

INDIRA
CIGANA
Ligue Agora!
4141-7510

NEGATI
BRIXO'S

EMPR
AUTORIZADA E
PELO BANCO

Automóveis M

ENTRADA EN
A PARTIR A
DE R\$ 4.000,00 DE R

A RESPOSTA CERTA PARA SUAS
PERGUNTAS



NATAL / RN

EM FRENTE AO **29 DE**
MIDWAY MALL **MAIO**
ÀS 15H00 HORAS



Créditos IMAGEM da CAPA: Amanda Tinoco.

Descrição da IMAGEM da CAPA RESC v2n3: Lambe aplicado no centro de Natal. Foto do ensaio fotográfico *pode?!: registros de uma desobediência urbana*.

EXPEDIENTE

RESC Revista de Estudos Socioculturais

GRUESC Grupo de Estudos Culturais

Publicação Quadrimestral do GRUESC

V. 2, N. 3, março/junho de 2022

ISSN 2764-4405

Endereço Eletrônico: <https://natal.uern.br/periodicos/index.php/RESC>

E-Mail: resc@uern.br

EDITOR, CONSELHO EDITORIAL E CIENTÍFICO

EDITORES: Eliane Anselmo da Silva (Editora-chefe); Raoni Borges Barbosa (Coeditor).

CONSELHO EDITORIAL: Adilbênia Freire Machado; Ana Maria Moraes Costa; Antônia Batista Marques; Aryanne Sérgia Queiroz de Oliveira; Cornelia Eckert; Cyntia Carolina Beserra Brasileiro; Edilson Damasceno; Elcimar Dantas Pereira; Emanuel Freitas; Gabriel David Noel; Guilherme Paiva de Carvalho; Ilzver de Matos Oliveira; José Glebson Vieira; José Sérgio Leite Lopes; Lidiane Alves da Cunha; Lucas Súllivam Marques Leite; Luis Roberto Cardoso de Oliveira; Luiz Carvalho de Assunção; Pedro Lisdero; Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento; Raoni Borges Barbosa; Roberta Bivar Carneiro Campos; Stefania Capone.

CONSELHO CIENTÍFICO: Elcimar Dantas Pereira; Eliane Anselmo da Silva; Lidiane Alves da Cunha; Raoni Borges Barbosa.

EDIÇÃO VISUAL E DIAGRAMAÇÃO: Augusto César Carlos de Queiroz.

A apresentação de colaborações deve ser encaminhada à RESC *Revista de Estudos Socioculturais* através do e-mail resc@uern.br.

GRUESC Grupo de Estudos Culturais
[A/C Profa. Dra. Eliane Anselmo da Silva]
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – Campus Central, Mossoró-RN
Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais
Departamento de Ciências Sociais e Políticas
CEP: 59610-210 – Mossoró – Rio Grande do Norte - Brasil

RESC *Revista de Estudos Socioculturais* é uma revista acadêmica do GRUESC - Grupo de Estudos Culturais. Tem por objetivo atuar em estudos socioculturais, em sentido amplo, desde perspectivas teórico-metodológicas plurais, de modo a enfatizar o exercício de análise de temáticas ligadas à cultura, à educação, às relações étnico-raciais, à violência e ao conflito social, às emoções e moralidades nas sociabilidades brasileiras atuais.

RESC Journal of Sociocultural Studies is an academic journal of the GRUESC – Research Group of Cultural Studies. Its objective is to act in sociocultural studies, in a broad sense, from plural theoretical-methodological perspectives, in order to emphasize the exercise of analysis of themes related to culture, education, ethnic-racial relations, violence and social conflict, emotions and morals in current Brazilian sociabilities.

Secretaria GRUESC. Elusiano da Silva Melo Júnior.
E-Mail: resc@uern.br.

O GRUESC é um Grupo de Pesquisa vinculado ao Departamento de Ciências Sociais e Políticas da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

GRUESC is a Research Group at Department of Social and Political Science at the University of the State of Rio Grande do Norte, Brazil.

ENDEREÇO / ADDRESS:

RESC *Revista de Estudos Socioculturais*
[Aos cuidados da Profa. Dra. Eliane Anselmo da Silva]
GRUESC - Grupo de Estudos Culturais
Departamento de Ciências Sociais e Políticas/FAFIC/UERN
GRUESC / UERN – FAFIC – Campus Central – Presidente Costa e Silva
CEP 59610-210 · Mossoró · RN · Brasil

RESC Revista de Estudos SocioCulturais / GRUESC – Grupo de Estudos Culturais / Departamento de Ciências Sociais e Políticas / FAFIC / Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – v. 2, n. 3, março/junho de 2022.

Mossoró – GRUESC, 2022.

(v.2, n.3 – março/junho de 2022) - Revista Quadrimestral ISSN **2764-4405**

Antropologia – 2. Sociologia – 3. Filosofia – 4. Educação – 5. Estudos Culturais – Periódicos – I.

GRUESC – Grupo de Estudos Culturais. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

BC-UERN

XXX 000 (Em construção)

XXX 000 (Em construção)

SOBRE A REVISTA

RESC Revista de Estudos Socioculturais se propõe o esforço de construção de uma rede acadêmica de discussão e reflexão sobre estudos socioculturais, em sentido amplo, desde perspectivas teórico-metodológicas plurais, de modo a enfatizar o exercício de análise de temáticas ligadas à educação, às relações étnico-raciais, à violência e ao conflito social, às emoções e moralidades nas sociabilidades brasileiras atuais. A agenda teórico-metodológica e os interesses temáticos abrigados na proposta de publicação da *RESC Revista de Estudos Socioculturais* vem sendo amadurecidos em uma rotina de pesquisa desenvolvida no GRUESC Grupo de Estudos Culturais.

Formado em 2010, o GRUESC Grupo de Estudos Culturais objetiva estimular a produção de reflexões socioantropológicas sobre múltiplas perspectivas teóricas e metodológicas no estudo de populações indígenas e quilombolas, de minorias e de personagens comuns contemporâneos na compreensão dos processos sociais e das dinâmicas culturais desencadeadas nos mundos urbano e rural. Integra pesquisadores que interessam captar, por meio do entendimento da cultura como sistema de valores, símbolos e formas de linguagem, os processos sociais e as dinâmicas culturais na experiência das populações indígenas, quilombolas e outras, bem como nas práticas e interações desencadeadas nos contextos urbano e rural.

Os focos de análise do GRUESC Grupo de Estudos Culturais são os regimes de territorialidade, práticas sociais da memória (produção de saberes e transmissão de conhecimentos), cosmologias, simbolismos, religiosidades, educação, violência, comportamento eleitoral e a emergência de novas formas de identidades contemporâneas. Conta para tanto com três linhas de pesquisa:

1. Culturas Emotivas e Sociabilidades Urbanas, cujo objetivo é discutir os processos intersubjetivos e suas objetificações em culturas emotivas inscritas no urbano contemporâneo brasileiro na perspectiva das teorias das emoções; bem como problematizar os modos e estilos de vida, os mundos sociais e as regiões morais no urbano, compreendendo a ação, os projetos, os rituais e performances, os papéis e trajetórias dos atores e agentes sociais em jogo simbólico-interacional nos enquadramentos narrativos e contextuais próprios da cultura emotiva que perfazem.

2. Dinâmicas e Práticas Socioculturais, cujo objetivo é analisar dinâmicas e práticas socioculturais, fenômenos e interações, abordando questões relativas a novas formas de identidades contemporâneas, violência e conflitos sociais, religiosidades e saberes da tradição, cultura popular, memória, família e parentesco, gênero e sexualidade, consumo, corpo e saúde, movimentos sociais, práticas políticas e comportamento eleitoral.

3. Diversidade Cultural e Educação, cujo objetivo é analisar os estudos culturais na educação com destaque nos grupos temáticos: educação popular; educação étnico-racial; educação quilombola; filosofia

africana; gênero e sexualidade; cidadania; direitos humanos; meio ambiente; novas tecnologias; movimentos sociais; práticas integrativas e complementares de saberes; ensino de ciências humanas e sociais.

RESC Revista de Estudos Socioculturais, portanto, se situa em uma tradição acadêmica de pesquisas e reflexões em Antropologia e Sociologia do GRUESC em seu esforço analítico da cultura e sociedade brasileira contemporânea.

FOCO E ESCOPO

RESC Revista de Estudos SocioCulturais se propõe o esforço de construção de uma rede acadêmica de discussão e reflexão sobre estudos socioculturais, em sentido amplo, desde perspectivas teórico-metodológicas plurais, de modo a enfatizar o exercício de análise de temáticas ligadas à cultura, à educação, às relações étnico-raciais, à violência e ao conflito social, às emoções e moralidades nas sociabilidades brasileiras atuais. A agenda teórico-metodológica e os interesses temáticos abrigados na proposta de publicação da *RESC Revista de Estudos SocioCulturais* vem sendo amadurecidos em uma rotina de pesquisa desenvolvida no GRUESC Grupo de Estudos Culturais. Nesse sentido, o foco e o escopo da *RESC Revista de Estudos SocioCulturais* se alinha nas rubricas das linhas de pesquisa do GRUESC Grupo de Estudos Culturais: Culturas Emotivas e Sociabilidades Urbanas; Dinâmicas e Práticas Socioculturais; Diversidade Cultural e Educação.

PROCESSO DE AVALIAÇÃO PELOS PARECERISTAS

As submissões serão inicialmente avaliadas pela Comissão Editorial para decidir a pertinência quanto a linha editorial da *RESC Revista de Estudos SocioCulturais*. Uma vez aceitas, serão submetidas a avaliadores independentes (avaliação duplo-cega), preservadas as identidades tanto de autores quanto de responsáveis por pareceres. Em caso de controvérsia, um terceiro avaliador independente será acionado. Persistindo a controvérsia, a contribuição será avaliada pela Comissão Editorial, podendo ser decidida pelo Editor. Todos os autores receberão cópias dos pareceres de avaliação de suas contribuições. A publicação é dependente da aprovação pelos avaliadores. O tempo estimado para os processos de avaliação e publicação é, em média, de 06 meses a 01 ano.

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

A *RESC Revista de Estudos SocioCulturais* oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, de modo a promover a democratização do conhecimento.

DIRETRIZES AOS AUTORES

Condições para submissão

1. A *RESC Revista de Estudos SocioCulturais*, ISSN 2764-4405, é uma publicação semestral, com lançamentos nos meses de junho e dezembro de cada ano.
2. A *RESC Revista de Estudos SocioCulturais* pode ser lida inteiramente, de forma gratuita, no site RESC: <https://natal.uern.br/periodicos/index.php/RESC>.
3. Todos os artigos apresentados aos editores da *RESC Revista de Estudos SocioCulturais* serão submetidos à pareceristas anônimos conceituados para que emitam sua avaliação.
4. A revista aceitará somente trabalhos inéditos sob a forma de artigos, entrevistas, traduções, resenhas e comentários de livros. Exceto nos casos de dossiês e autores convidados ou artigos que o Coordenador do Dossiê ou o Conselho Editorial achar importante publicar ou republicar.
5. Os textos em língua estrangeira, quando aceitos pelo Conselho Editorial, serão publicados no original, se em língua espanhola, francesa, italiana e inglesa, podendo porventura vir a ser traduzido.
6. Todo artigo enviado à revista para publicação deverá ser acompanhado de uma lista de até cinco palavras-chave e Keywords que identifiquem os principais assuntos tratados e de um resumo informativo em português, com versão para o inglês (abstract), com 300 palavras máximas, onde fiquem claros os propósitos, os métodos empregados e as principais conclusões do trabalho.
7. Deverão ser igualmente encaminhados aos editores dados sobre o autor (filiação institucional, áreas de interesse, publicações, entre outros aspectos).
8. Os editores reservam-se o direito de introduzir alterações na redação dos originais, visando a manter a homogeneidade e a qualidade da revista, respeitando, porém, o estilo e as opiniões dos autores. Os artigos expressarão assim, única e exclusivamente, as opiniões e conclusões de seus autores.
9. Os artigos publicados na revista serão disponibilizados apenas on-line.

Toda correspondência referente à publicação de artigos deverá ser enviada para o e-mail da *RESC Revista de Estudos SocioCulturais*: resc@uern.br.

Regras para apresentação de originais

1. Os originais que não estiverem na formatação exigida pela *RESC Revista de Estudos SocioCulturais* não serão considerados para avaliação e imediatamente descartados.

2. Os artigos submetidos aos editores para publicação na *RESC Revista de Estudos SocioCulturais* deverão ser digitados em Word, fonte Times New Roman 12, espaço duplo, formato de página A-4. Nesse padrão, o limite dos artigos será de até 30 páginas e 8 páginas para resenhas, incluindo as notas e referências bibliográficas.

3. Citações com mais de três linhas, no interior do texto, devem se encontrar em separado, sem aspas, com recuo de 1 cm à direita, fonte Times New Roman 10, normal, espaçamento entre linhas duplo; e espaçamento de 6x6.

4. O arquivo deverá ser enviado por correio eletrônico para o e-mail: resc@uern.br.

Notas e remissões bibliográficas

1. As notas deverão ser sucintas e colocadas no pé-de-página.

2. As remissões bibliográficas não deverão ser feitas em notas e devem figurar no corpo principal do texto. *RESC Revista de Estudos SocioCulturais*, ISSN 2764-4405, v. 1, n. 1, junho de 2020 ISSN 2764-4405.

