAIS e relações raciais. Ministrante: Kabengele Munanga. Introdução à Teoria Social e Relações Sociais. **Curso de Educação para as Relações Étnico-raciais. Programa de Educação sobre o negro na sociedade brasileira** (PENESB). Universidade Federal Fluminense. 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7FxJOLf6HCA&t=474s> Acesso em: 15 jan. 2018.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA KIRIRI: DINÂMICAS (INTER E INTRA) ÉTNICAS

ST – 06 Educação inclusiva para negros e indígenas: reflexões (NAPNE e outros órgãos)

Gabriel Novais Cardoso

RESUMO

O presente trabalho trata da educação escolar indígena entre o povo Kiriri – localizado num território de 12.300 hectares entre os municípios de Banzaê e Quijingue - sob a perspectiva de sua integração, pelo povo em questão, em um contexto de reafirmação de identidade étnica, sendo utilizada como ferramenta para tal, se configurando, portanto, enquanto espaço de “fronteira”. Além disso, busca-se aprofundar a compreensão das articulações entre a educação escolar indígena Kiriri, sua situação política – marcada por processos de cisões intra-étnicas – e as dinâmicas inter e intra-étnicas de distinção e afirmação da identidade.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena. Etnicidade. Índios no Nordeste. Antropologia Política.

INTRODUÇÃO: O PROJETO E A PESQUISA

O presente artigo visa elaborar algumas reflexões apresentadas e debatidas no 4º Encontro Nacional de NEAB, NEABI e grupos correlatos da Rede Federal | 2º Encontro da Rede de NEABI do IFBAIANO sobre educação escolar indígena Kiriri. Esse trabalho se baseia numa monografia de conclusão do curso Bacharelado em Ciências Sociais da UFBA, defendida em 2018. Esse trabalho de pesquisa deriva diretamente de um projeto mais amplo, iniciado no segundo semestre de 2016 junto ao professor e a estudante da graduação de ciências sociais, que tem por objetivo a formação de professores indígenas em linguística visando processos de revitalização ou “retomada” linguística da língua indígena Kiriri.

Esse projeto implicou a realização de atividades e oficinas de linguística apresentadas no território indígena num sistema de rodízio entre as escolas, tendo também dado origem a uma atividade de extensão na UFBA, *ACCS*⁸⁵.

Paralelo a isso, realizei pesquisa de campo junto à colega citada, em cerca de cinco a seis períodos de pouco mais de uma semana no decorrer do ano de 2017 e início de 2018 – além de uma breve “sondagem” do campo em 2016. Nesse período, pude realizar entrevistas não estruturadas, voltadas principalmente para professores e funcionários das escolas, além das lideranças – Caciques e conselheiros – e de alguns anciões do povo. Bem como acompanhar algumas atividades escolares e rituais – nesse caso, o Toré. Essa pesquisa tinha por foco compreender a atual situação política Kiriri e suas dinâmicas étnicas, enfocando nas distinções e cisões intra-étnicas. Em termos gerais, a pesquisa continua em andamento, tendo se desenvolvido num projeto de mestrado, que busca aprofundar o entendimento da situação política e das dinâmicas étnicas, dessa vez focando sua articulação com a língua indígena e seus processos de revitalização/retomada. Para esse artigo, optei por recortar a dimensão da educação escolar indígena e suas articulações com essas dinâmicas étnico-políticas.

Com essas considerações e objetivos em mente, elaboro, na seguinte sessão, uma breve contextualização do povo Kiriri para, em seguida adentrar numa ligeira discussão teórico-metodológica que visa compreender conceitualmente a escola indígena como espaço de “fronteira” a partir da obra de Barth (1998) desenvolvido para o contexto da educação escolar indígena por Tassinari (2001). Por fim, nas duas últimas sessões trato da escola Kiriri em articulação com o contexto político de cisões internas e distinção intra-étnica, que venho a chamar de “seccionalismo”⁸⁶, concluindo o artigo com alguns casos concretos dessas articulações.

UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO: UM POVO INDÍGENA NO SERTÃO

⁸⁵ Atividade Curricular em Comunidade e Sociedade.

⁸⁶ Proponho o termo seccionalismo - mais comum no inglês *sectionalism*, que remete à “uma tendência a lealdade e sentimento de pertença mais forte à uma região ou segmento de um país/nação ainda que haja reconhecimento da unidade do povo, não implicando em tendências separatistas” (SECTIONALISM, 2010) - em substituição da categoria “faccionalismo” (BRASILEIRO, 1996) que é rejeitada por basicamente todos os meus interlocutores Kiriri. Desse modo, por seccionalismo entendo a tendência à cisão em subgrupos que, ainda que se considerem da mesma etnia, se diferenciam intra-eticamente, disputando a legitimidade de seus significados e usos dos sinais diacríticos que definiram o reconhecimento do povo enquanto indígena frente à sociedade nacional.

O povo Kiriri tem seu território localizado entre os municípios de Banzaê, Ribeira do Pombal e Quijingue, nordeste baiano, no médio Itapicuru, com um território de 12.300 hectares. Esse povo indígena, como muitos outros da região dos sertões nordestino, resistem há cerca de 350 anos de contato com a sociedade colonial, sendo a primeira região – após os litorais – de mais duradouro contato sistemático entre populações indígenas e não-indígenas. Dessa forma, desde os primeiros séculos da colonização, esses índios se viram rapidamente desarticulados em sua organização sociocultural tradicional, principalmente com a expansão das frentes pastoris, famosas “rotas das boiadas”, que ligavam os portos de Salvador, passando pelos “sertões das Jacobinas”, até os grandes currais localizados onde hoje se encontra o município de Rodelas (LEITE, 1945, p.324). Aqui não pretendo desenvolver uma discussão aprofundada⁸⁷ sobre a área etnográfica do Nordeste indígena, suas particularidades e questões teóricas, apenas a mencionando para localizar o povo Kiriri nesse contexto de sistemático contato assimétrico e negação da identidade étnica dos povos indígenas.

O atual território Kiriri se localiza no antigo aldeamento de Saco dos Morcegos, um dos quatro aldeamentos Kiriri iniciados entre os sécs. XVII e XVIII (LEITE, 1945) que o território cedido pelo rei de Portugal num alvará régio de 1700, que doava uma légua em quadra, partindo da igreja central do aldeamento para cada um dos 8 pontos cardeais e colaterais, tomando um formato de octógono. O território foi elevado à situação de Vila de Mirandela, no período Pombalino, com sistemática extrusão de indígenas e ocupação por regionais. A retomada do território só vai se dar na década de 1990, a partir de um processo de revitalização étnica iniciado ainda na década de 1970 (BRASILEIRO, 1996; CÔRTEZ, 1996; CHATES, 2010).

Ainda na década de 1990 ocorre uma cisão interna ao povo, cindido em dois grupos: Kiriri Mirandela e Kiriri Cantagalo, e é dentro desses dois grupos que surgirão novos caciques a partir de similar processo de cisão a partir da primeira década dos anos 2000. Atualmente os Kiriri se organizam tendo por liderança os caciques – oito, no período em que estive em campo – e seus respectivos conselheiros de aldeia. As principais aldeias Kiriri Cantagalo são: Araçás, Cajazeiras, Segredo e as Baixas do Juá e da Cangalha. Bem como as dos Kiriri de Mirandela: Mirandela, Marcação, Pau Ferro. No decorrer das atividades do projeto de retomada linguística e de pesquisa, o maior contato se deu com os Kiriri Cantagalo liderados pelo pajé Adonias e cacique Agrício. Ainda assim, pudemos contar com a atenção das lideranças e professores das aldeias de Cajazeiras e Mirandela. São nessas três aldeias que se organizam as escolas-sede: com ensino médio completo após a estadualização. Nas aldeias menores funcionam os anexos, submetidos administrativamente às sedes e que geralmente dispõem do ensino até o primário.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: A ESCOLA INDÍGENA COMO “FRONTEIRA”

A perspectiva teórica que norteou essa pesquisa ao tentar apreender a escola indígena é aquela apresentada e discutida por Tassinari (2001) que vai buscar nas teorias da etnicidade, principalmente em Barth (1998), aparatos teórico-metodológicos que objetivam captar a escola indígena enquanto objeto de investigação antropológica em situações de contato. O que se assume aqui é que, assim como as identidades étnicas se constroem e afirmam dentro do contato, a partir de situações relacionais – e não “apesar” delas – uma abordagem que não privilegia essas relações na compreensão do espaço escolar pode acabar caindo em concepções culturalistas que se detém na perda, na “aculturação” e na escola enquanto representante desse processo. Outras armadilhas são as concepções “romantizadas”, que se concentram em como os elementos da sociedade dominante são “reinventados” dentro da cultura indígena, passando a integrar sua cosmovisão “original”, mas que não levam em consideração como os significados são construídos na relação e não traduzidos entre ilhas de sentido estanques e isoladas em si mesmo (TASSINARI, *Ibid.*)

Discutindo e exemplificando essas três abordagens sobre a educação escolar indígena no Brasil, Tassinari (2001, p. 56) traz exemplos de pesquisas de teor etnográfico produzidas entre povos indígenas do país que se baseavam nos três distintos paradigmas. A primeira dessas, realizada entre grupos do Uaçá, aborda a escola enquanto “frente ideológica” da sociedade nacional (ASSIS, 1981 apud TASSINARI, 2001), responsável pela articulação nas cosmovisões e representações das culturas indígenas proporcionalmente à desarticulação socioeconômica das “frentes de expansão”. Essa perspectiva se revela particularmente ineficaz para a abordagem da escola indígena entre os Kiriri que, como veremos

⁸⁷ Para tal ver Carvalho (1994) e DANTAS, Beatriz *et al.* (2001).

na última seção desse capítulo, é articulada prática e discursivamente no processo de afirmação étnica de seu povo e de ocupação e manutenção do grupo em seu território.

A segunda abordagem parte do pressuposto de que as culturas traduzem e ressignificam, em seus próprios termos, aspectos culturais, ferramentas e instituições do “outro” em situação de intenso contato. O problema dessa perspectiva é tomar o contato com algo posterior ao estabelecimento de culturas enquanto isolados simbólicos, que passariam a traduzir em seus próprios termos todo fenômeno estranho advindo de contatos posteriores. Essa perspectiva não permite a compreensão de como se implanta e passa a ser significada a escola indígena num grupo que se constrói relacionalmente com a sociedade regional há mais de 300 anos, marcando sua distinção étnica dentro desse próprio contato. Também não dá conta das dificuldades práticas, enfrentadas pelos índios, nesse processo de “domesticação” da escola indígena, conceito utilizado por Chates (2011) para analisar como os indígenas integram a escola à sua experiência sociocultural, por um lado utilizando-a como ferramenta de afirmação, por outro tendo que lidar com os mecanismos burocráticos sob os quais se estruturam a educação formal e escolar que fogem à realidade e às próprias concepções de educação Kiriri. A própria existência desses impasses com a burocracia e concessões realizadas pelos próprios índios no contexto de sua relação com a escola revela que essa segunda perspectiva não se mostra eficiente para os propósitos desse trabalho.

A última abordagem, a que será adotada neste trabalho, entende a escola indígena como espaço de “fronteira”. Tassinari (2001), como dito, constrói essa categoria a partir das teorias sobre relações interétnicas, principalmente aquelas propostas por Frederik Barth (1998). Esse autor compreende as identidades étnicas não como um a priori naturalizado, que tem por substância a cultura, pronta para ser perdida ou “emprestada”, mas distinções entre “eu” e o “outro” que se constroem e reconstróem constantemente no contato. Assim, as fronteiras são essas zonas de intenso contato que permitem a passagem bilateral de pessoas, informações, conhecimentos e práticas de um grupo para o outro, permitindo suas ressignificações e reconstruções, justamente por manter as linhas distintivas, que, em verdade, tendem a se reforçar justamente quando o contato se faz mais intenso. É, por exemplo, o que se verifica nos clássicos estudos sobre “tribalismo africano” fortalecidos em contextos urbanos da antropologia africanista britânica (VELSEN, 1987).

Dentro dessas “fronteiras”, “filtrando” esse fluxo de pessoas e signos e evitando sua entropia, haveriam, portanto, “zonas interditas” (TASSINARI, 2001, p. 67), justamente esses setores nas “fronteiras” que possibilitam a marcação e afirmação da diferença e, até mesmo, de preconceitos entre grupos. Assim, aspectos como a própria estrutura dos projetos e do modelo educacional nacional, assim como idiosincrasias do pensamento indígena relativos à própria educação (não-escolar) indígena, podem vir a ser considerados “zonas interditas”, que tornam a escola palco de constantes negociações, ressignificações e, em muitos casos, conflitos entre duas realidades e modelos de conceber o mundo e a apreensão desse. A aplicação de noção de “fronteira” na compreensão da escola indígena fica bem explicitada na seguinte passagem:

De um lado, pode-se entender como uma dessas zonas a própria dinâmica dos projetos de educação indígena, que impõem, para seu funcionamento ritmos de aulas, regimes de trabalho, arranjos sociais e políticos, dos quais os projetos não podem abrir mão, mas que acabam esbarrando em outras lógicas. Estas, por outro lado, relativas às culturas indígenas que participam do processo de educação escolar, como as concepções relativas à morte, como as emoções e representações políticas decorrentes de conflitos interétnicos anteriores, evidenciam setores das culturas indígenas dos quais a escola está excluída [...] (TASSINARI, *Ibid.*)

Entre os Kiriri, se por um lado a escola se apresenta como uma realidade relativamente afastada deles, principalmente no que tange à esfera burocrática, com seus formulários, leis, atas de reunião e diários de classe, por outro, é requerida pelos mesmos enquanto ferramenta para sua própria afirmação étnica. Como já mencionado no primeiro capítulo, uma antiga liderança Kiriri, seu Daniel de Segredo, ao falar sobre a importância da escola indígena, enfatiza no papel dela para a formação das novas lideranças, que, no mundo de hoje, necessitam de aptidões distintas às de outrora, como nos tempos da retomada, afinal, “tudo hoje é no estudo, tem que saber de tecnologia”. Ele também acaba por apontar como o próprio contexto de reafirmação étnica dos Kiriri, que acompanhou em seu processo de retomada territorial, acaba por criar a necessidade da presença da educação escolar “formal” para a formação de líderes “estudados”. De fato, foi a partir desse momento que o povo Kiriri e suas lideranças começam a entrar em contato com ONGS, órgãos governamentais entre outros, tendo assim que lidar com uma série de procedimentos burocráticos e legais outrora impensáveis na realidade

cotidiana do indígena.

Ou seja, um contexto de reafirmação e da luta pelo reconhecimento de uma identidade etnicamente diferenciada induz criação de novas alianças e vínculos com apoiadores externos, o que leva os Kiriri à percepção de que a manutenção de sua luta - e de seu próprio reconhecimento índios detentores de direitos originários - passa pelas esferas de poder do estado nacional e o relacionamento estratégico com essa; que cria a necessidade de se incorporar conhecimentos que permitam que o índio se relacione autonomamente com o estado e outras organizações, evitando posturas de "tutela" por parte de órgãos indigenistas, uma pauta sempre levantada pelos Kiriri.

Assim, nota-se que num contexto de intenso contato, a afirmação étnica depende de certas negociações e adoção de certas ferramentas da própria sociedade nacional para que com essa se possa lidar, da forma mais "indígena" possível, ou, no caso, mais Kiriri possível, é claro.

EDUCAÇÃO ESCOLAR KIRIRI, RECONHECIMENTO ÉTNICO E SITUAÇÃO POLÍTICA: O "TRIPÉ".

A educação escolar esteve entre as principais pautas reivindicatórias do povo Kiriri desde os primeiros passos no seu processo de rearticulação étnica. Ela passa temporariamente para o segundo plano durante a intensificação dos conflitos armados no processo de retomada, que impedia a própria locomoção dos índios até a escola. Com a retomada e ocupação do território a questão da escola indígena volta ao primeiro plano, passando a ser elencada como ferramenta de legitimação da identidade étnica do grupo e de posse sob o território recém-conquistado. Assim, a manutenção deste é perpassada por mecanismos legais, mediados pelas instituições da sociedade nacional com as quais os Kiriri passam a ter intenso contato a partir das primeiras mobilizações de reafirmação étnica na década de 70. Com isso, o desenvolvimento de uma autonomia por parte do povo indígena na manutenção e administração do seu território teria como requisito básico a educação escolar indígena que, enquanto instituição mediadora, espaço de "fronteira", possibilitaria ao indígena instrução para lidar por conta própria com as diversas instâncias da sociedade nacional. Mas a escola também é vista como um instrumento de reprodução do modo de vida Kiriri, formando os mais novos não só nos conteúdos curriculares mais gerais, assim como nas tradições do povo Kiriri, seus conhecimentos específicos sobre a flora, seu modo de vida "diferenciado".

Retomando a discussão sobre como a escola indígena enquanto espaço de "fronteira" (TASSINARI, 2001): como se verifica entre os Kiriri, a escola não parece funcionar como uma instituição ocidental "aculturativa", assim como não é completamente reconstruída sob um novo paradigma indígena. A escola aparece como uma instituição de mediação que, se por um lado passa a ser ressignificada pelos Kiriri de acordo com suas visões de mundo e com suas necessidades na luta pelo reconhecimento étnico, por outro lado impõe modelos institucionais e burocráticos próprios da sociedade nacional, muito distantes das realidades indígenas.

Assim, há uma dialética na constante significação do espaço da escola entre o povo Kiriri, nas relações interétnicas e intra-étnicas. A escola é reivindicada pelos Kiriri por verem nela uma ferramenta de instrução nos conhecimentos necessários para se lidar com a sociedade nacional, visando a luta e garantia por/de direitos. Mas a chegada do modelo de educação escolar no espaço indígena reconfigura uma série de relações internas ao grupo, inclusive nos próprios mecanismos de educação tradicional, já que algumas horas diárias passam a ser dedicadas à presença no espaço de ensino. As transformações, no entanto, vão além, impondo ao grupo uma realidade administrativa mediada por formalidades e burocracias estranhas ao cotidiano indígena que resulta em uma nova dinâmica entre lideranças, professores e instituições nacionais ligadas à educação indígena.

Internamente, a escola, por um lado, é vista como um meio de formar profissionais indígenas que, pouco a pouco, garantam maior autossuficiência ao grupo: "a gente quer Kiriri médico, advogado. Índio engenheiro também"⁸⁸, formando mediadores entre o grupo e a sociedade nacional. Mas a escola tem também o papel de formar pessoas, ensinar-lhes histórias, mitos, palavras na língua, as danças e toantes do Toré, enfim, tudo aquilo que define uma "pessoa Kiriri". Aqui fica claro que a ideia de uma luta pela legitimação étnica e mesmo a própria definição dessa identidade étnica é perpassada pela necessidade da relação com o outro, com a sociedade nacional. Ser Kiriri é não só dominar conhecimentos e técnicas específicas ao grupo, como também poder lidar diretamente com as instituições e instâncias da sociedade envolvente

⁸⁸ Fala de uma liderança Kiriri.

diretamente ligadas à garantia dos direitos à terra e ao reconhecimento étnico dos índios.

Segundo Clélia Côrtes o processo de rearticulação étnica do grupo e de reorganização do povo Kiriri sob o estandarte de um modo de vida específico e etnicamente diferenciado é visto como a luta por um “renascimento”, uma “nova vida”, em que a escola teria papel fundamental na construção dessa nova realidade:

Esse processo, denominado pelos líderes de “resgate”, não vem se constituindo em um movimento de retorno ao passado, mas de manutenção e recriação das práticas tradicionais, às vezes ressignificando elementos oriundos do convívio, mesmo que muitas vezes de forma conflituosa com os missionários e outros não índios, quando assimilam algumas de suas práticas, mas sempre recriando-as a partir dos seus próprios referenciais. (CÔRTEZ, 1996, p. 112).

Com a retomada do território – concluída em 1998 com a extrusão do último posseiro na área - as questões da educação escolar voltam para a pauta principal, do mesmo modo que a formação dos professores indígenas passa a ser vista como uma das medidas de curto prazo para o estabelecimento de uma educação escolar especificamente Kiriri. Com a extrusão dos últimos regionais, as escolas dos povoados passam a integrar o território indígena, ficando sob a administração do município, além daquelas escolinhas ligadas a congregações religiosas como as freiras de Cícero Dantas.

A melhor formação dos professores se desenrola como estratégia para o desenvolvimento de uma autonomia indígena na escola, com a retirada dos professores não-indígenas e exclusividade da presença de professores Kiriri. Por outro lado, também visa garantir certa independência do povo em relação à grupos missionários e religiosos que atuavam e prestavam assistência na área da educação Kiriri, principalmente no decorrer dos anos 70 e 80.

Côrtes (1996 apud CHATES, 2011) afirma que, dada a reconquista do território, as reivindicações relacionadas à escola indígena se desenrolam em três eixos, que visam o desenvolvimento de certa autogestão dos Kiriri em relação a sua própria educação. O primeiro, já citado se refere à formação de professores e quadros de funcionários que permitam a total autonomia Kiriri e independência do trabalho de não-indígenas nas escolas. O segundo diz respeito a estrutura física das escolas, que na década de 90 era muito precária, com escolas compostas apenas por duas salas de aula, e que não se adequaram com os principais critérios das Diretorias Regionais de Educação e Cultura - DIREC's (CHATES, 2011, p. 110). Por fim, o terceiro eixo de reivindicações seria aqueles ligados à especificidade da escola, no que tange grade curricular, conteúdos e material didático específico do grupo.

A formação de professores indígenas se dá, a partir da segunda metade da década de 90, com o magistério indígena, realizado em suas primeiras etapas com os Kiriri em 1997 e 1998. Em 1996 é criada uma associação entre professores Kiriri, que passam a participar, enquanto grupo e junto às lideranças, das lutas do povo. Em 2005 são lançados dois livros, dentro do projeto do magistério indígena para produção material didático específico. Esses dois livros didáticos (uma edição do aluno e outra do professor) são até hoje utilizados como principal material de referência para as disciplinas de Identidade e Cultura Indígenas e Língua Indígena (CHATES, 2011, p. 120). Por fim, outra parte da formação de professores se deu através do LICEEI (Licenciatura Intercultural Indígena), em tempos mais recentes, e em faculdades particulares da região, principalmente a de Paripiranga. Muitas vezes, partes dos custos da mensalidade e do transporte para essas faculdades eram assumidos pelas freiras de Cícero Dantas, no caso dos Kiriri Cantagalo.

Em relação a um ensino diferenciado e às questões do espaço físico da escola, a situação só ficará mais favorável a partir do processo de estadualização da escola indígena, iniciado em 2008, ainda que, no início dos anos 2000, parte das escolas tivessem passado por algumas reformas, em decorrência do Projeto Bahia (SANTANA, 2007 apud CHATES, 2011, p. 123).

É nesse contexto, de esforços para a formação de professores indígenas e a organização desses em associações, que o “professor indígena” surge como agente político de destaque entre o povo Kiriri, passando a tomar a dianteira, junto às lideranças, no que tange às reivindicações e luta por direito do grupo. O professor passa a ser visto como aquele mediador entre o conhecimento dos brancos, sua burocracia, e as queixas e necessidades do povo indígena, sendo responsável também por representá-lo muitas vezes.

Ficam claro, numa fala de seu Daniel, ex-conselheiro da Lagoa Grande e morador do Segredo, que as características das lideranças, com a entrada do processo de reavivamento étnico, e com o aumento do contato com a sociedade nacional e outras organizações indigenistas e missionárias, passam a ser outras, que requerem “[...] estudo... e

saber mexer nessas coisas de tecnologia”. Ou seja, o papel do professor indígena passa a ser visto como fundamental na nova configuração do grupo sob o estandarte da unidade étnica, e mesmo como condição necessária para a legitimação do povo Kiriri como etnicamente diferenciado nas suas relações com a sociedade nacional. Esse duplo papel do professor indígena, de conhecedor e reproduzidor das tradições do grupo e seu representante e mediador frente a sociedade nacional, fica bem representado na seguinte fala de Ivanilde, uma das mais antigas professoras Kiriri, atualmente ensinando na escola Florentino: “Eles têm que ter o conhecimento tanto do nosso meio como de lá fora, porque um dia eles vão precisar”. Assim, é na relação entre aldeias e sociedade envolvente, entre conhecimentos jurídicos, técnicos e burocráticos e tradições rituais, terapêuticas e de comportamento, que a imagem e o significado do professor indígena Kiriri se constrói.

Um outro aspecto, elencado pelos Kiriri, no que tange à importância da escola indígena, se refere aos seus anseios de retomada da língua indígena do grupo: a língua, já não mais em uso corrente - ainda que algumas sentenças sejam de suma importância do ritual – é vista como a principal forma de comunicação dos Kiriri com os seus encantados, aqueles que permitem ao povo a sobrevivência no seu território e que lhes garantem os conhecimentos sobre seu modo de vida tradicional. São os encantados que legitimam sua organização política (como demonstrado ao se tratar da primeira separação entre seções Kiriri). Assim, nota-se um certo “tripé”: uma interdependência entre território, conquistado com o reconhecimento da identidade etnicamente diferenciada do grupo e com auxílio dos encantados; língua, elencada como um dos principais diacríticos diferenciadores do indígena frente à sociedade nacional e, internamente, entre os vários grupos ou seções Kiriri, além de ser a principal forma de comunicação com os encantados; por fim, escola, espaço que instrui o povo Kiriri na “lei dos brancos”, visando a garantia de seu território e direitos. A escola também é vista como espaço de “resgate” e reavivamento das tradições Kiriri entre os jovens, formando-os nos modos de “ser Kiriri”, uma instituição outrora “ocidental” que, ressignificada pelo grupo, torna-se ferramenta de manutenção do modo específico do grupo ao ajudar a reprodução desse modo, sancionado e ensinado pelos encantados, aos jovens Kiriri, que não mais precisam sair e conviver com os brancos e seus costumes, já que possuem a escola em seu território.

A seguir, visando reforçar essa interdependência das “partes do tripé”, reproduzo uma passagem do meu diário de campo de abril de 2017, no decorrer de uma das minhas primeiras estadias mais longas em campo, onde começo a elaborar o que viria a ser o recorte para essa pesquisa:

Parece haver uma inter-relação, como um tripé, entre Terra-Escola-Língua Indígena, todas essas esferas se perpassando e legitimando (ou não) mutuamente, e, aparentemente, todas as 3 mediadas pelo aspecto ritual ou pelos “encantos”. É através da língua que se pode obter maior contato como a esfera dos encantos, essencial para a própria identidade Kiriri e para o ordenamento pragmático da vida cotidiana desses. A própria manutenção da terra parece depender da afirmação dessa identidade e desse ordenamento ritual, que dirigiria o comportamento e as ações. A escola seria a ferramenta possível para um maior avanço na retomada dessa língua, possibilitando maior contato com os encantos e maior “indianidade” para os Kiriris, além da possibilidade de falar “sem os brancos entender”. Ou seja, terra (já possuída e desejada), escola e língua se perpassam nesses discursos, sempre mediados pela presença ritual dos encantados. É curioso notar a imagem e o papel da escola (Uma instituição, a priori, não indígena) dado pelos Kiriris, integrando-a à suas necessidades fundamentais sejam político-econômicas, sejam rituais/espirituais e como a questão da língua Kipeá é elencada nesses setores (Diário de Campo do Autor, abril de 2017)

Assim, a revitalização da língua e seu reavivamento entre os Kiriri passam a ser vistos como possíveis com o desenvolvimento da escola indígena e, conseqüentemente, a escola significa a possibilidade de um estreitamento das relações com os encantados – a partir da comunicação com os mesmos na língua - que fortalecem a presença indígena no seu território e garantem sua maior distintividade entre os regionais. Como aponta um professor Kiriri na primeira reunião realizada na escola Índio Feliz em Cajazeiras: “é a gente falar nossas coisas e o branco não entender, mas saber que é coisa dos índios”.

Uma série de outros exemplos e situações poderiam ser aqui elencados visando explorar as interrelações desse “tripé”: território – escola – língua indígena. Mas, para os objetivos dessa sessão, já se faz possível entrever que o significado que a escola indígena vem adquirir entre os Kiriri implica na sua articulação com toda a dinâmica sociopolítica do grupo. O que se pretende explorar adiante é como a escola se atualiza no contexto político intra-étnico Kiriri: como as divisões e a dinâmica política se fazem notar na escola e, por outro lado, como a escola indígena se revela um espaço de

expressão da situação política, demarcando limites entre grupos e, em alguns casos, funcionando como meio de sanção de explicitação de discordâncias políticas.

ESCOLA KIRIRI: INSTRUMENTO DE REARTICULAÇÃO ÉTNICA, CANAL DE EXPRESSÃO DE CONFLITOS.

A partir de 2008, visando melhoramentos na estrutura física das escolas indígenas e, além disso, romper relações com a administração do município, via Secretaria de Educação do Município de Banzaê, inicia-se o processo de estadualização das escolas Kiriri, que, além das reformas, objetiva maior independência e diferenciação das escolas indígenas. Segundo Paula, diretora interina da escola Zacarias, em Mirandela, a administração municipal tratava as escolas indígenas como qualquer outra escola rural ou da pequena cidade de Banzaê, no entanto, preterindo aquelas em relação a essas. Uma série de problemas, além da indiferenciação no tratamento, são apontados no período da administração da secretaria de educação de Banzaê, como: a) falta de material didático suficiente para todos os alunos; b) merenda escolar, que além disso não atendia às especificidades da alimentação Kiriri; c) atraso no pagamento dos professores indígenas e; d) descaso do município com as instalações físicas da escola, entre outros problemas advindos da negligência para com a escola indígena. A única vantagem desse período da administração municipal das escolas, segundo Paula, era a possibilidade de terem diretores indígenas, o que passa a ser dificultado com a estadualização, que exige que os diretores das escolas sejam concursados (entre os Kiriri, apenas Jozi, diretora da Escola Estadual Florentino Domingos de Andrade, e Jeovan, vice-diretor da escola Índio Feliz, em Cajazeiras são concursados).

Outro grande avanço advindo da estadualização das escolas, apontado não apenas pelos professores como por lideranças das várias aldeias, foi a chegada do ensino médio completo nas principais escolas. Essa novidade permitiu a formação dos jovens na aldeia e sob ensino diferenciado, contribuindo para diminuir o contato desses com “os vícios dos brancos”, como álcool e drogas, resultando também na queda do número de casamentos interétnicos, entre Kiriris e regionais, já que, com maior permanência nas aldeias, o contato entre os jovens Kiriri aumenta e a reverência às prescrições e ao modo de vida indígena é fortalecida. Essas são mudanças apontadas por Marlinda, professora da escola Florentino do núcleo de Araçá e Laércio, professor da mesma escola que teve experiência ensinando na escola Estadual Flaviano, não-indígena, no município de Banzaê.

Ainda sobre a estadualização das escolas indígenas e a diferença dessas em relação à não-indígena, Laércio aponta o fato de que, nas escolas Kiriri, a integração entre comunidade e escola é como um pré-requisito para a própria noção de educação escolar Kiriri. A escola está ativamente envolvida na vida comunitária do povo, em suas atividades coletivas e rituais, suas datas comemorativas, assim como os pais e as lideranças acompanham de perto o desempenho dos alunos e da administração escolar.

As escolas Kiriri, atualmente, estão configuradas num sistema sede-anexos, onde as escolas sede, localizadas nas três maiores aldeias do território, oferecem ensino médio até o terceiro ano e são responsáveis pela administração de outras pequenas escolas (anexos), localizadas nas aldeias ou núcleos habitacionais mais distantes. As sedes contam com diretor e vice-diretor, enquanto os anexos contam com um ADM que representa os primeiros na escola, além disso, só vão até o 5º ano ou antiga 4ª série.

As escolas indígenas Kiriri se configuram tanto pelo espaço físico do território, como nas articulações de dependência entre anexos de aldeias específicas a determinada escola sede, de acordo com a situação política do grupo, se adequando às “fronteiras políticas” dos Kiriri. Assim, se percebeu no decorrer da pesquisa que as escolas indígenas são grandes indicadores da situação política do grupo, dado que é a partir dela que se expressam uma série de conflitos advindos das tendências à cisão dentro de um mesmo grupo ou de divergências entre grupos distintos já estabelecidos. Esta são características que as diferenciam do período das retomadas, com as terras recém-conquistadas, onde essas questões de cisão interna se expressavam e se resolviam em termos do território, e a distribuição e disposição das aldeias no cenário político Kiriri expressava seu desenho organizacional, divididos entre Kiriri Cantagalo e Kiriri de Mirandela. Atualmente, com os grupos já bem estabelecidos na área, as novas cisões passam a ser expressas na configuração organizacional das escolas indígenas, levando, por exemplo, a situações onde certos anexos se pretendem independentes, agindo sob a administração da liderança local, ainda que oficialmente sujeito à escola sede. Ou o caso em que o espaço escolar é dividido entre duas lideranças com influência sobre uma mesma escola, havendo uma clara divisão entre os

professores e alunos das famílias sob a liderança dos mesmos.

Exemplos disso são dois conflitos recentes entre lideranças e grupos distintos, o primeiro canal de expressão da discordância e de tentativa de sanção se deu através do espaço escolar. Sobre isso, Dernival, de Cajazeiras, fala de situações em que ocorrem disputas entre famílias ligadas à um ou outro cacique pela questão dos cargos de funcionários/professores nas escolas. Ele traz uma fala que ilustra concisamente a importância da escola no contexto político Kiriri, e o quanto aquela é perpassada por esta: “A briga, hoje, não é mais pela questão da terra, mas pela questão dos funcionários [nas escolas]”.