3. Da remissão deverá constar o nome do autor, seguido da data de publicação da obra e do número da página, separados por vírgulas, de acordo com o exemplo 1: Exemplo 1: Segundo Cassirer (1979, p.46), a síntese e a produção pelo saber...

4. Usa-se o sobrenome do autor, quando no interior do parêntese, em letras maiúsculas, conforme o exemplo 2: Exemplo 2: O eu que enuncia "eu" (BENVENISTE, 1972, p. 32)...

Referências

1. As referências bibliográficas deverão constituir uma lista única no final do artigo, em ordem alfabética.

2. Deverão obedecer aos seguintes modelos:

a) Tratando-se de livro:

- sobrenome do autor (em letra maiúscula), seguido do nome;
- título da obra (em itálico);
- subtítulo, (também em itálico);
- nº da edição (apenas a partir da 2ª edição);
- local de publicação, seguido de dois pontos (:);
- nome da editora;
- data de publicação.

Exemplo: BACHELARD, Gaston. *La terre et les rêveries de la volonté*. Paris: Librairie José Corti, 1984. 1.

b) Tratando-se de artigo em revistas:

- sobrenome do autor (em letra maiúscula), seguido do nome;
- título do artigo sem aspas;
- nome do periódico por extenso (em itálico);

- volume e nº do periódico (entre vírgulas);
- páginas do artigo (ex: p. 15-21);
- data da publicação.

Exemplo: CAMARGO, Aspásia. Os usos da história oral e da história de vida: trabalhando com elites políticas. Revista Dados, v. 27, n. 1, p.1-15, 1984. 2.

- c) Tratando-se de artigo em coletâneas:
- sobrenome do autor (em letra maiúscula), seguido do nome;
 - título do artigo;
 - In:
 - nome do autor ou autores da coletânea seguido por (Orgs);
 - título e subtítulo da coletânea em itálico;
 - nº da edição (a partir da 2ª edição);
 - local da publicação seguido de dois pontos (:);
 - nome da editora;
 - páginas do artigo;
 - ano da publicação.

Exemplo: DIAS, Juliana Braz. Enviando dinheiro, construindo afetos. In: Wilson Trajano Filho (Org.). Lugares, pessoas e grupos: as lógicas do pertencimento em perspectiva internacional. 2ª edição. Brasília: ABA Publicações, p. 47-73, 2012.

- d) Tratando-se de artigos em revistas online:
- sobrenome do autor (em letra maiúscula), seguido do nome;
 - título do artigo sem aspas;
 - nome do periódico por extenso (em itálico);
 - RBSE – Revista Brasileira de Sociologia da Emoção, v. 15, n. 44, agosto de 2016 ISSN 1676-8965 volume e nº do periódico (entre vírgulas);
 - páginas do artigo, se houver (ex: p. 15-21);
 - data da publicação
 - Endereço do site
 - Quando se deu a consulta.

Exemplo: FERRAZ, Amélia. Viver e morrer. Revista online de comunicação, v. 10, n. 20, p. 5-10. www.revistaonlinedecomunicação.com.br (Consulta em: 20.06.2015).

- e) Tratando-se de teses, dissertações, tccs e relatórios:
- sobrenome do autor (em letra maiúscula), seguido do nome;
 - título da obra (em itálico)
 - subtítulo, (também em itálico);
 - Tese; Dissertação, etc.;
 - local de publicação, seguido de dois pontos (:);
 - nome do Programa e Universidade;
 - Ano

Exemplo: BARBOSA, Raoni Borges. Medos Corriqueiros e vergonha cotidiana: uma análise compreensiva do bairro do Varjão/Rangel. Dissertação. João Pessoa: PPGA/UFPB, 2015

Nota geral para as referências

1. Artigo, livro, coletânea, ensaio com mais de um autor: com até dois autores:

- Sobrenome do autor principal (em letras maiúsculas), seguido do nome e ponto e vírgula (;)
- A seguir, o nome e sobrenome do segundo autor.

2. Artigo, livro, coletânea, ensaio com mais de dois autores:

- Sobrenome do autor principal (em letras maiúsculas), seguido do nome e, após, et al.

Quadros e Mapas

1. Quadros, mapas, tabelas, etc. deverão ser enviados em arquivos separados, com indicações claras, ao longo no texto, dos locais onde devem ser inseridos.

2. As fotografias deverão vir também em arquivos separados e no formato jpg ou jpeg com resolução de, pelo menos, 100 dpi.

INFORMAÇÕES GERAIS

A *RESC - Revista de Estudos SocioCulturais* se propõe o esforço de construção de uma rede acadêmica de discussão e reflexão sobre estudos socioculturais, em sentido amplo, desde perspectivas teórico-metodológicas plurais, de modo a enfatizar o exercício de análise de temáticas ligadas à cultura, à educação, às relações étnico-raciais, à violência e ao conflito social, às emoções e moralidades nas sociabilidades brasileiras atuais. A agenda teórico-metodológica e os interesses temáticos abrigados na proposta de publicação da *RESC Revista de Estudos SocioCulturais* vem sendo amadurecidos em uma rotina de estudos e pesquisas desenvolvidas no GRUESC - Grupo de Estudos Culturais. A *RESC Revista de Estudos SocioCulturais*, portanto, se situa em uma tradição acadêmica de pesquisas e reflexões do GRUESC em seu esforço analítico da cultura e sociedade brasileira contemporânea.

DECLARAÇÃO DE DIREITO AUTORAL

A submissão de trabalho(s) científico(s) original(is) pelos autores, na qualidade de titulares do direito de autor do(s) texto(s) enviado(s) ao periódico, nos termos da Lei 9.610/98, implica na **cessão de direitos autorais de publicação impressa e/ou digital à RESC Revista de Estudos SocioCulturais, do(as) trabalhos(as) aprovados(as) para fins da publicação**, em um único número da Revista, autorizando-se, ainda, que o(s) trabalho(s) científico(s) aprovado(s) seja(m) **divulgado(s) gratuitamente**,

sem qualquer tipo de ressarcimento a título de direitos autorais, por meio do site da Revista, para fins de leitura, impressão e/ou download do arquivo do texto, a partir da data de aceitação para fins de publicação.

Portanto, os autores ao procederem a submissão do(s) artigo(s) à Revista, e, por conseguinte, a cessão gratuita dos direitos autorais relacionados ao trabalho científico enviado, têm plena ciência de que **não serão remunerados pela publicação do(s) artigo(s) no periódico**.

Os autores declaram expressamente concordar com os termos da presente Declaração de Direito Autoral, que se aplicará a submissão caso seja publicada por esta Revista.

POLÍTICA DE PRIVACIDADE

Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados única e exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.

SUMÁRIO RESC V2N3

APRESENTAÇÃO

18

Eliane Anselmo da Silva
José Alberto da Silva
Lucas Súllivam Marques Leite
Maria Ivonete Soares Coelho
Raoni Borges Barbosa

ARTIGO

Educação para as relações étnico-raciais: um olhar sobre a produção científica que analisa a aplicação da lei 11.645/08 em escolas públicas

22

Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento
André Luis Vieira

O lugar da cultura Afro-brasileira no livro didático de Geografia do 3º ano do Ensino Médio

37

Maria José Costa Fernandes
Paulo da Silva Santos
Bárbara Edemara Silva Lima
Edson Almeida Rodrigues de Sousa

As questões étnico-raciais na Educação Física Escolar

49

Lorena Felizardo Marques
Alberto Assis Magalhães

Política social e processo de desresponsabilização do Estado: uma análise dos projetos sociais no Ilé Asé Dajo Obá Ogodô

63

Joaskara Victória de Souza Almeida
Tibério Lima Oliveira.

Chão da escola, terreiro dos saberes: interdisciplinaridade e formação de professores para a educação étnico-racial

85

Roberto Rufino Freire
Eliane Anselmo da Silva

Educação Popular e libertação do povo negro: o projeto “Arte e Negritude” na comunidade Nova Vida em Mossoró-RN 102

Débora Raquel dos Santos
Eliane Anselmo da Silva
Raoni Borges Barbosa

Povos de matriz africana e comunidades tradicionais: resistência no terreiro da casa grande ao terreiro de Umbanda 113

Márcia Maria da Silva
Dinah Cristina Pereira da Silva Saldanha
Max Flávio da Silva Galdino Filho

Um breve retrato da resistência de crianças africanas escravizadas nos oitocentos (1839-1849) 123

Cátia Regina Gutman

ENSAIO FOTOGRÁFICO

Pode?!: Registros de uma desobediência urbana 151

Judson Bezerra de Andrade
Nayane David Pereira Vieira
Amanda Railany Kalary Rodrigues Tinoco

Visões afro-brasileiras no ciberespaço: live para Exu e Pombagira na Casa de Jurema Mestra Maria da Luz 160

Eloyza Tolentino Soares

Olhares e encantos Ser-Tão 168

Adilbênia Freire Machado

SOBRE OS AUTORES 180

APRESENTAÇÃO

Presentation

A *RESC Revista de Estudos SocioCulturais* tem o prazer de apresentar mais um número, o primeiro da edição regular do segundo ano de trabalho de sua equipe editorial, afirmando mais uma vez seu compromisso com a produção do conhecimento científico e com a formação acadêmica, garantida pela qualidade de uma universidade pública no Brasil. Neste ano de 2022, num cenário pós-pandêmico, problemas e desigualdades sociais existentes em nosso país foram acentuados, tornado esse compromisso ainda mais relevante, sobretudo no que se refere a compreensão do nosso cotidiano.

Nesta perspectiva, a presente edição traz o desafio de se pensar questões étnico-raciais no intuito de compreender aspectos da realidade do povo negro brasileiro, em sua dimensão simbólica, cultural, política e identitária, onde a educação ainda é o norte principal na luta contra o racismo e as diversas formas de preconceitos, bem como da afirmação e do reconhecimento de uma sociedade plural e diversa.

Assim, temos, compondo esse v2n3 da *RESC Revista de Estudos SocioCulturais*, oito artigos e três ensaios fotográficos, destacando resultados de estudos e pesquisas que permeiam os debates propostos no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas – NEABI, da UERN, que de maneira especial, organiza junto ao *GRUESC Grupo de Estudos Culturais*, esta edição.

O primeiro artigo, com o título *Educação para as relações étnico-raciais: um olhar sobre a produção científica que analisa a aplicação da lei 11.645/08 em escolas públicas*, é de autoria de Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento e André Luis Vieira, e resulta de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Iniciação Científica- PIBIC/CNPq/UFPI, durante o ano de 2019. O objetivo foi compreender como a diversidade cultural vem sendo trabalhada no âmbito da implementação da lei 11.645/08, nas escolas públicas de educação básica no país.

No segundo texto, temos *O lugar da cultura Afro-brasileira no livro didático de Geografia do 3º ano do Ensino Médio*, de Maria José Costa Fernandes, Paulo da Silva Santos, Bárbara Edemara Silva Lima e Edson Almeida Rodrigues de Sousa, que analisa como a cultura afro-brasileira é apresentada no livro didático de Geografia do 3º ano do Ensino Médio, a partir da territorialidade da cultura afro-brasileira representada nos currículos da disciplina, considerando a efetivação da Lei nº 10.639/03 na escola e nos materiais didáticos trabalhados em sala de aula.

Em seguida, temos o texto *As questões étnico-raciais na Educação Física Escolar*, de Lorena Felizardo Marques e Alberto Assis Magalhães, refletindo como a cultura corporal de movimento nas aulas de Educação Física pode contribuir para o enriquecendo e integração dos conhecimentos propostos aos alunos, considerando as questões étnico-raciais.

Já em *Política social e processo de desresponsabilização do Estado: uma análise dos projetos sociais no Ilé Asé Dajo Obá Ogodô*, Joaskara

Victória de Souza Almeida e Tibério Lima Oliveira tratam dos projetos sociais de assistência à comunidade realizados pela referida casa de religião de matriz africana, mostrando a desresponsabilização do Estado na proteção social, abrindo assim caminhos para organizações da sociedade civil realizar a assistência social.

No texto *Chão da escola, terreiro dos saberes: interdisciplinaridade e formação de professores para a educação étnico-racial*, de Roberto Rufino Freire e Eliane Anselmo da Silva, é abordada a concepção histórica e epistemológica da interdisciplinaridade articulada à formação docente, com vistas à implementação da Lei 10.639/03 no Ensino Básico, a partir do exemplo do projeto “Diálogos da Consciência Negra” em uma escola da rede estadual do Ceará.

Em *Educação Popular e libertação do povo negro: o projeto “Arte e Negritude” na comunidade Nova Vida em Mossoró-RN*, os autores Débora Raquel dos Santos, Eliane Anselmo da Silva e Raoni Borges Barbosa discutem a partir da experiência de um projeto desenvolvido na Comunidade Nova Vida, como a Educação Popular pode colaborar para a construção da identidade negra.

Povos de matriz africana e comunidades tradicionais: resistência no terreiro da casa grande ao terreiro de Umbanda, é um texto de Márcia Maria da Silva, Dinah Cristina Pereira da Silva Saldanha e Max Flávio da Silva Galdino Filho, que apresenta o processo de construção de identidade e resistência do povo de matriz afro e a importância da história de vida e luta das comunidades tradicionais de terreiros para manter viva a história do protagonismo do povo negro.

No último texto, sob o título: *Um breve retrato da resistência de crianças africanas escravizadas nos oitocentos (1839-1849)*, Cátia Regina Gutman, num recorte de sua tese de doutorado em andamento, propõe reflexões sobre as crianças africanas escravizadas localizando-as a partir do paradigma da Afrocentricidade no centro da ação de fuga e no tempo histórico de escravização destas no centro urbano.

Por sua vez, nos ensaios fotográficos, temos três propostas. O primeiro deles é: *Pode?!: Registros de uma desobediência urbana*, de autoria de Judson Bezerra de Andrade, Nayane David Pereira Vieira e Amanda Railany Kalary Rodrigues Tinoco, que é fruto da primeira ação de desobediência urbana com lambes questionadores sobre o corpo gordo nas ruas de Natal, Rio Grande do Norte, recuperando uma narrativa que condicionou como o corpo negro e gordo é visto e representado como objetificação, hipersexualização e não-humanidade.

No segundo ensaio fotográfico, *Visões afro-brasileiras no ciberespaço: live para Exu e Pombagira na Casa de Jurema Mestra Maria da Luz*, de Eloyza Tolentino Soares, são apresentados os trânsitos digitais realizados por esta casa durante a pandemia provocada pela COVID-19 para que o sagrado permanecesse sendo cultuado. Por fim, no ensaio *Olhares e encantos Ser-Tão*, Adilbênia Freire Machado traduz em imagens e poesia seus olhares e encantos encruzilhados com características de alguns orixás.

O v2n3 da RESC Revista de Estudos SocioCulturais oferece ao leitor reflexões socioantropológica, histórica, geográfica e filosófica das questões

étnico-raciais no Brasil, dialogando de forma interdisciplinar com a educação física, o serviço social e a pedagogia; oferece ainda debates pautados na perspectiva das leis 10.639/03 e 11.645/08, enquanto dispositivos legais indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e para a concretização de uma educação para as relações étnico-raciais. Finalmente, oferece desobediência urbana, resistência do sagrado e poesia de um olhar encantado, através da narrativa de imagens.

Portanto, a todas e todos, uma excelente leitura deste número da RESC Revista de Estudos SocioCulturais!

As organizadoras e os organizadores v2n3 da RESC Revista de Estudos SocioCulturais,

Eliane Anselmo da Silva

José Alberto da Silva

Lucas Súllivam Marques Leite

Maria Ivonete Soares Coelho

Raoni Borges Barbosa

ARTIGOS



NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira do; VIEIRA, André Luis. *Educação para as relações étnico-raciais: um olhar sobre a produção científica que analisa a aplicação da lei 11.645/08 em escolas públicas*. RESC Revista de Estudos SocioCulturais, v2., n.3, março/junho de 2022, p. 22-36, ISSN 2764-4405.

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UM OLHAR SOBRE A PRODUÇÃO CIENTÍFICA QUE ANALISA A APLICAÇÃO DA LEI 11.645/08 EM ESCOLAS PÚBLICAS¹

Education for ethnic-racial relations: a look at the scientific production that analyzes the application of law 11.645/08 in public schools

*Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento*²

*André Luis Vieira*³

RESUMO: O presente trabalho é resultado de uma pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Iniciação Científica-PIBIC/CNPq/UFPI, durante o ano de 2019, como parte de um projeto mais amplo denominado “Educação e Diversidade na escola: reflexões acerca do reconhecimento e valorização da diversidade no espaço educativo”. O objetivo foi compreender a partir de um levantamento bibliográfico, como a diversidade cultural vem sendo percebida, reconhecida e valorizada nos espaços educativos. Para tanto, realizamos um levantamento das produções referentes ao tema no portal de periódicos da Capes, a fim de compreender a partir destas (produções), como a diversidade cultural vem sendo trabalhada, e principalmente compreender como vem sendo realizada a implementação da lei 11.645/08, nas escolas públicas de

¹ Este artigo é resultado do plano de trabalho desenvolvido no âmbito do Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, como parte do projeto “Educação e diversidade na escola: reflexões acerca do reconhecimento e valorização da diversidade no espaço educativo”. Projeto que contou com o financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, através do processo nº 426134/2018-4. Este é portanto, o resultado da primeira fase do trabalho, levantamento bibliográfico.

² Professor Adjunto II e pesquisador do Centro de Ciências Humanas e Letras, Departamento de Ciências Sociais e do Programa de Pós-graduação em Antropologia PPGAnt da Universidade Federal do Piauí; Líder do GPADIE, Grupo de Estudos e Pesquisa em Antropologia, Diversidade, Interculturalidade e Educação; Bolsista produtividade CNPq, Nível II. E-mail: nonatorr@ufpi.edu.br

³ Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Piauí, foi bolsista PIBIC durante a pesquisa.

educação básica em nosso país. Os resultados apontam que, desde a publicação da lei até a atualidade, tem havido por partes de escolas e professores um esforço na implementação da mesma. Contudo, tais esforços são vistos como ações muitas vezes isoladas de alguns professores de história que refletem sobre a temática apenas em datas comemorativas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Diversidade cultural. Escolas. PIBIC. Lei 11.645/08.

ABSTRACT: The present work is the result of a research developed under the Institutional Program for Scientific Initiation - PIBIC/CNPq/UFPI, during the year 2019, as part of a broader project called "Education and Diversity at school: reflections on recognition and valuing diversity in the educational space". The objective was to understand, from a bibliographical survey, how cultural diversity has been perceived, recognized and valued in educational spaces. Therefore, we carried out a survey of the productions related to the topic on the Capes journal portal, in order to understand from these (productions), how cultural diversity has been worked, and especially to understand how the implementation of law 11.645/08 has been carried out, in public schools of basic education in our country. The results show that, since the publication of the law until today, there has been an effort on the part of schools and teachers to implement it. However, such efforts are often seen as isolated actions of some history teachers who reflect on the theme only on commemorative dates.

KEYWORDS: Education. Cultural Diversity. Schools. PIBIC. Law 11.645/08.

INTRODUÇÃO

Os debates relacionados à diversidade no espaço educativo, tem sido uma constante nas reflexões sociológicas, antropológicas e educacionais nos últimos anos. Tais debates segundo Nicolau Netto (2017), tem se constituído como um campo discursivo, ao lado do multiculturalismo e da exceção cultura, contribuindo assim, com a produção de diferenças. Dessa forma, o discurso da diversidade se constitui como um discurso global que, produz a diferença como diversa.

Embora a temática da diversidade cultural tenha estado presente desde sempre nas reflexões antropológicas, nos últimos anos ela tem se tornado central e bastante corriqueiro. Para Nicolau Netto (2017) a diversidade tem ganhado status de valor, sendo algo pelo qual as pessoas lutam, sem sequer possuir clareza do seu significado. E para José Valdir Santana (2018), o debate sobre diversidade e sobretudo, diversidade cultural no espaço educativo, tem ganhado destaque desde o final dos anos de 1990. Contudo, foi a partir da publicação da lei 10.639/03 que esse debate ganhou

mais notoriedade e, por esta razão, foram inclusive criados cursos de especialização e formação continuada para, além de refletir sobre o tema, formar professores para atuar com essa temática na educação básica.

É, portanto, seguindo essa tendência de refletir sobre a diversidade cultural no espaço educativo, que apresentamos o presente trabalho. O mesmo tem como objetivo compreender a partir de um levantamento bibliográfico, como a diversidade cultural vem sendo percebida, reconhecida e valorizada nos espaços educativos. Para tanto, realizamos um levantamento das produções referentes ao tema no portal de periódicos da Capes, a fim de compreender a partir desta produção, como a diversidade cultural vem sendo trabalhada, e principalmente compreender como vem sendo realizada a implementação da lei 11.645/08, nas escolas públicas de educação básica em nosso país.

Ressalto que esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Iniciação Científica- PIBIC/CNPq/UFPI, desenvolvido durante o ano de 2019, como parte de um projeto mais amplo denominado “Educação e Diversidade na escola: reflexões acerca do reconhecimento e valorização da diversidade no espaço educativo”⁴. No plano de trabalho aqui desenvolvido, tínhamos como propósito inicial realizar um levantamento dos artigos produzidos sobre o tema, no período de 2010 a 2019, para compreender, os desafios e possibilidades de implementação das leis em outros estados do país, a partir dos relatos de pesquisadores que tenham publicado artigos sobre essa temática em periódicos nacionais indexados ao portal de periódicos da Capes.

Este trabalho, partiu da necessidade de refletir sobre as políticas de valorização e reconhecimento da diversidade étnico-racial em espaços educativos, haja vista as constantes mobilizações em torno destas reivindicações, além da crescente onda de intolerância que promove o perceptível aumento das discriminações. Tal situação, torna urgente uma abordagem sobre o tema, no sentido de construirmos mecanismos mais eficientes de combate aos preconceitos, a discriminação e a intolerância contra os diferentes. Assim sendo, neste trabalho apresentamos os resultados de um levantamento bibliográfico ainda que parcial sobre o que já foi e vem sendo produzido no Brasil a respeito do tema das diversidades no espaço escolar e as produções específicas sobre a aplicação da lei 11.645/08 em diversas instituições de ensino espalhadas pelo Brasil. O

⁴ Projeto que contou com o financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, através do processo nº 426134/2018-4, que ainda está em desenvolvimento. No momento estamos realizando a terceira etapa da pesquisa que é pesquisa de campo nas escolas de Ensino Médio na cidade de Teresina –PI. Devido ao período de pandemia não conseguimos realiza durante o ano de 2020.

mesmo está organizado a partir desta introdução, onde apresentamos o tema, objetivo e método da pesquisa, uma revisão da literatura, em seguida, detalhamos a metodologia utilizada para o levantamento bibliográfico utilizado neste trabalho, os resultados e discussões e por fim, tecemos algumas considerações.

REVISÃO DE LITERATURA

As lutas por reconhecimento, sempre foram uma constante por parte dos grupos minoritários, no entanto, é partir dos anos de 1970, que estas lutas ganham maior visibilidade sob o lema do Multiculturalismo. Foi, portanto, a partir desse “novo movimento social” (Dietz 2012), que as lutas por reconhecimento ganharam maior visibilidade nos Estados Unidos da América, migrando para outros países e continentes.

Se para Dietz (2012) as lutas por reconhecimento sempre foram uma constante, tendo maior visibilidade com o multiculturalismo, para Nancy Fraser (2006), elas têm se tornado nos últimos anos, uma forma paradigmática de conflitos, pois são as demandas por ‘reconhecimento das diferenças’ que dão combustível às lutas de diversos grupos que, sob as mais diversas bandeiras; de nacionalidade, etnicidade, raça, gênero e sexualidade vem reivindicando determinados direitos.

Esses processos de lutas apontados por Fraser e Dietz, tiveram origem nos anos de 1970, mas ganharam maior visibilidade nas últimas décadas, pois com o crescente processo de globalização as fronteiras culturais, que antes pareciam mais visíveis, tornam-se, cada vez mais fluídas, em um pretense processo de “homogeneização cultural” (Nash 1999). Entretanto, em meio a crescente onda da globalização, que tem engendrado processos de homogeneização e padronização cultural, visando transformar as particularidades em um único bloco, os diferentes grupos étnicos e culturais têm resistido e lutam para manter visíveis suas diferenças (Quadros e Nascimento 2015; Gusmão 2008).

A globalização segundo Fraser, gera uma nova forma de reivindicação política, “a luta por reconhecimento”. No entanto, é preciso considerar que esta luta, não é apenas pelo reconhecimento das diferenças culturais, mas também por redistribuição. Assim sendo, as lutas por reconhecimento não podem ser reduzidas apenas as questões de identidade e diferença, mas deve enfrentar o problema da desigualdade gerada pelo não reconhecimento das diferenças e contribuir com os processos de redistribuição.

Aqui no Brasil, por exemplo, as tentativas de homogeneização cultural, vem desde o início da colonização e se prolonga até os dias atuais

(Ortiz 2007), porém, é preciso considerar que, se de um lado, havia e ainda há uma perspectiva homogeneizante, há por outro, lutas e resistências a esse processo, pois os diferentes grupos étnicos e culturais, que sempre foram rejeitados e colocados à margem da sociedade, tem empreendido lutas constantes contra essa prática excludente e discursos preconceituosos que tentam invisibilizar suas diferenças.

Por mais que vivenciemos a cada dia situações de preconceito na tentativa de invisibilizar as diferenças, devemos levar em consideração que a diversidade é uma característica marcante de toda e qualquer sociedade. Assim sendo, está presente, nos mais diversos espaços, principalmente na escola, e por estar presente nos mais diversos espaços, sempre fará parte de nossas vidas, pois é constituinte da nossa formação como seres humanos e sujeitos socioculturais (Gomes e Silva 2011).