Como é possível perceber, a escola passa a funcionar, também, como um canal de disputa e legitimação política: se externamente, visando a autonomia do grupo na sua relação com a sociedade nacional, internamente, legitimando uma maior influência de dada liderança sob um maior número de famílias ligadas à determinada escola, e garantindo a reprodução das concepções particulares que cada grupo faz dos distintivos étnicos Kiriri através do processo de educação indígena diferenciada.

Ter influência e/ou controle sob uma escola significa manejar recursos materiais e simbólicos no processo de legitimação e fortalecimento de uma liderança ou secção, seja trazendo os recursos advindos dos salários pagos aos professores e funcionários – que, num cenário de baixíssima monetarização, passam a contar com certo status social e político diferenciado – para o grupo de famílias; seja trazendo aumento de influência de dada liderança no cenário externo (que permite a resolução de demandas e a obtenção de recursos para a comunidade, aumentando, conseqüentemente, a influência da liderança), no qual a presença de professores como mediadores passa a ser indispensável.

Além de significar uma fonte de recursos, monetarização e prestígio social – interno e externo ao grupo – a escola passa ser manejada como um meio de afirmação étnica, para a sociedade nacional, e distinção interna, entre as secções. Aqui, é interessante ressaltar que essa “segunda onda seccionalista”⁸⁹ entre os Kiriri se inicia paralelamente na mesma época em que se inicia o processo de estadualização da escola, que justamente melhora sua estrutura, garante das disciplinas indígenas diferenciadas, e aumenta a entrada de recursos.

Assim, a escola Kiriri parece ser o lugar por excelência para a observação da dinâmica que foi recortada como objeto desse trabalho: processos onde os mesmos diacríticos utilizados pelo grupo Kiriri na sua afirmação étnica e de reconhecimento como grupo unificado são utilizados para diferenciar e destacar particularidades de cada subgrupo, ou secção Kiriri, em muitos casos sendo articulados discursivamente para deslegitimação étnica e/ou política de um indivíduo ou grupo. A escola confirma, assim, seu potencial enquanto espaço de “fronteira”: ressignificada em ferramenta de luta por reconhecimento étnico do povo Kiriri enquanto grupo unificado sob um “regime” indígena (CARVALHO, 1994), incrementando essa tendência centralizadora que também se observa na administração das escolas, que se esforçam para evitar a interferência da situação política marcada pelas cisões.

Paralelamente à centralização, o espaço escolar passa a ser perpassado pela dinâmica política do grupo, com suas tendências à cisão. Se externamente a escola aparece como símbolo da unidade do povo Kiriri em luta (e mesmo internamente), no geral ela é internamente articulada como ferramenta de expressão e institucionalização dos conflitos entre as secções. São essas relações que passo a tratar em seguida, a partir de um breve histórico recente das três escolas sede Kiriri.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: ILUSTRANDO COM ALGUNS CASOS.

A Escola Estadual Zacarias se localiza na aldeia de Mirandela, sendo a escola sede entre as secções que hoje compõe os Kiriri de Mirandela. Antes era a Escola Municipal Professora Alice Costa, até passar pelo processo de estadualização, iniciado em 2008 que, segundo Paula, permitiu a mudança do nome. Assim foi escolhido o nome de José Zacarias, que fora uma liderança querida entre os de Mirandela. Ela diz que inicialmente se pensou em colocar o nome de Marcelo, um dos caciques que mais estariam ligados às preocupações referentes à educação escolar Kiriri, mas que, além

⁸⁹ Termo que utilizo para me referir ao segundo momento de cisões internas ao povo. Se na “primeira onda” ocorre a separação - ainda nos processos de retomada - entre Kiriri Cantagalo e Kiriri Mirandela, tendo a expressão dessa separação marcada nas fronteiras do território, a segunda se refere ao momento mais recente, onde novas lideranças surgem dentro desses grupos e onde a situação política passa a ter a escola indígena como um dos principais palcos de expressão.

do fato de o mesmo estar vivo, a escolha poderia implicar em discordâncias e algum conflito por parte dos outros caciques.

À escola Zacarias, são ligados 3 anexos, localizados em: Gado Velhaco, com apenas 10 alunos e 2 professores, Marcação (Escola José Pedro Batista) e Pau Ferro. Segundo as estimativas de Paula, em 2017 a escola contaria com cerca de 300 alunos apenas na sede, de um total de 603 contando com os anexos, e cerca de 43 professores. Vale ressaltar que cada escola apresenta um calendário escolar específico, que se adapta de acordo com as lideranças e as datas das atividades comunitárias de cada aldeia.

Na escola Zacarias nenhum professor é concursado, todos trabalham sobre o regime temporário de REDA (Regime Especial de Direito Administrativo). Segundo Paula, e todos os outros diretores e funcionários perguntados sobre esse modelo de contratação, esse regime é completamente ineficiente e deletério no desenvolvimento da escola indígena e na formação do professor, fazendo com que um professor experiente seja logo substituído por outro, já que existe um limite para renovações nesse modelo. Além disso, ela indica que a última seleção do REDA ainda não havia sido implementada, já fazendo um tempo razoável desde a seleção dos candidatos, forçando os REDA emergenciais a se prolongarem indefinidamente.

Aqui nos voltamos para o caso de Maria Elena, a última diretora não-indígena da escola. Segundo Paula, ela teria ajudado muito os Kiriri no que tange à relação desses com as novidades advindas com a estadualização, tendo, inclusive, ajudado a resolver o problema da falta de água encanada que se estendeu por dois anos e meio. Ela teria sido indicada pelos próprios Kiriri de Mirandela, substituindo o antigo diretor, que não agradou em nada os professores indígenas. Infelizmente, Maria Elena, que veio a “vestir a camisa dos índios”, “chegou num momento delicado na aldeia”, é o que diz a atual diretora interina, ao se referir ao período de acentuadas divisões internas.

Os eventos que se relacionam ao pedido de afastamento e exoneração da diretora Maria Elena são muito expressivos de como o espaço escolar passa a servir de canal de expressão das diferenças políticas, sendo completamente perpassado pelas dinâmicas da situação política Kiriri e suas tendências seccionistas. Pelo relato de Paula, a diretora Maria Elena teria tido alguns problemas com uma das lideranças, o cacique Hosano, e que, mesmo com o apoio de todos os outros caciques Kiriri de Mirandela, sua continuidade no cargo se viu completamente impossibilitada.

Ao que parece, os atritos entre o cacique de Pau Ferro e a diretora da Escola Zacarias iniciam com a exoneração de um professor do cargo, parente do cacique. Segundo conta Paula, nesse processo de reorganização da parte burocrática da administração, no qual os Kiriris tiveram grande ajuda dessa diretora, alguns professores se encontravam em situação de inadimplência, em grande parte por dificuldades no preenchimento dos diários de classe, situação resolvida pela diretora. Entre esses casos houve o de um professor que contava com um número excessivo de ausências em sala de aula que não poderiam ser justificadas. Assim, Maria Elena encaminha a situação à avaliação das lideranças e professores indígenas para decidir ou pelo encaminhamento (ou não) da situação do professor para a secretaria de educação. Essa reunião não contou com a presença do cacique Hosano, aparentado do professor em questão.

Por fim, paralelo a esses eventos, o cacique em questão vinha iniciando um movimento de tornar o anexo de Pau Ferro uma escola independente, com administração própria. Assim, passara a exigir cada vez mais a presença da diretora em seu anexo, o que não podia se realizar, dado que ela precisava se concentrar na sede e dar conta das demandas dos outros dois anexos. Assim, Hosano passa a se mobilizar para o desligamento do anexo de Pau Ferro da Escola Zacarias, objetivando a independência de sua administração. Esses esforços são logo barrados pelo cacique Marcelo, que também lidera famílias em Pau Ferro, que defende a manutenção da escola como anexo da Zacarias. Essa situação leva ao rompimento das relações de boa vizinhança entre os dois caciques, sendo logo expressa no espaço escolar: a escolinha de Pau Ferro, com cerca de 64 alunos, passa a ser dividida entre os caciques, fazendo com que o turno da manhã seja frequentado pelos professores e alunos ligados ao grupo de famílias sob liderança de Marcelo; pela tarde, aqueles ligados ao grupo de Hosano. As próprias atividades comemorativas da escola foram divididas, havendo, então, dois festejos do dia do índio, por exemplo.

Sobre a “questão das divisões”, Paula fala que essa afeta muito a escola Zacarias, que se vê sob a liderança de três caciques, com seus respectivos funcionários, professores e alunos, o que impede a articulação entre professores da escola ligados aos diferentes caciques para os planejamentos e outras atividades pedagógicas. Ainda assim, parece haver esforços no sentido de se evitar os impactos do seccionismo no espaço escolar. Paula afirma que, dentro do espaço

escolar, aos poucos, as lideranças vêm evitando intervir diretamente, onde ela afirma fazer esforços para que compreendam que o espaço escolar é destinado ao povo Kiriri como um todo e não às famílias de cacique rivais. Uma dessas medidas é a realização dos festejos e comemorações comunitárias, alguns dias antes na escola, com os alunos ligados aos vários caciques todos reunidos, dado que, nos momentos oficiais, cada um se dirige às cerimônias organizadas pelo seu respectivo cacique.

A Escola Florentino Domingos de Andrade é a escola sede da aldeia de Araçás, sob a liderança do Pajé Adonias e do cacique Agrício. Possui quatro anexos, distribuídos entre as aldeias Segredo, Araçás, Baixa da Cangalha e Baixa do Juá. Jozi é a diretora da escola, sendo a única diretora indígena dos Kiriri. Segundo ela, a escola possui cerca de 200 alunos na sede e 33 professores ao todo. O processo de construção da escola se deu entre 2009 e 2011, quando chega o ensino médio completo. Com o advento da separação entre o Pajé Adonias e o Cacique Manuel, que antes formavam os Kiriri Cantagalo, ocorre uma reconfiguração dessa escola, que passa a ficar sob liderança do pajé e do cacique eleito para o novo grupo, Agrício. Assim, apenas os professores ligados a Adonias passam a ensinar na Florentino, sendo que a mesma situação se dá com os funcionários no geral.

O cacique Manuel fica com a liderança de uma escola no núcleo de Cajazeiras, onde se concentra a maior parte das famílias sob seu comando. A escola Índio Feliz era anexo da Florentino. Com advento da divisão dos grupos, ela passa a ser administrada, com certa independência, pelo grupo de Manuel, até que vem a ser também estadualizada, passando a ser uma escola sede, administrando cerca de dois anexos distribuídos na aldeia Segredo e em Cajazeiras. Assim, funcionários e professores ligados ao cacique Manuel são transferidos para essa. Segundo Darnival, com o advento da divisão entre Adonias e Manuel, um número mais ou menos equivalente de famílias, professores e funcionários vai para cada lado em disputa, havendo algumas famílias a mais do lado do pajé.

Assim, se essa separação não é completamente expressa em termos da divisão de territórios e aldeias (o próprio cacique Manuel, tendo maior parte dos seus em Cajazeiras – que também abriga índios do grupo de Adonias – mora na aldeia de Araçás, assim como tem um conselheiro ligado à essa aldeia), esta é marcada nas escolas, que exprimem as fronteiras e a relativa autonomia de cada grupo. Assim, as separações mais recentes entre os Kiriri revelam que é na escola que se busca expressar e demarcar as primeiras diferenças, instituindo as seções como meio de resolução.

No caso dos alunos, não houve transferências entre escolas impostas, até porque, legalmente não se poderia negar a matrícula de qualquer aluno indígena, independentemente de sua filiação a tal liderança. Mas o que parece acontecer é o ajustamento voluntário por parte das famílias ligadas aos caciques: assim, a grande maioria dos alunos sob a liderança de Adonias vai para a Florentino, aqueles ligados a Manuel passam para a Índio Feliz.

Um exemplo, mais recente, que parece confirmar essa hipótese, é relativo à última separação entre os Kiriri Cantagalo, ocorrida em 2016, onde Jailson, conselheiro de Manuel, rompe com esse, passando a assumir a liderança de um pequeno número de famílias, limitadas em sua grande maioria ao núcleo de Segredo. Assim, as primeiras manifestações dessas discordâncias se dão no campo da escola, com a retirada de todos os professores, funcionários ligados à liderança dissidente, Jailson. A resolução desses desentendimentos é expressa, também, através do espaço escolar: aqueles professores e funcionários ligados a Jailson passam a assumir os cargos no anexo do núcleo de Segredo que, mesmo ligado oficialmente à administração da Índio Feliz, passa para a liderança da nova seção, a de Jailson (ainda que o mesmo more parte do tempo em Araçás). Também as atividades coletivas, festejos e comemorações passam a ser realizados independentemente em cada escola ligada a uma liderança distinta.

A partir desses – e outros mais – casos analisados, compreende-se que um dos papéis do espaço escolar vai ocupar nas dinâmicas políticas e étnicas Kiriri, principalmente a partir do processo de estadualização das escolas, iniciados entre 2008 a 2010 é de instrumento de rearticulação étnica – na dimensão interétnica - e canal de expressão de conflitos – intra-eticamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, Eneida Corrêa de. *Escola Indígena, uma “Frente Ideológica”?* Dissertação de Mestrado, PPGAS/UnB, Brasília, 1981.

BARTH, Friedrich. Grupos Étnicos e suas fronteiras. In.: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Joceline (Orgs.). **Teorias da etnicidade**: Seguindo de Grupos étnicos e suas fronteiras de Friedrich Barth. Tradução de Élcio Fernandes. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

BRASILEIRO, Sheila. **O Processo Faccional no povo indígena Kiriri**. 1996. 249f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1996.

CARVALHO, Maria Rosário Gonçalves de. **De índios “misturados” a índios “regimados”**. Comunicação apresentada na 19ª Reunião da ABA, Niterói – RJ: 1994.

CHATES, Taíse de Jesus. **A domesticação da escola realizada por indígenas**: uma etnografia histórica sobre a educação e a escola Kiriri. 2011. 180f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-graduação em Antropologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

CÔRTEZ, Clélia Neri. **A Educação é como o Vento**: Os Kiriri por Uma Educação Pluricultural. Dissertação de Mestrado em Educação, UFBA, Salvador, 150 páginas, 1996.

DANTAS, Beatriz G., SAMPAIO, José Augusto L., CARVALHO, Maria Rosário G. de. Povos Indígenas do Nordeste Brasileiro: Um Esboço Histórico. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.) **História dos Índios do Brasil**. São Paulo: FAPESP/SMC, Companhia das Letras, 2001, p.431- 456.

LEITE, Serafim. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: Instituto Nacional do Livro. 1945. v.5, caps. XIV-XVI, p. 261-327.

SANTANA, José Valdir Jesus de. **A produção dos Discursos sobre Cultura e Religião no contexto da Educação Formal**: o que pensam/querem os Kiriri de sua escola? Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Salvador: 2007.

SECTIONALISM, Collins. **Dictionary 4th Edition**. Disponível em: <https://www.collinsdictionary.com/pt/dictionary/english/sectionalism> . Acesso em 12 jul. 2018.

TASSINARI, Antonella Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes de; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2.ed. São Paulo: Global. 2001 p. 44-68.

VAN VELSEN, J. “A análise situacional e o método de estudo do caso detalhado”. In FELDMAN-BIANCO, Bella (org.). **Antropologia das Sociedades Contemporâneas**: Métodos. São Paulo: Global, 1987. p. 345-372

O PROCESSO DE REVITALIZAÇÃO LINGUÍSTICA DOS KIRIRI

ST – 01 Arte, cultura, patrimônio e memórias

Vanessa Coelho Moraes⁹⁰

RESUMO

O presente artigo discute o processo de revitalização linguística dos Kiriri. Nessa etnia indígena esse fenômeno consiste em buscar métodos e estratégias para ter falantes da língua que falavam seus antepassados. Essa língua era o kipeá, falada no sertão nordestino por diferentes etnias, mas infelizmente seus últimos falantes já morreram, provavelmente na guerra de canudos. Em função disso, os Kiriri buscam através de diferentes fontes palavras que possam dar origem a novos falantes de kipeá. Uma das suas estratégias para efetivar isso é através da tradição oral, buscando palavras que os mais velhos conhecem e que suas entidades sagradas falam. Outro método é estudar a gramática e o catecismo do padre Mamiani, pois possuem descrições sobre essa língua. Assim, pretendo apresentar como está se desenvolvendo esse processo e como esses índios estão correlacionando diferentes saberes afim de poderem falar a “língua dos antigos”.

INTRODUÇÃO

Os Kiriri são uma etnia indígena localizada no norte da Bahia no município de Banzaê. Possuem um território já homologado de 12.320 hectares com 14 aldeias. Segundo meus interlocutores existem aproximadamente 4 mil índios vivendo nessa região. Eles fazem parte do contexto etnológico do Nordeste, marcado por um processo colonial que resultou em certa especificidade linguística, onde os povos indígenas da região (com a exceção dos Fulni-ô de Águas Belas-PE) atualmente são falantes do português, tendo suas línguas tradicionais caído em desuso. Em função disso, tais povos encontram-se em uma de duas situações: ou não possuem uma língua indígena ou estão em processo de revitalização linguística. Assim, tratarei nesse artigo como esse processo está ocorrendo entre os Kiriri, buscando mostrar como eles articulam seus conhecimentos para poderem falar a “língua dos antigos”.

Compreendo revitalização linguística de acordo com a concepção de Bruna Franchetto (2014):

A revitalização linguística consiste na pesquisa e desenvolvimento de metodologias de manutenção e propagação do uso de línguas ameaçadas. O trabalho é desenvolvido por linguistas em parceria com comunidades falantes de línguas minoritárias, ameaçadas ou extintas. Cada situação exige pesquisa, abordagens e metodologias específicas, de acordo com dados sociolinguísticos sobre cada população, e também de acordo com os objetivos de cada comunidade envolvida. (FRANCHETTO, 2014, p. 2)

Atualmente no Brasil existem muitas etnias indígenas que estão em processo de revitalização linguística ampliando o número de falantes de uma determinada língua indígena. Esse processo tem sido muito importante, pois valoriza uma língua e o conhecimento tradicional acerca dela, que é historicamente desvalorizado e frequentemente tratado de maneira pejorativa.

Além disso, essa concepção traz noções importantes para pensarmos a situação das línguas indígenas no Brasil, como o conceito de línguas ameaçadas e a noção de língua extinta. Marcos Maia, expressa muito bem essas duas concepções mostrando que:

O termo línguas ameaçadas de extinção foi inspirado pela perda de diversidade biológica que vem ameaçando os diferentes ecossistemas do planeta, principalmente nas últimas décadas. A degradação do meio ambiente natural tem avançado rapidamente em escala global, trazendo consequências diretas, em maior ou menor grau, para a qualidade de vida das sociedades humanas em todos os continentes. Obviamente, não se trata de estabelecer uma correlação determinística simplista entre a degradação dos ecossistemas naturais e a perda da diversidade linguística, uma vez que mesmo em regiões cujo grau de diversidade de espécies animais e vegetais é relativamente baixo, pode-se encontrar grande diversidade linguística. Além disso, a comparação das línguas com organismos biológicos não é exatamente nova, remontando, pelo menos, ao século XIX e deve ser, realmente, tomada com certo cuidado. De qualquer forma, os indicadores sobre a perda de línguas no mundo são, como vimos, de

⁹⁰ Mestranda do programa de pós-graduação em antropologia da UFBA, vanessa_c.m009@hotmail.com

fato, preocupantes, tornando relevante, pelo menos nesse sentido, a analogia com a perda das espécies naturais: uma vez extinta uma espécie animal ou vegetal, não há como recuperá-la. Do mesmo modo se uma língua deixa de ser falada, sua recuperação é difícil, se não impossível. A questão que naturalmente se impõe ao se exercer uma reflexão sobre esses quadros de projeções verdadeiramente apocalípticas sobre o futuro das culturas e línguas ditas minoritárias no mundo é a de saber se é viável encontrarem-se alternativas que desconfirmem ou permitam evitar a realização de prognósticos tão desalentadores. Proceda-se, inicialmente, a uma avaliação da causa mortis, o fator ou conjunto de fatores responsáveis pela ameaça de extinção que paira potencialmente sobre milhares de línguas no mundo, incluindo as menos de duas centenas de línguas brasileiras. Trata-se, assim, de determinar-se por que uma língua morre. A resposta é imediata: uma língua morre porque deixa de ser falada. (MAIA, 2006, p.64-65)

Aparentemente as noções de línguas ameaçadas e extintas são conceitos muito coerentes. De fato, se uma língua pode vir a ser deixada de ser falada ela está ameaçada, concordo com o autor nesse ponto. Mas será mesmo que quando uma língua deixa de ter falantes ela passa a estar morta ou extinta? Dizer que uma língua existe mesmo depois de deixar de ser falada parece um absurdo. Porém, existem determinadas etnias afirmando que possuem uma língua indígena, apesar de não terem nenhum falante vivo.

Diante desse fato, não podemos acusar essas comunidades de mentirosos ou loucos. Na medida em que um conceito não nos é útil para analisar a realidade é necessário abandoná-lo e repensar nossas categorias de tal forma que nossa reflexão sobre o outro não diminua ou desrespeite seu conhecimento.

Dizer para um índio que sua língua está morta ou extinta, sendo que esse indígena afirma que sua etnia possui uma língua, isso pode ser facilmente interpretado como desrespeito ao conhecimento tradicional daquele povo. Assim, é necessário admitir que não só é possível a existência de uma língua indígena sem falantes, como isso é uma realidade de diversas etnias como os Tuxá, Kiriri, Tumbalalá, Truká, Tupinambá, Pataxó, dentre outros.

A partir do caso Kiriri é perceptível como o conceito de língua morta ofende a realidade desses povos. Essa etnia não tem nenhum falante de uma língua indígena, porém reivindicam que possuem uma, a qual era falada por seus ancestrais. Atualmente eles buscam formas de promover seu processo de revitalização linguística, que ocorre principalmente a partir da correlação que eles fazem sobre diferentes saberes que surgem de diferentes fontes. Essa língua, também conhecida como "língua dos antigos", aparece em momentos rituais, nas obras do Padre Mamiani e na fala de alguns dos mais velhos. Irei separar esse artigo em três partes, cada uma destinada a explicar essas diferentes fontes.

OBRAS DO MAMIANI

É importante saber que o povo Kiriri é uma etnia que viveu em aldeamentos missionários ao longo do século XVII. Documentos históricos mostram que existiam índios dessa etnia em quatro aldeamentos diferentes, que eram Aldeia de Santa Teresa em Canabrava (atual de Ribeira do Pombal/BA)aldeia Nossa Senhora da Conceição em Natuba(atual Nova Sure/BA),aldeia do Geru (atual Tomar do Geru/SE) e aldeia da ascensão do Saco dos Morcegos(atual território indígena Kiriri)(LEITE, 1945).

Esses espaços eram promovidos por padres jesuítas. Eles tinham a crença de que os índios tinham uma "natureza corrompida" e que seu dever era elevá-los à virtude e a única forma de fazer isso era torná-los cristãos. Esse discurso expressava a mentalidade hegemônica daquele período e foi promovido tanto pela igreja quanto pelo império português. Naquele momento a igreja sofria sérias acusações de corrupção e precisava ampliar seu número de fiéis, bem como, sua força política. Uma forma de promover isso era através dos aldeamentos missionários, transformando os índios cristãos e em trabalhadores nas terras dos aldeamentos, promovendo economicamente a igreja. Além disso, pacificava os índios, tornando os negócios dos colonos mais fácil de serem expandidos.

A vida nos aldeamentos era marcada pela imposição de ideologias cristãs em detrimento das crenças indígenas. A influência dos missionários foi caracterizada por uma ampla imposição pedagógica com uma subalternização e tutela dos indígenas. Havia aí uma educação autoritária a qual não só estava impondo uma forma de aprender, mas também a religião cristã e a língua portuguesa de modo que os índios foram proibidos de praticar suas crenças e estimulados a internalizar

cristianismo. Porém, os indígenas desenvolveram estratégias para poder continuar exercendo sua religiosidade, como por exemplo, eles diziam que iriam procurar bichos para caçar e mel quando na verdade iam fazer seus cultos (LEITE, 1945). Havia também um cenário de resistência, onde os índios muitas vezes fugiam para praticar seus rituais e não deixavam de acreditar em seus próprios líderes religiosos.

Esse cenário de catequização indígena tinha um grave problema linguístico para os padres, pois nem todos compreendiam o que os índios falavam e nos aldeamentos concentravam-se índios de diferentes etnias e línguas. Assim, esses locais eram espaços de multilinguismo marcado pelo encontro de diferentes culturas, que sofriam a imposição de uma cultura europeia. Para os jesuítas alcançarem seus objetivos foram elaboradas obras sobre as línguas indígenas, as quais eram encomendadas pelo próprio rei de Portugal. A publicação dessas obras era realizada por um padre que as escrevia, mas a elaboração delas era feita através do compartilhamento das conclusões que eles chegavam sobre as línguas faladas em uma determinada região. Serafim Leite (1945) retrata um pouco sobre como isso aconteceu nos aldeamentos que viviam os Kiriri.

Em 1666 o padre João de Barros inicia seu trabalho no sertão da Bahia e fica conhecido como “apostolo dos Kariri”, pois conhecia muito aquela região e os povos que ali habitavam. Era um dos padres que mais conhecia esses dialetos e transitava entres as aldeias dos Kariri. Ele ensinou muitos aspectos das línguas indígenas aos outros padres, dentre eles o padre Vicencio Mamiani, que passou muitos anos na aldeia do Geru e em 1698 publica a “Arte de grammatica da lingua brasilica da naçam Kiriri” e em 1699 “Catecismo da doutrina christãa na lingua brasilica da naçam Kiriri”. Ambas as obras tinham como principal objetivo ensinar as línguas faladas na região para os padres poderem promover a catequese e gradualmente fazer os índios substituírem sua língua pelo português, por isso Mamiani caracterizava sua obra como “o remédio das almas dos índios.

Nessas obras, o Padre Vicencio Mamiani não buscou expor um registro exatamente igual à forma como os índios falavam, pois o intuito era elaborar uma obra que pudesse fazer com que outros padres se comunicassem com o máximo de índios possíveis. Assim, elaborou uma obra, fruto do estudo da língua mais falada nos aldeamentos pelos quais ele andou e diminui as variações dialetais que existiam dessa língua com outras que eram faladas naquela região, possibilitando os jesuítas se comunicarem com um amplo número de etnias que tinham línguas diferentes, porém semelhantes.

A língua que está nessas obras é o kipeá. Segundo Aryon Rodrigues (1986), faz parte da família linguística Kariri. Ele levanta a hipótese de que existe o tronco linguístico macro-jê, caso esse tronco exista, a família linguística Kariri pertence a ele. Segundo Maria Carvalho, Beatriz Dantas e Augusto Sampaio (1992), existiam quatro línguas Kariri, o sapuya e kamuru, falados na região de pedra branca, onde atualmente é próximo da atual cidade de Cachoeira, kypeá, falado no sertão nordestino, principalmente pelos Kiriri e o dzubukuá falado na metade ocidental do submédio do rio São Francisco. (1992, p.432)

Atualmente muitos Kiriri conhecem esse trabalho e utilizam no processo de revitalização linguística, pois sabem que essa obra foi usada no aldeamento missionário que viveram seus antepassados. Dentre os quatro que existiam índios Kiriri, o único que perdurou foi o de Saco dos Morcegos, onde também, as obras de Mamiani foram utilizadas.

Esse aldeamento foi o único que perdurou, porque em 1700 o rei de Portugal fez um alvará régio que promovia a manutenção de algumas missões, como tentativa de pôr fim aos confrontos entre colonos e missionários. Existiam muitos conflitos entre eles, pois enquanto os missionários queriam promover aldeamentos para evangelizar os índios, os colonos queriam as terras para expandir seus negócios tornando os índios mãos de obra escrava ou assassinando-os, já que estes, se colocavam contra seus interesses. Assim, o rei de Portugal, através do alvará régio de 23 de novembro de 1700, determinou que todas as aldeias indígenas que tivessem mais de cem casais indígenas teriam uma légua em quadra de terras, tendo um raio 6.600 m indo do centro até uma das direções dos pontos cardeais e colaterais. Em 1702 o padre João Pereira diz que os tapuias da aldeia Saco dos Morcegos passam de setecentos índios e, por isso, deveriam ter seu território delimitado. Em 1703 essa decisão é oficializada e colocada em prática de modo que a partir da igreja missionária para os oito pontos cardeais e colaterais estaria formada a terra indígena e respectiva à missão de Saco dos Morcegos. Assim, formou-se um octógono de 12.300 hectares (BANDEIRA, 1972).

Esse foi o único aldeamento indígena que existia Kiriri e foi delimitado, de modo que na década de 70, quando essa

etnia começa a se reorganizar para retomar seu território eles começam reivindicar esse octógono, o qual eles perderam o direito de viver com a expulsão dos jesuítas pelo marquês de Pombal. As ordens religiosas foram expulsas do Brasil, porque passou a existir uma necessidade de modernização e para tal era necessário integrar o índio a sociedade não indígena e transformá-lo em trabalhador brasileiro, bem como, essas ordens religiosas tinham o controle de terras importantes para o crescimento econômico, por isso foram expulsas.

Após a expulsão dos jesuítas foi implementado o diretório dos índios que perdurou de 1757 até 1798. A intenção dessa lei era em tese garantir alguns direitos aos índios, reconhecendo-os como etnicamente diferenciados e seu respectivo território, mas, na prática, os índios sofreram diversos tipos de violência e gradativamente perderam suas terras. Com o fim dessa política, os povos indígenas ficam sem qualquer tipo de proteção. Nesse período muitos índios ficaram vivendo em situação de miséria e tiveram seus territórios cada vez mais ocupados por não indígenas. Apenas no século XX, eles passam a ser tutelados pelo SPI (Serviço de Proteção ao Índio) e posteriormente pela FUNAI (Fundação Nacional do Índio). Porém nenhum desses órgãos traz um auxílio de maneira efetiva, de modo que, muitos Kiriri continuavam morando na região do antigo aldeamento missionário Saco dos Morcegos, mas convivendo com muita discriminação e situação de pobreza.

Por isso na década de 70, iniciaram o processo de retomada do seu território com o surgimento de novas lideranças que deram início a uma série de ações políticas fundamentais na consolidação dos seus direitos, o conhecimento mais detalhado da máquina estatal e nas trocas de experiências com outros povos indígenas. O conflito para retomar seu território foi marcado, de um lado, por posseiros agricultores que dependem da terra para seu sustento e, de outro lado, pelos índios que, além do sustento, buscavam manter suas tradições.

Naquela época, eles estavam de tal modo integrado a sociedade regional, que não eram mais vistos como índios, pois no imaginário nacional, só seriam indígenas aqueles que vivessem de maneira claramente diferente dos não indígenas. Os Kiriri não tinham essas características, portanto, para o imaginário nacional é como se eles “deixassem de ser índios”. Esse processo se dá com contradições, pois ao mesmo tempo em que são vistos como descendentes de índios por carregarem características marcantes da cultura indígena e muitas vezes traços fenotípicos dessas populações, também não são vistos como indígenas devido ao seu grau de integração com a sociedade regional, ficando assim sujeitos a discriminação (REESINK, 1998).

Eles passam a adotar uma série de atitudes para reafirmar sua identidade étnica, pois só assim, podem ser identificados como índios e poder reivindicar um território indígena. Afinal, o território que foi dado para os Kiriri, é um direito legítimo, o qual, só pode ser garantido na medida em que eles demarcam sua identidade explicitamente (BRASILEIRO, 1996). Por isso, eles começaram a adotar uma série de práticas que demarcassem sua diferença frente à sociedade regional e afirmassem sua condição etnicamente diferenciada.

A partir disso, eles passaram a realizar diversas práticas que ressaltassem sua diferença, bem como, deixaram de fazer outras atividades. Começaram a fazer uma roça comunitária para financiar as viagens das lideranças, passam a se afirmar enquanto índios detentores de direito e expressar isso publicamente, começaram a usar uma tanga feita de croá ou pindoba, a qual muitas etnias utilizam, deixaram de fazer rituais relacionados a religiões de matrizes africanas e etc...

TORÉ

Uma das principais consequências desse processo foi à chegada do Toré entre os Kiriri, em 1974. Nessa época ele organizou um grupo de mais ou menos cem índios para ir à aldeia dos Tuxá que fica em Rodelas-BA, embora o motivo alegado para ir fosse uma partida de futebol era na verdade aprender o Toré e reproduzi-lo entre os Kiriri. O vínculo entre essas etnias foi estreitado e os Kiriri ganharam uma importante forma de encarar a religião e fortalecer sua identidade.