Segundo Gomes e Silva (2011), por mais fascinante e desafiadora que a presença da diversidade possa parecer, a não segregação, a não discriminação das diferenças ainda é uma postura política e profissional ausente em muitas práticas pedagógicas. Mesmo que as lutas por reconhecimento, tenha garantido alguns avanços, a inserção dos debates sobre a diversidade no campo da educação ainda é muito restrita; ficando a cargo de interesses específicos de algum profissional, que muitas vezes, por uma questão de identificação, ou crença em um pertencimento étnico, insere tal discussão no cotidiano da escola.

É, portanto, seguindo a perspectiva, que as identidades sociais e culturais são construções simbólicas e produtos do seu próprio tempo, que pretendemos refletir sobre as diferentes identidades presentes no contexto educativo. Para tanto, tomaremos como elemento de nossas análises as políticas de reconhecimento, resultado das reivindicações dos diferentes grupos, para tratarmos das questões de reconhecimento e não reconhecimento destas identidades no espaço educativo. Assim, o foco de nossa análise são as políticas públicas de reconhecimento e valorização da diversidade sociocultural formadora da sociedade brasileira. Nosso intuito é perceber como estas vêm sendo vistas e empregadas no contexto educativo; notadamente a lei 11.645/08, seus avanços, limites e desafios em escolas públicas.

METODOLOGIA

A estratégia metodológica utilizada para o desenvolvimento desse trabalho foi a pesquisa bibliográfica, sendo realizada através das ferramentas de pesquisa fornecidas no portal online de periódicos da Capes. Através do uso dessas ferramentas, iniciamos a pesquisa com as palavras

chaves “a lei 11.645/08” e filtrando para produções publicadas no intervalo de tempo de 2010 - 2019, além dos filtros “língua portuguesa” e “periódicos avaliados por pares”. A princípio, obtivemos trinta e seis (36) resultados. Ainda no intuito de ampliar a nossa investigação, incluímos mais um descritor “Políticas afirmativas para as relações étnico-racial” com os mesmos filtros da anterior e no mesmo portal (periódicos CAPES) com o qual obtivemos quarenta e seis (46) resultados, chegando a um total de oitenta e dois (82) artigos produzidos sobre a temática.

O segundo passo da pesquisa foi analisar essa produção e classificá-las. Essa fase, nos exigiu um pouco mais de tempo e reflexão o que nos possibilitou classificar o material coletado em três áreas do conhecimento que estão diretamente relacionadas aos nossos interesses de pesquisa. Na área da educação, encontramos 16 resultados distintos para o primeiro descritor da pesquisa (a lei 11.645/08) e 3 resultados para o segundo (Políticas afirmativas para as relações étnico-racial.); na área de antropologia, verificamos 5 resultados para o primeiro descritor e 3 resultados para o segundo; na área mais abrangente de Ciências Sociais, verificamos 2 resultados para o primeiro descritor e 18 resultados para o segundo. Além desses resultados, foram catalogados grupos fora do nosso interesse e produções referentes a história, política ou outras áreas de conhecimento, além de artigos ou livros com resumo em outras línguas ou sem resumo disponível no site de periódicos da Capes.

Nas três áreas catalogadas pudemos perceber a existência de muitas produções que se distanciam muito de nossos interesses dentro da pesquisa proposta, e que portanto ficaram fora de nossa análise. Os resultados gerais das produções que se enquadram nas áreas do saber propostas e sem fuga notória dos interesses relativos à pesquisa que pretendíamos desenvolver foram: 16 títulos de educação; 5 títulos de antropologia; 5 títulos de ciências sociais.

Aqui é importante evidenciar que, não estamos afirmando existir apenas estas publicações sobre o tema, há inúmeras outras, em diversos sites e periódicos. Contudo, a nossa pesquisa foi realizada apenas no portal de periódicos da Capes, considerando apenas as áreas de Educação/Pedagogia; Antropologia e Ciências Sociais; em periódicos com a política de avaliação por pares e artigos publicados entre 2010 e 2019.

Após a classificação do material coletado iniciamos a terceira fase da pesquisa que consistiu na leitura e produção de resenha dos títulos escolhidos. No caso, os textos previamente classificados como pertencentes as áreas de educação e antropologia, foram definidos como os pertencentes a nosso campo de interesse, sendo portanto, a partir destes que apresentamos as nossas reflexões e análises.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O levantamento de artigos e produções científicas sobre a temática da diversidade cultural no espaço educativo, notadamente sobre a aplicação da lei, 11.645/08, nos possibilitou reunir um conjunto de trabalho que apresentam perspectivas distintas acerca do mesmo problema. Percorrendo o caminho metodológico definido, visualizamos melhor a discussão vigente sobre a implementação da legislação que propõe uma inclusão dos temas referentes a história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar, bem como foi possível perceber uma grande variedade de perspectivas teóricas que orientam essa discussão. Dentre as mais presentes destacamos: teorias decolônias, teorias interculturais, marxismo, a perspectiva histórico-cultural ou até a etnomatemática, entre outras.

O contato com os trabalhos já existentes sobre as leis 10.639/03 e 11.645/08 permitiram a construção de um panorama da situação vigente no país e que muito tem a nos dizer sobre o nosso próprio campo geográfico previamente delimitado. Ao todo, foram 21 artigos lidos e resenhados. Deste montante, apenas cinco (05) se referem as regiões norte/nordeste, enquanto oito (08) são voltados às regiões sul/sudeste, dois (02) à região centro-oeste, seis (06) são artigos de cunho mais teórico que não constituem pesquisas em estados específicos do Brasil. Porém, o Piauí não figura em nenhuma destas pesquisas realizadas no Nordeste. Portanto, verifica-se que o campo de produções a respeito dessa legislação ainda é deficitário em alguns sentidos.

Na tentativa de ampliar nossa compreensão da discussão já vigente no país acerca da inclusão de temas relativos à diversidade na cartilha escolar, realizamos uma análise dos 21 artigos coletados; o intuito, foi perceber o que está sendo produzido no Brasil sobre a questão negra e indígena na escola e, principalmente, compreender quais teorias vem sendo acionadas. Sejam aquelas utilizadas na fundamentação das políticas de reconhecimento da diversidade que vem sendo aplicadas nas escolas, sejam aquelas que estão sendo utilizadas pelos autores em suas reflexões para iluminar os problemas e desafios das escolas com baixa aceitação das diversidades. Nesse sentido, apresentamos algumas obras já produzidas e que, inseridas nessa discussão, apresentam questões bastante pertinentes e nos ajudam a perceber como essa temática vem sendo tratada nas mais diversas regiões e contextos do país.

Para fins de organização, separamos os textos selecionados em três blocos. O primeiro deles dedicado as discussões mais localizadas sobre as reivindicações negras; o segundo apresentamos os textos, onde o debate está focado na inclusão da história e cultura indígena; no terceiro,

apresentamos textos que fazem uma reflexão mais ampla, abrangendo tanto a questão negra, quanto indígena.

No artigo “Negros e indígenas ocupam o templo branco: ações afirmativas na UFRGS”, as autoras Abela Campos Oliven e Luciane Bello, apresentam uma reflexão que não está relacionado a educação básica, mas diz respeito ao ambiente escolar, ou seja o espaço universitário. Neste caso, destacam a situação específica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para refletir sobre a experiência desta universidade com o programa de cotas. As autoras partem da constatação de que a referida universidade é um espaço majoritariamente branco e, se utilizando de um referencial teórico sobre branquitude refletem sobre a relação deste espaço com a “invasão” negra e indígena promovida pelas cotas. As políticas de ações afirmativas, segundo as autoras, representam o primeiro passo de uma longa jornada desta instituição, no sentido de atingir questões problemáticas da sociedade. Ainda segundo as autoras, mesmo que as cotas tenha atingido os objetivos de inserir uma grande quantidade de pessoas negras, pardas e indígenas na universidade, trazendo uma maior representatividade da sociedade a esse espaço acadêmico, aumentando assim a mobilidade social, as autoras concluem que ainda existem muitos desafios para continuar esse movimento de inclusão, pois não basta garantir a inclusão, é preciso que além da garantia da inclusão, também seja garantido a permanência e as condições para a conclusão dos cursos.

No que se refere a questão indígena, apresentamos a seguir distintas propostas de aplicação da lei 11.645/08 em matérias específicas da cartilha escolar, além das discussões sobre a própria relevância da lei como conquista dos e para os povos indígenas.

Roberto Dalmo Varallo Lima de Oliveira e Glória Regina Pessoa Campello Queiroz, em seu artigo “As bonecas karajá em aulas de ciências: caminhos para a implementação da lei 11.645/08 e diálogo com os direitos humanos”, nos apresentam uma proposta de aplicação da referida lei no que tange a inclusão da história indígena no currículo escolar. Partindo de uma preocupação com o cumprimento da lei supracitada e com o ajustamento das medidas de aplicação da mesma com os direitos humanos, os autores apresentam uma proposta chamada CTS-ARTE, que visa envolver o campo das ciências, tecnologias e educação em arte no ensino da cultura indígena em sala de aula. Nesse sentido, os autores procuram demonstrar que o ensino sobre as bonecas Karajá (manifestação cultural típica de uma etnia de Tocantins) enquanto estratégia didática CTS-ARTE em sala, envolve tanto os fatores técnicos ao redor da produção das bonecas (como o trabalho com a argila), como o sistema cultural em volta delas. Dessa forma, interdisciplinaridade é a estratégia dessa proposta na medida em que seu

objetivo somente é atingido com o apoio de várias disciplinas que, inseridas na prática cultural escolhida na aula, permitem aos alunos compreenderem diferentes assuntos da cartilha escolar.

Já no texto “A educação matemática no contexto da etnomatemática indígena xavante: um jogo de probabilidade condicional”, percebemos a preocupação dos autores Bruno José Ferreira da Costa, Thaís Tenório e André Tenório com o avanço das tecnologias e a inclusão das mesmas em sala de aula. O artigo tem como tema central a etnomatemática e reflete sobre as diferentes concepções e relações, dos diversos povos com a lógica matemática, bem como tentam compreender como esse debate vem sendo inserido no ambiente acadêmico da matemática. A proposta dos autores é ligada a Lei n. 11.645/08, na medida em que eles apresentam um jogo eletrônico chamado “adivinha o número xavante” criado na plataforma scratch, que tem como objetivo ligar o ensino da matemática ao ensino da história cultural do povo xavante. De maneira lúdica, o jogo para crianças acima de oito anos busca ensinar aspectos culturais do grupo Xavante ao mesmo tempo em que desenvolve a noção de probabilidade condicional nos alunos.

Em “Narrativas maxakali: possibilidades para o ensino de cultura e história indígena” artigo produzido por Pablo Luiz de Oliveira Lima e Nayara Silva de Carie, nos é apresentada uma distinção entre dois momentos da história como área do conhecimento: o moderno e o pós-moderno. Assim, a história moderna compreende o paradigma construído no século XIX do projeto de uma história geral, com pretensões “científicas”, apoiada em textos oficiais (emitidos por órgãos estatais como censos, leis etc.) e envolta de todos os eurocentrismos, colonialismos e concepções patriarcalistas da época. Em contrapartida, a história pós-moderna entende que não há uma história única e propõe a busca pelas inúmeras formas de narrar a história dos diversos povos existentes, não só nos documentos oficiais mas, nas mais variadas formas de transmissão de conhecimento. Assim, o artigo apresenta as narrativas indígenas como objetos valiosos no estudo das culturas indígenas em sala de aula e aponta para a necessidade de atenção na exposição dessas narrativas. Com o intuito de evitar que as narrativas indígenas sejam apropriadas simplesmente como míticas ou exóticas, os autores se utilizaram da teoria do descentramento cultural aliado as teorias pós-moderna e pós-estruturalista como uma valiosa ferramenta para validar o ensino de narrativas indígenas questionando as perspectivas colonialistas.

No artigo “O movimento indígena e a educação escolar” as autoras Clara Balladares Machado e Adriana Duarte Leon, ao refletir sobre as políticas públicas que orientam o ensino da história e da cultura indígena na escola pública, procuram compreender qual a influência que o Movimento

Indígena exerce para que a sua história e a sua cultura possam se tornar protagonistas na escola. Partindo de uma perspectiva histórica, procuram demonstrar como historicamente as populações indígenas foram resistindo as diversas tentativas do Estado em submetê-los a cultura europeia, bem como seus processos de lutas e resistência. A partir desse estudo, percebe-se o crescimento do Movimento Indígena, bem como sua influência na criação de normativas que tornam a temática indígena, de certa forma, presente nos currículos escolares e, aos poucos, na realidade das escolas brasileiras.

O texto “Do encantado da floresta ao fantástico da escola: cosmologia Ticuna e as árvores das crianças” trata de uma pesquisa realizada pelas autoras Clarissa Lopes Suzuki e Eliene de Oliveira Aleixo no ano de 2014 em uma escola de Educação infantil. Com a proposta de produzir algo junto as crianças de seis (06) e sete (07) anos de idade para ser exposto na Festa da Cultura da escola, que na naquele ano tinha como tema: “Os povos originários do Brasil”, as pesquisadoras se empenharam em tratar da cosmologia do povo Ticuna e, transferir isso para a linguagem e vivência das crianças. A prática que se seguiu foi o estudo, junto as crianças, de um mito originário do povo Ticuna. Após essa etapa as crianças foram incentivadas a exercitar o mesmo tipo de saber e de disposição sobre como lidar com a natureza do povo Ticuna, em um exercício de nomear as árvores do espaço da escola. Concluiu-se que a experiência com a complexidade da cosmologia de um povo contribuiu para a desconstrução da ideia preconceituosa de que “todo índio é igual” produzida desde a colonização.