Esse ritual é um marcador identitário, que ao ser introduzido nessas comunidades, transforma não só a cultura, mas a noção de distinção cultural que existia com relação à sociedade não indígena. Eles estavam em tal integração com a sociedade regional que não eram reconhecidos como índios, como dito no capítulo anterior. Para reaver seu território eles precisavam demonstrar para o estado que eles eram índios, portanto, distintos etnicamente dos não indígenas que vivem com eles e merecedores da sua própria terra. Com a prática do Toré eles puderam demonstrar isso ritualisticamente, para a sociedade nacional, enfatizando sua diferença étnica. O que reconstrói não apenas a sua cultura, mas a sua diferença

com relação à sociedade regional, negando-a. Assim:

Toré representa a apreensão e manipulação, pelo próprio índio, do que é a representação do "índio" no âmbito da sociedade envolvente. Exatamente para se fazer aceito como tal, isto é, pelo que, *de fato*, ele é. Mas de um modo que, se não é inocente – as representações do "índio" normalmente imputam-lhe, e mesmo exigem-lhe, uma "inocência original" - também não é meramente "ideológico". (NASCIMENTO,1994)

Eles não queriam apenas fazer um ritual para fora e realizar uma performance para a sociedade envolvente sobre o quão índios eles são, por isso através desse ritual eles não estavam buscando apenas fazer uma "dança de índio" e retomar valores antepassados para mostrar ao estado que são índios e merecem seu território. Tratava-se principalmente de reafirmar sua identidade através de uma experiência religiosa que se conectava com a identificação do que é ser índio. Por isso, ao incorporar o Toré em sua cultura eles estavam se transformando no ato de reinventar-se, tanto para obter seus direitos quanto para se fortalecer internamente através da religião. O professor Tromboni (1994), em sua dissertação descreve bem o que é esse ritual:

Providências devem ser tomadas em relação à preparação do **terreiro**, ao ar livre, tais como a **defumação**. Nela um **entendido**, quase sempre um **conselheiro**, cargo político inferior apenas ao de **cacique**, com uma cabaça contendo ora a bebida **jurema**, ora o **vinho de milho** ou **buraiê**, ora o **zuru** (cachaça comum), sai aspergindo o líquido sobre o chão, enquanto que às suas costas, formando uma fila, seguem dois outros **entendidos**, homem ou mulher, um segurando uma lamparina (um fifô de querosene), outro fumando de um **paú** (cachimbo) e baforando ao longo de todo o trajeto, que percorre toda a área externa e interna do **terreiro**. Espera-se com isso, atrair os **encantos** e afastar **os coisa ruim, espírito de morto**, ou **espírito branco**, categoria que envolve espíritos tanto de falecidos brancos como negros. Visto de cima, o conjunto busca, em fila indiana, performar um círculo, homens a frente, girando no sentido antihorário, de forma que os primeiros, **puxados** pelo **pajé**, logo alcancem os últimos, necessariamente mais lentos, ultrapassando-os ora por dentro do círculo, ora por fora, de modo a formar uma espiral que se contrai ao máximo, quando uma inversão súbita de sentido, por parte daquele que **puxa** os demais, desfaz completamente a espiral, repetindo-se indefinidamente essa coreografia, que somente se altera no momento em que chegam os **encantos**. Juntamente com o canto e o som produzido pela **maracá**, há também uma **pisada** característica, um passo simples, o "jeito" Kiriri de **pisar**, através do qual costumam se distinguir de outros índios que também dançam o Toré e dos **civilizados**. Esse movimento em espiral é sempre paralisado quando se substitui uma **linha** - i.é., canto - por outra, servindo para que se tome um pouco de fôlego, permanecendo o círculo aberto - essa é a hora em que as pessoas entram e saem da formação, já que não é obrigatório que todos dançam todas as **linhas**. O ritmo tem sua frequência acelerada à medida em que se aproxima o clímax, quando os **encantos baixam** ou **enramam**, dando-se aí um grande intervalo para a consulta aos **encantados** e a ingestão das bebidas rituais: o **vinho da jurema** e o **buraiê**. (NASCIMENTO,1994)

O autor destaca algumas palavras em negrito por serem categorias nativas. Nessa breve descrição é possível ter uma noção de como se dá o ritual. Um aspecto essencial do Toré é o vinho da jurema, o qual é bebido em intervalos regulares ao longo do processo, nas quais eles deixam de cantar e dançar e fazem uma fila para beber esse vinho que é servido na camarinha. Como descreve Nascimento (1994) sobre a bebida: "[..]Esse **vinho**, de propriedades levemente alucinógenas (LIMA, 1946), é feito da entrecasca da raiz da árvore da jurema ou juremeira (*Mimosa nigra*, Hub.; *Acacia hostilis*, Mart.; *Mimosa hostilis*, Mart.), uma pequena árvore típica do sertão nordestino." (NASCIMENTO,1994)

O principal objetivo desse rito é a ingestão dessa bebida para promover o contato com suas entidades sagradas, os encantados que também são chamados de mestres, vovôs, encantos ou gentios. São invocados através das linhas expressas nas músicas que eles cantam tocando o maracá, cada música invocando um encantado diferente.

A comunicação com essas entidades se dá através das mestras, ou seja, índias que durante o Toré "enramam", como dizem os índios. São mulheres que incorporam essas entidades e vão para a camarinha ou ciência do índio, locais onde os índios vão para se consultar com os encantados.

As pessoas vão conversar com os encantados para pedir conselhos, proteção ou se curar de alguma doença. "São prescritos tratamentos com defumação, chá, banho de folhas ou conselhos" (NASCIMENTO, 1994). Uma outra forma de se comunicar com essas entidades é quando elas aparecem no sonho, o que é algo bem relevante e a depender de como

seja, isso pode afetar a vida de toda a comunidade (NASCIMENTO, 1994).

Em campo ouvi relatos dos Kiriri que tanto em sonhos como no momento ritual existem momentos em que os encantados falam em uma língua que é identificada como sendo a “língua dos antigos”. Às vezes falam palavras no meio de uma frase que está sendo dita em português e em certos momentos falam frases inteiras na língua dos antigos. Alguns índios anotam essas palavras e frases e incorporam esse conhecimento ao léxico que estão elaborando sobre a sua língua.

TRADIÇÃO ORAL E LÍNGUA

A partir desse período de valorização das suas tradições e do fenômeno das entidades sagradas falando na língua os Kiriri começaram um processo de revitalização linguística a partir do que aprendiam nos rituais e com alguns anciões.

Nessa comunidade as falas das pessoas mais velhas, em geral, são mais respeitadas e mais respaldadas. Existe um respeito maior por aqueles que são mais idosos, pois desde criança os Kiriri são ensinados a ter uma atenção e um respeito diferente com os anciões. Assim, mediante a valorização da tradição oral através dos mais velhos, o protagonismo dessas pessoas nesse processo tornou-se muito importante, pois se existiu alguém que pudesse ter tido contato com os últimos falantes, esse alguém só pode estar entre os idosos.

Em função desses aspectos os anciões são para essa comunidade relevante para esse trabalho. Desde que iniciei essa pesquisa em 2016 até meus últimos dias em campo em meados de 2018, só conheci quatro pessoas que sabem algo sobre a língua. Infelizmente, é um número bem reduzido e eles não conhecem palavras o suficiente para formar o léxico de uma língua que possa ser falada cotidianamente. Porém a contribuição dessas pessoas para esse processo tem sido de extrema importância para o desenvolvimento desse projeto de revitalização, pois a partir dessas palavras já existentes, podem se formar novas palavras. Além disso, dá uma base para fazer uma análise morfológica sobre o estudo desse léxico e uma análise fonética sobre como eles pronunciam essas palavras.

CONCLUSÃO

É certo que os Kiriri ainda estão no começo desse processo e certamente ainda tem um longo caminho a percorrer, mas o que quero demonstrar aqui nesse artigo é o fato de que eles têm uma língua e um empenho em promover sua revitalização. Não podemos deslegitimar esses esforços ou diminuí-los, colocando a língua que eles falam como morta. É necessário respeitar o conhecimento tradicional e o modo próprio que esses índios têm de articular isso.

BIBLIOGRAFIA

BRASILEIRO, Sheila. **A organização política e o processo faccional no povo indígena Kiriri**. 250f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Faculdade de Filosofia e Ciência Humanas, UFBA, 1996.

CARVALHO, Rosário. De índios “misturados” a índios “regimados”. In: **REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA** 19. 1994, Niterói, MS.

DURANTI, Alessandro. **Antropologia Linguística**. Tradução: Pedro Tena. 1 ed. Cambridge: Cambridge University Press. 2000, 525p.

FRANCHETTO, Bruna. Línguas indígenas ameaçadas: pesquisa e teorias linguísticas para revitalização. Rio de Janeiro: **Museu Nacional**, 2004 Disponível em: < <http://nupeli-gela.weebly.com/revitalizaccedilatildeo.html>> acessado em 12 de dezembro de 2017.

HANKS, William. **Língua como prática social**: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2008, 280p.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Kiriri**: Localização. Disponível em <<https://pib.socioambiental.org/pt/povo/kiriri/704>> acessado em 12 de dezembro de 2017 [S.l.:s.n.]

LEITE, Serafim. In: **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Rio de Janeiro. INL, Liv. Portugalia, v.5, cap. 14, 1945.

MAIA, Marcos. **Manual de linguística: subsídios para a formação de professores indígenas na área da linguagem**. Brasília: SECAD. 2006, 263p.

MALINOWSKI, Bronislaw. "O Problema do Significado em Linguagens Primitivas". In: OGDEN, C. K.; RICHARDS, I. A. **O Significado de Significado**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores. 1976.

MAMIANI, Luiz Vincêncio. **Arte de Grammatica da Lingua Brasilica da naçam Kiriri**. Lisboa. Edição fac-similar. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1877[1699]. 124p

MAMIANI, Luiz Vincêncio. **Catecismo da Doutrina Christã na Lingua Brasilica da Nação Kiriri**. Lisboa. Edição fac-similar. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1942[1698]. 236p.

MORAES, Vanessa Coêlho. **Como está se fazendo a escola indígena Kiriri**. 2018. 121f. Monografia (Graduação em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

NASCIMENTO, Marco Tromboni de S. **O tronco da jurema: ritual e etnicidade entre os povos indígenas do Nordeste – o caso Kiriri**. Dissertação (Mestrado de Sociologia) Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, UFBA, 1994,325f.

REESINK, Edwin. Índio ou caboclo: notas sobre a identidade étnica dos índios do nordeste. In: **Revista Universitas**. Salvador, UFBA, nº32, jan./abr., 1983, pp.121-137.

REATIVAÇÃO E FORTALECIMENTO DO NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS - NEABI –
CAMPUS FORTALEZA

ST 08 - INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS NEABI NA REDE FEDERAL

Francisco Romário de Sousa Holanda - IFCE⁹¹

Anna Erika Ferreira Lima - IFCE⁹²

Ricardo da Silva Pedrosa - IFCE⁹³

Carolinne Melo dos Santos - IFCE⁹⁴

Maíra Nobre de Castro - IFCE⁹⁵

RESUMO

O presente artigo relata o processo de reativação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABIs) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará no IFCE - *Campus* Fortaleza. No ano de 2014, por meio da Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT), viabilizou o processo de implantação do NEABI institucionalmente. Entretanto, ações foram iniciadas, mas por motivos como aposentadoria, afastamentos, remoções e conclusão de cursos; a equipe foi sendo gradativamente diluída; o que inviabilizou atividades mais regulares sobre as questões étnico-raciais e o desenvolvimento de pesquisas e extensões no *Campus*. Nesse sentido, foi com o intuito de reativar e fortalecer o NEABI – *Campus* Fortaleza, o qual fora criado em 2015. O núcleo se fundamenta sob duas vertentes de ação. Uma onde estão sendo realizadas oficinas sobre a temática do NEABI e uma segunda vertente de atuação com a Comunidade Pesqueira da Boca da Barra. A metodologia da proposta versa sobre o desenvolvimento de oficinas de formação para os alunos integrantes; a realização de atividades como rodas de conversa, palestras, apresentações de performances e exposições fotográficas. Essa caminhada tem sido desenhada sob etapas que são dialogadas a partir de reuniões sistemáticas; formação de grupos de estudo e a oferta de cursos de extensão no próprio *Campus*. Se faz fundamental considerar que tal construção se deu à luz da importância e necessidade da implementação efetiva da Lei 10.639/2003 que constitui como um relevante instrumento de luta contra as desigualdades étnico-raciais existentes no Brasil.

Palavras-Chave: Pesquisa. Étnico-racial. Educação.

INTRODUÇÃO

No ano de 2014, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), por meio da Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT), viabilizou o processo de implantação dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABIs) institucionalmente.

Entretanto, ações como o caso do IFCE - *Campus* Fortaleza foram iniciadas, mas por motivos como aposentadoria, afastamentos, remoções e conclusão de cursos; a equipe foi sendo gradativamente diluída; o que inviabilizou atividades mais regulares sobre as questões étnico-raciais e o desenvolvimento de pesquisas e extensões no *Campus*. Nesse sentido, foi com o intuito de reativar e fortalecer o NEABI – *Campus* Fortaleza, o qual fora criado em 2015, que a presente proposta se materializa como um relato de experiência.

A reativação do supracitado Núcleo se fundamenta sob duas vertentes de ação. Uma onde estão sendo realizadas oficinas sobre a temática do NEABI e uma segunda vertente de atuação com a Comunidade Pesqueira da Boca da Barra, localizada no Bairro da Sabiaguaba (Fortaleza-CE). A metodologia da proposta versa sobre o desenvolvimento de oficinas de formação para os alunos integrantes; a realização de atividades como rodas de conversas, palestras, apresentações de performances e exposições fotográficas. Essa caminhada tem sido desenhada sob etapas que são dialogadas a partir de reuniões regulares do Observatório Cearense da Cultura Alimentar (OCCA); formação de grupos de estudo e a oferta de cursos de extensão no *Campus* e para a comunidade do entorno.

A equipe é constituída por uma Coordenadora, um Vice-Coordenador, representante da sociedade civil; oito bolsistas efetivos e quatro voluntários advindos de cursos como o Bacharelado em Turismo e Gestão Ambiental; as

⁹¹Graduando em Licenciatura em Teatro no Instituto Federal do Ceará - Vinculado Instituto Federal do Ceará -IFCE. E-mail: romariodeholanda@gmail.com

⁹² Doutora em Geografia, Mestra em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA-UFC), Graduada em Geografia (Licenciatura e Bacharelado); Professora do IFCE - *Campus* Fortaleza; Coordenadora do Neabi - *Campus* Fortaleza; E-mail: annaerika@ifce.edu.br

⁹³ Licenciatura em Matemática, Especialização em Psicopedagogia e Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Vínculo ao Instituto Federal do Ceará - IFCE. E-mail: pedrosa.sricardo@gmail.com

⁹⁴ Tecnóloga em Gastronomia, Graduada em Turismo (Bacharelado) IFCE, cursando Especialização em Gastronomia (UNIFANOR). Vínculo ao Instituto Federal do Ceará. E-mail: carolinnemelo@yahoo.com.br

⁹⁵ Formação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará -UFC, Mestranda em Avaliação de Políticas Públicas - UFC. E-mail: mairanobre@ifce.edu.br.

Licenciaturas em Teatro, Música e Artes Visuais; além de coligarem-se instituições parceiras como o Observatório Cearense de Cultura Alimentar (OCCA), o Laboratório de Cartografia - Geografia (UFC) e o Grupo de Pesquisa em Segurança Alimentar e Nutricional (GPSAN – UECE), de onde mais dois bolsistas externos (1 da UFC e 1 da UECE) possuem bolsas financiadas por órgãos como o Ministério da Saúde e o CNPq (Edital Nexus).

Se faz fundamental considerar que tal construção se deu à luz da importância e necessidade da implementação efetiva da Lei 10.639/2003 que se constitui como um relevante instrumento de luta contra as desigualdades étnico-raciais existentes no Brasil. Ressaltamos, assim, que as principais políticas públicas de âmbito federal com recorte racial na educação estão organizadas tanto no eixo do reconhecimento identitário como no redistributivo.

A promulgação da Lei 10.639/2003 complementada pela Lei 11.645/2008 tornou obrigatório a inclusão da temática história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo oficial da educação básica brasileira, valorizando e reconhecendo a importância da diversidade cultural e das questões étnico-raciais.(NEABI – *Campus* de Fortaleza), o qual fora criado em 2015.

A proposta de pesquisa se fundamenta sob duas vertentes de ação. Uma onde serão realizadas oficinas sobre a temática do NEABI no *Campus* de Fortaleza e uma segunda vertente de atuação com a Comunidade Pesqueira da Boca da Barra, localizada no Bairro da Sabiaguaba, a qual é descendente da etnia potiguara.

No caso da referida comunidade, é ofertado um Curso de 45 h/a para 30 crianças cadastradas na Biblioteca Pública – Casa Camboa, localizada na referida área. A perspectiva metodológica desta proposta perpassa pelo desenvolvimento de oficinas de formação para os alunos bolsistas para que esses compreendam o papel do NEABI; bem como a realização de atividades no *Campus* de Fortaleza sobre a questão étnico-racial. Ressalta-se, que a presente proposta tem um forte caráter social, visto que poucas ações institucionais ocorreram no *Campus* sobre essa pauta.

Ratifica-se que é importante considerar que as discussões que tratam da educação das relações étnico-raciais são fundamentais para o reconhecimento e valorização da cultura negra e indígena, além de contribuir na luta contra as desigualdades sociais, raciais, étnicas e econômicas ainda existentes em nossa sociedade.

A promulgação da Lei 10.639/2003 (ampliada pela Lei 11.645/2008) busca valorizar e reconhecendo a importância da diversidade cultural e das questões étnico-raciais que fazem parte da história do povo brasileiro e permeiam as relações socioespaciais de uma sociedade multicultural e pluriétnica.

Muitas dessas ações puderam ser viabilizadas pela organização de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs), os quais, por demanda dos povos indígenas e demais movimentos sociais, tiveram sua nomenclatura complementada pela causa étnica; passando, assim, a serem chamados de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs).

O viabilizam a consecução de um diálogo mais próximo do corpo discente, docente e com a gestão das instituições de ensino, os quais estão inseridos. O Núcleo, ainda, tem como objetivo, entre outros, pensar e repensar as relações étnico-raciais num contexto acadêmico com foco nas relações sociais.

A apresentação deste tema se faz importante, no momento em que visa analisar e discutir os passos que levam até a construção deste grupo, bem como os desafios que se apresentam na trajetória de seu desenvolvimento e também os objetivos e conquistas até então possibilitadas.

Dessa forma, pretende-se contribuir com discussões que ajudem a comunidade acadêmica e as comunidades tradicionais envolvidas, a compreenderem melhor a importância e necessidade da implementação efetiva da Lei, que se constitui em um relevante instrumento de luta contra as desigualdades étnico-racial existentes no Brasil. Para tanto, esta proposta será desenvolvida sob duas frentes de ação.

A realização de oficinas sobre a temática do NEABI no *Campus* Fortaleza direcionada aos alunos do Ensino Médio Integrado, do Técnico e dos cursos Superiores; e uma segunda frente de atuação com a Comunidade Pesqueira da Boca da Barra, localizada no Bairro da Sabiaguaba, descendentes da etnia potiguara a qual, em outubro de 2017, levantou a demanda ao IFCE por oficinas ligadas à questão étnico-raciais e ao Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA).

A temática abordada neste projeto tem caráter social, visto que poucas ações institucionais ocorreram no *Campus* fortaleza sobre essa pauta. Ratifica-se que é importante considerar que as discussões que tratam da educação das relações étnico-raciais são fundamentais para o reconhecimento e valorização da cultura negra e indígena, além de contribuir na luta contra as desigualdades sociais, raciais, étnicas e econômicas ainda existentes em nossa sociedade.

CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Nos últimos quinze anos, no que diz respeito ao tratamento da temática indígena e racial, têm ocorrido no Brasil mudanças relevantes que vêm produzindo o debate na sociedade e no meio acadêmico acerca da pertinência da adoção de políticas de ações afirmativas. Estas, estão equivocadamente limitadas apenas ao sistema de cotas nas universidades públicas. Embora o debate tenha se concentrado nesta questão, podemos elencar uma série de políticas afirmativas fortalecidas nos últimos governos (MAIO; MONTEIRO, 2005).

Segundo Rocha (2011), as principais políticas públicas de âmbito federal com recorte racial na educação estão organizadas tanto no eixo do reconhecimento identitário como no redistributivo. Entre elas, destacam-se a Lei 10.639/2003, que alterou a Lei 9.394/1996, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", o Programa Universidade Para Todos (Prouni) e o apoio às ações afirmativas nas universidades públicas. Em termos de mudanças institucionais, destaca-se a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secadi), criada em julho de 2004, no âmbito do Ministério da Educação, responsável pela execução de diversos programas (BRASIL, 2003).

Ao que se refere à educação indígena, mesmo tendo sido um direito adquirido com a Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que indica o fato dos Povos Indígenas terem direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, conforme define a legislação nacional que fundamenta a Educação Escolar Indígena, a exigência do debate sobre a cultura indígena, aliado à cultura negra no ensino básico, só foi incluída em 2008, com a Lei nº 11.645.

De acordo com as referidas Leis, o ensino deve se pautar em três princípios: a consciência política e histórica da diversidade, o fortalecimento de identidades e de direitos, e as ações educativas de combate ao racismo e às discriminações. Os conteúdos devem ser ministrados de forma transversal, não se restringindo a datas comemorativas ou à criação de disciplinas; deve-se trabalhar na totalidade do currículo, em destaque nas áreas de artes, literatura e história.

Em entrevista concedida à Revista Escola Pública (ed. 41, 2014), Tatiane Cosentino Rodrigues, do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), as duas alterações da LDB são complementares: "Ambas almejam pluralizar o currículo e possibilitar que dois grupos étnicos que até então estavam presentes apenas do ponto de vista do colonizador sejam vistos com outros olhos".

Entretanto, a implementação destas leis encontra uma série de dificuldades que não se limitam ao currículo, mas sim a formação do docente, dos gestores, sendo necessária a inserção de tal discussão nas Instituições de Ensino Superior (IES) e Ensino Médio, Técnico e Tecnológico.

Compreendendo a necessidade de serem formados profissionais sensibilizados com tal debate, desde a implantação do primeiro NEABI no IFCE, especificamente o *Campus* de Baturité em 2014, tem-se objetivado ações que além de auxiliar na construção de um currículo que atenda as orientações legais, viabilize a formação discente, possibilitando sua aproximação com as comunidades tradicionais no entorno dos campi, através de atividades de pesquisa e extensão.

Nesse contexto, a questão que envolve a formação inicial e continuada (FIC) do professor e a prática docente é primordial, pois esse agente da educação é o principal (não o único) responsável pela execução dessa norma jurídica. A obrigatoriedade do cumprimento da Lei citada, exige investimentos na formação dos docentes, ou corre-se o risco de que ela permaneça apenas na teoria.

Podemos afirmar, sem maiores temores, que um dos principais problemas que atingem o enfoque da história africana nas salas de aula é a formação "inadequada" dos professores que atuam nos Ensinos Fundamental e Médio. Em algumas conversas que mantive com docentes de escolas públicas e privadas constatei que, muitos deles, não abordavam o assunto em sala justamente por não terem sido apresentados à temática anteriormente. O acesso não orientado aos estudos publicados sobre a História da África (nem sempre de boa qualidade) e a insegurança para montar suas aulas eram consequências diretas dessa falha. Outros professores, diante da impossibilidade de ministrar todos os tópicos dos programas, consideravam o tema de menor importância, deixando de lado os capítulos sobre a África presentes nos livros didáticos (quando estes existiam é claro). Também não podemos deixar de mencionar as reconfortantes exceções, com algumas excelentes

iniciativas individuais. (OLIVA, 2006, p. 191).

Essa formação se dá por meio de eventos, cursos de curta duração e FICs, ao quais podem ser viabilizados por Núcleos de Estudo Afro-brasileiros e Indígenas nas instituições que os possuem, possibilitando, assim, discussões sobre a temática da história e cultura afro-brasileira e indígena sob uma dimensão política, ideológica e filosófica, e não apenas a dimensão economicista como hegemonicamente é feito, para tratar de maneira crítica e reflexiva do real sentido das relações raciais e étnica existente em nosso país e ultrapassá-las, principalmente no que diz respeito às desigualdades étnico-raciais. Assim como em diversas áreas do conhecimento, é preciso descolonizar o saber fundamentado em paradigmas dominantes, para que o ensino contribua de forma efetiva para concretização do que preconiza a Lei 10.639/2003 (ampliada pela Lei 11.645/2008) (ROCHA, 2006).

Como resultados da reativação do NEABI - *Campus* Fortaleza, iniciadas em janeiro de 2018, se materializaram ações como: a) Participação dos integrantes em diversos eventos referentes aos NEABIs; b) Submissões de trabalhos para eventos científicos; c) Organização da Pré-Marcha contra o Racismo; d) Intervenção performática; e) a I Marcha Contra O Racismo e Discriminação às Religiões de Matrizes Africana e Indígenas do Ceará; f) Curso de Dança Ancestrais Africanas; g) O "curso de fotografia"; h) O Curso de Extensão para crianças da Comunidade da Boca da Barra. Todas essas ações dialogam com a formação e participação da comunidade interna e externa ao IFCE.

CAMINHO DE UMA CONSTRUÇÃO - ASPECTOS METODOLÓGICOS

Com vistas a atingir os objetivos destacados, a proposta foi dividida em etapas que versaram sobre: Revisão bibliográfica sobre o assunto; Formação de grupos de estudo sobre a temática étnico-racial e sobre os Direitos Humanos; definição da equipe de trabalho, a qual será constituída por um Coordenador (professora do IFCE – *Campus* Fortaleza) e sete bolsistas (alunos dos cursos Superiores de Turismo, Teatro, Artes Visuais e Gestão Ambiental) e Técnico em Música, que executaram as ações de mobilização da gestão, do corpo docente e discente para discutir a importância dos NEABIs institucionalmente.

Posteriormente, ocorreu apresentação da proposta do curso e dos componentes curriculares em reunião com as lideranças da comunidade Boca da Barra - Sabiaguaba; nessa ocasião foi debatido o processo de seleção dos participantes; onde a opinião das lideranças da Comunidade será fundamental para se definir oficialmente as oficinas que serão ministradas para as crianças envolvidas. Vale ressaltar que o Curso terá a temática do “Meio Ambiente e Alimentação”.

As oficinas têm ocorrido 1 vez por semana no período de três meses (considerando-se os feriados); cada dia é organizado em cinco horas de aulas e além disso já ocorreu a primeira oficina de 10 h/a fora das salas de aula em atividades de práticas de interpretação ambiental junto ao percurso das trilhas e de relatos de histórias da comunidade, durante os meses previstos. A oferta do curso, ocorre no formato de oficinas (Componentes Curriculares), cada uma com 5h/a, sendo possível ocorrer a participação dos sujeitos sociais de forma independente, ou seja, as pessoas podem escolher as oficinas de interesse, sendo que se optarem por cursar todas as oficinas, receberão a certificação de 65 h/a.

No dia das oficinas têm estado presentes ao menos três bolsistas, onde estes são responsáveis por ministrar cada módulo com o professor e têm elaborado as atas de aula, preenchimento das listas de frequência, registros audiovisuais. Esses se alternarão na ministração dos módulos. Como forma avaliativa os discentes apresentarão seminários, avaliações escritas, auto avaliações, e pesquisas, além de toda e qualquer participação do mesmo em sala de aula.

Os formulários foram construídos durante as reuniões de planejamento pela equipe de bolsistas e voluntários interessados pela temática orientados pelo coordenador e dialogado com as comunidades envolvidas. A tabulação dos dados alcançados tem sido efetivada pelos monitores contemplados pelo projeto e os resultados apresentados em reunião tanto em Sabiaguaba como no IFCE.

Vale ressaltar que a frente de ações externas, a qual neste primeiro semestre têm sido desenvolvida na Comunidade da Boca da Barra - Sabiaguaba; têm ocorrido no espaço da Biblioteca Comunitária - Casa Camboa entre os meses de setembro a novembro de 2018; onde cerca de 22 crianças têm sido atendidas, entre 5 à 10 anos.

Paralelo ao Curso de “Meio Ambiente e Alimentação” da Comunidades, serão desenvolvidas atividades de fortalecimento e divulgação do IFCE – *Campus* Fortaleza, sejam palestras, mesas redondas, lançamentos de livros,

documentários e atividades em eventos científicos, tendo em vista discutir a temática do Núcleo.

REGISTROS E RELATOS - POR ONDE ANDAMOS ATÉ OUTUBRO DE 2018

"Caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao caminhar". Esta frase do poeta Antonio Machado, reflete o processo que tem materializado a reconstituição do NEABI-*Campus* Fortaleza, o qual tendo sido implantado no ano de 2015, apenas em 2018 se fortaleceu diante da configuração de um novo Núcleo, o qual somente com atividades pautadas em Editais, um grupo discente voluntariado, professores do IFCE e um grupo externo têm viabilizado um novo projeto de ação, aproximação da comunidade acadêmica do IFCE e de visibilidade para esta proposta.

I Marcha Contra o Racismo e Discriminação às Religiões de Matrizes Africana e Indígena do Ceará

A construção coletiva da "I Marcha Contra o Racismo e Discriminação às Religiões de Matrizes Africana e Indígena do Ceará" (Figura 1) surge do processo organizativo idealizado a partir da Marcha Contra o Racismo, a qual foi realizada em Março de 2018 no Fórum Social Mundial ocorrido em Salvador e a partir dos encaminhamentos da 4ª CONAPIR, que deliberou sobre a Marcha Nacional dos povos de terreiros em Brasília.

Figura 1 - Cartaz do Evento Pré-Marcha



Fonte: Cartaz elaborado por Joécio Dias (2018)

Diante do acirramento dessa violência específica e da tentativa de destruição das conquistas dos povos negros em todas as suas áreas e dimensões vitais; povos indígenas, comunidades tradicionais, quilombolas, povo cigano, povo de terreiro foram às ruas na luta por respeito (Figura 2).

Figura 2 - Registro da Marcha contra o Racismo



Fonte: Arquivo do Comitê da Marcha contra o Racismo (2018)

A marcha aconteceu em dois momentos durante o dia quinze de agosto de 2018, aliados à Festa de Iemanjá no Ceará. No primeiro momento foi realizado um cortejo na Praia do Futuro no horário da manhã, dando continuidade no período da tarde na Praia de Iracema. Face à tentativa de destruição do corpo físico e espiritual, da memória, da Natureza, religiosidades, culturas, hábitos e costumes; no dia consagrado à Rainha do Mar; os movimentos negros, coletivos culturais, movimento de religiões de matrizes africanas e o NEABI - *Campus* Fortaleza, esteve presente nessa construção que fazer valer a força ancestral, senso de comunidade e pertencimento.

No período de construção, os movimentos organizadores do Marcha, realizaram uma série de ações formativas e de mobilização para tal evento, os quais foram chamados de pré-marcha. No dia 13 de agosto, o NEABI organizou, no *Campus* Fortaleza, rodas de conversa que traziam em pauta o Racismo Religioso, uma performance autoral de um estudante do Curso de Licenciatura em Teatro, o qual protagonizou uma expressão dos estudantes negros e os obstáculos que os mesmos encontram ao ingressarem nessas instituições. A programação da "Pré-Marcha" foi sequenciada por meses sobre o temário indicado e contou com presenças de docentes e movimentos negros as quais discutiram o racismo institucional direcionado para as instituições de ensino.

Danças Africanas Ancestrais

O projeto intitulado "Danças Africanas Ancestrais" (Figura 3) teve seu nascedouro de uma demanda de docentes e discentes da Universidade Federal do Ceará; bem como de alunos do IFCE que tiveram a experiência de praticar danças ancestrais africanas em um local que por questões burocráticas foi perdido, o que fez com que tal prática fosse parada. Vale ressaltar que esta proposta foi acolhida pela instituição em julho e no dia 20 de agosto teve seu início (Figura 4); o qual enfrentou dificuldades porque a questão de espaço no *Campus* Fortaleza se consubstancia como um entrave para execução de várias atividades.

Figura 3 -Cartaz com a divulgação das Danças Africanas – NEABI – *Campus* Fortaleza



Fonte: Elaborado pelo Coordenador do Projeto (2018)

Figura 4 - Primeira Aula do Curso



Fonte: Mel Andrade, 2018

Vale ressaltar, ainda, que o projeto prevê a realização de tais danças com o intuito de desenvolver e mesmo despertar através de toques percussivos, polirritmias e harmonias com foco em questões como interculturalidade crítica e a decolonialidade, junto à sujeitos sociais partícipes do projeto (XAVIER, 2010).

Nesse sentido, o projeto lançou uma chamada pública para 50 vagas, tendo sido ampliado para 70; posto que teve uma procura de 400 pessoas inscritas. O que demonstrou que há demanda para efetivação de tais propostas que para além de um projeto; fazem emergir processos, lutas e resistências.

A dança é então tomada como um instrumento de libertação e posicionamento crítico que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alertam a criação de modos “outros” – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras.

As aulas são ministradas por Rubens Lopes, artista, professor e pesquisador em dança formado pelo Curso Técnico em Dança do Ceará e egresso da Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Ceará (UFC); bem como pelo guineense Trindade Gomes, estudante da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), percussionista e dançarino. Ambos atualmente bolsistas do NEABI pela Direção de Extensão (Direx-IFCE - *Campus Fortaleza*).

Lançamentos de livros

O NEABI promoveu dois lançamentos de livros que dialogam com as debates e objetivos propostos pelo Núcleo. O primeiro lançamento aconteceu no dia 25 de setembro em parceria com o NEABI - *Campus Boa Viagem* (Figura 5).

Figura 5 - Cartaz do Lançamento do Livro "Meu Sonho é Escrever...Maria Carolina de Jesus"



Fonte: Arquivo do NEABI - *Campus Fortaleza*

O lançamento do livro "Carolina Maria de Jesus: Meu Sonho é Escrever", organizado pela pesquisadora Raffaella Fernandez se materializou como um evento para além da simples apresentação de um livro, mas foi organizado no formato de Mesa Redonda, onde a programação contou com a performance sobre o fragmento "Noites de Carolina" da atriz Newen Valentina; seguido pela apresentação da pesquisa científica intitulada "Uma autora da escrivência: A literatura periférica imortalizada na obra de Carolina Maria de Jesus". O segundo lançamento foi do livro "Nha Terra: Guiné-Bissau em Relatos e Fotos", o lançamento aconteceu no pátio do IFCE- *Campus* Fortaleza (Figura 6).