Já o trabalho “A permanência e a conclusão no ensino superior: o que dizem os índios da Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná [UNICENTRO] - Brasil”, se propõe a observar as Universidades Estaduais do Paraná e seu projeto de ações afirmativas que propõe facilitar a entrada de indígenas no ensino superior. Ao analisar aspectos como a evasão dos alunos indígenas, ou a motivação dos mesmos para ingressar nos cursos, os autores procuraram compreender de forma mais alargada as propostas do projeto. A pesquisa contou com a participação de 23 estudantes indígenas, sendo treze (13) matriculados/cursando, sete (07) desistentes e três (03) formados/cursos concluídos. Nesta pesquisa, as autoras levaram em consideração as seguintes variáveis: sexo, curso, idade e etnia dos participantes, suas impressões ao ingressarem no curso superior, grau de aceitação dos colegas de classe e o nível de apoio que receberam dentro de suas comunidades. A conclusão demonstra que essa política de ação afirmativa aplicada no estado do Paraná, ainda se mostra insuficiente, na medida em que apenas facilita a entrada dos indígenas na universidade, mas não garante a sua permanência, demonstrou também que o ambiente

da universidade ainda não é um ambiente de inclusão. Apesar disso, o estudo conclui que a política configura-se como um importante passo no caminho da inclusão dos povos indígenas no ensino superior naquele Estado.

Por fim, apresento os textos com foco mais amplo nas duas discussões. Abordando tanto negros quanto indígenas, os textos a seguir discutem tanto a aplicação das leis através de políticas afirmativas como as perspectivas dos professores que enfrentam os desafios que essas mesmas leis propõem.

O artigo “Interculturalidade e educação das relações étnico-raciais: reflexões sobre a aplicação da lei 11.645/08 no Rio Grande do Sul” se propõe a analisar o estado das escolas no Rio Grande do Sul no que se refere a aplicação da lei 11.645/2008. Assim, partindo de uma reflexão sobre “interculturalidade”, as autoras Carla Beatriz Meinerz, Claudia Pereira Antunes e Maria Aparecida Bergamaschi apontam para o esforço existente no próprio caráter dos grupos indígenas, no sentido da interculturalidade. Segundo as autoras, os povos indígenas se engajaram sempre em tentativas para se munir de um corpo de conhecimento que permitisse o diálogo com outros grupos, inclusive com os povos ocidentais, estes que lhes impuseram as instituições escolares, mas que, apesar disso, se apropriaram das escolas e as ressignificaram conseguindo mudanças até mesmo em nível constitucional. Com isso em mente, as autoras analisam dois projetos, o GT Afro indígena que se esforça para propor iniciativas de aplicação do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena e o Grupo de Trabalho 26-A que busca vias de fiscalizar a aplicação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 no ensino estadual gaúcho. Dessa pesquisa concluem observando positivamente o espaço sendo preenchido no campo de produções científicas relativas a essa interculturalidade já praticada pelos povos nativos.

Júnia Sales Pereira em seu artigo “Diálogos sobre o exercício da docência - recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08” apresenta uma pesquisa realizada em escolas públicas e privadas de Belo Horizonte e Pedro Leopoldo, que contou com o apoio de dezenove (19) alunos em formação docente e com a participação de quatorze (14) professores. Nesta, a pesquisadora informa a realidade da aplicação das referidas leis nas escolas pesquisadas, tendo como base os diálogos que a mesma manteve com os professores. De acordo com a autora, uma das questões mais evidenciada pelos professores para a não aplicação das leis, é a falta de capacitação docente em relação as temáticas negras e indígenas exigidas por lei. Afirmam também que, quando há algum trabalho com a temática, são de projetos de caráter pessoal, onde muitas vezes um professor sozinho

assume a liderança e a responsabilidade pelos projetos (comumente o professor de história). A conclusão aponta para a necessidade de capacitação dos professores da educação básica e a proposta de um retorno dos ex-alunos à universidade para receberem capacitação para lidar com as questões que as leis exigem.

Partindo de uma perspectiva marxista, o artigo “História e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas: uma reflexão necessária” de Colares, A. A., Gomes, M. A. de O., & Colares, M. L. I. S, apresenta a situação do negro e do índio no Brasil destacando sua função produtiva para as classes dominantes, e coloca a escola como um mecanismo perpetuador das diferenças de classes. Assim, na reflexão que os autores apresentam, o caminho para a resolução de qualquer desigualdade está na superação da desigualdade de classes, cerne do capitalismo, ou seja, se quisermos resolver os problemas de desigualdade de gênero e raça, por exemplo, devemos primeiramente resolver a desigualdade de classe. A alternativa apresentada exige mudança na própria maneira como a escola é pensada. É necessário proporcionar aos professores as ferramentas que lhes permitam questionar a história tal como ela é ensinada, para que, junto com os alunos possam encarar os conflitos existentes em torno das minorias.

Além da variedade de referenciais teóricos acionados para a compressão do problema, as produções científicas brasileiras nesse campo compreendem um espaço geográfico considerável. Os trabalhos compreendem grandes e pequenas cidades brasileiras nos mais variados Estados e regiões do país, além de diversas etnias indígenas.

CONCLUSÃO

Ao longo do levantamento bibliográfico realizado, como descrito na metodologia da pesquisa, foi possível verificar uma quantidade considerável de produções associadas à temática da diversidade cultural no espaço educativo, sobretudo sobre a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08. Ao utilizar como descritor de buscas no site de periódicos da capes, as palavras-chave, “lei 11.645/08 e políticas afirmativas para as relações étnico-racial” no período de 2010 a 2019 constatamos um número de 82 publicações. O que demonstrou o interesse dos pesquisadores brasileiros em discutir as temáticas relativas à diversidade étnico-racial, o que configura um bom panorama, ainda mais em um país tão diverso como o Brasil.

Ainda nesse processo, ao realizar uma classificação dos textos por área do conhecimento, percebemos uma significativa diferença de quantidade entre os artigos classificados na área de Educação e os classificados como

pertencentes a área da Antropologia, apesar de sua importância para a compreensão e análise dessa problemática. Dessa forma, constatamos a necessidade de maior engajamento da antropologia, enquanto perspectiva teórica na realização de pesquisa sobre a aplicabilidade da legislação voltada para o debate étnico-racial nas escolas, bem como em relação a inserção do ensino de História e cultura africana, afro-brasileira e indígena.

Outra questão latente e que nos preocupou foi a carência de estudos sobre a temática no território piauiense. Com isso não estamos afirmando que não exista (pois sabemos da existência de ao menos dois estudos publicados em 2020)⁵, contudo, estes não apareceram em nossa pesquisa, devidos aos critérios de buscas e ao portal selecionado “o portal de periódicos da Capes”. Assim, no que diz respeito a nossa realidade específica verificou-se que: a) o ambiente educacional teresinense carece de pesquisas que analise a implementação das políticas afirmativas que vem sendo ou deveriam ser implantadas nas nossas escolas e universidades; b) que a produção antropológica sobre a temática ainda é muito incipiente, tanto a nível nacional, quanto regional e local, o que demonstra ainda mais a necessidade do trabalho que estamos realizando.

Ainda durante esta análise, pudemos perceber uma grande quantidade de teorias que dão base a diversos olhares e propostas de intervenção sobre o tema. Então, partindo da variedade de perspectivas teóricas encontradas, conclui-se que este é um tema complexo e que requer um aprofundamento teórico por parte dos pesquisadores, bem como um conhecimento mais amplo, sobre as teorias que vem sendo utilizadas nas reflexões sobre o mesmo.

O tema do reconhecimento, valorização e respeito a diversidade, assim como o combate ao racismo e à discriminação no ambiente escolar na perspectiva da construção de espaços de respeito e igualdade na sala de aula é atravessado por diversos olhares e por diversas perspectivas teóricas. Contudo, mesmos sob diferentes motivações e teorias distintas os autores apresentam conclusões semelhantes. As políticas de ações afirmativas encontram lugar de destaque nestas reflexões sendo apontadas como um passo importante para a inserção dos grupos minoritários nas escolas e universidades, fazendo destas um espaço mais igualitário.

Para os autores aqui analisados, as políticas de ações afirmativas compreendem um esforço geral no sentido da diminuição das

⁵Trata-se dos seguintes artigos, “O reconhecimento da diversidade étnico - racial em uma escola estadual de Teresina à luz da lei 11.645/08, publicado Brazilian Journal of Development, v. 6, p. 13671-13684, 2020 e As leis 10639/03 e 11645/08: perspectivas e debates no campo da Antropologia da Educação. VOZES, PRETÉRITO & DEVIR, v. XI, p. 218-236, 2020, de autoria de Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento e Angélica Maria Vieira Cruz.

desigualdades e encontram forma prática em diversos projetos em diferentes camadas do poder público. As análises desses projetos segundo os autores aqui citados, apoiam a ideia de que, no mínimo como esforço inicial, as políticas que dão espaço a grupos historicamente excluídos em lugares importantes da sociedade (como a política de cotas) ou políticas que dão visibilidade a aspectos culturais e históricos desses mesmos grupos (como congressos, seminários ou feiras culturais) são absolutamente necessárias para o decréscimo das desigualdades. Isso indica que, na construção e alargamento da amplitude das políticas de ações afirmativas, há um caminho promissor a ser trilhado nas instituições educacionais.

Por fim, concluímos que é urgente fazermos uma análise da aplicabilidade da lei nos espaços educativos na cidade de Teresina. Pois, somente a partir dessa análise poderemos propor ações educativas que visem a construção de um ambiente livre do racismo, do preconceito e da discriminação contra os diferentes. Isso porque acreditamos que é no ambiente escolar que as crianças são socializadas e, por meio desta, iniciam sua inserção no mundo social. Assim aplicação das mecânicas necessárias para a implementação lei nº 11.645/08, que ainda parece ser apenas um sonho distante e descolado da situação real da cidade de Teresina, constitui o problema central a que este trabalho se põe a serviço.

REFERÊNCIAS

ANGNES, Juliane Sachser; KLOZOVSKI, Marcel Luciano; COSTA, Zoraide da Fonseca; ROCHA, Carla Marlana; FREITAS, Maria de Fátima Quintal. A Permanência e a Conclusão no Ensino Superior: O que Dizem os Índios da Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná [UNICENTRO] – Brasil. **Arquivos analíticos de políticas educativas**, v. 25, n 6, p. 1-34, 2017.

COLARES, Anselmo Alencar; GOMES, Marco Antônio de Oliveira; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. História e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas: uma reflexão necessária. **Revista HISTEDBR**, n.38, p. 197-213, 2010.

COSTA, Bruno José Ferreira da; TENORIO, Thaís; TENORIO, André. A Educação Matemática no Contexto da Etnomatemática Indígena Xavante: um jogo de probabilidade condicional. **Bolema**, v. 28, n. 50, p. 1095-1116, 2014.

Dietz, Gunther. **Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: Una aproximación antropológica**. México: FCE, 2012.

FRASER, Nancy.; HONNETH, Axel. **¿Redistribución o Reconocimiento? Un debate político-filosófico**. Madrid: Ediciones Morata, 2006.

GOMES, Nilma Lino e SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves (Orgs). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, p. 40-51, 2002.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. Antropologia, estudos culturais e educação desafios da modernidade. **Revista Pro-Posições**, 19(3), p. 47-82; 2008.

LIMA, Pablo Luiz de Oliveira; CARIE, Nayara Silva de. Narrativas Maxakali: possibilidades para o ensino decultura e história indígena. **Educação em revista**, v. 29, n. 3, p. 41-62, 2013.

MACHADO, Clara Balladares; LEON, Adriana Duarte. O movimento indígena e a educação escolar. **RELACult: Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 05, p. 1-13, 2019.

MEINERZ, Carla Beatriz; ANTUNES, Claudia Pereira; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Interculturalidade e educação das relações étnico-raciais: reflexões sobre a aplicação da lei 11.645/08 no Rio Grande do Sul. **Revista Periferia**, v. 7, n. 1, p. 90-106, 2015.

NASH, M. Prefácio, in: **Repensar el Multiculturalismo**. Editado por J.L. Kincheloe, & S.R. STEIBERG. Barcelona: Ediciones Octaedro S.L. 1999.

OLIVEN, Arabela Campos; BELLO, Luciane. Negros e indígenas ocupam o templo branco: ações afirmativas na UFRGS. **Revista Horizontes antropológicos**, v. 23, n. 49, p. 339-374, 2017.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense; 2007.

PEREIRA, Júnia Sales. Diálogos sobre o Exercício da Docência: recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08. **Educação & Realidade**, v. 36, n. 1, p. 147-172, 2011.

PEREIRA-TOSTA, Sandra, Antropologia e educação: culturas e identidades na escola. **Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación**. Vol. 3, núm. 6, p. 413- 431, 2011.

QUADROS, Marion Teodósio; NASCIMENTO, Raimundo Nonato F. do. O diálogo entre Antropologia e Educação: experiências com a diversidade na formação professores da educação básica. **Amazônica: Revista de Antropologia** (online) v.7(01): p.244-263, 2015.

RUSSO, Kelly; PALADINO, Mariana. A lei n. 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 67, p. 897-921, 2016.

SUZUKI, Clarissa Lopes; ALEIXO, Eliene de Oliveira. Do encantado da floresta ao fantástico da escola: cosmologia Ticuna e as árvores das crianças. **RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 5, p.01-11, 2019.

SANTOS, Paulo da Silva; LIMA, Bárbara Edemara Silva; SOUSA, Edson Almeida Rodrigues de; FERNANDES, Maria José Costa. *O lugar da cultura afro-brasileira no livro didático de geografia do 3º ano do ensino médio*. RESC Revista de Estudos SocioCulturais, v2., n.3, março/junho de 2022, p. 37-48, ISSN 2764-4405.

O LUGAR DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

The place of afro-brazilian culture in the teaching book of Geography of the 3rd year of High School

Paulo da Silva Santos⁶

Bárbara Edemara Silva Lima⁷

Edson Almeida Rodrigues de Sousa⁸

Maria José Costa Fernandes⁹

RESUMO: O artigo procura analisar, como a cultura afro-brasileira é apresentada no livro didático de Geografia do 3º ano do ensino médio. Para tanto, buscamos compreender como a territorialidade da cultura afro-brasileira é representada nos currículos de Geografia, mostrando a importância desse conteúdo geográfico no ambiente escolar. A temática da cultura afro-brasileira tem uma importância indiscutível para formação territorial do Brasil, dessa forma, a Geografia tem o papel de realizar pesquisas sobre o tema e trazer esse debate para sala de aula. Apesar da

⁶ Discente do 7º período do Curso de Geografia da FAFIC/UERN. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Geográfica (GPEG) e do Laboratório de Ensino em Geografia (LEG).

⁷ Discente do 7º período do Curso de Geografia da FAFIC/UERN. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Geográfica (GPEG) e do Laboratório de Ensino em Geografia (LEG).

⁸ Discente do 7º período do Curso de Geografia da FAFIC/UERN. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Geográfica (GPEG) e do Laboratório de Ensino em Geografia (LEG).

⁹ Docente do Curso de Geografia da FAFIC/UERN. Graduada em Geografia pela UFRN (2002), Mestre em Geografia pela UFRN (2005), Doutora em Geografia pela UFPE (2020). Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Geográfica (GPEG). Coordenadora do Laboratório de Ensino em Geografia (LEG). Membro do Comitê Editorial da Editora da UERN (EDUERN).

existência da Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003/MEC, que trata do ensino obrigatório da história da cultura afro-brasileira e africana nos estabelecimentos de ensino da educação básica, seja pública ou privada, percebe-se que há ainda uma ausência e dificuldade para a efetivação dessa temática, tanto na escola como nos materiais didáticos trabalhado em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura afro-brasileira. Livro didático. Geografia. Ensino médio.

Abstract: The article seeks to analyze how Afro-Brazilian culture is presented in the Geography textbook of the 3rd year of high school. Therefore, we seek to understand how the territoriality of Afro-Brazilian culture is represented in Geography curricula, showing the importance of this geographical content in the school environment. The theme of Afro-Brazilian culture has an indisputable importance for the territorial formation of Brazil, thus, Geography has the role of conducting research on the subject and bringing this debate to the classroom. Despite the existence of Law No. 10.639 of January 9, 2003/MEC, which deals with the mandatory teaching of the history of Afro-Brazilian and African culture in basic education teaching establishments, whether public or private, it is clear that there is still a absence and a difficulty in implementing this theme, both at school and in the teaching materials worked in the classroom.

KEYWORDS: Afro-brazilian culture. Teaching book. Geography. High School.

INTRODUÇÃO

Apesar da existência da Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003/MEC, muitas escolas ainda não cumprem a referida Lei, podendo-se afirmar que há um preconceito ou uma ignorância por parte de alguns discentes que deveriam executar o ensino desta cultura e história. Muitas vezes alguns professores alegam que os livros didáticos não abordam o tema ou se privilegia o ensino da cultura europeia em detrimento do grande saber negro que se mistura, originando uma sociedade de povos miscigenados. No entanto, é papel da comunidade escolar apresentar a sociedade como um todo para que os alunos se apercebam e entendam sua importância no meio em que estão inseridos.

A análise seguiu focada em buscar respostas que viessem de fato apresentar a ausência de temas que tratassem da cultura afro-brasileira nos livros didáticos, além de demonstrar os impactos que seriam acarretados tanto aos alunos que possuem tal identidade, como aos que se dizem não pertencer. Para tanto, foi analisado o livro “Território e sociedade no mundo moderno” da Editora Saraiva, voltado para o 3º ano do ensino médio,

propondo atividades diversas para inserir no ensino da Geografia, bem como os elementos das culturas africana e brasileira.

Acreditamos que discutir essa temática no livro didático de Geografia e posteriormente em sala de aula pode contribuir para a diminuição dos preconceitos e das desigualdades étnico-raciais presentes em nosso país. Tendo em vista que o livro didático se constitui numa ferramenta didático metodológica presente na maioria das escolas do Brasil.

O LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA E A IMPORTÂNCIA DE DISCUTIR A CULTURA AFRO-BRASILEIRA

De acordo com Viegas (2021), o livro didático se expandiu pelo Brasil com a chegada da coroa portuguesa, em 1808, e com a criação da imprensa régia. As primeiras obras didáticas nacionais foram traduções para a escola militar, todavia a produção dos livros didáticos foi impulsionada em 1822, com a Independência do Brasil e com as primeiras leis voltadas a decreto educacional. Entretanto, devido à pouca disponibilidade de papel, os livros eram impressos no exterior, para a diminuição dos custos. É nesta perspectiva que Copatti constata que:

No Brasil, o livro didático foi ganhando espaço desde meados do século XX inicialmente pela utilização de materiais oriundos de Portugal e da França. Nesse período, muitos dos materiais utilizados em sala de aula, pelos professores, como material básico de ensino, eram cartas (cartinhas, cartilhas) e outros textos utilizados para leitura (COPATTI, 2017, p. 76).

Assim, foi em 1920 que se deu o surgimento das primeiras indústrias de papel no Brasil e a impressão nacional teve seu início. Ainda no século XX, em 1930, durante o governo Vargas, foi criado o primeiro Ministério da Educação e oito anos depois a Comissão Nacional do Livro Didático, gerando um aumento do número de estudantes e circulação dos livros. Com a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 1985, o governo assumiu a responsabilidade pela compra e distribuição dos livros para os alunos da rede pública de ensino fundamental e médio.

Apesar das diversas discussões sobre a função do livro didático no processo de ensino e aprendizagem, as críticas sobre a qualidade dos livros didáticos de Geografia e sua adoção não devem ser feitas somente no ensino teórico destes materiais, mas também político. A escolha do livro didático está permeada por outras questões que serão abordadas mais à frente. Ferracini, 2012, p 20, afirma que: “[...] as contribuições a respeito da população negra, bem como as suas manifestações afro-brasileira, seu papel na formação territorial ou suas contribuições para as ciências humanas foram renegadas pela Geografia, no livro”.

O fato de a Geografia ter raízes europeias e os seus teóricos vierem principalmente da Europa influencia o enfoque das pesquisas geográficas dos intelectuais brasileiros. A África pouco aparecia nos embates intelectuais, logo esse feito reflete diretamente no Brasil, que tem uma base europeia de debate geográfico, assim impactando também a ausência da África nos livros didáticos de Geografia.

O livro didático hoje é um dos recursos responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem, sendo em muitos momentos a única fonte de informação e recurso tanto para os professores quanto para os alunos. Este material didático é um instrumento de ensino utilizado como um facilitador no processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno, além de um norteador para o professor no processo de formação estratégica de ensino.

É nesta premissa que Copatti (2017) afirma que o livro didático ganhou destaque em diversas pesquisas em educação, visto que tem sido o material mais utilizado na rede pública de ensino do país. De fato, os livros didáticos vêm tendo essa proeza de ser um dos elementos pedagógicos que mais está inserido no processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas e privadas do país. Desta forma Menezes, ressalta que:

O livro didático está presente na vida de docentes e discentes e é um dos principais recursos didáticos utilizados no processo de ensino aprendizagem e na construção de conceitos. A importância desse material didático na escola abre várias questões, e pensando especificamente a escola escolhida para campo da pesquisa (EMILIANA, MENEZES, 2018, p.132).

Ainda sobre um ponto de apoio auxiliar ao educador, o material didático tem como objetivo traçar um caminho e uma sequência para a aprendizagem, evitando lacunas que prejudiquem o entendimento dos conteúdos. No entanto, ele também tem a função de representar a realidade, abrangendo toda a população em suas múltiplas escalas e setores, como: econômicos, culturais, sociais etc. De acordo com Ferracini, (2018, p. 2):

A Lei nº 10.639/03, como o conjunto das obras traduzidos, publicados e disponibilizados online pela Unesco, propõe que os estabelecimentos de educação básica, infantil, fundamental, de ensino médio, e de jovens e adultos precisam estar munidos de livros e materiais didáticos que tratem desse tema em específico.

É nesta abordagem que se compreende a dadaiva que o livro didático pode ter para ampliação do conhecimento e aprendizagem do aluno. O livro didático tem de apresentar essa proeza e desconstruir os estereótipos, não só referente à cultura afro-brasileira, que é o enfoque deste trabalho, mas por um fim na hegemonização de um determinado grupo, em geral a classe dominante, pois essa é mais representada nos livros didáticos e as

“minorias” aparecem como figurantes até em abordagens do seu nicho representativo.

Diante disso, a escola, - como lócus de mediação entre o conhecimento, a sociedade e a Ciência Geografia enquanto compreensão da (re)produção do espaço, - torna-se o principal meio de propagação dessa importância cultural para a diminuição das discriminações étnicas que envolvem os laços culturais das matrizes africanas. Não é apenas responsabilidade dos professores de História abordar este ponto de suma importância, mas de todos que possam ou venham a ter o *espaço* em sua prática docente para que a formação do pensamento do aluno se volte para sua realidade cotidiana.

Em nosso país, tem-se comidas, danças, músicas, expressões e linguagens que derivam diretamente da matriz africana, e que está em nosso cotidiano, mas não é percebida e reconhecida. Apesar desta profícua diversidade, essa territorialidade pouco é mencionada nos livros, incluindo os de Geografia, que tem o território, o espaço e a cultura como parte dos seus pilares de estudo.

Espera-se que essa e outras políticas públicas, como a Lei 10.639, saiam do papel, não fiquem engavetadas, ou seja, apenas para apresentações midiáticas ou em datas específicas, como o Dia Nacional da Consciência Negra, que é comemorado no 20 de novembro; que por ironia do destino é o único período em que os ambientes escolares fazem uma abordagem superficial da temática afro no Brasil.

A Geografia é uma disciplina que, no contexto escolar, pode prestar grandes contribuições no combate ao racismo e aos seus impactos sociais. Expondo as dimensões espaciais deste sistema de dominação, o ensino desta disciplina pode contribuir para a construção de visões de mundo comprometidas com a igualdade. Esta ciência ainda permite a busca do equilíbrio na retratação e representação dos diferentes grupos que compõem a nação.

A CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, o território brasileiro é o país que tem o maior número de pessoas negras do mundo, tirando alguns países africanos. Destaca-se, no Brasil, o município de Salvador – BA, em que cerca de 85% da sua população é negra. Mas, apesar do Brasil ter em suas raízes uma negritude gritante, essa pouco é representada nos livros didáticos. Por exemplo, pouco se vê a menção aos grandes protagonistas dessa cultura.

Apesar de encontrar essa temática nos livros didáticos geralmente no 7º ano, isso não quer dizer que não se possa encontrar essa abordagem fora dos livros didáticos do sétimo ano. É difícil, porém não impossível. Foi justamente por esse acontecimento raro que se levou em conta analisar o livro do 3º ano do ensino médio da editora Saraiva, justamente pelo fato de fazer essa abordagem sobre a territorialidade da cultura afro-brasileira.

Os livros didáticos de Geografia, - incluindo o proposto para a análise: Território e Sociedade no Mundo Globalizado de Elian Alabi Lucci, Anselma Lázaro Branco e Cláudio Mendonça, - vêm trazendo uma abordagem mais contextualizada. No entanto, essa abordagem é resumida, faltando mostrar representatividades negras, tais como pessoas como Maria Escolástica da Conceição Nazaré, conhecida como Mãe Menininha do Gantois, e Mãe Stella de Oxóssi, conhecida como Maria Stella de Azevedo.