Figura 6 - Cartaz do Lançamento do Livro "Nha Terra: Guiné-Bissau em Relatos e Fotografias"



Fonte: Arquivos do NEABI - *Campus* Fortaleza

A roda de conversa com o autor, fotógrafo e pesquisador, estudante da UNILAB - Gislailso Cá, fortalece com a troca de saberes entre estudantes de países africanos residentes e estudantes no Ceará, a participação do grupo de extensão em Danças Ancestrais Africanas, alunos e professores do curso de Licenciatura em Teatro, gastronomia, turismo que possibilitou que um mundo de saberes fossem trocados e conhecimento trançados entre os continentes.

CONCLUSÃO

O processo de reativação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas - NEABI - *Campus* Fortaleza, tem como base fundante dois segmentos sendo o primeiro perpassa por desenvolver oficinas relacionada a temática do grupo no *Campus*, a segunda oficinas junto a comunidade Boca do Barra- Sabiaguaba.

A promulgação da Lei 10.639/2003 complementada pela Lei 11.645/2008 tornou obrigatório a inclusão da temática história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo oficial da educação básica brasileira, valorizando e reconhecendo a importância da diversidade cultural e das questões étnico-raciais, o desafio tomado perpassa pelo rompimento de construções sociais profunda, estabelecida na instituição no desenvolvimento das ações a implementação das leis são exercidas, construindo diálogo entre o corpo docente e discente sobre as questões étnico racial.

A parceria com os movimentos negros, indígenas e comunidade tradicional, fortalece e direciona os passos no caminho de maior certeza e verdade, no que se fala a construção de movimentos, nesses passos dados, surge a "Marcha Contra o Racismo", Curso de "Danças Africanas Ancestrais" e os lançamentos de livros que concluem com importantes debates de extrema necessidade para formação. A temática abordada neste projeto tem caráter social, visto que poucas ações institucionais ocorreram no *Campus* Fortaleza sobre essa pauta.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003**. Estabelece a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Disponível em: <http://www.ensinoafrobrasil.org.br>> Acesso em: 13/04/2009.

MAIO, M. C.; MONTEIRO, S.: Tempos de racialização: o caso da ‘saúde da população negra’ no Brasil. *In: História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, v. 12, n. 2, p. 419-46, maio-ago. 2005.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nos cursos de formação de professores: panorama, perspectivas e experiências. *Estudos Afro-Asiáticos*, v. 28, n. 1-3, p. 187-219, jan./dez. 2006. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/6224>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

REVISTA ESCOLA PÚBLICA. **Ensino da Cultura Afro e Indígena**. Entrevista com Tatiane Cosentino Rodrigues. Ed. 41, 2014. p.42-45.

ROCHA, Helena do S. C. da. O que sabe quem ensina África na Geografia? Impactos na implementação da Lei nº 10.639/2003 no IFPA – *Campus* Belém. *Revista Thema*, v. 8, n. 2, 2011. Disponível em: <<http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/109/41>>Acesso em: 15 mar. 2018.

ROCHA, L. **Políticas afirmativas e educação: a Lei 10.639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo**. Curitiba, 2006.

XAVIER, Juarez Tadeu de Paula. Rodas Sagradas da Tradição Africana. Disponível em <<http://zagaiaemrevista.com.br/article/rodas-sagradas-da-tradicao-africana-espacos-de-re-construcao-das-identidades-profundas-3/>> Acesso em 12 de outubro de 2018.

A TEMÁTICA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS SÉRIES INICIAIS DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE JEQUIÉ/BA

ST 6 - Educação inclusiva para negros e indígenas: reflexões (NAPNE e outros órgãos)

Sara de Jesus Santos⁹⁶
Silvano da Conceição⁹⁷

RESUMO

No presente texto analisou-se como se deu a implementação da lei 10.639/2003 nas séries iniciais de uma Escola Municipal, localizada num Distrito de Jequié-Bahia, especialmente as barreiras enfrentadas pelos educadores(as) para a implementação da referida lei. A metodologia utilizada é de natureza qualitativa e a técnica empregada foi a realização de entrevistas semiestruturadas com os educadores(as). A partir da aplicação dessa técnica, associado a leitura e análise do PPP da escola pesquisada, constatou-se como tem sido desenvolvidas as práticas de ensino voltadas para o conteúdo programático a que se refere a Lei 10.639/03, nos permitindo assim um olhar crítico e reflexivo acerca dos enlaces que envolvem a discussão e efetivação da referida temática neste espaço. Para fundamentação deste estudo recorreremos as teorias de HALL (2000), CAVALLEIRO (2001), ROCHA (2005), GOMES (2005), MUNANGA (2005), FRASER (2006), que versam sobre diversidade racial, multiculturalismo, identidade e reconhecimento, etc. Notou-se que a falta de materiais pedagógicos para o desenvolvimento das discussões sobre o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira ainda é um problema que a instituição enfrenta. Nesse sentido, destacou-se que a formação continuada dos educadores(as) é crucial para que o ensino dessa temática seja mais contundente no ambiente escolar, especialmente na produção de materiais didáticos para serem trabalhados no cotidiano das aulas. Nesse sentido, compreende-se que profissionais bem formados, também na temática das relações étnico-raciais, podem contribuir para a superação do preconceito e do racismo que ainda estão impregnados em nossa sociedade.

Palavras-chave: Educação. Práticas de ensino. Relações étnico-raciais.

INTRODUÇÃO

O ensino das relações étnico-raciais é uma temática muito importante e que nos últimos anos têm provocado debates intensos devido à grande urgência de transformações para uma educação igualitária em prol de todos. Entendemos a importância e relevância que essa temática tem na construção do reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros.

Inspirados no livro "Pele Negra, Máscaras Brancas", do filósofo Frantz Fanon (1952), buscamos ressaltar a realidade da maioria dos negros brasileiros, tratando aqui especificamente o ambiente escolar. O referido livro discute a estrutura racista e colonialista na Martinica (França), onde as estruturas racistas foram se consolidando formando então um pilar para estabelecer a superioridade e conseqüente dominação entre os indivíduos. No Brasil a colonização também criou raízes dessa natureza, fazendo com que negros e índios fossem severamente marginalizados. Tratando aqui sobre o ambiente escolar notamos que são perceptíveis as atitudes de preconceito e racismo que ainda estão impregnadas neste espaço. Apesar das instituições pregarem que as mesmas funcionam seguindo uma ótica que preza pela democracia e direitos de igualdade, ainda assim o público negro que esta atende sofre com o preconceito, racismo e conseqüentemente exclusão, pois erroneamente ainda existem práticas pedagógicas que subalternizam a população de ascendência negra, colocando, na maioria das vezes, em patamar superior tudo que está ligado a matriz europeia.

Ao propor e desenvolver uma discussão sobre práticas de ensino Cavalleiro (2001) afirma que o educador que não foi preparado para trabalhar com a diversidade tende a padronizar o comportamento dos seus alunos, mantendo assim uma postura etnocêntrica e singular. Dentre as conquistas da população negra está a sanção da lei 10.639/2003, a qual tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira nas escolas da educação básica dos setores público e privado. Cabe destacar que essa lei é fruto de muitas lutas e mobilizações travadas pelo movimento negro após a redemocratização do país, uma vez que o material didático trabalhado nas escolas invisibilizava as contribuições dos povos

⁹⁶ Professora da Rede Municipal de Ensino de Jequié/BA. Pesquisadora do Centro Interdisciplinar de Pesquisa Agroambiental (CIPAM) e membro do Grupo de Estudos e Pesquisa "Educação para as Relações Étnico-Raciais", UESB, *campus* universitário de Jequié. sara20vueliton@gmail.com

⁹⁷ Docente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Pesquisador do Centro Interdisciplinar de Pesquisa Agroambiental (CIPAM) e Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa "Educação para as Relações Étnico-Raciais", UESB, *campus* universitário de Jequié. silconceicao5@gmail.com

africanos para a construção da cultura nacional em seus múltiplos aspectos. Ou seja, a inserção da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira em todas as escolas do país busca promover uma positivação da imagem do negro em relação à sua ancestralidade e, com isso, promover o fortalecimento na identidade desses indivíduos em nosso país.

É sabido que a instituição escolar é uma das principais difusoras de saberes e valores que influenciam diretamente na conduta dos indivíduos dentro da sociedade. Assim as práticas pedagógicas dentro da escola devem estar dotadas de discussões, atitudes, resgates e valorização da cultura afro-brasileira e africana, de forma que as diferenças que compõem a sala de aula sejam respeitadas e valorizadas, levando os educandos a construírem hábitos, valores, e refletirem sobre a importância do respeito e valorização desse grupo étnico como também das demais etnias que contribuíram para a formação e enriquecimento do povo e da cultura brasileira. Deste modo, destacamos que a implementação do ensino de história e cultura afro-brasileira no ambiente escolar tem papel crucial na formação de sujeitos que respeitem a diversidade étnica brasileira em seus diversos aspectos. Acreditamos que isso tem potencial para viabilizarmos a formação de cidadãos ativos, críticos, reflexivos, que saibam respeitar uns aos outros na totalidade de suas diferenças.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), é ressaltado que trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, combater o racismo e pôr em prática a reeducação das relações etnicorraciais são tarefas que não se restringem somente a escola, mas a toda a sociedade. Embora as questões relacionadas à desigualdade social e racial não tenham o seu nascedouro na escola, sabemos que elas acabam desaguando nas instituições de ensino. Por essa razão, a escola acabou se tornando um dos principais meios para a erradicação do preconceito, do racismo e da discriminação, uma vez que ela é capaz de lapidar e emancipar, por meio do conhecimento erudito e o acesso a registros de diferentes culturas, aqueles que sofrem com o preconceito e a discriminação. Por ser uma instituição estratégica da sociedade, a escola deve assumir o papel de proporcionar reflexões sobre as relações sociais em que o outro seja respeitado e valorizado, independente de suas características fenotípicas e sociais, pois esse é um dos caminhos mais seguros para a construção de uma sociedade democrática e igualitária. Cabe, portanto, às instituições de ensino estar preparadas para desenvolver tal papel sobre as novas gerações e não reproduzir um modelo de sociedade excludente, discriminatória e preconceituosa em relação a população negra, pois a lei sozinha não é capaz de mudar este cenário.

Por esta razão, compreendemos que a formação, assim como a capacitação dos professores, deve estar acompanhando o processo legislativo: O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil (BRASIL, ART. 26-A, § 1o, 2009).

O fragmento anterior nos dá uma exata dimensão do tamanho do desafio que a aprovação da Lei 10.639/03 colocou tanto para os profissionais que trabalham nos estabelecimentos de ensino, fundamental e médio (públicos ou particulares), como para o ensino superior, uma vez que é nesse nível que se formam os licenciados que irão trabalhar nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. O presente estudo teve como objetivo principal compreender de que maneira as práticas de ensino para as relações étnico-raciais, desenvolvidas na instituição pesquisada estão atendendo as prerrogativas da Lei 10.639/03 e identificar se houve barreiras para desenvolver o conteúdo programático à que se refere a lei e averiguar se tem sido oferecida, à direção, coordenação e aos docentes da escola, um formação continuada que os capacite à incluir os conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira no dia a dia da escola. A metodologia utilizada no presente trabalho é de natureza qualitativa. Na pesquisa qualitativa o pesquisador necessita dispor um novo olhar sobre um cenário já conhecido. Desta forma, é crucial que o investigador olhe para um determinado contexto de forma diferente, ainda que esse parta de uma experiência, ou compartilhamento de conhecimentos, em sua maioria, de cunho pessoal. Os sujeitos da pesquisa foram os professores que atuam no fundamental I na Escola Municipal Etelvino Torres de Oliveira, sendo as séries escolhidas do 1º, ao 5º ano. Os instrumentos de coleta de dados foram: entrevista semiestruturada e análise documental.

DIVERSIDADE RACIAL, MULTICULTURALISMO, IDENTIDADE E RECONHECIMENTO NO ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

O sistema escolar é um importante veículo de propagação de conhecimentos, se constituindo num espaço essencial para a desconstrução de toda e qualquer forma de preconceito e discriminação racial e social. É perceptível que a escola além de agregar conhecimentos escolares para os educandos também acaba por desenvolver um conjunto de valores que acabam orientando a percepção de mundo e o papel que cabe a cada indivíduo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A discussão da temática das relações étnico-raciais, esta implementada nas instituições de ensino através da promulgação da lei 10.639/2003, que tem como principal objetivo inserir o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana no currículo das escolas de educação básica da rede pública e privada, com o intuito de divulgar e produzir conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem os cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial que compõe a sociedade brasileira. Há muito tempo as escolas brasileiras vêm reproduzindo a cultura dos colonizadores, colocando a cultura do colonizado à margem e contribuindo, dessa forma, para a perpetuação do racismo e da discriminação. Como aponta Munanga (2005, p. 15):

(...) sabemos que nossos instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, isto é, os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental.

As crianças negras vêm sofrendo, há muito tempo, com inúmeras formas de preconceito e discriminação racial, sejam elas advindas dos materiais didáticos, de uma peça de teatro – na qual a mesma sempre acaba por ficar com o papel do subalterno – ou nas brincadeiras entre os colegas, onde as crianças negras sempre são ridicularizadas com apelidos pejorativos e as vezes até com comparações grotescas com animais. Diante dessa constatação vem a necessidade de compreender a maneira como as crianças negras construíram e estão construindo sua identidade perante as mais diversas formas de preconceito e discriminação, as quais foram e ainda são expostas diariamente em seus mais diversos convívios sociais. Tratando sobre identidade, o livro de Stuart Hall, “A identidade cultural na pós modernidade (2000)”, se torna uma importante ferramenta analítica quando discutimos a constituição da identidade da criança negra. No referido livro o autor propõe uma discussão sobre a identidade cultural na pós-modernidade.

Hall (2000) discorre sobre as mudanças que estão acontecendo na identidade dos indivíduos, pois antes a identidade se mantinha estável e unificada. Na sociedade moderna esta está em declínio tornando a identidade do sujeito fragmentada e inacabada. O livro do autor nos remete a diáspora dos negros africanos vindos para o Brasil, onde foram forçados a mudarem seus costumes, línguas e tradições. Foram ainda impelidos a se moldarem na cultura europeia, sendo esta imposta como cultura superior. Nos espaços escolares as crianças negras acabam imitando as crianças brancas e, na maioria dos casos, muitas dessas crianças omitem suas origens por medo da rejeição dos seus colegas, ou seja, as crianças negras são praticamente ‘obrigadas a buscarem a integração na cultura branca. Não é por acaso que desde cedo crianças negras são submetidas a alisamentos nos cabelos, pois esta é uma das formas de se aproximarem do padrão dito “ideal” imposto pelos brancos. Ou seja, na escola essas crianças assumem uma identidade subordinada ao padrão branco, enquanto que em casa assumem a identidade negra, onde certamente convivem com outras crianças também negras, não deixando de destacar aqui o viés religioso, que em muitos casos é usado como mais uma forma de preconceito e racismo contra os negros. O processo de globalização tem sido a causa da sobreposição das identidades nacionais por outras mais particularistas - de identificação cultural – e isso está deslocando as identidades nacionais. Segundo o autor, as migrações de diferentes culturas advindas dos mais variados lugares do mundo, tornou impossível manter as identidades culturais intactas e o não enfraquecimento das identidades nacionais.

Atualmente podemos perceber em nossa sociedade uma quebra do paradigma do padrão europeu como ideal, podemos perceber que a população negra tem buscado o autorreconhecimento de sua identidade, de suas raízes e do empoderamento, onde a busca por igualdade de direitos, respeito e valorização, aos poucos têm ganhado espaço em nossa sociedade que ainda é tão excludente.

O Brasil é um país que tem na miscigenação a marca da sua formação, pois contou com a vinda de povos de diferentes regiões do mundo (europeus, africanos e asiáticos) que se misturaram aos povos indígenas que aqui viviam, construindo assim a diversidade racial que permeia nosso País. Cabe destacar que durante a formação do povo brasileiro muitos povos indígenas foram escravizados ou dizimados e uma enorme quantidade de africanos foram trazidos para o

país pra servirem de mão-de-obra escrava. Ou seja, os europeus se colocaram como povos superiores à indígenas e africanos e, com isso, estabeleceram um padrão racial para classificação, dominação e exploração de sociedades vistas como inferiores. Entretanto, essa população através de muitas lutas, aos poucos, considerando que de forma bem sutil, foram conquistando alguns direitos tais foram o fim do tráfico de negros Africanos, a lei do ventre livre, o fim da escravidão decretada pela lei Áurea, dentre outras. Ainda assim, os negros continuavam excluídos de participarem ativamente na sociedade, da forma que a sociedade os tratava, estes ficavam predestinados apenas aos papéis subalternizados pela sociedade. Já nas primeiras décadas do século XX, houve reformas educacionais com expansão na oferta de ensino, os negros que antes tiveram sua presença negada nas instituições de ensino, agora começavam a enfrentar um novo dilema, o da permanência na escola, já que estes viviam em situação de extrema pobreza, consequência do processo de marginalização imposta pela sociedade racista e excludente.

Muitas foram as lutas por direitos igualitários que os negros enfrentaram para usufruírem de uma vida digna e plena. Durante o período da ditadura, já na década de 70, o Movimento Negro ganhou força junto ao Movimento de Resistência ao militarismo, dando assim intensidade a luta pela redemocratização do País, tais reivindicações deram origem a legislação antirracista e multiculturalista (CONCEIÇÃO, 2009). A legislação multiculturalista em seus principais objetivos preconiza a luta pelos direitos civis, criação de políticas públicas e direito de igualdade para os grupos marginalizados por não fazerem parte da cultura considerada padrão. Busca ainda também a promoção de atitudes de respeito e valorização as mais diversas etnias, culturas, gêneros e religiões, promovendo harmonia entre essas.

No entanto, as políticas públicas aqui no Brasil que seguiram a tendência multiculturalista tiveram como ênfase principal políticas de identidade contra as desigualdades sociais e fortalecimento do combate ao preconceito e discriminação racial, partindo assim por um viés diferente quando comparado com os outros Países latino-americanos, pois nestes o multiculturalismo serviu para o reconhecimento da diversidade racial, o que não aconteceu no Brasil (CONCEIÇÃO, 2009).

Apesar de o Brasil ser composto por uma infinita diversidade racial e cultural, os indivíduos ainda persistem em negar as diferenças e a reconhecê-las como parte intrínseca da riqueza brasileira. As políticas públicas originadas das lutas dos movimentos negros, impulsionadas também pelo multiculturalismo, promoveram não apenas a inibição do preconceito e do racismo, como também a adoção de valores, respeito e convivência harmônica entre os indivíduos. Ao analisarmos a formação da sociedade brasileira, logo podemos constatar a multiculturalidade que compõe esta. A pluralidade das culturas, das etnias, das religiões espalha-se por diferentes espaços da sociedade. Nesse contexto, trazer o multiculturalismo para o currículo escolar e conseqüentemente para as práticas pedagógicas é propiciar aos educandos uma boa educação cultural, no sentido, de estimular o respeito, o reconhecimento e a valorização da diversidade racial e cultural que forma nossa sociedade.

Portanto, é crucial que as práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar integrem essa diversidade de etnias e culturas, e não o contrário, ou seja, manter o padrão eurocêntrico de ensino, significa silenciar as mais diversas formas de preconceito e racismo, provocando assim a desintegração dessa diversidade multicultural, favorecendo a inferiorização e exclusão desses povos. Sendo a educação um dos meios primordiais no processo de produção de conhecimentos, esta deve intervir de forma positiva no sentido de contribuir para o resgate, reconhecimento valorização das diversidades e superação do racismo.

Tratando sobre reconhecimento Fraser (2006, p. 231) afirma que “a luta por reconhecimento se tornou um dos principais conflitos políticos no final do século XX”. A busca por reconhecimento de raças, de gênero, de etnia e sexualidade têm se intensificado nas últimas décadas, pois tal reconhecimento hostiliza a dominação cultural que causa injustiças na sociedade. Nos últimos anos foram criadas políticas públicas com o propósito de ressarcir a população negra das diversas formas de desigualdades (racial, política, econômica, cultural) à que ficou exposta ao longo da história brasileira. Dito de outra forma, a escravidão foi responsável pela criação de uma imagem depreciativa do negro no País, porém, após a abolição da escravatura no país, em 1888, o Estado brasileiro pouco fez pra integrar o negro na sociedade. Fraser (2006) destaca duas problemáticas políticas que atualmente estão dissociadas: a do reconhecimento e a da redistribuição. Para a autora, se integradas corretamente essas problemáticas contribuem para o aniquilamento das injustiças culturais e sociais. A primeira envolve a valorização das identidades desrespeitadas, o reconhecimento da diversidade cultural e dos

produtos culturais dos grupos difamados, enquanto que a segunda envolve a redistribuição e reorganização da divisão do trabalho, para que haja igualdade social. Nesse sentido, as políticas públicas devem estar centradas em desenvolver seu papel de protagonizar a superação do preconceito e do racismo que ainda estão impregnados na sociedade brasileira. É indispensável que tais políticas promovam o respeito mútuo, a valorização da diversidade étnico-racial e cultural, como também a promoção de direitos de igualdade nas diferentes atividades que se desenrolam dentro da sociedade. Apontado por Fraser (2006, p. 235), o aspecto central do racismo é:

o eurocentrismo: a construção autorizada de normas que privilegiam os traços associados com o "ser branco". Em sua companhia está o racismo cultural: a desqualificação generalizada das coisas codificadas como "negras", "pardas" e "amarelas", paradigmaticamente – mas não só – as pessoas de cor.

Os atos depreciativos com representações estereotipadas que inferiorizam e humilham a população negra em todas as esferas da vida cotidiana, contribuem para mantê-las em desvantagem mesmo na ausência de qualquer intenção de discriminar (FRASER, 2006).

Para a quebra desse paradigma de superioridade da cultura europeia em relação às outras culturas, especificamente a de matriz africana, as discussões sobre identidade, diversidade racial, multiculturalismo e reconhecimento são imprescindíveis. Ao longo dos anos, especialmente entre 2003 a 2014, foram criadas e implementadas um conjunto de políticas públicas voltadas para a reparação da cidadania da população negra.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Ao tratarmos sobre a lei 10.639/03 e suas inferências no processo educacional das instituições de ensino, vem ao cerne da discussão a problemática da formação de professores para ministrarem os conteúdos referentes a temática da educação para as relações étnico-raciais, visto que as discussões suscitadas pela referida temática é de suma importância para sociedade brasileira. A implementação dessa lei trouxe para as instituições escolares – educação básica – mais um desafio para os profissionais desta área. Desta forma, se faz pertinente sabermos se as práticas de ensino nas instituições escolares estão em sintonia com os objetivos propostos por esta lei, especialmente pelo fato de o currículo escolar ter estado atado a um modelo de mundo eurocêntrico.

Para o êxito dessa sintonia é necessário que o professor tenha acesso às discussões e abordagens dos conteúdos relacionados à temática das relações etnicorraciais para que estes não sejam passados de forma grotesca, efêmera ou sem nenhum aprofundamento crítico. É preciso uma aproximação com a realidade dos indivíduos que sofrem com o preconceito, é preciso que haja mudanças nos conceitos, as abordagens sobre a temática podem e devem ser feitas de forma interdisciplinar, resgatando assim todas as formas de contribuição dos povos africanos na formação da sociedade brasileira (GONÇALVES E SILVA, 2005, p.158). Versando ainda sobre o ensino para as relações etnicorraciais Gonçalves e Silva (2005, p, 158) afirma que:

Todo esse processo de aquisição de conhecimentos e de formação de atitude respeitosa de reconhecimento da participação e contribuição dos afro-brasileiros na sociedade brasileira requer que preconceitos e discriminações contra este grupo sejam abolidos, que sentimentos de superioridade e de inferioridade sejam superados, que novas formas de pessoas negras e não negras se relacionarem sejam estabelecidas.

A partir da citação acima de Silva, podemos entender que se torna indispensável as discussões que trazem visibilidade positiva dos negros na sociedade brasileira, as abordagens principalmente no espaço escolar devem serem feitas com intensidade, para que assim promova a desconstrução do preconceitos e atitudes racistas contra os negros, como também a promoção de atitudes de valorização e respeito mútuo entre os indivíduos. Tratando sobre a importância da educação na formação crítica e humana de um indivíduo, Munanga (2005, p. 17) afirma que:

[...] a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados

neles pela cultura racista na qual foram socializados.

A formação deficitária de professores nas licenciaturas, associada à falta de formação continuada e capacitação, propicia o desencadeamento de práticas educacionais que não chegam a trabalhar os conteúdos da forma como sugere a Lei 10.639/03, especialmente no que tange a articulação entre a teoria e a prática, entre o discurso e a ação.

Consequentemente essa desarticulação acaba por deixar os educandos passivos, sem autonomia e criticidade para se reconhecerem e exercerem um papel de cidadão ativo dentro da sociedade. Exatamente por essa razão que compreendemos que a qualidade da formação do educador influencia diretamente na formação do educando. O discernimento sobre o propósito desta lei é crucial para que haja conhecimento, entendimento e consequentemente construção de práticas pedagógicas que promovam e efetivem o reconhecimento e a valorização dos afro-brasileiros, contribuindo assim para mudanças nas atitudes preconceituosas e racistas dos indivíduos.

Frisando aqui a formação de professores para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, destacamos que ela deve elaborar sua prática num ensino crítico, distanciando assim do senso comum e reprimindo todas e quaisquer práticas que instiguem preconceitos e atitudes ofensivas. “A educação das relações etnicorraciais requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, posturas, modo de tratar as pessoas negras” (BRASIL, 2004, p. 11). Alguns professores, às vezes desmotivados outros despreparados, acabam por levar para as salas de aula, conteúdos no que se refere ao ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana, sem dominá-los e acabam por passa-los de forma superficial para seus educandos, o que dificilmente os levará a uma reflexão mais profunda a ponto de provocar mudanças de comportamento e atitudes que valorizem os negros e seus afrodescendentes.

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer a mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando as relações étnico-raciais no país e desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de vida pelos negros, tampouco das classificações de inferioridade que lhes são atribuídas na escala de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas (BRASIL, 2004, p. 15).

Partindo desse contexto, se torna indispensável a formação continuada dos professores para ministrar os conteúdos do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, tendo em vista o entendimento as propostas do ensino, a observação e a interpretação das discussões da temática com um olhar crítico, a vivência de novas formas de compreender e efetivar o trabalho pedagógico. De forma a valorizar as diferenças presentes em uma sala de aula e usá-las como ferramenta de interação, reconhecimento e valorização dos diferentes grupos étnicos que compõe o povo brasileiro – permitirá a consolidação da autonomia de cada educando, além de estabelecer uma reflexão crítica sobre o racismo, o preconceito e a discriminação racial. Deste modo, o professor deve estar ciente do seu papel de mediador no processo de ensino dos conteúdos, sendo que os mesmos devem criar mecanismos pedagógicos que favoreçam a desconstrução de paradigmas e preconceitos que se reproduzem e se perpetuam no ambiente escolar (BRASIL, 2004, p.12). Os DCNs ainda afirmam sobre o ambiente escolar:

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo (BRASIL, 2004, p.7).

A sala de aula é um ambiente primordial para desconstrução de valores estereotipados em relação ao negro e sua cultura. Os contextos que permeiam todo ambiente escolar propiciam o desenvolvimento de conceitos, consciência e valores que formam um cidadão para interagir e atuar na sociedade. Nesse sentido, se torna indispensável uma educação que forje uma identidade íntegra do sujeito, principalmente dos negros e afrodescendentes, fazendo com que os mesmos sejam reconhecidos, respeitados e valorizados por suas contribuições na construção da sociedade brasileira.

À vista disso, os educadores precisam estar atentos aos elementos que efetivam a aplicação da referida lei e, para que isso ocorra, é de suma importância que os mesmos busquem a formação continuada, tais como cursos e capacitações

oferecidas pelo Ministério de Educação e pelas Secretarias de Educação (estadual ou municipal), necessárias para que haja o entrelace entre teoria e prática, fomentando assim uma práxis educacional de reconhecimento, valorização e respeito mútuo entre os indivíduos.

Durante o processo de formação o educador se muni de artifícios que o auxiliarão nas atividades a serem desenvolvidas em seu futuro campo de trabalho. Partindo desse pressuposto é preciso refletir sobre a formação de professores no sentido de que este é instrumento imprescindível no âmbito escolar, e no que diz respeito a qualquer mudança no sistema educativo. Desta forma, a relevância que esta temática nos traz também nos remete sobre a formação de professores para tal, sobretudo após a promulgação da LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996).

A Lei de Diretrizes e Bases, em seu artigo 63, item III, determina que é função dos institutos superiores de educação manter programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. Dando ênfase a este conhecimento, a ampliação de formação continuada nas universidades brasileiras, como também a discussão sobre a temática das relações etnicorraciais no período da graduação e nos outros níveis subsequentes de especializações de professores devem ser intensificadas, contribuindo assim para uma formação eficiente dos que atuam e dos que futuramente irão atuar na área.

A formação docente é crucial na construção e reconstrução de conceitos do conhecimento escolar, pois com base nesses conhecimentos é que os professores irão selecionar conteúdos para serem acoplados ao currículo escolar, como também nos planejamentos para serem aplicados em sala de aula.

A partir do momento que o professor tiver em sua formação conhecimentos sólidos, referente à todos enlaces que envolvem seu campo de trabalho, neste caso em específico para o ensino das relações étnico-raciais, como também uma formação continuada na área em que atua ou atuará, espera-se que se crie uma consciência reflexiva sobre a diversidade étnica e cultural que envolvem o ambiente escolar, e este (a) passe a buscar práticas educativas que inibam e desconstruam as práticas que naturalizam a desvalorização dos negros e afrodescendentes.

Assim, este(a) estará estimulando e conseqüentemente promovendo a equidade entre os diferentes sujeitos dentro e fora da escola. No entanto as reformas no âmbito educacional, particularmente a do cumprimento da lei 10.639/03 não condiz respeito só aos professores e restrito apenas ao espaço da sala de aula, mas, também demandam empenho de todos os envolvidos no processo educacional. Contudo, ainda se faz necessário que as discussões sobre a temática das relações étnico raciais na formação de professores sejam mais suscitadas, e estas sejam mais reverberadas no ambiente escolar, pois as raízes do preconceito e racismo mesmo que de forma velada infelizmente ainda existem.

Os sujeitos desta pesquisa foram seis educadores (as) dos anos iniciais do ensino fundamental da instituição, dentre estes, o gestor e coordenador. A escolha desses profissionais se deu de forma a contemplar o problema em questão, visto que a estes são incumbidas grande responsabilidade em relação a efetivação da supracitada lei no cenário estudado, logo, estes foram agentes fundamentais no processo de investigação, contribuindo com as informações necessárias para análise, e chegar a possível resposta do problema delineado.

Partindo do pressuposto de que o ensino de história da África deve também ressaltar a riqueza do continente Africano e as inúmeras contribuições desses povos para a cultura brasileira. As práticas de ensino devem ser resignificadas com o intuito de descentralizar o modelo de ensino eurocêntrico, ou seja, o ensino deve permitir aos educandos uma nova leitura da história cultural, política e social dos diferentes povos africanos que não resuma apenas ao capítulo da escravidão, pobreza e ao sofrimento.

A implementação da lei 10.639/2003 e a regulamentação do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, leva-nos a reflexão sobre a superação da escola como legitiimadora da prática de intolerância e negação dos povos africanos e afro-brasileiros no Brasil. Tratando sobre a importância da instituição escolar na dissipação do preconceito racial Cardoso (2005, p. 10) afirma que:

É indispensável que os currículos e livros escolares estejam isentos de qualquer conteúdo racista ou de intolerância. Mais do que isso. É indispensável que reflitam, em sua plenitude, as contribuições dos diversos grupos étnicos para a formação da nação e da cultura brasileira. Ignorar essas contribuições – ou não lhes dar o devido reconhecimento – é também uma forma de discriminação racial.

É válido salientar que a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas instituições

de ensino tem como principal objetivo erradicar as diversas formas de preconceito e racismo do ambiente escolar.

Dessa forma, a coleta de dados por meio da entrevista semiestruturada nos permitiu conhecer e entender quais são as percepções desses sujeitos sobre a referida temática e como esta acontece no espaço escolar.

A Escola pesquisada passou a ter o conhecimento sobre a lei 10.639/03 no ano de 2006, quando a rede municipal de ensino de Jequié-Ba iniciou a aplicação da lei nos currículos das instituições de ensino, segundo a fala dos entrevistados:

Quando a SME inseriu a disciplina na organização curricular da rede, (...) na época participamos de um curso oferecido pela SME, cujo objetivo era a implementação da lei 10.639 na rede. Houve esse curso, que foi parte do processo de implementação dessa lei, por meio da inserção da disciplina História e Cultura Afro-brasileira (Coordenador, do EMETO, 2017).

Quando a escola inseriu a disciplina de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, houve uma formação com os professores da instituição. Esta foi ministrada pela professora Dra. Marise de Santana, organizadora e líder do ODEERE/UESB (Órgão de Educação e Relações Étnicas com Ênfase em Culturas Afro-Brasileira). Na oportunidade foram discutidos o objetivo da lei 10.639/2003 e como a escola se posicionaria a partir de então (Gestor, EMETO, 2017).

A implementação da lei 10.639/2003 nas instituições de ensino, propiciou o desenvolvimento de princípios democráticos nestes espaços, provocando nos educandos o reconhecimento da pluralidade étnica do país e a formação de valores éticos, hábitos, comportamentos de respeito, tolerância e harmonia com as diferenças e características que formam a diversidade racial em nosso país. Os conteúdos programáticos que estabelecem as discussões e reflexões sobre identidade negra e afro-brasileiras são essenciais para a desconstrução dos preconceitos e formação de atitudes positivas para a valorização das culturas africanas e afro-brasileiras.

Partindo da tomada de consciência dessa realidade, sabemos que nossos instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, isto é, os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituoso em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental (MUNANGA, 2005, p.15).