Essas duas senhoras, já falecidas, - a primeira em 1894 e a segunda em 2018, - trouxeram uma contribuição para a consolidação desta cultura e para a sua permanência no território. Porém, dificilmente encontra-se a contribuição delas nos livros didáticos e uma das hipóteses levantadas por esse não aparecimento é por conta das duas serem do Candomblé, religião de origem africana, que é desvalorizada e reproduzida como uma religião satânica. Pesa negativamente, assim, o fato de ser uma religião de negros, uma vez que a classe dominante do Brasil tem a sua religião voltada para o catolicismo, predominantemente branca. Segundo Mendes (2020, p. 448):

Descolonizar o currículo implica em torná-lo mais diversos, em busca de apreender neste a diversidade étnico-racial, cultural, social, econômica e de gênero existente na sociedade, uma compreensão de mundo cada vez mais isenta de uma visão eurocêntrica/colonial, sendo dessa maneira possível dar os primeiros passos rumo à essa descolonização, através de propostas pedagógicas plurais de combate ao racismo.

Com isso, temos essa visão eurocêntrica que está inserida nos livros didático, incluindo o material em análise. O livro faz menção a uma única personalidade negra, a baiana Luislinda Valois Santos, que se tornou a primeira juíza afro do Brasil.

Entretanto, apesar de ser profícua a sua inserção no livro didático, pelo fato de ter legado histórico, o livro se limita em apresentar uma única personalidade negra, até porque, no período de elaboração deste mesmo livro, a então juíza Luislinda era Ministra dos Direitos Humanos do governo do então ex-Presidente da República, Michel Temer, que lhe colocou no cargo depois da população brasileira, juntamente com alguns ativista e feministas, como Caetano Veloso e Daniela Mercury, questionarem a ausência de negros e Mulheres no primeiro escalão do governo Temer.

É nesta abordagem que o processo de descolonização do livro didático também se apresenta como relevante para a inserção das questões étnico-raciais no meio educacional, sendo um grande desafio, haja vista que os sistemas de ensino devem dialogar com a realidade social dos estudantes, não focando apenas em aspectos conteudistas; muito menos que fiquem focados na representatividade dominante do momento, mas em questões significativas, que demonstrem a realidade.

O livro didático analisado faz uma análise minúscula sobre o racismo e mais uma vez sente-se a falta de personalidades que levantaram a bandeira sobre essa temática, como a Professora Makota Valdina, professora negra, da educação básica de Salvador, que durante 50 anos lutou contra o racismo estrutural e pela inserção da cultura negra nas salas aula. De acordo com Ferracini (2018, p. 03):

Entendemos que esses conjuntos de ações educativas vieram para fortalecer os patrimônios culturais na relação secular existente entre a África e o Brasil. Proximidade até então densamente trabalhada por nós na Geografia dos currículos escolares, nos cursos de formação de professores e nas salas de aulas.

No tocante a essa abordagem afro-brasileira, é dever também que nos cursos superiores, principalmente nos de Geografia, que é a nossa área de estudo, não se restrinjam a abordar este assunto somente em Geografia Cultural. O Ensino de Geografia pode fazer menção à cultura afro, assim como a Geografia da População, Geografia Urbana, Geografia Econômica e a Cartografia.

Sugere-se que se inclua essa abordagem nestas ramificações geográficas, principalmente nos cursos de licenciaturas, para que quando os professores cheguem nas salas de aula e mesmo que os livros didáticos não abordem essa territorialidade afro-brasileira da forma que deva ser mencionada, os professores tenham conhecimento para fazer essa abordagem da cultura-afro de forma mais aprofundada.

Apesar desta Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003/MEC ter completado 18 anos, sabe-se que a realidade desta inclusão ainda é ineficiente. A imagem do negro nos livros didáticos por muito tempo não foi retratada de maneira positiva: muitos estereótipos sobre os negros eram inseridos nos livros didáticos.

O livro didático enaltecia e continua fazendo esse enaltecimento da cultura branca que era mostrada nestes materiais pedagógicos, restando à escola transmitir ideais baseados em uma visão etnocêntrica e arcaica. Mesmo com o período de redemocratização vivido no pós-ditadura militar e com a criação de algumas leis, como a de 10.639, é que houve a conquista voltada para a inclusão da temática do negro nos livros didáticos.

De todo modo, essas conquistas adquiridas ao longo do século atual ainda são ineficientes, pois o negro pouco é mostrado nos livros, fortalecendo uma (re)produção errônea e preconceituosa aos negros e aos seus territórios. Segundo Almeida (2019, p. 50):

[...] o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencam.

É nesta abordagem que se compreende os efeitos do racismo, que dá hegemonia a ideia de uma “raça” em detrimento a outras, colocando-se à frente e impondo o que é certo ou errado ao grupo inferiorizado. Foi assim que aconteceu e acontece no Brasil: essa classe dominante, em geral branca, vem reproduzindo o racismo estrutural oriundo século XVI e essa superioridade reflete-se nos livros didáticos.

É preciso que nos livros didáticos haja a inclusão do debate sobre as relações étnico-raciais, sem que tenha uma hegemonia cultural e que a cultura negra que teve grande influência e contribuição no desenvolvimento do país seja inserida nos livros didáticos como realmente deve ser, sem estereótipos errôneos referentes a essa cultura.

De acordo com Gonçalves (2006), o Brasil é um país de multiplicidades econômicas, culturais e regionais. E os livros didáticos também devem ser múltiplos para responder a essa característica do nosso país. Então, é sobre isso que será abordado na análise do livro didático “Sociedade e território no mundo globalizado” da editora Saraiva, que está dividido em três volumes, sendo o foco de análise o volume de número três (ver Figura 1 abaixo).

O livro didático do 3º ano do ensino médio proposto para análise tem como autores os professores Cláudio Mendonça, bacharel e licenciado em Geografia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP); Anselmo Lazaro Branco, licenciado em Geografia pelas Faculdades Associadas Ipiranga (FAI-SP); e Elian Alabi Lucci, bacharel e licenciado em Geografia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

O material apresenta conteúdos através de múltiplas linguagens, tendo destaque para textos sobre pautas sociais, trazendo reflexões com diferentes perspectivas, mas possibilitando uma aproximação com a realidade do aluno. O material está dividido em quatro unidades, tendo um total de onze capítulos, que são divididos entre três e nove seções, tendo variação de acordo com o tema do capítulo. Propõe uma sequência equilibrada dos conteúdos, abordando temas atuais.

Através das linguagens apresentadas, que auxiliam na capacidade de compreensão por meio dos alunos, os textos trazem resgates históricos, conteúdos jornalísticos, teóricos, histórias em quadrinhos, charges, letras de músicas, poemas, obras, mapas, gráficos, além de textos autorais que contribuem para atualidade da obra, mas também auxiliando na capacidade interpretativa dos alunos.

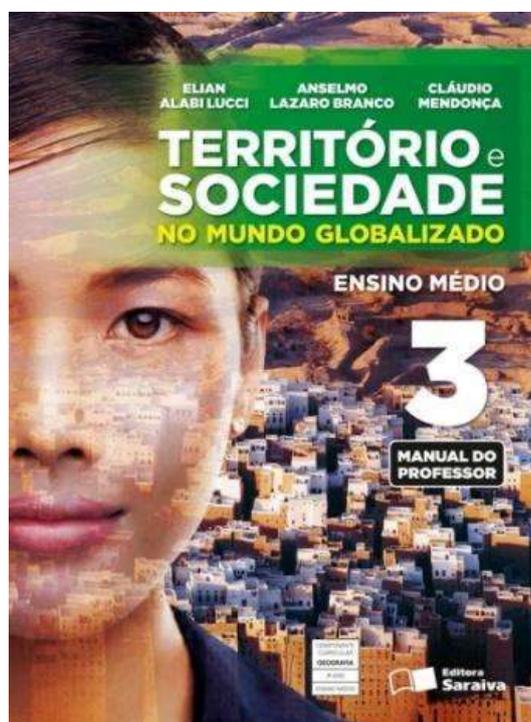


FIGURA 01 - livro didático: território e sociedade no mundo globalizado.

Fonte: google imagens, 2021.

Com discussões bastante atuais e com uma abordagem equilibrada, em alguns momentos deixando algumas lacunas, o material aborda temas como diversidade cultural e etnocentrismo, consumismo, o papel da publicidade e meios de comunicação atuais, questões indígenas, africanas, políticas afirmativas, migrações, nacionalidade, conflitos étnicos, terrorismo e suas consequências, xenofobia, regionalização, planejamento urbano, formação territorial, migrações, questões dos refugiados, crise hídrica, questões ambientais, igualdade de direitos, entre outros.

O livro também traz propostas interdisciplinares que são muito importantes para que os alunos entendam e compreendam, não somente os conteúdos e disciplinas, mas como elas se interligam. É encontrado também propostas que envolvem a formação cidadã e a linguagem cartográfica que é fundamental no ensino de geografia. Outro ponto importante é que, ao final de cada capítulo, é proposto que o aluno realize

pesquisas ou trabalhos que podem suprir ou amenizar as lacunas deixadas em aberto no decorrer do capítulo e não contempladas pelo professor.

O livro analisado, “Território e sociedade no mundo globalizado”, traz consigo uma abordagem profícua, porém, com disparidades. O capítulo 1 do livro aborda o seguinte tema: Etnia e Modernidade. O livro faz uma análise breve sobre algumas culturas, dentre elas a cultura negra, que faz parte do processo de formação e transformação do espaço geográfico.

Compreende-se que o livro didático para muitos professores é o único material didático que ele possui, e que pode ser um recurso didático de excelência, caso contemplem os assuntos abordados de uma forma coesa, coerente e realista. O livro que nos propomos a analisar aborda temáticas de extrema relevâncias, mas, como foi citado anteriormente, essa análise é breve, ou seja, deixa lacunas. O livro, quando se trata da questão africana, não faz a análise crítica, simplesmente aborda a chegada dos negros no Brasil, as cidades onde tiveram inicialmente o processo de uso e ocupação do solo pelos negros, que foram em Salvador-BA e Recife-PE.

O livro aborda também as contribuições trabalhistas deste povo para o Brasil: nos engenhos de cana-de-açúcar, algodão, café, mineração e outros. Mas o livro não aborda que este serviço foi escravo, ou seja, não tinha um consenso da negritude para exercer esses trabalhos, eles eram obrigados a trabalhar em uma jornada árdua e sem direito algum. Infelizmente o livro deixa lacunas por não fazer essa análise crítica.

De acordo com os autores do livro analisado, Lucci, Branco e Mendonça (2016), a origem étnica dificulta a inserção do indivíduo no mercado de trabalho e os afrodescendentes são os mais afetados. De fato, a falta de políticas públicas vem acontecendo desde a chegada dos negros Brasil. Essa análise feita pelo livro é interessante, pois os autores abordam a ausência do Estado para com os negros em questões básicas como educação, saúde, moradia e outros pontos que assolam o negro em geral.

O livro vem trazendo também o ano de surgimento da Lei N° 12.711/12, a chamada Lei de cotas, mostrando os impactos positivos que essa lei trouxe para a sociedade brasileira, e como ela foi importante para resolver muitos entraves educacionais com referentes a população negra. Por meio desta, os autores mostraram que as cotas têm um efeito imediato e precisam de certo tempo para serem avaliadas, visto que as outras propostas demandam tempo e vontade política para a sua aplicação.

O ponto mais emblemático abordado no livro é a ausência de personalidades negras. Apenas uma única personalidade negra apareceu, que foi a baiana Luislinda Valois Santos, que no período da elaboração do

livro era ministra do governo Temer. Mas o livro não mostra as suas contribuições para a territorialidade negra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disciplina de Geografia faz diferentes menções e abordagens a diversas categorias através de recortes espaciais, tais como: o território, a região, o lugar, o espaço urbano e rural etc., ligados a uma lógica de estudo e pesquisa voltada aos campos das áreas físicas e humanas. A cultura está inserida nos mais diversos trabalhos da Geografia, representando diversos elementos e conhecimento de diferentes povos. Logo, é pouco compreensível a existência de uma ausência ou mesmo de uma espécie de discriminação étnico-racial nos materiais didáticos.

Visto a importância da utilização do livro didático, qual seria o principal motivo da ausência de um grupo étnico que além da importância histórica é também maioria populacional em grande parte do território nacional? Como modificar essa realidade?

Tendo em vista a existência da Lei 10.639/03, que visa levar para a sala de aula aspectos da cultura afro-brasileira que vão além da escravidão, busca-se garantir também a obrigatoriedade do ensino de História e da Cultura afro-brasileira dentro das disciplinas como a História e a Geografia, ambas presentes nas grades curriculares do ensino fundamental e médio. Uma maior interação entre universidades e a rede de ensino básico poderia proporcionar maior dinamicidade de conteúdos aplicáveis como este?

De fato, ainda em tempos atuais não existe uma relação entre as universidades e as escolas públicas ou privadas da forma que deveria haver, conseqüentemente, muitas vezes os conhecimentos trabalhados no curso de Licenciatura em Geografia não são tratados com a mesma necessidade, ou, importância, no ensino básico, fato este retratado e constatado nos estágios, por exemplo.

Por fim, sabe-se que ainda há muitas lutas a serem travadas para que a educação sobre a cultura afro-brasileira seja efetivada nos currículos, bem como nos livros didáticos de maneira justa e satisfatória, contemplando a realidade. Por isso, acredita-se que cobranças e questionamentos sobre sua ausência devem ser realizados no ensino básico, bem como nos cursos de licenciatura, pois é onde está o futuro da educação e da sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BRASIL, Lei n. 10.639, de 1 de janeiro de 2003. Altera a Lei n o 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <w ww.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm> acesso em: 24 mar2021.