A abordagem anterior nos remete aos currículos escolares antes da vigência da lei 10.639/2003, que ao longo dos anos seguiu a risca o padrão eurocêntrico de ensino, deixando as margens o reconhecimento da pluralidade étnica brasileira como parte intrínseca da riqueza brasileira. Ou seja, a implementação da referida lei veio com o objetivo de quebrar o padrão eurocêntrico, que só privilegiava um grupo em detrimento dos demais que formam a nossa sociedade.

Como já destacado nesse texto, a educação é a base primordial para transformação de um povo e a escola possui função chave nesse processo na medida em que pode estimular e promover o ser humano na sua integralidade, estimulando o respeito as diferenças e as características próprias de grupos e minorias (BRASIL, 2004, p. 7). A seguir, as falas das entrevistadas nos mostram a importância de se trabalhar essa temática nas salas de aula.

Trabalhar a temática das relações étnico-raciais é base para que haja igualdade entre os indivíduos. Trabalhar o outro para que eles entendam que as pessoas são diferentes, cada um tem sua cultura, seu modo de pensar, seu modo de agir, e as crianças precisam crescer respeitando a cultura de cada um. Possa ser que algum discorde, mas o fundamental é que se tenha o respeito pela escolha do outro, e valorização do que o outro é, tanto em suas características físicas, como de costumes e personalidades (Educadora 1, EMETO, 2017).

Considero essa temática importante, uma vez que os alunos desde pequenos, ainda na educação infantil, alfabetização, séries iniciais... Esta deve ser abordada para que os alunos possam se reconhecer, possam se valorizar e que estes não criem estigmas em relação as suas etnias (Educadora 2, EMETO, 2017).

Essas falas denotam que os educadores (as) entendem e reconhecem a importância que tem a discussão da temática para a educação das relações étnico raciais e para o ensino dos conteúdos de história africana e afro-brasileira no processo da construção de conhecimentos dos educandos, especialmente no que tange ao reconhecimento das identidades, valorização da matriz africana e na desmistificação da superioridade dos brancos sobre os negros.

A maioria dos educadores (as) possui formação continuada, porém, apenas três deles possui formação em cultura Africana e Afro-brasileira, a formação nesta temática é de grande valia, pois os conteúdos e discussões referente a ela devem ser transmitidos de forma clara e contundente, a ponto de provocar nos educandos reconhecimento, atitudes de respeito e valorização do outro, independente do pertencimento étnico e cultural.

É sabido que para que haja um ensino de qualidade, é crucial que se tenha professores qualificados para desempenharem seu papel de agente mediador do conhecimento, como também de formadores de cidadãos críticos, reflexivos, conscientes e ativos para atuarem com dignidade na sociedade. Nesse sentido, vale salientar que a formação continuada de professores, especialmente no que tange a temática da educação para as relações étnico-raciais é de grande valia, pois os conteúdos e discussões referente a temática devem ser transmitidos de forma clara e contundente, a ponto de provocar nos educandos reconhecimento, atitudes de respeito e valorização do outro, independente do pertencimento étnico e cultural.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira:

Reconhecer exige que os estabelecimentos de ensino, frequentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação (BRASIL, 2004, p. 12).

Conforme análise do fragmento anterior pudemos perceber que para implementação da lei 10.639/03 nas instituições de ensino de Jequié-Ba, a Secretaria Municipal de Educação da cidade promoveu uma formação para que os educadores tivessem conhecimento da temática. Embora esta tenha sido oferecida com pequena carga horária (20horas), há que se destacar a iniciativa para inserção da lei nos currículos das escolas, assim como também a iniciativa dos educadores que se propuseram a se aprofundar mais na aquisição de conhecimentos necessários para a implementação da referida lei.

Contudo, constatou-se que alguns educadores não tiveram contato com a formação oferecida pela Secretaria de educação, pois estes são lotados recentemente nessa instituição, entretanto, é sabido que algumas universidades já disponibilizam editais com formações continuadas na temática em questão, sendo que os indivíduos precisam corresponder aos critérios previstos nesses editais, como também o Órgão de Educação e Relações Étnicas-ODEERE/UESB, Também oferece periodicamente formação nesta área.

É sabido que a formação propicia aos educadores vivenciar novas formas de compreender e efetivar o trabalho pedagógico, fazendo com que esses enxerguem as discussões da temática com um olhar crítico. “Temos a certeza de que os professores, devidamente orientados nessa direção, caminharão no rumo certo do resgate da identidade, autoestima, cidadania e integração das diferenças” (SILVA, 2005, p. 33).

Os educadores quando questionados sobre a forma da abordagem dos conteúdos da temática e se estas são inseridas no momento do planejamento, afirmaram que:

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, não existe uma disciplina específica para tratar dessa temática. Sendo assim, a mesma é trabalhada de forma transversal, por meio das disciplinas que compõem a organização curricular desta etapa do Ensino Fundamental. Então, quando participam do momento de planejamento, cada professor lista os conteúdos para trabalhar semanalmente, e sempre que possível abordam questões relacionadas às relações étnico-raciais por meio do trabalho com estes conteúdos; isto é uma orientação oriunda do PPP, haja vista que ele demarca em sua fundamentação a importância de formar indivíduos aptos a viverem socialmente, que saibam respeitar os seus semelhantes, reconhecer e lutar por seus direitos e se portarem enquanto cidadãos críticos no meio em que vivem (Ex-coordenador, EMETO, 2017).

A fala do entrevistado nos mostra que a instituição inseriu as prerrogativas da lei 10.639/3 em seu contexto escolar, incluindo as orientações dessa no seu Projeto Político Pedagógico (PPP), como também pudemos perceber que os educadores entendem a importância dessa temática no currículo escolar, a obrigatoriedade da disciplina de história afro-brasileira e africana como um avanço no processo da reconstrução positiva das identidades negras.

É crucial que o educador exerça com afinco seu papel de agente mediador do conhecimento e transformação, atuando contra exclusão, a perpetuação do preconceito e do racismo, promovendo a igualdade entre os indivíduos. Essa é uma das principais formas de construir uma escola plural e democrática (ROCHA, 2005). Ainda, sobre o questionamento anterior, as educadoras 1 e 3 relatam que:

Tem algumas abordagens no livro didático, em relação aos anos iniciais não são muitas. No planejamento só entra geralmente quando se fala em consciência negra, a gente trabalha o dia do índio, o folclore, o dia 20 de novembro, ou quando você pode fazer alguma ligação interdisciplinar. Sempre que há uma oportunidade, como nas leituras, comentários na sala de aula sobre o assunto, aproveito para discutir sobre a diversidade que existe na sala para que os educandos tomem conhecimento de como a sociedade trata o negro, o índio, os homossexuais. Procuro sempre trabalhar de forma a levar o aluno a conscientização de ver o outro, como semelhante igual a ele, e que as diferenças são apenas físicas, todos os indivíduos têm os mesmos direitos e deveres iguais (Educadora 1, EMETO, 2017).

O livro de história do quarto ano veio com um material muito bom, abordando a temática. Antes os materiais para essas discussões eram escassos, o que dificultava o nosso trabalho em cima do tema. A depender da abordagem, eles são inseridos no planejamento juntamente com as outras atividades das outras áreas (Educadora 3, EMETO, 2017).

Apesar de se constatar na fala dos educadores (as), a importância da abordagem da temática do ensino para as relações étnico- raciais na busca pela desconstrução do preconceito ainda impregnado em nossa sociedade, e mesmo não tendo a disciplina específica para se aplicar os conteúdos referentes ao ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos anos iniciais do ensino fundamental I, as discussões sobre a temática acontecem de forma transversal, o que é oportuno e fundamental para o desenvolvimento crítico, a formação de valores e condutas de respeito para com o próximo, ainda na fase de crescimento desses indivíduos, o que torna este ensino ainda mais eficaz.

Entretanto, pela análise do fragmento anterior, ainda é possível notar certa fragilidade nos desdobramentos da aplicabilidade da referida lei, especialmente pelo fato das abordagens sobre o tema se intensificarem em datas comemorativas. Também fica explícito a falta de materiais pedagógicos que permitam trabalhar com a temática dentro de uma outra perspectiva, especialmente o livro didático. Conforme Silva (2005, p. 24).

A presença dos estereótipos nos materiais pedagógicos e especificamente nos livros didáticos, pode promover a exclusão, a cristalização do outro em funções e papéis estigmatizados pela sociedade, a auto-rejeição e a baixa autoestima, que dificultam a organização política do grupo estigmatizado.

Este fragmento ilustra como um conjunto de mensagens, contidas nos livros didáticos, dificultam o trabalho docente em sala de aula, pois invariavelmente ocorre uma apagamento das contribuições (social, cultural e política) dos negros nas ilustrações destes, ou seja, a maioria das discussões dos livros didáticos não dão visibilidade aos povos e culturas de pertencimento africano. Ainda de acordo com a autora do fragmento, quase todas as abordagens são voltadas para os povos e culturas europeias, o que conseqüentemente desemboca em privilégio dos brancos em detrimento aos povos de origem africana.

Os entrevistados (as), quando questionados sobre as mudanças no processo educacional da instituição, decorrentes da aplicação da lei responderam que:

No processo educacional visivelmente talvez não percebamos muitas mudanças, mas observo posturas de alguns educadores já vêm mudando sim. Porque não dá mais para o educador não ter o conhecimento de que o preconceito é algo já preconcebido por falta do conhecimento. É necessário que o educador viabilize discussões para desconstruir tais preconceitos (Educadora 2, EMETO, 2017).

Mudou no sentido de aprofundamento das discussões, porque antes se trabalhava o negro, mas não trazia o valor dos negros na formação da brasileira, e hoje essas discussões traz o resgate e valorização da cultura dos negros (Educadora 3, EMETO, 2017).

Nas falas acima pudemos perceber que a implementação da lei 10.639/03, trouxe mudanças nas posturas desses

educadores, pois a referida lei é contundente em suas preconizações. Para que ocorra a desconstrução dos preconceitos, atitudes racistas e superação do etnocentrismo europeu é preciso que os professores não trabalhem de forma improvisada ou tratando tais discussões de forma superficial, as práticas educativas devem promover o reconhecimento, valorização e afirmação das diferentes identidades no espaço escolar (BRASIL, 2004).

Ressaltando ainda a fala da educadora 3, constatamos que antes da inserção da lei 10.639/2003, o currículo escolar não aprofundava as discussões sobre a história dos negros, as abordagens sobre a matriz africana se limitavam as datas comemorativas (Folclore e Dia da Consciência negra), ainda assim, tais abordagens não traziam os conhecimentos relevantes dessa matriz, estas se davam de forma folclorizada, onde na maioria das vezes o negro era visto de forma exótica, omitindo assim o valor positivo que a matriz africana tem na formação brasileira, dessa forma o currículo escola contribuía para a perpetuação do preconceito, racismo e discriminação dessa população.

Portanto, é preciso construir novas práticas de ensino, é necessário que os educadores (as) assumam postura competente para trabalhar com a diversidade racial que compõe o universo escolar, afastando-se das práticas que se limitam as datas comemorativas, como também das abordagens que apenas trazem o negro com o papel folclorizado e subalterno, mas é crucial que se trabalhe ao longo do ano letivo, a arte, a cultura, a estética, a música, a religião, os costumes, dentre outros valores que possuem a matriz africana e que todos nós brasileiros herdamos desses povos (GOMES, 2005).

No que diz respeito as mudanças provocadas a partir das discussões à respeito da temática, os(as) entrevistados(as) afirmaram que:

Percebo que atitudes de respeito e valorização do próximo são mais frequentes. Em meio a essas discussões, resalto mais um ponto positivo, em relação a minha sala, os meus alunos se tratam com igualdade entre si (Educadora 4, EMETO, 2017).

Considero como mudanças sutis, porque aqui já é uma escola de comunidade de distrito, essa questão cultural, as heranças das matrizes africanas são muito praticadas de maneira bem popular. A escola estimula e intensifica essa abordagem, e sempre surte efeito, como a questão da aceitação dos educandos, a facilitação do labor pedagógico no momento de confeccionar os projetos voltados para a temática, nas apresentações dos projetos os educandos demonstram mais interesse nas participações, e conseqüentemente se auto reconhecem como integrantes dessa cultura (Gestor, EMETO, 2017).

Observando as falas anteriores é possível perceber que o trabalho voltado para o ensino das relações étnico-raciais na instituição pesquisada, tem surtido algum efeito, ainda que de forma tímida, pois o potencial do pertencimento e de autorreconhecimento ainda poderá levar a escola e os educandos a colher frutos muito positivos, tanto para toda a comunidade como para a sociedade.

As expressões dos educadores (as) do cenário pesquisado indicam que a instituição tem buscado caminhar nos princípios propostos pela lei 10.639/03. Estes reconhecem que a atmosfera escolar é sim um espaço que corrobora para a construção de reconhecimento, respeito, superação do racismo e equidade entre as diversidades raciais que formam a sociedade brasileira (MUNANGA, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenrolar desse estudo propusemos uma compreensão sobre a história da educação dos negros no Brasil e seus desdobramentos posteriores, chegando à implementação da lei 10.639/2003. Os estudos bibliográficos que deram fundamento a esta pesquisa apontam sobre a necessidade da inserção da supracitada lei, os objetivos que esta preconiza e a sua relevante importância nas instituições de ensino. A sanção da referida lei foi uma das grandes conquistas da população negra, pois a mesma inseriu como obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos currículos das escolas públicas e privadas da educação básica. O objetivo da lei foi o de ressarcir, resgatar e valorizar os negros e afrodescendentes que, ao longo da formação da sociedade brasileira, foram e ainda são vítimas de estereótipos preconceituosos, atitudes e comportamentos racistas.

O estudo aqui apresentado possibilitou compreender a maneira como a Lei 10.639/03 vem sendo aplicada na escola

pesquisada, nos permitindo identificar as posturas, assim como as ações, dos (as) educadores (as) em relação a lei. Notamos ainda que alguns educadores, da escola pesquisada, possuem formação na temática da educação para as relações étnico-raciais e isso se tornou um divisor de águas para a produção de práticas saudáveis sobre a temática. A análise dos dados permitiu identificar que os educadores que participaram dessa pesquisa incluíram em suas práticas pedagógicas discussões relacionadas aos conteúdos do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, mas ainda é necessária a superação da ideia de que essa temática seja trabalhada apenas em datas folclóricas ou comemorativas, pois a lei é muito incisiva ao destacar que é necessário um trabalho contínuo com essa temática para que haja reflexão e conscientização dos educandos a respeito da diversidade étnica e racial que temos no país.

Ressaltamos que o contato dos docentes com a temática em questão, proporciona aos educandos um conhecimento mais robusto, desviando estes da propagação de práticas de ensino rasas onde a perpetuação do racismo possa resistir.

Por fim, gostaríamos de destacar, mais uma vez, que, embora a escola não seja a única responsável pela eliminação do racismo e de todas as formas de preconceito e discriminação, ela pode exercer papel preponderante na luta pela eliminação do racismo, do preconceito e na promoção de uma sociedade que pratique a alteridade e respeite a diversidade, tão presente na sua formação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB)**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário do Senado Federal, Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996.

BRASIL, Presidência da República. **LEI 10.639/2003** Altera a Lei de diretrizes e bases da educação Nacional 9394/1996 que inclui o Ensino da História e cultura Afro- brasileira e Africana no Currículo Oficial e outras Providências. Sancionada pelo Presidente Luís Inácio Lula Da Silva. Brasília, DF, 09 de janeiro de 2003.

BRASIL, **Resolução CNE/ CP Nº 01, de 17 de dezembro de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, Diário Oficial, 2004.

BRASIL, **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF: MEC/SECAD/SEPPIR/INEP, 2004. Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. Selo Negro, 2001.

CONCEIÇÃO, Silvano, GUIMARÃES, Esmeralda. Estado diversidade racial e educação brasileira. **Educere et educare**, Cascavel/PR, Vol. 4 nº 8 jul./dez. p. 309- 322, 2009.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 14/15, p. 231-239, 2006.

GOMES, Nilma Lino. **Refletindo sobre algumas estratégias de atuação**. In: Munanga, Kabengele (org.). Superando o racismo na escola. Brasília: MEC/SECAD- Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, 2005, p. 151.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da sociológica, 2. ed. Florianópolis, Ed. da UFSC, 1987, p. 13.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na Escola**. In: (org.). 2 ed. revisada. – Brasília: MEC/SECAD- Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, 2005.

A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM ALGUMAS LICENCIATURAS DA UESB, *CAMPUS DE JEQUIÉ*

ST 5: Educação e Relações Étnico Raciais e o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena

Naiane Machado Alves⁹⁸

Silvano da Conceição⁹⁹

RESUMO

Este resumo apresenta resultados parciais de um trabalho de conclusão de curso, que teve como objetivo analisar a oferta de disciplinas e conteúdos que abordem a temática das relações étnico-raciais nas licenciaturas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB – *Campus* de Jequié – BA. Para este estudo foram analisadas entrevistas, com a intenção de identificar se há de fato a inserção do conteúdo programático sobre educação das relações étnico-raciais e o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira. É notório que mesmo tendo se passado quinze anos da alteração da LDB 9394/96 pela Lei 10639/03, ainda assim, muitas universidades não apresentam resultados satisfatórios na inclusão de discussões e conhecimentos em seus projetos de cursos.

Palavras-chave: Educação. Licenciaturas. Relações étnico-raciais. UESB.

INTRODUÇÃO

A história da população negra no Brasil é fortemente marcada por lutas contra o preconceito, a discriminação e o racismo. Uma trajetória que se inicia com a formação de quilombos, como estratégia de luta contra a escravidão, perpassa pela fundação de entidades negras locais, regionais e nacionais como forma de resistência pós-escravidão e também por todo o processo que permeia a constituição e os dispositivos legais que visam atender as reivindicações históricas dos negros no nosso país.

De acordo com Gomes (2011, p. 111) é na década de 80, durante a redemocratização da sociedade que surge uma nova forma de atuação política dos negros e negras brasileiras. Esses (essas) passaram a atuar de maneira ativa por meio de novos movimentos sociais, trazendo outro conjunto de problematização e novas formas de atuação e reivindicação política (GOMES, 2011, p. 111). No Movimento Negro as reivindicações assumiam um caráter mais profundo: cobrava do Estado e dos movimentos sociais da época um posicionamento a respeito da omissão e da neutralidade frente ao papel central da raça no país.

O Movimento Negro passa a cobrar do Estado a adoção de políticas públicas de ação afirmativa e também a inserção de ativistas do Movimento Negro dentro das esferas do governo federal. Entretanto, de acordo com GOMES (2011, p. 112) mesmo diante desta inserção, ao ser comparada com o segmento branco da população nota-se ainda a continuidade da desigualdade. Os negros ainda se encontram, em grande parte, representados de maneira precária e subalterna nos escalões do poder.

Para o Movimento Negro a educação ocupa um importante lugar nos processos de conhecimento, ela contribui na formação política e intelectual e, é constantemente utilizada pelo mercado de trabalho como meio de seleção de uns e exclusão de outros. A Constituição Federal (1988) assegura que a educação no Brasil é direito constitucional, no entanto, nos últimos anos pesquisas têm apontado como o âmbito educacional tem produzido e reproduzido um grande quadro de desigualdades raciais.

Um dos acontecimentos que marca a história das relações étnico-raciais no Brasil é a entrada de ativistas do Movimento Negro e de intelectuais negros que tiveram influência de tal movimento social nos cursos de pós-graduação em educação nas universidades públicas. Isto porque, segundo GOMES (2011, p.112), “novos grupos de pesquisas são criados, e vários encontros, congressos e pesquisas educacionais voltados para a temática “negro e educação” começam a ser desenvolvidos.”

As discussões acerca dessa temática, aos poucos, começam a ganhar espaço na pesquisa educacional do país, gerando questões sobre a política pública educacional, e isso acabou gerando pressão sob o Ministério da Educação, uma

⁹⁸ Professora da Escola Mundo Infantil e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação para as Relações Étnico-Raciais, UESB, *campus* universitário de Jequié. E-mail: naianemachadoalves@gmail.com

⁹⁹ Docente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Pesquisador do Centro Interdisciplinar de Pesquisa Agroambiental (CIPAM) e Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação para as Relações Étnico-Raciais, UESB, *campus* universitário de Jequié. E-mail: silconceicao5@gmail.com

vez que colocou em cheque o papel de cada ator social do campo educacional a respeito da superação do racismo na escola e na sociedade.

Mesmo com a forte participação da militância negra na Constituinte e na elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (lei n. 9.394/96) há aí alguns impasses como aponta Rodrigues (2005), nem a Constituição de 1988 nem a LDB incluíram, de fato, as reivindicações desse movimento, correlatos a educação. Essas foram inseridas de maneira parcial e distorcidas.

Ao perceber que as políticas públicas de educação não atendiam a grande parte da população negra, justamente por estas não se comprometerem com a superação do racismo, esse movimento social começou a repensar e mudar seu discurso e suas reivindicações. Desse modo, segundo GOMES (2011, p. 113):

É nesse momento que as ações afirmativas, com forte inspiração nas lutas e conquistas do movimento pelos direitos civis dos negros norte-americanos, começam a se configurar como uma possibilidade e uma demanda política, transformando-se no final dos anos 1990 e no século seguinte, em ações e intervenções concretas.

A partir de então, as demandas do Movimento Negro passam a afirmar o lugar da educação básica e da superior como um direito social e, conseqüentemente como um direito à diversidade étnico-racial. Ainda de acordo com essa autora incluir a educação no campo dos direitos significa "garantir espaço à diferença e enfrentar o desafio de implementar políticas públicas e práticas pedagógicas que superem as desigualdades sociais e raciais." (GOMES, 2001, p. 84)

Deste modo, desde o fim da escravidão até os dias atuais um dos grandes problemas enfrentados pela população negra é o acesso e a permanência na educação. A história da educação do povo negro no Brasil é fortemente marcada pela exclusão, discriminação e racismo. Mesmo depois da abolição da escravidão se criavam várias estratégias para impedir que os escravos e os afrodescendentes não tivessem acesso ou acesso pleno à educação. Nesta perspectiva, de acordo com Moya (2013, p. 216):

Nós já recebemos, incorporamos e reproduzimos uma educação para as relações étnico-raciais, ensinada em nossos ambientes familiares, religiosos, escolares, recreativos, midiáticos, etc. O resultado dessa educação é uma sociedade simbólica, materialmente hierarquizada e extremamente desigual.

A ideologia racista, nesse sentido, serve para justificar os comportamentos que inferiorizam o negro através do preconceito e da discriminação que são reforçados por instituições sociais como a igreja, a escola e a família, sobrevivendo, assim, de geração em geração.

Desta forma, mesmo tendo se passado mais de dois séculos, a população negra continua enfrentado muitas barreiras no que diz respeito ao acesso e permanência à escola, isto porque, ainda hoje, o ambiente escolar traz em seu bojo o preconceito e a discriminação. Assim sendo, o atual desafio na educação é implementar, nos municípios e estados da Federação, políticas públicas que promovam a igualdade racial.

É nesse contexto que foi sancionada a lei 10.639/03, acrescentando à Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes de Bases da Educação) os artigos 26-A, 79-A e 79-B, como resposta as reivindicações do Movimento Negro e também para cumprir os dispositivos legais da Constituição de 1988, as Constituições Estaduais, a LDB, o Plano Nacional de Educação e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Essa Lei tornou obrigatório o ensino sobre a História e Cultura Afro-brasileira no currículo escolar da educação brasileira. Por se tratar de alteração na LDB essa mudança tem abrangência nacional e, por essa razão, a sua implementação ocorreria em todas as escolas públicas e privadas, bem como pelos conselhos e secretarias de educação e nas universidades.

Nesta perspectiva, a lei 10.639/03 vincula-se a garantia do direito à educação, incluindo nesse o direito à diferença. No entanto, para que de fato os objetivos desta sejam cumpridos faz-se necessária uma mobilização por parte da sociedade civil, com o intuito de acompanhar a inserção dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira em todas as instituições de ensino do país, a saber, escolas, nas políticas educacionais e na formação de professores.

Nesse sentido, a referida lei propõe que a mal contada história da África e dos afrodescendentes seja recontada nas escolas, visto que isso pode contribuir para a desconstrução da discriminação racial e os seus efeitos destruidores na

construção da identidade da criança negra brasileira (CONCEIÇÃO e GUIMARÃES 2008, p. 313). A escola tem sido responsável pela perpetuação do preconceito racial difundido em seus materiais pedagógicos, livros didáticos e metodologias que abordam a cultura negra fundamentada em estereótipos e representações ideológicas (MUNANGA, 2000).

Em outras palavras, a educação como principal instrumento de garantia do direito a cidadania e sistema oficial de ensino tem sido um veículo que propaga em seus livros didáticos a distorção do passado cultural e histórico do povo africano que dão sustentação ao racismo e coloca a cultura afro-brasileira como inferior e primitiva, desvalorizando a pluralidade étnica, não apenas por aquilo que é dito, mas, acima de tudo, pelo que é silenciado.

MATERIAL E MÉTODOS

Esta pesquisa se caracteriza como qualitativa, pois busca analisar e interpretar os dados, sem importar-se com os métodos estatísticos. De acordo com Triviños (1987) apud Oliveira (2011, p. 24) “a abordagem de cunho qualitativo trabalha os dados buscando seu significado” ... “e procura captar não só a aparência do fenômeno como também suas essências, procurando explicar sua origem, relações e mudanças, e tentando intuir as consequências”. Esse estudo foi realizado na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB – *Campus* de Jequié – BA. Para a realização deste foram realizadas pesquisas bibliográficas por meio de consultas em livros, artigos e revistas que dizem respeito ao ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira. A principal fonte da coleta de dados para a análise deste estudo foram as entrevistas realizadas com os coordenadores de cada licenciatura. As entrevistas foram todas gravadas em áudio, e, em seguida, transcritas, integralmente, uma a uma. As perguntas são feitas de maneira aberta, dando a possibilidade de os entrevistados escolherem o caminho e as dimensões que deseja trilhar. Apesar de ter um roteiro de perguntas previamente elaborado, o entrevistador deve ter a flexibilidade de modificar o curso da conversa caso seja necessário e interessante (MARTON, 1986, p.42). Assim, optamos por realizar a entrevista por pauta, semiestruturada, utilizando um roteiro de perguntas abertas, flexíveis tanto para o entrevistado quanto para nós que estávamos entrevistando.

A LEI 10.639/03 E SEUS IMPACTOS EM ALGUMAS LICENCIATURAS DE UESB.

Em janeiro de 2003 foi sancionada a lei 10.639/03, alterando a Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes de Bases da Educação, como resposta as reivindicações do Movimento Negro para cumprir os dispositivos legais da Constituição de 1988, as Constituições Estaduais, a LDB, o Plano Nacional de Educação e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

A alteração dessa Lei que passa a incluir o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na rede de ensino do Brasil gera um grande impacto na prática pedagógica e também na formação de professores, pois propõe uma educação antirracista no país. No entanto, há 13 anos Santos (2005, p. 34) já afirmava que não podemos depender apenas da qualificação dos professores que já atuavam na rede de ensino, era insuficiente para que fosse cumprido de fato os objetivos da Lei 10.639/03:

[...] não podemos ficar dependendo somente desse processo de qualificação. É fundamental que as universidades já formem professores qualificados para uma educação antirracista e não eurocêntrica. Portanto, faz-se necessário pensar uma mudança profunda nos programas e/ou currículos das licenciaturas universitárias, uma vez que atualmente elas não são capazes de cumprir os objetivos da Lei n. 10.639/03 (SANTOS, 2005, p.34).

Nesse sentido, é que devemos nos atentar para a formação de professores. A inclusão de disciplinas que contemplem a educação das relações étnico-raciais nos currículos da graduação é importante e é certo que terá alguma contribuição para construirmos uma sociedade que reconheça e respeite sua diversidade étnico-racial.

Ainda que a Resolução CNE/CP n. 01/2004 preceitue que “as instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares nos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-raciais bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes” (BRASIL, 2004, Art. 1º), nas duas entrevistas analisadas, nos dois cursos analisados (que formam professores) em nenhum deles há disciplinas com foco nesta discussão.

Nas duas entrevistas realizadas tanto o coordenador 1, quanto o coordenador 2 tem a mesma visão de quais conhecimentos consideram importantes serem trabalhados na formação de professores. Os dois acreditam que os conhecimentos pedagógicos devem estar atrelados aos técnicos.

Olha, os conhecimentos importantes são os pedagógicos da, que se trata de uma licenciatura, a formação é... mas as disciplinas que compõem os conhecimentos pedagógicos são os mais importantes dentro do nosso curso, isso juntando com as disciplinas de formação técnica, algumas onde a gente aborda aqueles conteúdos que direciona o aluno para o futuro dele no mercado de trabalho, as pedagógicas que são fundamentais. (Coordenador 1, 2016)

De acordo com o coordenador 2:

Bom, isso aí é uma área que não é, a minha formação realmente não é em educação, minha formação é toda técnica, mas eu acho que é, claro, eu vejo da seguinte forma tem que trabalhar os conteúdos básicos, eles vão ser ..., professores de ..., aliado com algumas metodologias, metodologia de ensino, para que possa é facilitar o aprendizado do aluno... (Coordenador 2, 2016)

Nas duas falas fica evidente que os coordenadores dão importância aos conhecimentos pedagógicos, já que se trata de formação de professores, e ao mesmo tempo os conhecimentos da área do curso, ou seja, os conhecimentos técnicos. No entanto, quando seguimos com a entrevista e questionamos a respeito da obrigatoriedade de ensinar a história e cultura africana e afro-brasileira na formação dos professores percebemos que ambos têm a mesma visão, de que não vê a necessidade da discussão de tal assunto.

Olha, é, eu, a depender do curso, a gente vê a reforma do ensino médio agora e, algumas disciplinas que foram é, se tornaram obrigatórias, se a gente for ver a necessidade de obrigatoriedade é, todo conhecimento é obrigatório...acho que essa obrigatoriedade não é bom, nada obrigatório é bom, então a formação deve passar pela vontade. (Coordenador 1, 2006)

O coordenador 2 também pensa dessa mesma forma:

...eu particularmente não vejo necessidade de discutir isso na formação de professores, sabe?! Não vejo necessidade em fazer discussão desta questão, uma disciplina pra isso, acho que não é por aí.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana apresentam orientações detalhadas que nos levam a perceber que não se justifica mais que os cursos de licenciaturas negligenciem com esses saberes.

É notório que a educação das relações étnico-raciais e a história e a cultura afro-brasileira e africana ainda ocupam lugares periféricos nos currículos das licenciaturas oferecidos na UESB - Campus de Jequié-BA. E isso fica ainda mais evidente com a fala desses dois coordenadores.

Seguindo com a entrevista isso se reforça ainda mais quando questionados se as relações étnico-raciais são discutidas no curso, e qual sua importância para a formação dos discentes desse curso.

Não, nós não discutimos não, no nosso curso nós não temos disciplinas específicas que se discute isso, isso pode aparecer em alguma disciplina, em algum conteúdo de algum professor mas nós não discutimos e é como eu te falei eu não acho, não acho legal tá discutindo isso não porque são coisas que não precisa, pra que isso? Essas relações, ne?! (Coordenador 1, 2016)

Nos dois cursos analisados percebe-se que não há disciplinas que tratam dessa temática no currículo, se estas acontecem é porque algum professor levantou a questão em sala de aula por ser da área. Isso se evidencia com a fala do coordenador 2.

Não, não existe uma disciplina, não existe ementa para essa discussão, se essas discussões acontecem são em algumas disciplinas onde os professores levam essas discussões, mas não é uma temática, não é uma obrigatoriedade, não tem na nossa grade curricular esse tipo de discussão, nós

temos vários é, colegas aí que acabam levantando esse tipo de questão principalmente os da área de educação que trabalham mais esse tipo de coisa, mas não se discute esta temática não. (Coordenador 2, 2016)

Assim, mesmo que não esteja de maneira explícita, notamos nas falas dos dois coordenadores a valorização de um ensino voltado para os conhecimentos mais técnicos, deixando de lado conhecimentos que também são importantes na formação dos sujeitos, principalmente enquanto seres humanos. Nesta perspectiva, Azanha (1995, p. 51) chama a atenção para um agravante da visão tecnicista da formação do professor, de acordo com ele, esta tem extravasado o âmbito do ensino superior e contaminado toda a política de aperfeiçoamento do magistério executada pelas instituições públicas administrativas do ensino, como se a atualização do professor devesse ser apenas neste aspecto.

CONCLUSÃO

O objetivo desse texto foi apresentar os resultados de uma pesquisa em andamento sobre a aplicação da Lei 10.639/03 em algumas licenciaturas da UESB, na perspectiva de identificar se a temática da educação para as relações étnico-raciais, assim como a história e a cultura africana e afro-brasileira estão sendo inseridas nos currículos das licenciaturas.

Nas duas licenciaturas analisadas a temática das relações étnico-raciais continua sendo negligenciada. Neste contexto, de acordo com Passos (2014, p. 185) “não é possível falar em democratização e universalização da educação básica sem levar em conta a inserção nas licenciaturas de conhecimentos que permitam aos professores a compreender as relações étnico-raciais na sociedade brasileira.”

As discussões das questões étnico-raciais na formação de professores não têm ocupado um lugar relevante nos currículos, são, na maioria das vezes, silenciados e/ou secundarizados, mesmo quando há a reformulação dos projetos pedagógicos das licenciaturas. No entanto, vale ressaltar que mais do que criar e inserir novos conteúdos que discutam as relações étnico-raciais, a história e a cultura africana e afro-brasileira nas licenciaturas primeira faz-se necessário uma “mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico” (GOMES, 2012. p. 105).

Por fim, é importante ressaltar que por mais que a concepção dos coordenadores em relação a temática da educação para as relações étnico raciais não reflita a opinião dos currículos em si, faz-se necessário refletir a respeito do papel fundamental que os coordenadores têm em provocar essas discussões nas reuniões pedagógicas dos cursos.

REFERÊNCIAS

AZANHA, J. M. P. O ensino superior e sua articulação com o ensino fundamental e médio. In: **Educação: temas polêmicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução N.º 1 de 17 de junho de 2004**.

CONCEIÇÃO, S. da; GUIMARÃES, E. dos S. O. Estado, diversidade racial e educação brasileira. In **Educere et Educare: revista de educação** (Impresso), v. 4, n. 8, abril de 2010.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBP**AE – v.27, n. 1, p. 109 -121, jan/abr. 2011.

GOMES, N.L. Relações étnico-raciais, educação, descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**. V. 12, n. 1, jan/abr, 2012. P. 90-109. Disponível em: <http://www.curriculossemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso em: dezembro 2016.

MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2000.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração--** Catalão: UFG, 2011. 72 p.: il. Para a Educação Especial na Educação Básica. Parecer CNE/CEB n.017/2001.

PASSOS, J.C. As relações étnico-raciais nas licenciaturas: o que dizem os currículos anunciados. *Poiésis, Tubarão*. V. 8, n. 13, p. 172 – 188, Jan/Jun, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

SANTOS, S. A. A Lei 10.639 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei no. 10.639. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e Diversidade, 2005.

UMA LITERATURA NEGRA E MILITANTE AFRONTANDO A CULTURA HISTÓRICA: OS “ENSAIOS” DE LIMA BARRETO SOBRE A REPRESENTAÇÃO DO PASSADO NACIONAL NO INÍCIO DO SÉCULO XX

ST 09: Literatura negra e literatura indígena

Carlos Alberto Machado Noronha¹⁰⁰

RESUMO

Este artigo visa discutir o diálogo com a cultura histórica empreendido pelo literato Lima Barreto por meio de seus projetos iniciais de escrita de início do século XX. Desse modo, analisamos alguns momentos das suas anotações pessoais como projetos de romance e contos bem como algumas correspondências. Percebemos com a leitura dessas fontes, tendo como fundamentação teórica o pensamento de Jörn Rüsen acerca de cultura histórica, que Lima procurou rever certos fatos da História do Brasil e sinalizou lacunas na narrativa histórica daquele momento.

Palavras-chave: Lima Barreto. Cultura histórica. Projetos de escrita.

INTRODUÇÃO

Muitos estudos realizados em áreas distintas como Crítica literária, Sociologia, História têm se debruçado sobre a vida e a obra do escritor carioca Afonso Henriques de Lima Barreto (1881-1922). Os focos deles estavam voltados para as discussões acerca da perspectiva do autor sobre a construção da identidade nacional, suas escolhas políticas, formação intelectual, inserção de personagens negros e femininas e representação do espaço urbano na sua obra. Já nosso estudo, visa identificar e analisar, desde os seus projetos iniciais de escrita até os textos que publicou, como o literato Lima Barreto buscou dialogar com a cultura histórica de sua época e propor outras formas de representação do passado brasileiro, tendo como princípio norteador a inclusão da população negra nas narrativas sobre a História do Brasil. Uma lacuna ainda presente nos estudos sobre esse autor negro que procuramos preencher, contribuindo para a divulgação de mais uma de suas facetas.

Esta pesquisa ainda está em andamento e, no presente artigo vamos nos ater aos projetos iniciais de escrita. Antes de enveredarmos, porém, nesses textos, devemos assinalar o que estamos aqui entendendo como cultura histórica. Ancoramos nossa pesquisa na perspectiva de Jörn Rüsen pelo qual

La “cultura histórica” contempla las diferentes estrategias de la investigación científico-académica, de la creación artística, de la lucha política por el poder, de la educación escolar e extraescolar, del ocio y otros procedimientos de memoria histórica pública, como concreciones e expresiones de una única potencia mental (RÜSEN, 2014, p. 2).¹⁰¹

Desse modo, devemos levar em conta ao estudar a historiografia de um dado momento não apenas a produção do conhecimento histórico em si, mas também sua circulação, consumo e crítica. No caso desta pesquisa, a criação artística de Lima Barreto é o foco a partir do qual será abordada a cultura histórica brasileira de inícios do século XX. Analisaremos as possíveis relações entre seus projetos iniciais de escrita, presentes nas suas anotações pessoais, e os contextos culturais, políticos e sociais daquele momento bem como a concepção barretiana de literatura.

Sobre essa concepção, podemos afirmar, a fim de melhor nos situarmos nos textos barretianos a seguir, que o autor desejava realizar uma literatura militante. No artigo “Literatura militante” de 1918, Lima especificou, a partir da análise do trabalho de Anatole France, como deveria ser uma literatura militante.

A começar por Anatole France, a grande literatura tem sido militante. Não sei [...] como classificar a Ilha dos Pinguins, os Bergerets, e mais alguns livros do grande mestre francês, senão dessa maneira. Eles nada têm de contemplativos, de plásticos, de incolores. Todas, ou quase todas as suas obras, se não visam a propaganda de um credo social, tem por mira um escopo sociológico. Militam (BARRETO, 1956a, 72).

¹⁰⁰ Doutorando em História pela Universidade Federal de Minas Gerais e professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – *Campus Uruçuca*, e-mail: calhis2@yahoo.com.br

¹⁰¹ A cultura histórica contempla as diferentes estratégias da investigação científico-académica, da criação artística, da luta política pelo poder, da educação escolar e extraescolar, de lazer e outros procedimentos de memória histórica pública, como concretizações e expressões de uma única potência mental.

Tendo em vista a produção desse tipo de literatura, Lima procurou:

[...] tentar reformar certas usanças, sugerir dúvidas, levantar julgamentos adormecidos, difundir as nossas grandes e altas emoções em face do mundo e do sofrimento dos homens, para soldar, ligar a humanidade em uma maior, em que caibam todas, pela revelação das almas individuais e do que elas têm em comum e dependente entre si (BARRETO, 1956b, p. 33)

Após esses esclarecimentos iniciais, vamos “mergulhar” no processo criativo de Lima Barreto.

“ENSAIOS” BARRETIANOS

Em 1903, Lima faz questão de se apresentar nas suas anotações pessoais como um filho legítimo de João Henriques de Lima Barreto, ex-aluno da Escola Politécnica e futuro escritor da “História da Escravidão Negra no Brasil e sua influência na nossa nacionalidade” (BARRETO, 1961, p. 33). Estas informações cedidas por Lima traz elementos significativos para compreendermos seus posicionamentos quanto a suas origens, aos anseios presentes numa família negra durante o pós-abolição no Brasil. Com vinte e dois anos de idade e já chefe de sua família com a doença do pai, Lima faz questão de registrar, ao contrário do que aconteceu com seus pais, o seu reconhecimento pelo lado paterno.

Diante de um passado familiar marcado pela escravidão, dificuldades financeiras e abandono de um curso superior, o autor buscou, naquele registro de 1903, produzir uma imagem de si que simbolizasse avanços na trajetória dos Barreto. Há também naquela anotação uma tentativa de direcionamento para a sua futura carreira literária que, inicialmente, estaria ancorada nos tempos do cativo. Compreender o seu presente a partir da investigação do modo como o passado ainda o influenciava era um dos objetivos iniciais do aspirante a literato. O ano de 1903 foi decisivo para a família Barreto. Lima agora tinha a responsabilidade de prover seu lar e exercia a função de amanuense numa secretaria do Estado, incumbências que muito o angustiavam. Entretanto, naquele ano, também procurava nutrir expectativas quanto à atividade que tanto amava: a escrita.

Uma parte do desenvolvimento dessa escrita estava voltada para a investigação do passado e suas permanências. No ano seguinte, Lima ainda mantém esse interesse e tenta levar a público algumas de suas reflexões. Entre suas anotações pessoais acerca das contas a pagar e impressões sobre determinados sujeitos com os quais convivia, encontramos um registro (sem data) com o título Dom João VI no Brasil (Ibid, p. 42-43). Logo abaixo, uma lista de pontos que deveriam ser abordados para se compreender a vinda da Corte portuguesa ao Brasil.

A intenção desse registro tornou-se mais compreensível quando realizamos a leitura de uma carta de Lima Barreto endereçada a seu amigo Antonio Noronha Santos, datada de 11 de junho de 1904. Nessa, Lima o convida para a escrita de uma monografia para o concurso de memórias históricas sobre o reinado de Dom João VI no Brasil, promovido pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) (BARRETO, 1956c, p. 60).

Hoje, no Correio da Manhã, estão publicadas as bases para o concurso da memória histórica do reinado de Dom João VI no Brasil, posta a prêmio pelo Instituto Histórico; assim verifiquei *não ser certo o que havias dito*¹⁰², isto é, que o Max das Férias já havia abiscoitado o prêmio. Se ainda estás de ânimo pronto a escrevê-la e se te agrada fazê-la comigo, marca dia, hora e lugar para tratarmos da empresa.guardo a tua resposta breve, mas se, entretanto – por qualquer razão julgares melhor fazer cada um de nós a coisa só – dize-o francamente a este (Ibid, loc.cit.).

Essa carta indica que o tema já havia sido discutido pelos amigos – mas o projeto não foi concretizado¹⁰³ - bem como a idoneidade do concurso¹⁰⁴. Max Fleiuss (1868-1943), sócio benemérito e secretário perpétuo do IHGB, é

¹⁰² Grifo nosso.

¹⁰³ Não encontramos nas correspondências entre Lima Barreto e Antonio Noronha Santos a resposta deste quanto à escrita da memória histórica bem como nenhum texto do primeiro que se configurasse como resultado daquele projeto.

¹⁰⁴ Houve discussões sobre o tipo de premiação a ser oferecido ao ganhador do concurso (em dinheiro ou entrega de medalha) na cerimônia que se realizaria em 28 de janeiro de 1908 no Primeiro Centenário da Abertura dos Portos. O regulamento proposto pela Comissão de História para o concurso foi aprovado acabou determinando a concessão de um prêmio em dinheiro de cinco contos de réis. Apesar das discussões, não foram mencionadas as obras participantes e a vencedora. Segundo Hruby, não é descartável a possibilidade de que este concurso não tenha sido finalizado. Ver HRUBY, Hugo. *Obreiros diligentes e zelosos auxiliando no preparo na grande obra: a História do Brasil no Instituto Histórico e Geográfico*

pejorativamente chamado por Lima de Max das Férias e era visto como suspeito, por Noronha, de já ser considerado vencedor do concurso antes mesmo da avaliação das demais monografias.

As palavras de Lima sinalizam uma possível desconfiança naquele momento dos dois amigos quanto aos critérios adotados pelo IHGB para aceitação de trabalhos históricos. Talvez vissem essa instituição como um local fechado quanto ao acesso de sujeitos que não faziam parte de grupos privilegiados da sociedade.

Ao lado daquela intenção de escrita de 1903, esse projeto de memória histórica de Lima sinaliza mais um indicio de sua preocupação inicial em refletir sobre a História do Brasil. E, nesse caso, por um tema que estava fomentando um grande interesse pelos letrados, pois se aproximava a data comemorativa do centenário da instalação da Corte portuguesa no Brasil que, mais tarde, teve como grande culminância, em termos bibliográficos, a publicação da obra *D. João VI no Brasil* em 1908, escrita pelo reconhecido historiador e diplomata brasileiro Manoel de Oliveira Lima (1897-1928).

Vale, então, um retorno ao esboço do projeto registrado por Lima em suas anotações pessoais e um olhar mais atento sobre a sua lista de pontos. Os primeiros pontos listados eram os mais esperados - dentro de uma perspectiva historiográfica voltada para acontecimentos políticos -, como os motivos que levaram o príncipe regente português a vir para o Brasil, as medidas que tomou durante seu reinado, transformações na cidade do Rio de Janeiro com aquela vinda, passando por conflitos e relações diplomáticas. Entretanto, o último ponto estava relacionado à escravidão negra no Brasil, “temporalidade de ancoragem” do autor.

Lima inseria na narrativa sobre o período de Dom João VI no Brasil a situação vivida por muitos negros escravizados que permaneciam em péssimas condições de existência, divergindo do luxo que cercava a Corte portuguesa no Rio de Janeiro. Destacou na sua lista, como pontos a serem desenvolvidos na memória histórica, leis relativas à escravatura, “relações entre senhores e escravos”, objetos usados na punição dos escravizados (o tronco e o bacalhau), aspectos da sua cultura (“cantos de senzala”, “caráter dos negros”), situação psicológica (o banzo) e a mistura de raças (“mulatos”).

Vale salientar, nesse esboço, a preocupação de Lima Barreto em listar aspectos do cotidiano dos escravizados que os humanizavam. Ao contrário da perspectiva dos escravistas que os viam apenas como objetos, instrumentos de trabalho; a produção cultural dos negros, o estado de sua saúde mental bem como as suas relações com outros grupos sociais tem estatuto de memorável pelo projeto barretiano. Essa humanização teve um melhor desenvolvimento em outros escritos daquele ano de 1904.

Neles, Lima estabeleceu conexões entre suas primeiras tentativas de criação literária e representações do passado nacional. Estamos nos referindo a suas anotações acerca do que seria seu primeiro romance, intitulado de *Clara dos Anjos*. O escritor registrou os perfis de algumas personagens e acontecimentos que vivenciariam ao longo da futura narrativa.

Lima assinalou como recorte temporal o período de 1874 a 1905. Mais adiante, elaborou com mais detalhes uma cronologia relacionada à trajetória da protagonista Clara por meio da qual ficou evidente sua intenção de cruzá-la como momentos do passado mais recente brasileiro, alterando aquele recorte temporal inicial para 1868 a 1900. O mesmo ano da publicação do poema “Vozes da África” de Castro Alves foi assinalado para o nascimento de Clara – logo abaixo da cronologia, Lima havia registrado que precisava “saber de que data são as “Vozes d’África”, a qual foi justamente aquele ano de 1868 (BARRETO, 1961, p. 58).

Um ano marcado pela efervescência do movimento abolicionista¹⁰⁵ cujos desdobramentos continuam a compor a cronologia elaborada por Lima. A morte do pai de Clara foi no ano de 1887, dois anos após a assinatura da Lei do Sexagenário. Já a perda da virgindade (“defloramento”) da personagem principal se passou no ano da Lei Áurea (1888), exatamente no dia 13 de maio, e o nascimento de seu filho no ano de início do regime republicano brasileiro (1889).

Já sob o novo regime, a cronologia indica que Clara foi “deixada” pelo homem que a seduzira em 1892 (governo do marechal Floriano), casou-se 1894, quando assumiu o primeiro presidente civil da República, Prudente de Moraes, tornou-

Brasileiro (1889-1912). 2007. 233 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007, p.144.

¹⁰⁵ Alonso afirma que o movimento abolicionista é anterior a 1879, ano sinalizado por Nabuco em *Minha formação* como o do seu início. Associações antiescravistas já de destacavam às vésperas da Lei Eusébio de Queirós de 1850 bem como manifestações coletivas aumentavam na segunda metade da década de 1860, antes da Lei do Ventre Livre. Ver ALONSO, Angela. O abolicionismo como movimento social. *Novos estudos*. - **CEBRAP [online]**. 2014, n.100, pp.115-127. ISSN 0101-3300, p.117. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002014000300007>. Acesso: 04 de março de 2018 às 22:26.

se viúva em 1899 durante o governo Campos Sales e sua política dos governadores e valorização do café, e “amigou-se” de novo em 1900 (BARRETO, 1961, p. 58). À primeira vista, podemos inferir que, nesse esboço, Lima procurou, de alguma forma, estabelecer uma leitura do passado recente brasileiro através da trajetória da personagem ficcional Clara.

Nessa leitura, a condição social dos negros e as mudanças de regime surgem de modo associados, levando-nos a entender que, pela forma como criou aquela cronologia, os espaços de experiência dos negros, em fins do século XIX, oscilavam entre expectativas de possíveis melhorias na sua vida e frustrações diante de acontecimentos políticos daquele momento. Expectativas que se vislumbravam no horizonte com o fim da escravidão e as esperanças de uma maior inserção social com a iminência de uma sociedade democrática ventilada pela recente República que, pelos marcos temporais relacionados, apontam momentos do início daquele regime.

Um início militarizado, fechado e, logo em seguida, mesmo com os civis no poder, ainda excludente com o estreitamento dos laços oligárquicos. Até aquele processo de libertação dos escravizados foi representado na trajetória de Clara de forma a insinuar que as leis assinadas para, gradualmente, eliminar a escravidão beneficiavam menos os negros que os seus antigos senhores. Isto pode ser percebido pela data assinalada para a morte pai de Clara - apenas dois anos após a aprovação da Lei do Sexagenário -, simbolizando a iniciativa do Estado brasileiro em eximir os escravocratas da responsabilidade em ofertar condições de sobrevivência aos negros considerados não produtivos por conta da idade avançada, abandonando-os à própria sorte.

A abolição, pela forma sinalizada na cronologia, é representada como uma ilusão. Clara foi seduzida no dia 13 de maio de 1888, (BARRETO, 1961, p. 58), como muitos negros se sentiram seduzidos pela possibilidade de uma nova vida com o fim da abolição. Contudo, a Lei Áurea não determinava entre seus artigos medidas que pudessem fornecer reparações pelos séculos de exploração a que foram submetidos os negros. Vimos no item anterior desta tese, como em 1911, Lima ainda se entusiasmava com o início do mês de maio para, logo depois, mostrar-se descrente de um futuro melhor diante da sua experiência sob o regime republicano.

A memória que se transmitia acerca do fim da escravidão, pelo visto, não agradava Lima Barreto assim como aquela que se tentava publicizar em relação à presença no Brasil do regente português Dom João VI. Lima percebia uma lacuna que tentava preencher com a elaboração de seus projetos de escrita. Hugo Hruby, analisando a forma como IHGB se portou depois do fim da Monarquia e suas implicações na escrita da História do Brasil, afirma que, entre os assuntos mais recorrentes nas sessões e trabalhos publicados entre 1889 e 1912, estava justamente o período joanino (HRUBY, 2007, p. 143).

O Visconde de Ouro Preto considerou, durante a 17ª Sessão Ordinária do IHGB de 23 de outubro de 1903, Dom João VI o “verdadeiro fundador da nossa nacionalidade”, propondo, na sessão seguinte de 6 de novembro (Ibid, p. 144), aquele concurso sobre os treze anos de seu governo no Brasil para o qual Lima desejava se inscrever. Também em 1903, como já foi indicado acima, Lima estava interessado na formação da nossa nacionalidade, mas, tendo como referência, a influência da escravidão nesse processo.

Quanto ao abolicionismo, Lima tinha uma versão diferente sobre as motivações de um dos seus destaques. Em 2 de fevereiro de 1905, fez anotações sobre o enterro de José do Patrocínio (1853-1905).

[...] Propalado pelos jornais que esse jornalista tinha sido a alma da Abolição, o populacho à última hora agitou-se e fez-lhe a manifestação de uso: coche puxado a braços, ululos pelas ruas e discursos de cidadãos mais ou menos sequiosos de renome, que aproveitam a ocasião para aumentá-lo um pouco. Quem conheceu o Patrocínio como eu o conheci, lacaio de todos os patoteiros, alugado a todas as patifarias, sem uma forte linha de conduta nos seus atos e nos seus pensamentos, não acredita que pudesse ter sido, como dizem, o apóstolo da Abolição (BARRETO, 1961, p. 97-98).

Lima acusa o abolicionista, em seguida, de ter se servido da causa para obter recursos financeiros e glória, rememorando que

A lei 13 de maio vinha de longe, era convicção da nação a injustiça da escravidão, não precisava de jornalistas nem evangelizadores para mostrar-lhe a injustiça. Quem notar – basta fazê-lo de 1822 – as referências que os nossos governantes fazem à coisa, sente que eles o fazem com vergonha, com descaso, sentiam-no a ilegalidade, a injustiça; e esse sentimento, que se foi espalhando pelo país,

aumentou extraordinariamente depois da guerra do Paraguai e foi como, se dando a lei de 1871, não teve para encarná-lo senão o funcionário que a subscreveu, o Visconde do Rio Branco, ministro daquele tempo. A lei dos sexagenários foi assim também, E, quando já era quase universal no Brasil esse amargo sentimento, é que apareceu seu Patrocínio, que, sem honestidade e sem grandeza, aproveitasse da história e, pelo "jornalismo", consegue ser elevado à altura de um apóstolo, de um evangelizador. Demais, há e houve sempre entre nós um grande sentimento liberal, com certas restrições, em favor dos negros (BARRETO, 1961, p. 98).

Além da disputa no Parlamento por aprovação de leis emancipacionistas, como a atuação de José Paranhos (ALONSO, 2015, p. 54-56), o Visconde do Rio Branco citado por Lima, o movimento abolicionista também se servia da imprensa, associativismo, conferências e até apresentações artísticas (Ibid, p. 119-151), principalmente após a subida ao poder do Partido Liberal em 1878. José do Patrocínio teve destaque nessa segunda forma de atuação do movimento.

Patrocínio popularizou-se com seus artigos abolicionistas, principalmente na *Gazeta de Notícias* no qual ingressou em 1877 e na *Gazeta da Tarde*, a qual adquiriu em 1881, compra muito facilitada pelo seu casamento com a filha de um militar republicano proprietário de muitos prédios e terrenos. Como membro da ala dos radicais liberais do Partido Liberal, viu a sua possibilidade de atuação ser potencializada com aquele governo liberal iniciado em 1878 (Ibid, p. 114-167).

Essa trajetória era vista por Lima como uma forma oportunista encontrada para ascender socialmente. Pela sua perspectiva, há décadas anteriores à atuação de Patrocínio, já havia no Brasil um sentimento de injustiça em relação à continuidade da escravidão que se valia muito da retórica liberal. Para fundamentar sua argumentação, fez alusão às discussões ocorridas em torno da proposta de José Bonifácio de abolição da escravidão ainda na década de 1820.

Em 1823, José Bonifácio de Andrada e Silva escreveu a *Representação à Assembleia Geral Constituinte e Legislativa do Império do Brasil sobre a Escravatura*. Neste documento, o autor, pautado no liberalismo adotado por várias nações europeias, prescreveu que houvesse um Estado forte e cidadãos plenos de direitos. Como os escravos não eram considerados cidadãos, contrariava-se a adoção no Brasil de uma constituição liberal, levantando também questionamentos quanto à sua utilidade para a economia nacional (SANTOS, 2002, p. 66-73).

Outro momento, apontado por Lima, que adensou a discussão em prol da libertação dos escravizados foi a experiência da Guerra do Paraguai (1865-1870). O contato com os negros escravizados nos campos de batalha fez com que alguns homens brancos "pudessem perceber" a injustiça da escravidão e, como o próprio Visconde do Rio Branco mencionado por Lima, a imagem humilhante do Brasil no estrangeiro por mantê-la (ALONSO, 2015, p 54).

A forma como Lima não via contemplada, após a abolição, a condição de cidadãos plenos de direitos para a população negra pode ter sido uma das razões de sua visão negativa da atuação de Patrocínio. O próprio pensamento liberal que tanto embasou aquela atuação dos abolicionistas, mesmo reconhecido por Lima como a favor dos negros, era visto com restrições. Os limites da liberdade decretada em 1888 e a falta naquela memória acerca do processo de abolição e formação da nacionalidade da participação dos negros escravizados incomodavam Lima Barreto.

Vale retomar suas anotações do ano anterior àquela opinião sobre o abolicionista e verificarmos o resultado do empenho de Lima Barreto com a elaboração do esboço do romance *Clara dos Anjos* bem como de outros manuscritos a fim de esclarecermos a nossa afirmação acima. Em 1904, Lima finaliza os quatro capítulos da primeira versão de *Clara dos Anjos*.

A narrativa se inicia pela descrição do cenário, a cidade do Rio de Janeiro. Nesse primeiro momento, Lima procurou historicizar a distribuição espacial da cidade.¹⁰⁶

A cidade do Rio de Janeiro é regularmente edificada. Não se infira daí que ela o seja conforme o estabelecido na teoria das perpendiculares e oblíquas; antes se conclua que a cidade se tem erguido, acorde com a topografia do local onde se assentou e com as vicissitudes históricas que sofreu. [...] Ao nascer no topo do Castelo, não foi mais que um escolho branco, surgindo no revolto mar de floresta e brejos. Aumentando desceu pela venerável colina abaixo, coleou-se, pelas várzeas, em ruas estreitas. A necessidade de defesa externa obrigou-as a ser assim, e a polícia recíproca dos habitantes contra malfetores prováveis fez com que elas continuassem do mesmo modo, quando de piratas pouco tinham

¹⁰⁶ Essa historicização foi melhor desenvolvida, inclusive com o aproveitamento de trechos dessa primeira versão de *Clara dos Anjos*, na obra *Vida e Morte de M. J. Gonzaga de Sá*, iniciada em 1907 e publicada somente em 1919.

a temer. O quilombola e o corsário projetaram a cidade (BARRETO, 1961, p. 221).

O narrador apresenta a diversidade de sujeitos que, pelas suas ações ao longo do tempo, foram conformando o formato da cidade ao lado do respeito a sua topografia. Uma narrativa que insere determinados grupos que não eram considerados protagonistas nas memórias da cidade acerca da sua constituição, como, por exemplo, os negros escravizados. Notemos que os negros em destaque participaram desse processo numa postura ativa em busca de sua liberdade, uma vez que o trecho acima se refere ao quilombola.

Os negros, linhas depois, tiveram mais registros de sua participação na constituição da cidade quando o narrador afirma que o tráfico de escravos “imprimiu ao Valongo e aos morros da Saúde alguma coisa de cubata¹⁰⁷ africana [...]” (BARRETO, 1961, p. 222). Segundo Gerson, o Valongo foi, no período colonial e parte do imperial, o mercado de compra e venda de escravizados trazidos pelos navios negreiros, e a Saúde se constituiu “num reduto da capoeiragem na cidade do Rio (GERSON, 2000, p. 145-150).

Lima mapeia, ainda que de maneira incipiente, alguns rastros da presença africana na cidade e prossegue, nessa versão inacabada de *Clara dos Anjos*, a representação de outros momentos do passado nacional. Por meio da polifonia expressa pelos personagens, Lima traz para a reflexão a participação dos negros na Guerra do Paraguai e a abolição da escravidão.

Ao verificarmos a trajetória que Lima elabora para o pai de Clara, o amanuense negro da Secretaria da Agricultura chamado Manuel dos Anjos, temos contato com a seleção de elementos do passado referentes a um acontecimento de grande repercussão no imaginário nacional que, combinados nesse texto ficcional, leva-nos a uma interpretação acerca das alterações trazidas pela Guerra do Paraguai no cotidiano da sociedade brasileira. A vida de Manuel apresentou mudanças significativas quando retornou do conflito em 1869 e deu baixa de um batalhão de voluntários.

“De volta à corte, obtivera com alguns empenhos e aquele seu título de voluntário um lugar de contínuo interino da Secretaria do Império e pouco depois efetivo na da Agricultura” (BARRETO, 1961, p. 225). Foi durante a interinidade que conheceu aquele que seria o futuro padrinho de sua filha Clara, o senhor Carlos Alves da Silva, que ocupava o cargo de primeiro oficial daquela secretaria.

O narrador do romance apresenta Alves da Silva como poeta abolicionista e sua chegada àquele cargo se deu “por um curso gorado de Direito e peso da manutenção da mãe”, pois seu pai, que havia morrido em Lomas Valentinas¹⁰⁸ como Major do Exército, deixou como herança uma escrava, uma casa em São Cristóvão e um baixo soldo. Os dois personagens possuem, portanto, um traço comum nas suas histórias de vida que é o conflito sul-americano. E esse traço comum é explorado pelo autor para tensionar, na narrativa, questões relacionadas às desigualdades sociais e raciais.

A simpatia de Manuel por Alves nasceu durante uma tarde na qual ajudou a servir na festa que o segundo havia promovido pelo batismo de seu neto. A fim de melhor delinear o contexto social no qual surgiria aquela simpatia, o narrador traz um pequeno panorama da repercussão da Guerra do Paraguai na sociedade brasileira.

Havia a pouco que o Brasil definitivamente domara o Paraguai: com essa vitória o país tinha tomado consciência de si mesmo – era como um tímido que, superada grave dificuldade de sua vida, acredita na sua energia, no seu valor e, quiçá, na efetividade de sua existência. Um tal sentimento que naquela época se apodera fortemente da nação, traduzia-se num explosivo desejo de progresso, de engrandecimento. [...] Mas o que veio a constituir, depois dela, a verdadeira questão palpitante de norte a sul do Império foi a que se chamou a do elemento servil. A guerra, pondo em apertado contato senhores e recentes escravos, fazendo-os sofrer os mesmo perigos e as mesmas agruras, aproximou-os, dando nascimento a uma mútua compreensão das suas necessidades. Com o pleno sucesso das armas imperiais, espalharam-se por todos os recantos do país gente tomada de generosos sentimentos pelos escravos, e essa foi a sementeira donde brotou mais tarde a árvore da abolição. Entretanto, a poesia nacional, que mais ou menos já colaborava em algumas das nossas transformações políticas, muito antes, já começava a preparar artigos de fundo de alguns anos depois. As escolas de Direito eram o centro de irradiação e o Carlos Alves da Silva, chegado do Recife, vinha impregnado dela, e mesmo para seu gosto pessoal trazia alguns tropos escolhidos e cinco ou seis argumentos irrespondíveis, que, a seu julgar, seriam as pedras com que o minúsculo David havia de matar o Golias Negreiro (BARRETO,

¹⁰⁷ Choupana de negros africanos coberta de folhas.

¹⁰⁸ Referência ao local pertencente ao território paraguaio no qual foi travada uma batalha decisiva da Guerra do Paraguai.

1961 , p.225-226) .

Segundo Thomas Skidmore, a participação do Brasil na Guerra do Paraguai favoreceu o reexame da nação, levando muitos civis a perceberem o atraso do país em áreas como educação e transporte (SKIDMORE, 1976, p. 23-24) e a contestarem a ordem mantida pela tradição imperial, a qual não beneficiava em números significativos grupos marginais em relação à economia escravista (ALONSO, 2015, passim). Assim como o personagem Alves da Silva, estudantes e egressos da faculdade de Direito de Recife, embebedos pelo ideário cientificista europeu, defendiam uma modernização da nação, sendo a escravidão considerada um de seus entraves.

Os militares também foram outro grupo social a se questionar sobre a manutenção da escravidão. A guerra revelou a escassez de homens livres aptos para o serviço militar. Esta escassez levou a um recrutamento compulsivo de escravizados, “muitos dos quais provaram ser excelentes soldados”. Após o conflito, o Império apresentava um contrasenso ao pedir para o exército - instituição agora com maior visibilidade no cenário político nacional, mas sem receber maiores atenções das autoridades imperiais como melhoria salarial e na própria carreira - a captura de escravos (SKIDMORE, 1976, p. 24).

Percebemos que esse cenário ao qual se remete o trecho acima da narrativa barretiana apresenta o processo que levou à defesa da abolição por uma via de aproximação entre grupos distintos, expressando, de uma certa forma, a superação de conflitos raciais no Brasil. A referência às lutas dos escravizados para se tornarem libertos não se apresenta nesse momento da narrativa. Entre os próprios componentes do batalhão de voluntários, havia muitos negros fugidos que, tencionando obter a liberdade, apresentavam-se para o alistamento, uma vez que as autoridades imperiais “legislaram oferecendo vantagens e benefícios para os recrutas” e “alforria para os escravos que se apresentassem para a guerra” (fazendo vista grossa para os escravizados fugidos), mas poucos foram aqueles que, de fato, tiveram garantidas essas promessas (BATISTA, 2010, p. 15).

Pela narrativa, não podemos afirmar se Manuel foi escravizado, mas vimos que foi um dos poucos que receberam algumas das vantagens prometidas. Contudo, seguindo as linhas seguintes acerca da festa de Alves, notamos como o autor ironiza o discurso abolicionista, evidenciando o seu silêncio quanto à permanência do preconceito racial que tanto contribuiu para continuidade da desigualdade social entre brancos e negros no Brasil após o fim da escravidão.

Alves foi solicitado por sua filha para que recitasse um poema. Este foi justamente aquele registrado anteriormente no esboço do romance, voltado para a denúncia das atrocidades vividas pelos escravizados: “As Vozes d’África” de Castro Alves. Manuel se emocionou com a declamação, a qual serviu de estímulo para a sua recordação de certos acontecimentos vivenciados nos campos de batalha.

[...] O certo é que ia com Urbano... Um negro, alto, delgado, de pele macia e reluzente, vindo do Norte, onde, escravo, libertado, fora dado como substituto do filho do Barão de Cajaí...[...]. Num encontro de caminhos, uma moeda de ouro no chão atraía a atenção de Urbano. Um soldado oriental, que a vira também, correrá ao mesmo tempo que o nortista. O brasileiro agarrou-a antes do Uruguai, que não se satisfazendo com essa prova de propriedade, alterou-o:

- *És mio. Yo lo vi primeiro.*

- Qual teu o que! É minha, está aqui, e mostra a mão fechada.

O montivideano olhou Urbano de alto a baixo e, desdenhoso de lábios e ombros, disse:

- *Suyo... negro... Vá-te.*

Muitas ocasiões depois lembrou-se desse fato. Sempre que o Exército formado se lhe apresentava aos olhos, considerava um a um os homens que o compunham. Via-lhes os matizes da pele e com amargura recordava a frase do gringo. Alguns milhares de *suyos* levavam pelos pantanais do Paraguai o prestígio do Império e um enxame igual borrifava no país com sangue a sua riqueza! Faziam jus a um futuro melhor, então o gringo... (BARRETO, 1961, p. 228-229)

As recordações de Manuel trazem elementos que contradizem, em parte, o próprio discurso do narrador. O seu companheiro negro tinha ido à guerra por um artifício utilizado por muitos senhores membros da Guarda Nacional para não ter seus descendentes postos em risco de vida no combate: a sua substituição por um escravizado (BATISTA, 2010, p. 14). Além disso, a percepção da importância da presença dos combatentes negros na Guerra do Paraguai se deu pelo próprio Manuel, um negro que esteve no conflito e, mesmo liberto e exercendo um cargo público, estava naquela festa

atuando como um serviçal como muitos seus ascendentes estiveram enquanto escravizados em anos anteriores.

Em complemento a isso, vale destacar a inversão de ativismo dos sujeitos envolvidos na memória histórica da Guerra do Paraguai, marcada pelas narrativas da época enaltecedoras dos chefes militares do Exército imperial. A recordação de Manuel, ao invés de demonstrar aquela compreensão mútua entre senhores e escravos acerca de suas necessidades destacada pelo narrador, representa a compreensão maior por parte de um sujeito negro da exploração e discriminação a que era submetida a população negra no Brasil.

Contudo, após essas lembranças advindas da declamação, o olhar de Manuel se voltou novamente para Alves da Silva, imaginando-o como um derrubador de senhores de fazenda com o uso de sua poesia (BARRETO, 1961, p. 229). Lima, então, representando a ilusão daquele discurso abolicionista que tanto seduziu Manuel, narra a forma severa como Alves, após a festa, repreende a sua velha escrava por ainda não ter aprontado o café matinal, ironizando: “Eram os restos – quem sabe? – das inflamadas estâncias de Castro Alves” (Ibid., p. 230).

Conforme Alvarce, a ironia atua nos textos literários, na maior parte das vezes, “com o objetivo de suspender e burlar as prisões dos discursos monofônicos e consequentemente autoritários” (ALAVARCE, 2009, p. 12). Com esse recurso, o autor instaura no seu discurso “a possibilidade”, [...], o ambivalente, a tensão e o elemento instável” (Ibid., p. 14). A posição de Manuel com suas memórias ao lado da reverência a Alves da Silva e este, com sua severidade em relação a sua escrava, apresentam aquela instabilidade e tensão que o autor quis expressar na sua narrativa quanto ao tema fim da escravidão.

Percebemos que o sentido presente no esboço desse romance para as experiências dos negros, situadas entre expectativas de melhorias nas suas condições e frustrações, foi mantido por Lima. As frustrações foram personificadas na figura do Alves da Silva. A proximidade entre a composição de seu nome e a da personagem representativa do Exército na Guerra do Paraguai o militar Luís Alves de Lima e Silva (1803-1880), o Duque de Caxias, pode ser alusivo ao contraponto que Lima pretendeu realizar na narrativa. Esse, pelo que até aqui foi exposto, procurava atingir seu objetivo, traçado em 1903, de escrever a “História da escravidão negra no Brasil e sua influência na nossa nacionalidade”.

Carvalho afirma que a medida de abolir a escravidão “atendeu antes a uma necessidade política de preservar a ordem pública ameaçada pela fuga em massa dos escravos e a uma necessidade econômica de atrair mão de obra livre para as regiões cafeeiras”. O que levou as questões da incorporação dos ex-escravizados à vida nacional e da identidade nacional não serem resolvidas e tampouco ter iniciado seu enfrentamento (CARVALHO, p. 2014, p. 23-24). Lima, com esses projetos iniciais de escrita, ensaiou narrativas na tentativa de levantar essa discussão, criando protagonistas negros.

Uma tentativa que, naquele cenário muito marcado por preconceitos raciais e sociais, fazia com que Lima hesitasse quanto à divulgação e continuidade de suas narrativas. Em 12 de janeiro de 1905, registra uma ideia que o perseguia: escrever um romance que contasse “a vida e o trabalho dos negros numa fazenda” (BARRETO, 1961a, p. 84). Contudo, resolve adiar a escrita, pois considerava que a obra, “uma espécie de Germinal negro”, poderia levá-lo à glória literária ou a descomposturas.

Dirão que é negrismo, que é um novo indianismo, e a proximidade simplesmente aparente das coisas turbará todos os espíritos em meu desfavor; e eu, pobre, sem fortes auxílios, com fracas amizades, como poderei viver perseguido, amargurado, debicado? (Ibid., loc.cit.)

O outro motivo para o adiamento era a necessidade que sentia de uma “pesquisa variada de impressões” para composição do romance, o qual desejava que se tornasse a sua obra prima. Mesmo diante dessa insegurança, Lima continua seus estudos sobre o tema da escravidão, pois considerava importante atingir seu objetivo de reconhecimento no mundo das letras, prestando um “imenso serviço” a sua gente “e a parte da raça” a que pertencia. Nessa trilha, encontramos Lima Barreto na Biblioteca Nacional, tomando notas para seu romance em 21 de janeiro de 1905. “Pedi maio de 1888; vindo-me, corri o mês, desde 1º até 16, onde recebi confirmação do que pensava” (Ibid., p. 90), possivelmente, pelo período destacado, informações relacionadas ao processo de assinatura da Lei Áurea e sua repercussão nos dias seguintes.

Como ensaio, talvez, para aquela sua grande obra, Lima finalizou em 21 de setembro de 1905 um esboço de uma peça intitulada “Os negros” cujo enredo tratava de uma fuga de escravizados, forma de resistência dos negros que tanto ameaçava a preservação da ordem pública almejada pelo Império brasileiro. Os seus protagonistas eram sete negros que

não possuíam nome e pertenciam a gerações diferentes. Lima tencionava expressar com essa criação de personagens tanto a redução a objetos que eram submetidos os escravizados quanto a duração da própria escravidão no país.

Essa reificação dos escravizados durante tanto tempo tinha impactos na forma como os personagens tentavam se recordar de suas experiências. Lima enfatiza essa situação em alguns trechos da citada peça. “No recanto de um penhasco abrupto, aberto como uma concha de mão, para o mar infinito, acorados e sentados, há um grupo de negros” (BARRETO, 2010, p. 347). Nesse momento, enquanto decidiam qual rumo deviam tomar para continuar a fuga, o 1º negro avista um navio que passa ao longe. “Como corre!”. A sua observação serviu como um gatilho para a emergência de lembranças dos outros negros acerca de sua saída do continente africano até suas experiências como cativos no Brasil.

3º NEGRO Os navios, que não nos vejam eles... Quando vim, da minha terra, dentro deles... Que coisa! Era escuro, molhado... Estava solto e parecia que vinha amarrado pelo pescoço. Melhor vale a fazenda...

2º NEGRO É longe a sua terra? Lá só há negro?

3º NEGRO Não sei... Não sei... Era pequeno. Andei uma porção de dias. [...]. Se queria descanso, lá vinham uns homens com chicotes. Vínhamos muitos, de vários lugares. Cada qual falava uma língua. Não nos entediámos. Todo dia, morriam dois, quatro; e os urubus acompanhavam-nos sempre.

- Minha terra... Não sei... Era perto de um rio, muito largo, como o mar, mas roncava mais... Sim! Tudo era negro lá... Um dia, houve um grande estrépito, barulho, tiros e quando dei acordo de mim estava atado, amarrado e... marchei... Não sei... Não sei... [...]

NEGRA VELHA E eu não sei nada mais donde vim. [...] Do que me lembro foi do desembarque. [...] Fomos para o barracão. [...] Depois vieram homens. Escolheram dentre nós alguns. Experimentavam os dentes, os braços, faziam abrir as pernas, examinavam a nós, com cuidado; e, ao fim, andávamos por muitas terras. Eu fui comprada pelo coronel [...] (Ibid., p. 349).

A narrativa é encerrada com a morte do negro mais velho e a proximidade dos seus perseguidores. Aquela dificuldade de recordação de sua vida antes da escravização pelos negros é representada também num outro manuscrito incompleto de Lima Barreto. O conto “O escravo” que, segundo a organizadora da coletânea *Contos completos de Lima Barreto* Lilia Schwarcz, faz parte das anotações do autor sobre o tráfico negreiro.

O protagonista “forçava a memória”, mas “era em vão. As reminiscências que lhe chegavam à consciência nevoentas, nubladas, confusas”. Buscava, então, perguntar aos mais velhos “coisas de sua terra”. O escravo obtinha poucas informações. Sua nação era “Cabinda d’água doce” na qual havia “bois, gatos” e lá as casas eram de palha. Contudo, estas informações do pai Mathias não o contentavam e procurava indagar a sinhá-moça, “que achava notícias de matéria. Guiava-o numa interrogação” (Ibid., p. 590-591).

Lima sinaliza nesse texto indícios que pudessem trazer à tona parte da história de negros escravizados, como o recurso da oralidade e recortes de jornais, estes muito comuns na época da escravidão que traziam informações sobre negros fugidos com suas identificações como origem e seu senhor. Essas dificuldades em encontrar fontes que pudessem elucidar mais o passado dos negros escravizados foram também representadas num outro conto incompleto, intitulado “Babá”.

Pelas datas presentes nas folhas timbradas do Ministério da Guerra em cujos versos Lima escreveu o conto, a narrativa foi composta pelos anos de 1903 ou 1904 (BARRETO, 2010, p. 699). O narrador era um médico que se comoveu com uma paciente negra africana, idosa e moribunda. A partir de seu diálogo com aquela senhora, conseguiu algumas informações acerca de sua origem africana e sua trajetória no Brasil enquanto escravizada. No último parágrafo desse texto incompleto, a senhora negra afirmou que não era o que havia dito ao médico (Ibid., p. 563-565).

Podemos perceber que essas narrativas, pelas datas, foram produzidas paralelamente à elaboração do início do seu primeiro romance que veio a ser publicado. *Recordações do escrívão Isaías Caminha* possui um prefácio datado de 12 de junho de 1905 (BARRETO, s/d, p. 11) e seu enredo apresenta relações com aquelas dificuldades representadas pelo autor nas narrativas incompletas sobre os negros escravizados. Lima criou para aquele romance um protagonista negro que narra sua própria trajetória na cidade do Rio de Janeiro, marcada pela experiência dos preconceitos racial e social.

Diante da carência de fontes acerca do passado dos negros que elucidassem as suas condições de existência bem como as suas origens, Lima sugeriu no romance que as suas vozes fossem consideradas (memória oral) a fim de

desconstruir certos discursos que preconizavam a inferioridade da população afrodescendente. Estes discursos, por sua vez, foram objetos de uma outra parte dos estudos barretianos. Num outro manuscrito incompleto, "O peso da ciência", sem data de escrita identificada, Lima iniciou uma breve discussão sobre como o pensamento racista estava presente em certas narrativas históricas, sendo um empecilho para o conhecimento do passado dos negros no Brasil.

O narrador em primeira pessoa desse conto descreve as aulas de História de um professor negro.

[...] embrulhava com reminiscência sua, e acabava pessimisticamente como *remarques* à República, ao Brasil, às coisas e aos seus homens. Perdido um quarto de hora com isso, meu saudoso professor encetava a lição. Foi pela quarta ou quinta lição que eu me prendi a ele. Tratava-se da divisão da divisão de raça (BARRETO, 2010, p. 566).

Notamos como esse professor procurava trazer algo que vivenciara para relacionar com o passado que iria ser estudado pelos seus alunos. E nisso, como nos outros textos de Lima acima destacados, acabava não conseguindo vislumbrar um horizonte muito promissor para o país, especialmente para a parcela de sua população negra. Algo que ficou ainda mais claro quando o aluno-narrador, identificando-se com o professor, afirmou que se prendeu mais ao professor quando este tratou da teoria das raças.

Infelizmente, o texto ficou incompleto, mas podemos imaginar o quanto deve ter sido desafiador e incômodo para aquele professor negro abordar o tema da "quarta ou quinta lição".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esses projetos iniciais de escrita de Lima Barreto nos mostram um autor preocupado com a exclusão dos negros da narrativa histórica. A literatura que "ensaia" nesses escritos busca rever certos fatos históricos e direcionar o olhar de seus possíveis leitores para as lacunas que percebia naquela narrativa.

A sua expectativa de ver os descendentes dos negros representados na República das letras, leva-o a analisar o passado nacional e sinalizar a presença desse grupo na constituição do povo brasileiro, tornando-os memoráveis. A denúncia do racismo que Lima fez ao longo de sua trajetória também se manifestou, portanto, nessa tentativa de modificar a representação da História do Brasil.

Tendo em vista o que apresentamos, nosso estudo precisa avançar para a comparação entre os textos publicados de Lima Barreto, que se remetem a temas caros para a compreensão da cultura histórica brasileira de início do século XX, e a produção de outros autores acerca da escrita da história nacional. Além disso, devemos ainda analisar outras manifestações da cultura histórica, como as comemorações, as quais Lima, em textos que temos estudado, também apresenta uma leitura crítica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALAVARCE, Camila da Silva. **A ironia e suas refrações**: um estudo sobre a dissonância na paródia e no riso. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

ALONSO, Angela. O abolicionismo como movimento social. **Novos estudos**. - *CEBRAP [online]*. 2014, n.100, pp.115-127. ISSN 0101-3300, p.117. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002014000300007>. Acesso: 04 de março de 2018 às 22:26

ALONSO, Angela. **Flores, votos e balas**: o movimento abolicionista brasileiro (1868-88). São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

BARRETO, Lima. **Impressões de Leitura**. 2ed. São Paulo: Brasiliense, 1956a.

BARRETO, Lima. **Histórias e sonhos**. 2ed. São Paulo: Brasiliense, 1956b.

BARRETO, Lima. **Diário íntimo: memórias**. 2ed. São Paulo: Brasiliense, 1961.

ANAIS DO IV ENNEABI E II RENEABI – DE 26 A 28/09/2018

BARRETO, Lima. **Correspondência: ativa e passiva**. 2ed. São Paulo: Brasiliense, 1956c.

BARRETO, Lima. **Recordações do Escrivão Isaias Caminha**. Erichim: EDELBRA, s/d.

BARRETO, Lima. **Contos completos de Lima Barreto**. Organização: Lilia Moritz Schwarcz. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

BATISTA, Luís Claudio. **Guerra do Paraguai: peculiaridades do recrutamento**. 2010. 51 f. Monografia (Graduação em História). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

GERSON, Brasil. **História das ruas do Rio: e de sua liderança na história política do Brasil**. 5 ed. Rio de Janeiro: Lacerda Ed., p. 2000

HRUBY, Hugo. **Obreiros diligentes e zelosos auxiliando no preparo na grande obra: a História do Brasil no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1889-1912)**. 2007. 233 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Tradução: Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976 (Estudos Brasileiros, vol. 9).

RÜSEN, Jörn. **¿Qué es la cultura histórica?: reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia**. Disponível em: www.culturahistorica.es Acesso: 01 jul. de 2014.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A invenção do “ser negro”**: um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo: Educ/Fapesp; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

ÁFRICA CINEMATOGRAFICA: UMA ANÁLISE PESSOAL SOBRE A REPRESENTAÇÃO DO CONTINENTE NO CINEMA, SUA APLICAÇÃO NO CAMPO DA HISTÓRIA E DIFICULDADE ENCONTRADA NO ESTUDO SOBRE O CONTINENTE AFRICANO

ST 2 - África, Brasil e Bahia: historiografia e ensino de história

Bruna Tais dos Santos¹⁰⁹

RESUMO

Entendendo o filme como discurso e produto de história, este trabalho busca analisar como é feita a representação do continente africano no Brasil advindo pela construção cinematográfica no cinema mundial, onde o cinema tem se visto como um grande propagador e acesso a história no Brasil devido ao seu poder de alcance, comunicação imagética e dinâmica que ele traz. Em um mundo dominado por imagens e tecnologia, a sétima arte tem sido uma ponte entre a história e as pessoas.

Palavras-chave: Representação, África, Brasil, Cinema, História.

ABSTRACT

Understanding film as a discourse and product of history, this work seeks to analyze how the representation of the African continent in Brazil is made by the cinematographic construction in the world, where cinema has been seen as a great propagator of history and access to history in Brazil, due to its power of reach and imaging and dynamic communication that it brings. In a world dominated by images and technology, the seventh art has been a bridge between history and people.

Keywords: Representation, Africa, Brazil, Cinema, History.

INTRODUÇÃO

Em meu artigo anterior¹¹⁰ falei sobre a importância da interseção entre a história e o cinema, sem desconsiderar o cinema como produto de história, trazendo referências aos contos reais, os chamados filmes bibliográficos que tem a incumbência de recontar uma história, onde a arte imita a vida. Uma união entre esses meios de comunicação que se apoiam e se somam, sem desmerecer a eficiência do outro, mas avançando junto à necessidade de uma sociedade atual que segue mutuamente diante dos avanços tecnológicos e modos de vida social.

Trazendo uma reflexão para a questão abordada no presente artigo, trago uma frase de um pensador anônimo (se não for anônimo coloque o nome do autor): "Ao nascermos, somos como um HD vazio, sem conhecimento, sem existência, sem nada, aos poucos nossos familiares vão injetando em nosso HD, informações que irão desenhar um pouco da estrutura que somos". Assim nossas famílias são nossos primeiros disseminadores que nos apresentam as primeiras representações da vida pessoal e social, trazendo a representação da nossa sociedade, nos moldando e nos direcionando ao convívio pré-estabelecidos para uma convivência harmoniosa, desta maneira segue nosso primeiro passo até chegarmos à academia e termos outros reprodutores de representação. Trago essa questão para demonstrar que a necessidade de representação está presente desde os primeiros momentos de nossa vida, ou melhor, como diz Arthur Schopenhauer: "Este mundo como representação, da mesma forma que se dá apenas pelo entendimento, existe também só para o entendimento" (SCHOPENHAUER, 2001, p. 14). Somos feitos de representações, por meios da representação buscamos sentido às coisas, aos acontecimentos, damos sentido à vida, através da representação conseguimos chegar ao imaginário, recontar e perpetuar uma história. A representação mantém viva a história, seja por meio dos livros ou imagem falada, onde pelos livros temos uma representação continuada, que se faz pelo seu imaginário de reproduzir e entender mesmo em meio as ausências de imagens, a capacidade de projetá-las, imaginá-las em nosso subconsciente; No filme, uma representação indutiva, traz ao telespectador todo o desenho daquela história, preenche-se a ausência das imagens que as letras/papel trazem, Schopker (2010) traz um resumo bem simples sobre o que é representação:

Representação é rerepresentar ao espírito um objeto que se encontra fora de nós, assim, "enquanto a razão tem a função de representar, de "espelhar" o mundo, a linguagem deve poder

¹⁰⁹ btaiss@hotmail.com

¹¹⁰ A interseção entre o cinema e a história, das narrativas a cinematografia: um breve relato sobre a disseminação do genocídio em Ruanda. Artigo apresentado no VI Encontro Estadual de História ANPUH Sergipe, 2018.

expressar o conteúdo desta representação”, assim, entende-se a linguagem como “o instrumento, por excelência, da razão representativa”. (SCHOPKE, 2010, p. 211) ¹¹¹.

O autor supracitado traz essa relação da razão e a importância da linguagem como o instrumento na tradução da necessidade de representar o mundo, onde vivemos uma constante representação como forma de justificar a coisa em si.

Falar sobre a representação que chega ao Brasil sobre o continente africano é falar sobre os equívocos que o cerca midiaticamente falando, onde consumimos um produto “África” que nos fala de forma partida, exemplificada, marcada por acontecimentos atemporal ou inserido em contexto imaginário estigmatizado para se narrar um pequeno contexto, a África estigmatizada pelo passado e unificada pela falta de informação válida, como veremos mais abaixo, longe da real situação do que é o continente. Mas, o que é a África? Para responder a pergunta do que seria África, discorremos a uma descrição de países onde todas as partículas que forma esse continente africano é a ressignificação de “um país” descaracterizando suas individualidades. Deparamo-nos constantemente com notícias em torno de “na África é assim, tem isso e aquilo”, mas o que seria essa África? É comum vermos notícias circulando em veículos de comunicação como essa, a qual me deparei recentemente: “Missionários matam fome na África”, Um pequeno título feito de modo irresponsável, digo irresponsável, pois perpetua esse estereótipo de África unificada, onde todo o continente fala por uma única sonoridade África e a ideia enraizada que inconscientemente fica sobre um continente triste, inviável, doente e distante. Mas o que quer dizer essa representação sobre o continente?

Se a representação é tradução da linguagem expressada sobre algo como justificativa de reconhecimento do mundo afora, ela em suas diversas formas é a descrição concebida para descrever algo que se encontra fora da consciência, sejam pelas imagens, letras, áudios... Tudo é uma representação, uma forma de reproduzir e identificar aquilo fora de nós, como diz Chartier (2002) “a representação é uma forma de buscar a verdade, de traduzir o desconhecido”. Daí a necessidade de representação, buscar a verdade como forma de tradução do desconhecido, daquilo fora de nós e poder enraizar sua continuidade. Quando tiramos uma fotografia, temos o interesse de eternizar aquele momento e poder transcrever/traduzir aquilo que vimos, através da reprodução figurativa e na linguagem verbal expressamos aquilo que é visto, onde a fotografia não consegue conotar.

OS EQUÍVOCOS DOS ESTEREÓTIPOS E CINEMATOGRAFIA

Vivenciamos um equívoco que se alastra desde 1960-1970, quando ainda não era comum o estudo sobre o continente africano no Brasil, a África como um grande país, de uma só cultura, um só povo, como destaca Alberto Costa e Silva na entrevista para HCSM (2014),¹¹² Sobre a questão do partilhamento de mensagem de forma irresponsável me remeteu a uma ação que um grupo de estudantes residente nos Estados Unidos fizeram para chamar atenção sobre a problemática, intitulada “The Real Africa: Fight the Stereotype”, a ação trabalha a desconstrução sobre a ideia de ser África um país, sua performance partilhada na rede social Facebook trazia as seguintes mensagens: “Não somos um país”, “África não é parecida”, “África não precisa ser salva” entre outras mensagens que carrega estereótipos negativos sobre a imagem deste grande continente constituído por 54 países. “The Real Africa: Fight the Stereotype” comunicava por meio das fotografias que traziam bandeiras dos países e frases como citadas acima, os estudantes traziam a reflexão e desconstrução desses equívocos pela representação de um continente que é multilinguístico e cultural, para além de uma África selvagem, pontos de observações de vivência sobre a imagem do que é esta África desconhecida e que muito tem para mostrar, como destaca os autores da ação (CNN, 2014) ¹¹³.

Sempre que abordo sobre o continente africano e o desejo de mergulhar em seus países esmiuçadamente em busca de conhecimento, as pessoas sempre me olham espantados a perguntar: “Você não tem medo de bichos selvagens, ir ao um lugar onde só tem mata?” “Cuidado para não pegar doenças, lá tem muitas doenças” “Fulano de tal veio da África e quase morreu”, esse último se referia ao cantor Tony Sales que visitou Guiné e adoeceu de malária “Cantor Tony Sales é

¹¹¹ Dicionário filosófico: SCHOPKE, Regina. Dicionário Filosófico: Conceitos fundamentais. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p.211.

¹¹² Revista eletrônica HCSM <http://www.revistahcsm.coc.fiocruz.br/a-historia-da-africa-e-vista-com-preconceito/> acessado em 01/01/19.

¹¹³ A campanha The Real Africa: Fight the Stereotype: <https://edition.cnn.com/2014/02/07/world/afrika/afrika-is-not-a-country-campaign/index.html> Acessado em 01/01/19.

internado na Bahia com Malária após show na África” (G1, 2017)¹¹⁴, “Alok passa mal, sai correndo do palco, e acredita que pegou a doença na África”(O tv foco, 2018)¹¹⁵, entre outras que deparamos constantemente nas redes sociais. Não trago com isso a ideia que deve-se extinguir a abordagem África, mas sim a deficiência no setor de comunicação ao abordar um assunto que já vem sendo estereotipado e gerado distanciamento sobre o desconhecido. Quando tratamos de outros países, Brasil, Orlando, México e etc, deparamos com uma publicidade voltada ao turismo e não apenas às suas dificuldades, mas quando se fala em África traçamos uma linha de miséria, dor e guerra, um lugar desprovido de beleza de pluralidade cultural e linguística, um país e não um continente multicolorido. Alberto Costa e Silva em suas bibliografias fala sobre o preconceito enraizado pelos estereótipos e chama atenção para a desconstrução e necessidade de estudar a história da África, é por meio dessa deficiência que surge sua inquietação em estudar o desconhecido (SILVA, 2014)¹¹⁶.

Os estereótipos tem sido as maiores prisões que existe, ele marca, e, trabalhar sua desconstrução é um processo árduo e coletivo. Assim eles se tornam ponto de fala que traduzem, transformam em identidades errôneas pelos seus equivocados, gerando outros olhares sobre perspectiva ultrapassadas e/ou mitadas¹¹⁷. Como cita Marcos Melo “A África tem sido, mais do que qualquer outro continente, alvo de visões estereotipadas que constituem um “véu de preconceitos que ainda hoje marcam a percepção de sua realidade” (MELO, 2040)¹¹⁸. Para além das problemáticas que circulam pela web muitas vezes sem compromisso com a forma que pode chegar a pessoas, temos também a mídia cinematográfica que é um dos acessos culturais mais consumido pela população brasileira no quesito de história. Utilizando de sua linguagem para transformar a história para além de uma leitura verbal, uma realidade virtual com a capacidade de transformar e enraizar de forma mais fácil a narrativa contada.

O pai do cinema, os irmãos Lumière que idealizaram a primeira exibição fílmica pública com “*L’Arrivée d’un Train à La Ciotat*” em 1895 em Paris¹¹⁹, desde então vem se transformando e se reinventando na sua narrativa, seja como forma lúdica ou baseada em fatos reais, a questão é que o cinema de forma direta ou indiretamente interfere na história social, do mesmo modo, muitas vezes se utiliza da história social para criar sua narrativa fílmica, com sua linguagem pessoal e atributos próprios, possui a capacidade de penetrar e contestar a vida real com a fantasia. A cinematografia utiliza de diversas linguagens para conquistar e agradar o público que cada vez estão mais seletos e participativos, a 7ª arte dispõe de suas diversas linguagens por meio de figurino, texto, dramatização, cenário, atuação, entre outros, a validar e levar crença ao telespectador. Seja pela comédia, drama, terror ou documentário, o filme tem a capacidade de ditar estereótipos e interferir direta ou indiretamente no social como o case de 1956 que durante a exibição fílmica trazia uma mensagem subliminar com a seguinte frase: “Eat Popcorn and Drink Coke” (coma pipoca e beba Coca-Cola) que atesta o potencial que o filme/cinema tem na sociedade através da indução, e como resposta aumento significativo na venda de pipoca e refrigerante. Toda essa questão para mostrar que desde a época citada, o cinema traz impacto na sociedade, seja positivo ou negativo, daí a importância na elaboração de sua construção estereotipada que significativamente atravessam o social, criando relação ou construção de enunciados, como relata Altair Jesus:

O cinema pode ser considerado como “agente da história” em virtude da sua interferência direta ou indiretamente na própria história. Por outro lado, o cinema é a todo instante e a todo tempo influenciado pela história, ou seja, dialético pela contradição evidenciada em seus múltiplos aspectos tanto na elaboração do filme quando no impacto deste na sociedade. Assim sendo, podemos afirmar que a fonte cinematográfica, especificamente, A FONTE FÍLMICA, evidencia uma documentação fundamental para os estudos focados em História Cultural. (DE JESUS, 2011, p.3)

¹¹⁴ Matéria publicada do site da G1 (Globo.com/bahia) <https://g1.globo.com/bahia/noticia/marido-de-scheila-carvalho-tony-sales-esta-internado-com-malaria-na-ba-apos-show-na-africa.ghtml>. Acessado em 03/01/19.

¹¹⁵ http://www.anpuhpb.org/anais_xiii_eeph/textos/ST%2004%20-%20Marcos%20Jos%C3%A9%20de%20Melo%20TC.PDF. Acesso em: 17/01/2019
O tv foco: <https://www.otvfoco.com.br/alok-passa-mal-sai-correndo-do-palco-e-acredita-que-pegou-a-doenca-na-africa/>. Acessado em 03/01/19.

¹¹⁶ Revista eletrônica HCSM <http://www.revistahcsm.coc.fiocruz.br/a-historia-da-africa-e-vista-com-preconceito/>. Acessado em 01/01/19.

¹¹⁷ Passíveis de mitos. Entendido como uma narrativa fantasiosa, fábulas, relatos fantásticos sobre a origem de todas as coisas: SCHOPKE, Regina. Dicionário Filosófico: Conceitos fundamentais. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p. 162.

¹¹⁸ MELO, Marcos José. “Representações da África no cinema contemporâneo como ferramenta possível no Ensino de História.” Disponível em

¹¹⁹ Catalogue Lumière “L’œuvre cinématographique des frères Lumière”, disponível em: <https://catalogue-lumiere.com/arrivee-train-a-la-ciotat/>. Acessado em 05/01/19

Assim, a cinematografia traz considerações sobre a visão da África no intelecto da população, levando em conta que é um dos meios (no caso Brasil) mais diretos de se pensar África alinhado a leitura, o filme potencializado pela proximidade das imagens que traduzem de forma mais crível possível uma situação, seja ficção, seja documentários, a construção história dela está baseado em uma realidade e traz consigo a missão de ser convincente, embora seu compromisso principal não seja a verdade dita, mas a sua verdade construtiva e mercadológica onde aqui traçamos algumas representações sobre o que é África na cinematografia:

O cinema, devido ao seu grande alcance, constitui um poderoso veículo de produção e disseminação dessas representações. A imagem transmitida através da obra cinematográfica não ilustra nem apresenta a realidade, ela a reconstrói a partir de uma linguagem própria. (SOUZA, 2015) ¹²⁰

ÁFRICA: IMAGENS CINEMATOGRAFICAS

De um lado fome, miséria, doença, escravidão, do outro lado uma contraposição de um povo alegre, dançante, festeiro. A imagem de África nos cinemas vai depender de suas motivações, quase sempre relacionando a esses pontos citados, como desta Costa e Silva, sempre derivados de textos fantasiosos que buscam uma verdade singular além da ideia de um continente, mas de forma mais acentuada a ideia de “A África” fictícia:

O estereótipo deriva dos textos fantasiosos. Eles apresentam a África como um continente feliz, onde os povos antigos cantam, dançam e adoram deuses estranhos. Ela é um continente como outro qualquer, com histórias de injustiça, sofrimento, conflito, mas também de invenção, beleza, diversidade. Há que se tomar muito cuidado para que não sejam reforçados estereótipos. (COSTA E SILVA, 2014) ¹²¹.

Quando falamos de representação do continente africano, lembramo-nos dos primórdios, do grande Tarzan, com sua primeira filmografia lançada em 1918 *Tarzan of the Apes* (*Tarzan, O Homem Macaco*) ¹²². A grande lenda conta a história de um garoto que desembarca com os seus para visitar e conhecer a África, ou melhor, a grande selva, durante sua estadia o filho do casal, ainda criança se desgarrar das vistas de todos e segue pela floresta perdido, dando início a grande trama de um menino que desamparado se depara com a compaixão dos macacos e encontra no seu seio da floresta colo familiar. Tarzan, nome recebido pelos macacos cujo significado é pele branca, traz a referência de uma África selva, cheios de animais selvagens, estranhos, e o homem de pele branca que pode ser nitidamente uma representação da atuação do colonialismo, como o salvador, a superioridade do homem branco.

Ainda no filme *Tarzan* é destacado a simbologia que os personagens abordam sobre aquele lugar, o que seria a África: “selva terrível”, um “fim do mundo”, nos trazendo a ideia de um lugar sem prestígio de encantamento, ninguém deveria estar/ir. Voltando à questão geográfica, que local seria este em Tarzan além da “tal África”? Sempre relacionado como África, começamos por aí a disseminação, ainda que nada proposital a ideia de África como país, o que é essa África que o filme *Tarzan* descreve? Quem vai à África pela filmografia em questão, o que encontrará?

A África de *Tarzan* (1932) é apresentada como um ambiente de clima insuportável, moradia de animais selvagens, a mercê de exploradores estrangeiros. Não há preocupação em especificar a região onde se passa a história, deixando implícita a ideia de homogeneidade. Ao mesmo tempo a homogeneidade dá lugar à diversidade, na medida em que apresenta povos, mesmo fictícios, diferentes entre si. Contudo tal diversidade é apresentada de forma negativa... A produção cinematográfica da Walt Disney apresenta uma África selvagem, inabitável, uma vez que não existem pessoas na região. A costa é apenas habitada por animais, não possui nenhum vestígio humano. (SOUZA, 2015).

¹²⁰ SOUZA, Patrícia. Da tela para história: Representação da África em Tarzan. ANO V N 8 2015. Disponível em: <https://www.cinecachoeira.com.br/2015/07/da-tela-para-historia-representacoes-da-africa-em-tarzan/>. Acesso em 17/01/2019.

¹²¹ Entrevista de Alberto Costa e Silva para a Revista HSCManguinhos. Disponível em: << <http://www.revistahscsm.coc.fiocruz.br/a-historia-da-africa-e-vista-com-preconceito/>>> acessado em 05/01/2019.

¹²² Filme: *Tarzan of the Apes*, ano 1918, texto de Edgar Rice Burroughs, tendo sua primeira história publicada na revista *Pulp All-Story Magazine* em 1912 e em 1914 sendo publicado em formato de livro. Site: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Tarzan_dos_Macacos>>, último acesso 17/01/2019.

Podemos seguir adiante e fazer uma reflexão sobre o estereótipo exacerbado do continente e relacionar aos filmes, qualquer semelhança seria mera coincidência? Não me compete neste momento fazer um raio-x sobre a figura do homem Tarzan, um homem que precisa ser civilizado, que tem o controle sobre demais animais, uma supremacia no local, desde o momento que fora aceito pelos macacos e começara a conquistar espaço, o rei da selva africana não é o rei leão ou um africano, o rei da selva é um homem branco, o Tarzan. Assim, África em Tarzan, não é nada mais que um local de exploração, longe dos holofotes para o turismo e interesses de curiosos viajantes em busca de “lar”. Embora diante dessa problemática, não podemos dar a Edgar Rice Burroughs, criador da trama Tarzan, a responsabilidade de toda essa inversão de valores e imagem deturpada sobre o continente, trazendo ao enredo uma ideia totalmente ilusória, desde a descrição do local, animais ou língua local que foi inventada pelo próprio autor, sem demonstração de aprofundamento na pesquisa geográfica ou histórica que possa situar claramente o leitor. Edgar Burroughs executava o seu imaginário apoiado na liberdade criativa que a dramaturgia seja cinematográfica ou textual lhe permite sem “compromisso com a verdade”, mesmo que essas bibliografias interfiram diretamente no intelecto social ou na imagem de um povo, esta é a liberdade da dramaturgia ficcional. Diante dela percebe a atuação dos consumidores nos recebimentos destes produtos, se colocado como crítico que exige das produções, sensibilidade e responsabilidade como já fora dito, embora independente do gênero, requerem da dramaturgia responsabilidade social e consciência de que os escritos nas suas diversas linguagens geram impactos na sociedade positiva ou negativamente.

O PODER DO AUDIOVISUAL

A dramaturgia traz um leque recheado de significados que se caracterizam em nosso intelecto, ainda que inicialmente seja apenas desenhos ou uma mera animação ficcional com o intuito de lazer, ela traz consigo vários elementos codificados pelo entendimento, o saber. Artur Schopenhauer (2001) diz: “Este mundo como representação, da mesma forma que se dá apenas pelo entendimento, existe também só para o entendimento”. Em síntese tudo advém numa contribuição do conhecimento, o mundo é ciclo de representação, estamos sempre produzindo representação em resposta do entendimento, representamos aquilo que entendemos, entendemos aquilo que fora vindo da/para representação, eu represento aquilo que tenho entendimento, meu entendimento é do que fora aprendido e representado, assim reformulado segundo o saber, vivemos um ciclo de representação. Estamos a todo tempo trabalhando a representação, e o que é a representação se não uma forma de identificar algo?

O audiovisual tem esse poder de eternizar as memórias, criar novas ou confundi-las (nesse caso as ideias imaginárias). Quando trabalhamos as imagens em movimentos mexem a sensibilidade perceptiva, o olhar fotográfico que remetem e eternizam as lembranças, dificilmente conseguimos apagar as lembranças fotográficas, as imagens acompanhadas de textos tendem a reforçar a percepção, daí reforçam a questão dos estereótipos. Nesse poder do audiovisual surge a importância de alinhar essa ferramenta para apoio histórico, uma vez que ele interfere ainda que indiretamente na história de um continente, neste caso África.

Meu primeiro contato com o continente foi o audiovisual “O rei Leão” de Roger Allers e Rob Minkoff. Embora o filme seja de 1994, não saberia dizer qual momento assisti, mas lembro que este foi meu primeiro contato com o que seria a África: Uma selva cheia de animais, de amigos e encantos, um lugar onde se permitia sonhar e brincar, um lugar que embora tivesse seus contratempos na trama, me convidava a diversão, nela conheci o leão como o rei da selva. Uma animação infantil com uma linda mensagem de amizade e superação, onde as imagens e o som fazem um casamento duradouro em nossas cabeças, como por exemplo, a trilha do Rei Leão que trazia a seguinte mensagem entre os personagens Timão, Pumba e o Leão:

Hakuna matata, é lindo dizer.
Hakuna matata! Sim, vai entender!
Os seus problemas, você deve esquecer.
Isso é viver, é aprender.
Hakuna matata!¹²³

¹²³ Trecho da música Hakuna matata do filme O Rei Leão. Site: <<https://www.letras.mus.br/o-rei-leao/934433/>>.

Acredito que se você teve a oportunidade de assistir essa animação na sua infância, tenha sido impossível reler essa letra sem cantarolar em sua cabeça, isso é o poder do audiovisual, elas nos remetem as lembranças guardadas no subconsciente, mesmo que aparentemente esquecida, elas se desenrolam e reforçam o nosso entender, muitas das vezes nos confundem ou mesmo nos endossam. Essa talvez tenha sido o primeiro contato sobre África de muitas crianças, uma África que logo mais se mostrará feroz e doente, à medida que crescerão, como fora minha experiência particular.

REPRESENTAÇÃO DO CONTINENTE NO CINEMA E SUA APLICAÇÃO NO CAMPO DA HISTÓRIA

A representação do continente advindo pelo cinema traz o poder de disseminar com mais potência o entendimento, em muitos casos o contato mais acentuado das lembranças de muitas pessoas, como presenciei quando falávamos sobre o assunto, artificialmente ouvíamos falar sobre África na academia, malmente conseguimos comunicar sobre a importância do continente africano no Brasil, mas isso é uma conversa para o outro momento, estudo.

Ainda sobre o que é a África, me deparei com Marcos José de Melo, em sua pesquisa sobre a representação da África no cinema brasileiro onde ele traz uma pesquisa entre seus alunos sobre o que é a África:

É um país de terceiro mundo, onde há **muitos negros e muita fome**"; "É um país muito pobre infectado pelo **vírus da AIDS**"; "É um continente que na maioria de seus aspectos passa por **dificuldade** e tem um **IDH muito baixo**, porque as pessoas vivem uma situação de **miséria e calamidade** devido ao sistema de governo e condições de vida. Não existe **nenhuma estrutura na educação**, porque nem comida eles têm, é realmente um **caos** total, não há ao **menos esperança** para essas pessoas pois seus sonhos foram **vencidos pela desgraça** que assola suas vidas todos os dias"; "Sei que lá estão os **maiores índices de pobreza**, automaticamente **desnutrição** e **analfabetismo**. Ainda um gritante número de **infectados pelo HIV**. Que, infelizmente, por falta de informação e algumas crenças populares, não diminui. (MELO, 2004) ¹²⁴

É verdade que com a facilidade das redes sociais todo mundo é comunicador, disseminador de notícias, onde nos deparamos com equívocos ou mesmo os telejornais que só trazem notícias de desgraças que acentuam essas estereótipias e criam uma identidade desagradável do continente africano, identidades que veem enraizadas também na cinematografia que nos chega às telas brasileiras. Como supracitado, o continente traz suas estereótipias muito distintas de um convite para "navegação", a África sofrida, explorada e reclusa dos pacotes de turismo. O outro que fala sobre África, não é o mesmo olhar de quem vive África.

Para contraste desse espelho de disseminação pelo cinema, 2018 nos brinda com a obra da Marvel, dirigida por Ryan Coogler, "Pantera Negra". O filme que nos convida a ver a outra face da história cinematográfica, Pantera Negra é um filme com super-herói negro e uma trama composta por equipe de atores de predominância negra, coisa rara de se ver nas cinematografias. Um filme de grande importância em dias de apelo pela ressignificação da estereótipia, do orgulho negro e da representação África, que convida conhecer em seu mundo fictício as grandes facetas de Wakanda¹²⁵, que nos envolve em seus mistérios e suas riquezas, não muito indiferente da multipluralidade deste continente composto por 54 países distintos e próximos. Pantera Negra traz uma abordagem convidativa e interessante.

Quando assisti Pantera me debrucei em suas riquezas, seu poder e sua negação. A dramaturgia traz uma crítica de existência que ecoa nas gargantas de todos aqueles que vivem e respira África, seja por ele próprio ou por um estudioso que se depara com uma inversão de identidade marcada pela miséria, fome e doenças. A reposição da mulher negra além de um corpo de sedução a serviço do homem, uma mulher de luta, inteligência e igualdade, o enredo não só ressignifica a imagem da mulher africana, como consegue representar mulheres de todo mundo, Wakanda nos convida a pensar o ocultismo do continente e do seu povo diante dos grandes líderes que ignora sua "fatura", sua beleza e seus adjetivos, wakanda nos convida a enxergar toda essa grandiosidade e diversidade ocultadas na mídia, uma terra de grandes civilizações e cultura, uma África que continua a produzir.

¹²⁴ MELO, Marcos José de. Representações da África no Cinema Contemporâneo como ferramenta possível no Ensino de História. Disponível em: http://www.anpuhb.org/anais_xiii_eeph/textos/ST%2004%20-%20Marcos%20Jos%C3%A9%20de%20Melo%20TC.PDF. Acessado em 18/01/2018.

¹²⁵ País africano fictício presente no filme da Marvel, Pantera Negra, 2018.

Embora o filme da Marvel seja uma ficção, ela trabalha outra perspectiva da imagem do continente, convidando a pensar e conhecer um pouco sobre ele. Independente de ser um filme com narrativa real ou mera ficção ilusória, o que trago é a forma que a cinematografia enraíza e cria uma identidade sobre alguém e/ou lugar, a chamada identidade coletiva, que nos é dada pelo julgamento, quando o outro diz quem somos, além do que o dizemos ser.

A identidade coletiva ao invés de ser uma autodefinição ou autoatribuição, pode ser uma identidade atribuída por outro grupo através de outros sinais diacríticos que não foram selecionados pelo próprio grupo. Neste sentido, quando os europeus entraram pela primeira vez em contato com os povos diferentes deles: ameríndios, africanos, asiáticos, atribuíram a esses povos identidades coletivas, de acordo com seu olhar cultural, identidades que nada tinham a ver com o que esses povos atribuíam. (MUNANGA, 2018)¹²⁶

A maneira como o vídeo consegue transportar uma identidade coletiva sobre algo ou povo é indiscutível, mas também seu poder alinhado a uma comunicação pela força de disseminação torna um instrumento passível de estudos e utilidades no campo da história. Utilizar esse meio de comunicação e lazer para passar uma ideia e conteúdo é um caminho valioso e eficaz, como foi feito pelo professor Marcos José de Melo, é enriquecedor pela sua distração e prazer que o meio possibilita, permite-nos explorar outros sentidos.

Com a ausência de fontes suficientes disponíveis para o estudo de “áfricas”, no que diz respeito a livros físicos disponíveis em bibliotecas acadêmicas ou mesmo nas bibliográficas do ensino médio, a demanda ainda é pequena, assim nosso meio mais achegado são as mídias como: TV, cinema, redes sócias e noticiários impressos e outros, geralmente abastecidos por meio de uma “catástrofe”. Em minha pesquisa sobre o continente africano, buscar materiais em bibliotecas e livrarias foi uma dificuldade, poucos livros disponíveis nas prateleiras, sem muitas opções a disponibilidade de livros para estudo da África são bem poucos, para demandas atuais ou pesquisa demarcada, suas disponibilidades em bibliotecas públicas fica ainda mais limitado, nas grandes livrarias se procurar com paciência, encontra a preço não muito atraente e sem uma disposição diversificada, para quem pesquisa um episódio específico, o caminho é partir para as bibliotecas online e estrangeiras, onde pela internet podemos encontrar um leque maior de disponibilidade desde pdf’s gratuitos a livros pagos, assim a internet torna-se uma grande aliada para quem buscar mais aprofundamento sobre determinado assunto, esse foi o caminho que trilhei ao analisar a historiografia cênica com as bibliografias disponível na internet. Ressalvando que o cinema não é uma fonte que se utilize para contestar verdade e fazer dela a lei da má disseminação, sua responsabilidade é com a sua história e a realidade que traduz seu enredo, utilizá-la como ferramenta de negação da história real é um caminho retrógado de não se permitir avançar junto à tecnologia que impacta diretamente e indiretamente na sociedade. Aliada aos estudos de “Áfricas” o cinema é um produto que se permite interação e possibilidade de mais caminhos de estudos e aproveitamento, transformando o aprendizado mais leve e mais enraizado, principalmente quando deparamos com o cinema como condutor de histórias nas reproduções de fatos reais, como destaca José Barros:

Cinema e História, enfim, estão destinados a uma parceria que envolve intermináveis possibilidades. O cinema enquanto forma de expressão “será sempre uma riquíssima fonte para compreender a realidade que o produz, e neste sentido um campo promissor para a História, aqui considerado enquanto área de conhecimento. “Como meio de representação”, abre para esta mesma História possibilidades de apresentar de novas maneiras o discurso e o trabalho dos historiadores [e/ou sociólogos], para muito além da tradicional modalidade de literatura que se apresenta sob a forma de livro. (BARROS, 2008 Apud JESUS, 2011).

O cinema para além de sua linguagem pessoal tem se abastecido de historiografia real se colocando como mais uma ferramenta no campo da história, como é o exemplo do meu case de estudo, o Genocídio em Ruanda em 1994. Sobre este episódio conversei com uma pequena amostra de pessoas entre 24 a 35 anos, ao perguntar sobre o episódio, das que tiveram acesso ao acontecimento foi destacado uma parcela significativa por meio da filmografia apresentada em sala de aula, a passos que a discussão caminhava, percebia a relação do entendimento decorrente pela lembrança fílmica conferida com as bibliografias que o professor analisou em discussão na sala de aula.

¹²⁶ Palestra realizada no Encontro Nacional de Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEAB), Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) e grupos correlatos da Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica (ENNEABI) em 2018.

CONCLUSÃO

Desde que comecei a debruçar sobre o continente que muito tem a dizer sobre nós, sobre quem somos quanto brasileiros, me dediquei a ler as entrelinhas que me permitiram enxergar além do campo posto sobre a mesa, a filmografia sempre teve um impacto em minha vida no campo de história, me arrebatava para os porquês além dos seus minutos de exibição. Estudar áfricas tem sido um desafio e um despertar muito grande, chego a conclusão de que quanto mais se adentra nas letras, mais percebe quanto conhecimento ainda está para ser descoberto.

O continente africano nos chega passivo de inúmeras interpretações, representações, como diz Schopenhauer (2001) “Não conhecemos a realidade em si, mas o que somos capazes de conhecer”. Somos envolvidos de uma circunferência representativa, vendo por meios de outros olhos e sobre este olhar cabe a pesquisa e a necessidade de estudo, como receptores a curiosidade de se entender virando a próxima página.

O mundo está em constante evolução, a sociedade é volúvel e a necessidade de permear a história para que não se perca é fundamental, estudar história, nesse caso específico representação da África, torna uma atividade de marcação e afirmação de existência, só somos quem somos por conta das nossas histórias. Contar sua história e crescimento, como países evolutivos, resistentes desde o processo de colonização é importante, “as Áfricas” são livres, são atraentes, são vivas e peculiares, muito mais que uma representação afirmada na fase de um “era uma vez” ou em um tempo passado. Precisamos pesquisar e dedicar a uma representação digna e plausível na realidade atual, desmitificar a ideia defasada que se derrama sobre novas gerações, África não é um país, uma língua, uma tribo, um órfão, uma mata, uma representação doente e faminta, aliás, se existe fome, é fome de uma representação válida e coerente que traduza sua realidade e reflita suas verdadeiras identidades, “Áfricas”. Fazendo-se um agrupamento de comunicação que transpassa pelo consumo social, associando o aprendizado com realidade dessa geração em evolução constante, assim também acontece com a comunicação, ela é evolutiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHARTIER, Roger. A história Cultural entre Práticas e Representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Portugal: Difusão Editorial, S.A. 2002.

JESUS, Altair. O cinema como registro histórico da sociedade. ANPUH, São Paulo, jul. 2011.

MELO, Marcos José. Representações da África no cinema contemporâneo como ferramenta possível no Ensino de História. Paraíba: Anpuh, 2015. Disponível em: <https://www.cinecachoeira.com.br/2015/07/da-tela-para-historia-representacoes-da-africa-em-tarzan/> Último acesso: 17/01/2019.

NÓVOA, Jorge; BARROS, José D´Assunção. Cinema-História: teoria e representações sociais no cinema. Rio de Janeiro: Apicuri, 2008.

SANTOS, Bruna Tais. A interseção entre o cinema e a história, das narrativas a cinematografia: um breve relato sobre a disseminação do genocídio em Ruanda. ANPUH, Salvador, out. 2018.

SCHOPENHAUER, Artur. O mundo como vontade e como representação. Trad. M. F. Sá Correia. Rio de Janeiro: Contrapontos, 2001.

SOUZA, Patrícia. Da tela para história: Representação da África em Tarzan. ANO V N 8 2015. Disponível em: <https://www.cinecachoeira.com.br/2015/07/da-tela-para-historia-representacoes-da-africa-em-tarzan/> Último acesso em 17/01/2019

ELEMENTOS DAS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANAS COMO POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE BOTÂNICA

ST – 04 Combate ao preconceito contra as religiões de matriz africana

Francisca Cícera de Lima
Jonh Mateus Saldanha Pereira
Sóphia Martins da Silva

RESUMO

O atual trabalho aborda a importância do ensino da história e cultura religiosa afro-brasileira nos ensinamentos fundamentais e médios por meio de uma proposta de aula na área de ciências/biologia voltada para a desconstrução do preconceito com relação a tais religiões. Para essa finalidade, usa-se como meio metodológico a relação entre as religiões de matriz africana e a natureza, tais como o uso das folhas em seus momentos ritualísticos. No momento explicativo da morfologia das folhas, busca-se abrir caminho para uma discussão sobre o entendimento prévio dos alunos sobre a história cultural dessas religiões e a importância que cada uma delas possui para a construção da identidade brasileira. Para a realização desta aula o atual trabalho traz algumas explicações que podem ser abordadas em sala, como a separação das plantas e orixás por elementos da natureza e a finalidade de determinadas folhas.

Palavras-chave: Afro-brasileira. Preconceito. Saberes. Morfologia vegetal. Docência.

INTRODUÇÃO

O Brasil é um país de grande diversidade cultural e religiosa que se reflete na própria identidade do seu povo. As religiões de matriz africana representam um pouco dessa diversidade religiosa que permanece viva, mesmo diante de tanto preconceito. Essas religiões possibilitam, a partir dos seus rituais e crenças, a expressão de fé e também da cultura africana, por vezes rejeitada ou diminuída pela sociedade. Segundo Carneiro (2015), ainda é realidade o fato de se excluir o saber, o conhecimento que é oferecido por esses povos, tornando-os invisíveis.

Essa invisibilidade é constante, principalmente quando se ressalta as demais religiões existentes no país deixando-se de incluir as religiões de matriz africana.

O Estado brasileiro não pode desconsiderar o papel histórico e a contribuição que as religiões de matriz africana tiveram na formação da identidade e costumes do povo, proporcionados pela chegada de milhares de africanos escravizados trazidos ao país. Essa população que no confronto com o padrão aqui dominante, introduz e reproduz os valores e saberes da visão de mundo africana, reelaborando e sintetizando no Brasil a relação do homem com o sagrado e relacionando-se intimamente com as forças da natureza. (SALES, 2010).

Não é surpresa o fato de que na sociedade existe uma divisão meritocrática, não sendo diferente quando se trata das religiões e seus espaços. Desta forma existem religiões com seus grupos hegemônicos, que são os cristãos, e os grupos religiosos marginalizados, no qual se enquadram as religiões de matriz africana. Esse fato se confirma na visibilidade que as religiões cristãs possuem expressos nas suas grandes edificações, enquanto que as religiões de matriz africana ficam ocultas, escondidas (BONIFÁCIO, 2017).

Essa situação é existente através do preconceito, da discriminação que se implantou desde o período da escravidão, sendo assim de suma importância que ocorra uma educação que trabalhe justamente a quebra de tais visões. Essa gama de cultura e saberes oriundos das religiões de matriz africana, passado de geração a geração, tal como o respeito à natureza e as diversas formas de utilização das plantas em rituais e curas de enfermidades (CASTRO, 2017) podem ser utilizados como fonte de conhecimento em um contexto educacional.

Para reforçar essa necessidade existe a lei 10.639/03 que determina o ensino da cultura e história africana e afro-brasileira nos ensinamentos fundamentais e médios. Pensando nisso, o objetivo deste trabalho é propor aulas de Ciências/Biologia que possibilitem destacar o vasto conhecimento sobre o uso das plantas pelas religiões de matriz africana. Levando-se em conta que tais religiões possuem forte ligação de respeito com a natureza, onde existe todo um processo de permissão para a retirada de cada tipo de planta que utilizarão, seja para fins medicinais ou para seus momentos ritualísticos no qual as folhas são extremamente importantes (OLIVEIRA et al., 2014).

METODOLOGIA

Como exemplo para ilustrar uma aula de Botânica, escolheremos um assunto voltado ao ensino médio que seria a temática “Morfologia Vegetal”. Como proposta de aula, sugerimos a coleta de exemplares de plantas existentes na região para promover a análise da disposição das folhas no caule (filotaxia) e seus diversos formatos assim como raízes, com o intuito de classificá-los (RAVEN, 2014). Somado a isso, seriam dadas informações sobre o uso dessas plantas em rituais e/ou preparos terapêuticos pelas religiões de matriz africana, assim como os seus significados (Almeida, 2011). Por exemplo, as plantas conhecidas popularmente como:

- “Arruda” (*Ruta* sp. - Família Rutaceae);
Morfologia: suas folhas são pecioladas, levemente pilosas, foscas e pontiagudas de coloração verde.
Seu orixá: Oxóssi
Seu elemento: terra
Seu uso: defumação, banhos de descarrego, além de ser usado como vermífugo, dores de ouvido e de dente, mas deve-se ter cuidado, seu uso como garrafadas pode ser abortivo.
- “Comigo-ninguém-pode” (*Dieffenbachia picta* Schott - Família Araceae);
Morfologia: As folhas são largas e de cerca de 0,50 m de comprimento, verdes salpicadas de creme com pecíolo longo inserido no caule de forma imbricada.
Seu orixá: Ogum
Seu elemento: fogo
Seu uso: têm suas folhas utilizadas em banhos de descarrego
- “Erva-cidreira” (*Lippia geminata* - Família Verbenaceae);
Morfologia: As folhas são opostas, decussadas, ternadas, patentes, simples, inteiras, curto-pecioladas, membranáceas, pubescentes, com sulcos na face ventral, formato variável, em geral, ovadas e serreadas.
Seu orixá: Oxalá
Seu elemento: terra
Seu uso: além do uso em forma de chá, tem suas folhas e ramos utilizados como defumadores em rituais sagrados.

Conforme forem dadas informações didáticas sobre as plantas, o professor deve ir questionando se os alunos tem o conhecimento de tal planta no seu dia-a-dia, do seu uso popular. De acordo com as respostas o professor deve ir incluindo curiosidades de da planta com relação ao seu uso cultural que tem ligação com as religiões em questão, ir explicando que esses costumes de usar as plantas como meio de cura, vieram justamente dos povos africanos assim como dos indígenas.

A aula deve fluir o mais naturalmente possível, como um diálogo, o aluno deve sentir-se a vontade para expressar seu saber e sua opinião sobre o assunto. E o professor dependendo da visão do aluno deve de modo simples, ir argumentando com fatos históricos. A fim de aprofundar o envolvimento dos alunos com o assunto, o professor deve passar uma atividade de campo que poderá ser realizada individualmente ou em duplas. A atividade poderá ser:

- Entrevistar membros mais velhos da família sobre o uso de plantas voltadas para fins terapêuticos questionando, também, seu conhecimento com relação ao uso das plantas nas religiões de matriz africana;
- Pesquisar plantas em sua vizinhança que sejam medicinais e encontrar sua ligação com relação às religiões de matriz africana.

O aluno (dupla) após a realização de uma das atividades deverá apresentar seus resultados e opinião sobre a realização da atividade e se teve algum aprendizado com ela. Vale lembrar que essas atividades são apenas sugestões, o professor tem total liberdade de escolher qual atividade lançar aos alunos assim como sua forma de avaliar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade enfrentada pelos povos afro-brasileiros é discriminatória e que se mascara em uma sociedade meritocrática por séculos, seja por sua cor ou por seus costumes o preconceito continua sua perseguição. Uma forma dessa realidade se desfazer é por meio da educação, de desconstruir uma visão que muitas vezes é repassada de forma negativa por falta de conhecimento, pela ausência de estudo sobre a história desses povos e suas colaborações para a cultura brasileira.

Pensando nisso foi lançada a lei 10.639/03 determinando o repasse desse conhecimento nas escolas. Porém mesmo com essa lei, as falhas existentes para sua execução são enormes. Se iniciando pela falta de preparo e conhecimento dos professores sobre o tema, até a escassez de materiais voltados para o estudo da história afro-brasileira e sua cultura (LIMA, 2016).

Como um meio de se trabalhar esse assunto, o atual trabalho vem propor ao professor da disciplina de ciências/biologia uma forma de adentrar sobre o assunto em sua aula por meio das culturas religiosas afro-brasileira e as plantas, tendo desta forma uma ligação com a etnobotânica. Pois sabemos que a maior responsabilidade cai, como sempre, sobre o professor em buscar meios de tratar tal temática com seus alunos mesmo não tendo passado por um momento de capacitação.

Pensando nisso, o atual artigo trás em apêndices, sugestões de planos de aula, sugestões em links de sites que apresentam conteúdos sobre as religiões de matriz africana, consultas de plantas e sugestões de alguns locais em que podem ser encontrados alguns tipos de plantas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. Z. **Plantas Medicinais**. 3. ed. Salvador: UFBA, 2011.

BONIFÁCIL, W. V. G. A invisibilidade das religiões afro-brasileiras nas paisagens urbanas. **Revista Produção Acadêmica**, v. 3, n. 1, 2017.

CARNEIRO, A. S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Pós-graduação em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

CASTRO, C. M. J. **Jovens e Tambores: Preconceitos da religião Afro-Brasileira no Contexto Escolar**. 2017. Dissertação (Pós-Graduação *Strictu Sensu* – Mestrado em educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

EVERT, R. F.; ELCHHORN, S. E. **Raven: Biologia Vegetal**. 8. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2014.

LIMA, H. K. M. **A importância de trabalhar o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana em sala de aula**. 2016. Monografia (Graduação em Pedagogia – modalidade à distância) – Universidade Federal da Paraíba, Paraíba.

OLIVEIRA, M. A. J. et al. Caracterização dos erveiros (as) e das plantas sagradas vendidas nas feiras livres de Salvador. **Revista Candombá**, Salvador, v.10, n. 1, p. 46-56, 2014.

SALES, A. S. A importância das religiões de matriz africana, para preservação do meio-ambiente urbano. **Revista Científica Inovação e Tecnologia**, v.1, n. 1, p. 09-15, 2010.

APÊNDICE – 1
PLANO DE AULA

Tema: Botânica

Assunto: Morfologia vegetal das folhas e suas aplicações nas religiões de matriz africana.

Turmas: Ensino Médio.

Objetivo geral:

Trabalhar com os alunos do ensino médio com diferentes tipos de folhas, demonstrando suas diferenças morfológicas, suas propriedades medicinais e sua utilização de modo popular e nas religiões de matriz africana, permitindo um diálogo com relação aos preconceitos vigentes direcionados a tais religiões com o propósito de desconstruí-los.

Objetivos específicos

- Conhecer a morfologia das folhas escolhidas como tema da aula.
- Conhecer suas propriedades medicinais.
- Discutir sobre seus usos populares e seus usos nas religiões de matriz africana
- Relatar sobre a história dos povos afrodescendentes, suas lutas e suas crenças a fim de desconstruir preconceitos existentes.

Metodologia

Com a temática de morfologia vegetal, a aula será iniciada com a apresentação de exemplares de folhas escolhidas de plantas existentes na região. Em seguida será explicado a disposição das folhas no caule e seus formatos, os alunos devem fazer uma listagem classificando-as com tais características e filogenia.

Após a explicação, será questionado aos alunos qual conhecimento prévio eles possuem sobre tais plantas. Através das respostas, serão incluídas informações de seus usos medicinais pela população assim como seus significados para as religiões de matriz africana por meio da história desses povos que foram trazidos para o Brasil no período da escravidão.

Será iniciada uma discussão sobre o racismo e discriminação que esses povos enfrentam diariamente e os alunos serão instigados a dar suas opiniões sobre o assunto. Conforme as respostas, o diálogo será voltado para a desconstrução de algumas opiniões negativas que alguns alunos possam ter.

Avaliação

Os alunos serão avaliados individualmente através da lista de classificação morfológica e filogenética, e também por meio de uma atividade realizada em duplas que será:

- Pesquisar plantas em suas vizinhanças que tenham ligação com as religiões de matriz africana ou de modo medicinal ou de modo ritualístico.
- Em seguida, deverá ser feito entrevistas com pessoas comuns (se possível através de gravações) perguntando para elas sobre o conhecimento que essas pessoas possuem sobre as plantas escolhidas pela dupla e se elas fazem uso e em que?
- Após essas perguntas, deverá ser questionado sobre suas opiniões com relação ao uso dessas plantas nas religiões de matriz africana, mas sempre explicando a importância que as plantas representam para esses povos.
- Os resultados devem ser apresentados na próxima aula pela dupla em forma de apresentação, assim como dizer o que eles aprenderam com a elaboração e aplicação do trabalho.

APÊNDICE- 2
PLANO DE AULA

Tema: Botânica

Assunto: Morfologia vegetal das raízes e suas aplicações nas religiões de matriz africana.

Turmas: Ensino Médio.

Objetivo geral:

Trabalhar com os alunos do ensino médio com diferentes tipos de raízes, demonstrando suas diferenças morfológicas, suas propriedades medicinais e sua utilização de modo popular e nas religiões de matriz africana, permitindo um diálogo com relação aos preconceitos vigentes direcionados a tais religiões com o propósito de desconstruí-los.

Objetivos específicos:

- Conhecer a morfologia das raízes escolhidas como tema da aula.
- Conhecer suas propriedades medicinais.
- Discutir sobre seus usos populares e seus usos nas religiões de matriz africana
- Relatar sobre a história dos povos afrodescendentes, suas lutas e suas crenças a fim de desconstruir preconceitos existentes.

Metodologia

Com a temática de morfologia vegetal, a aula será iniciada com a apresentação de exemplares de raízes escolhidas de plantas existentes na região. Em seguida, os alunos devem fazer uma listagem classificando as raízes de acordo com suas morfologias e filogenia.

Após a explicação, será questionado aos alunos qual conhecimento prévio eles possuem sobre tais raízes. Através das respostas, serão incluídas informações de seus usos medicinais pela população assim como seus significados para as religiões de matriz africana por meio da história desses povos.

Será iniciada uma discussão sobre o racismo e discriminação que os povos afrodescendentes enfrentam diariamente e os alunos serão instigados a dar suas opiniões sobre o assunto. Conforme as respostas, o diálogo será voltado para a desconstrução de algumas opiniões negativas que alguns alunos possam ter.

Avaliação

Os alunos serão avaliados individualmente através da lista de classificação morfológica e filogenética, e também por meio de uma atividade que será:

- Entrevistar membros mais velhos da família sobre o uso de raízes voltadas para fins terapêuticos questionando, também, seu conhecimento com relação ao uso das plantas nas religiões de matriz africana;
- O aluno após a realização da atividade deverá apresentar seus resultados e opinião sobre a realização da mesma e se teve algum aprendizado com ela.

APÊNDICE– 3

Locais comuns que podem ser encontradas algumas espécies de plantas:

- “Arruda” (*Ruta* sp. - Família Rutaceae)
Elas são encontradas em locais rochosos com solo tipo úmidos e em sua grande maioria em jardins ornamentais.
- “Comigo-ninguém-pode” (*Dieffenbachia picta* Schott - Família Araceae)
Elas são encontradas em locais úmidos e, em geral em jardins.
- “Erva-cidreira” (*Lippia geminata* - Família Verbenaceae)
Essa espécie é encontrada em locais de solo encharcado cultivados em canteiros domésticos.
- “Espada de São Jorge” (*Sanseveria trifasciata var laurentii* – Família Ruscaceae)
Essa espécie é encontrada em solos com carência de umidade, pois é uma planta resistente a seca e são usados como ornamento domésticos.
- “Guiné” (*Petiveria alliacea* L. – Família Phytolaccaceae)
Essa espécie é encontrada em margens de rios, debaixo de Oiticicas possuindo raiz profunda.
- “Espirradeira” (*Nerium oleander* – Família Apocynaceae)
Essa espécie é encontrada em jardins botânicos.

Sugestões de sites que abordam sobre as religiões de matriz africana:

www.umbandanopeito.com.br

www.girasdeumbanda.com.br

www.cultivando.com.br

<https://www.acordacultura.org.br/artigos/18102013/religiosidade-as-religioes-de-matriz-africana-e-a-escola>

<https://www.geledes.org.br/tag/religioes-de-matriz-africana/>

<https://racismoambiental.net.br/tag/religioes-de-matriz-africana/>

<https://www.brasildefato.com.br/2018/01/19/o-combate-ao-racismo-religioso-das-religioes-de-matriz-africanas/>

<https://revistasenso.com.br/2017/06/02/religioes-de-matriz-africana-reconhecendo-sua-diversidade/>

Cerimonialistas

1. Cristina Mascarenhas
2. Denise Assis dos Santos

Fotografia, Artes e Mídias

1. Bianca Ferreira Brito
2. Pedro Fernandes
3. Henrique Ferreira da Silva Neto
4. Renan de Paula Moreira

Bolsistas Voluntários

1. Bruna Taís dos Santos
2. Carlos Eduardo Ferreira Pimenta
3. Denise Assis dos Santos
4. Elizama Santos Meireles
5. Érica Sousa do Espírito Santo
6. Flávio Nascimento Nery
7. Lucileide da Conceição Araújo Moreira
8. Mariele de Santana dos Santos
9. Samara Trícia Pereira Rodrigues
10. Sara Barros Alves

Logística do Evento