COPATTI, Carina. **Livro didático de geografia: da produção ao uso em sala de aula**. *Élisée*, Rev. Geo. UEG – Porangatu, v.6, n.2, p.74-93, jul./dez. 2017.

COPATTI, Carina; CALLAI, Helena Copatti. **TENSÕES E INTENÇÕES ENTREPROFESSOR DE GEOGRAFIA E LIVRO DIDÁTICO NA PRÁTICA DOCENTE**. *Para Onde!?*, Porto Alegre, v.10, n.1, p.52-59, 2018.

EMILIANA, MENEZES. **O uso do livro didático de geografia no ensino fundamental do colégio estadual ministro Santiago Dantas**. *Rev. Geo. UEG – Porangatu*, v.7, n.1, p.131-143, jan./jun. 2018.

FERRACINI, R.L. **A África e suas representações no(s) livro(s) escolares de Geografia no Brasil: de 1890 a 2003**. Tese de Doutorado, USP, 2012. p. 229.

FERRACINI, R.L. **A velha roupa colorida: Brasil e África na Geografia Escolar**. *Geografia, Ensino & Pesquisa*, Vol. 22 (2018), e9, p. 01-09.

HERNADEZ, L.L. de. **A África na sala de aula**. São Paulo: Selo Negro, 2005. IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estudo sobre Desigualdades Sociais por Cor ou Raça**. Disponível em: < https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf&g t; Acesso em 01 de maio de 2021.

LUCCI, Elian Alabi; BRANCO, Anselmo Lázaro; MENDONÇA, Cláudio. **Etnia, diversidade, cultura e conflitos**. In:_____. *Território e Sociedade no Mundo Globalizado*. Ed. 1. São Paulo: Saraiva, 2016. p. 12 – 28.

MENDES. R. A. **A ÁFRICA NOS CURSOS DE GEOGRAFIA: uma experiência de pesquisa participante em sala de aula**. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 10, n. 19, p. 445-460, jan./jun., 2020.

MARQUES, Lorena Felizardo; MAGALHÃES, Alberto Assis. *As questões étnico-raciais na educação física escolar*. RESC Revista de Estudos SocioCulturais, v2., n.3, março/junho de 2022, p. 49-61, ISSN 2764-4405.

AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Ethnic-racial issues Physical Education at school

Lorena Felizardo Marques¹⁰

Alberto Assis Magalhães¹¹

RESUMO: A diversidade cultural no Brasil é uma pauta que deve ser tratada na escola. A cultura corporal de movimento nas aulas de educação física pode contribuir, enriquecendo e integrando os conhecimentos propostos aos alunos. O presente estudo objetiva identificar as questões étnico-raciais na Educação Física Escolar. Realizamos revisão bibliográfica nas bases de dados Google Acadêmico, LILACS e SciELO, de artigos publicados entre os anos de 2011 e 2021. Verificamos que, apesar do avanço nos debates sobre a temática étnico-racial no país, esta ainda é insuficiente e necessária na Educação Física Escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Diversidade cultural. Questões étnico-raciais. Educação Física Escolar.

ABSTRACT: Cultural diversity in Brazil is an issue that must be addressed at school. The body culture of movement in physical education classes can contribute, enriching and integrating the knowledge proposed to students. The present study aims to identify ethnic-racial issues in Physical Education at school. We carried out a bibliographic review in the Google Scholar, LILACS and SciELO databases of articles published between the years 2011 and 2021. We verified that, despite the advance in the debates on the ethnic-racial theme in the country, this is still insufficient and necessary in Education Physics at school.

KEYWORDS: Cultural diversity. Ethnic-racial issues. Physical Education at school.

¹⁰ Graduada em Educação Física (Licenciatura) pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2020).

¹¹ Graduado em Educação Física (UERN). Atualmente é professor substituto da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e docente da Faculdade Nova Esperança de Mossoró (FACENE/RN), Mestrando em Ensino (POSENSINO) pela associação entre a UERN, IFRN e UFERSA.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que o Brasil é um país miscigenado, ou seja, abrange diversas etnias e culturas diferentes, e esse contexto é o resultante do processo histórico da colonização do solo brasileiro. São as misturas plurais e identitárias que constroem e fomentam as perspectivas sociais e multiculturais da sociedade atual, e se faz necessário o empenho no reconhecimento desse multiculturalismo. (MUNANGA, 2014).

Nessa construção há outros fatores dominantes que se interligam, como o termo étnico-racial, utilizado para a retratação de questões voltadas à população afro-brasileira. Mesmo com inserção desses conhecimentos de pluralidade étnica nas demandas sociais, se faz frequente e repetidamente ataques e discriminações raciais contra negros e indígenas. Santos (2015) reforça que o preconceito está internalizado no inconsciente coletivo da sociedade e que muitas vezes aparece de forma sutil no cotidiano.

O preconceito étnico-racial é um dos maiores suportes de sustentação das desigualdades sociais. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016) apontam que 1.835 crianças de 5 a 7 anos trabalhavam, dentre elas 35,8% eram brancas, enquanto 63,8% se dividiam entre pretas ou pardas. As causas que apontam a desigualdade no país são refletidas e interligadas com às questões étnico-raciais. (BRASIL, 2016).

A partir do estruturalismo racial em que estão inseridas as concepções discriminatórias, é necessário haver reparos na base da formação da criança ao jovem, ou seja, na escola. Para Moreira e Candau (2003, p. 164), “preconceitos e diferentes formas de discriminação estão presentes no cotidiano escolar e precisam ser problematizados, desvelados, desnaturalizados.” Pois o ambiente escolar é o local onde ocorre a introdução de acessos a novas perspectivas de conhecimentos e criação do senso crítico do aluno.

Jesus (2017, p. 42) destaca que negros e índios são representados nos materiais pedagógicos de forma estereotipada. Isso permite que crianças pertencentes a determinados grupos raciais se auto excluam e rejeitem a própria comunidade étnico-racial. Nesse sentido, a escola deve ser espaço de democratização do conhecimento, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e respeitosos à diversidade.

A Lei N° 11.645 no Art. 26-A, a qual legaliza que “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” consolida não só a legalidade de se tratar sobre questões étnico-raciais e indígenas no ambiente escolar, mas também confirma a legitimidade do tema. (BRASIL, 2008).

A educação é o pilar base da integração social do indivíduo, e por meio dela é possível explorar diversos fatores e amplas possibilidades de visões de mundo, como também exercer o poder de possíveis exclusões. Compactuando com esses aspectos, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) advém como uma continuação garantida, justamente por ser uma política pública educacional essencial para o desenvolvimento crítico do aluno e na construção de uma nova sociedade, retratando que essas decisões precisam ser consideradas na organização de currículos e propostas adequadas as diferentes modalidades de ensino, dentre elas, a Educação Escolar Indígena e a Educação Escolar Quilombola que atendam as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais. Ou seja, significa que, em uma perspectiva intercultural, é imprescindível considerar projetos seus educativos, suas cosmologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios. (BRASIL, 2017).

Contudo, presente no contexto escolar e sociocultural está a Educação Física, que tem o papel de incluir e programar ações significativas e não discriminatórias em suas aulas, assim como qualquer outra área de conhecimento. Apesar de haver muitas dificuldades em torno da educação antirracista e no repertório multicultural, é de fundamental importância à efetuação de práticas pedagógicas que utilizem inclusão de temáticas étnico-raciais no meio escolar, auxiliando no processo de formação histórica educativa das salas de aula.

As temáticas que regem as aulas de Educação Física abrangem e dinamizam diversas questões culturais e de conhecimento. Junior *et al.* (2017, p. 22) desenvolve que “o mundo do movimento são os saberes da Educação Física. Todos os povos se movimentam, caminham, correm, saltam, rolam ou praticam esportes, mas também, os povos, se relacionam.” E além da necessidade de conhecer as etnias e culturas que formam o Brasil, se torna mais estimulante quando os conhecimentos são adquiridos em vivências, como nas práticas corporais.

Canen (2002) aponta que há uma dupla dimensão que constitui a educação multicultural, entre elas a necessidade de promover uma equidade educacional, que valorize as diversas culturas e a quebra de preconceitos enraizados destinados a indivíduos consideráveis “diferentes”, de maneira que as futuras gerações saibam reconhecer, enaltecer, respeitar e apreciar à pluralidade cultural, rompendo com discursos preconceituosos que possam gerar diferenças.

Portanto, este trabalho tem como base de estudo identificar os processos pedagógicos de inclusão acerca das questões étnico-raciais e indígenas nas aulas de Educação Física Escolar, analisando que o termo abrange o complemento do repertório multicultural e tendo em vista que a exclusão dessas formações educacionais pode promover ações

preconceituosas e discriminatórias. Diante disso, estabelecemos a seguinte questão como forma de nortear o estudo: Quais as evidências temáticas sobre questões étnico-raciais e indígenas na Educação Física Escolar?

Para responder a essa questão, elencamos como objetivo geral analisar as evidências temáticas em artigos científicos sobre as questões étnico-raciais e indígenas na Educação Física escolar. Tendo como objetivos específicos, verificar estratégia de busca através de fluxograma em levantamento em base de dados escolhidos; identificar através do levantamento em base de dados quais as principais evidências na literatura que apontam relações sobre questões étnico-raciais e indígenas na Educação Física Escolar; observar a avaliação metodológica, resultados e conclusões dos estudos selecionados.

MATERIAL E MÉTODOS

Este estudo caracteriza-se como uma revisão integrativa, a qual determina o conhecimento atual sobre uma temática específica, já que é conduzida de modo a identificar, analisar e sintetizar resultados de estudos independentes sobre o mesmo assunto (SOUZA, SILVA e CARVALHO, 2010).

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, realizamos uma busca bibliográfica mediante a questão norteadora por meio da Biblioteca Virtual de Saúde, com acesso a base de dados: Google Acadêmico, portal de Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) e SciELO. O norteamento deu-se pela combinação dos termos “Questões raciais” AND “Indígenas” AND “Educação Física” AND “Escola”.

Para a seleção do material que compõe o *corpus* dessa pesquisa, traçamos como critério de inclusão as produções científicas que atendam os seguintes os pré-requisitos: (1) estudos descritivos que se relacionem com as questões étnico-raciais e indígenas na Educação Física; (2) artigos voltados para o meio escolar; (3) trabalhos em Português; (4) estudos publicados de 2010 a 2021. Depois de definido os critérios de inclusão, elencamos os critérios de exclusão, sendo que, foram excluídos, resumos, teses, monografias, dissertações, livros e revisões sistemáticas.

Esse estudo teve início com a coleta de dados em fevereiro de 2021, por meio das bases periódicas Google Acadêmico, LILACS e SciELO no qual a pesquisa foi composta pelos parâmetros procedimentais: “Questões raciais” AND “Indígenas” AND “Educação Física” AND “Escola”. Logo após a identificação dos artigos na base de dados, foi realizada a seleção, partindo da ordem: exclusão duplicatas, dos estudos pelo título e a exclusão pela leitura dos resumos dos artigos. Os trabalhos resultantes foram lidos na íntegra, retratando seus dados no formato que respondam à questão:

“Quais as evidências temáticas sobre questões étnico-raciais e indígenas na Educação Física Escolar?”.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Inicialmente foram contatados 261 artigos (Google Acadêmico: 251; Lilacs: 8, SciELO: 2) nas fontes de estudo selecionadas, e sendo aplicado, logo após, os critérios de inclusão e exclusão, resultando em 27 (Google Acadêmico: 22; Lilacs: 5; SciELO: 2) publicações encontradas. Após a leitura e análise dos artigos, foram retirados os que não se classificavam com os critérios de inclusão, resultando em 10 (Google Acadêmico: 5; Lilacs: 4; SciELO: 1) artigos selecionados para compor este estudo. Os artigos selecionados foram analisados e organizados mediante o ano de publicação, autoria, título do artigo, metodologia e amostra, e resultados sendo demonstrados na Tabela 1.

Ano/ Autor	Título / Plataforma	Objetivo	Metodologia	Resultados
LIMA, BRASILEIRO E JUNIOR. (2019).	A inserção dos conteúdos afro-brasileiros nas aulas de Educação Física Escolar: uma análise de conteúdo. - Google Acadêmico.	Analisar a prática pedagógica de professores/as de Educação Física das escolas estaduais de Pernambuco/ PE em torno da Lei 10.639/2003.	Pesquisa qualitativa com utilização de pesquisas bibliográficas, documental e de campo, com questionário com 21 professores da rede estadual de ensino e observação da aula de 1 professor.	Identificou diferentes relações entre a temática e as teorias da legislação, incidência de trabalhos sobre futebol e capoeira, professores destacam que fenômenos preconceituosos ocorrem na escola e as observações mostram que a temática circula na Educação Física, pois está inserida na sociedade.

DA SILVA GALINDO, GUEDES, BARAÚN A. (2019).	A representação do negro nos quadrinhos e a cultura corporal inserida no Pantera Negra como possibilidade e pedagógica na Educação Física. - Google Acadêmico.	Diagnosticar elementos da Educação Física na representação do Pantera Negra.	A pesquisa, de caráter qualitativo com objetivo exploratório-descritivo, que analisa imagens de quadrinhos americanos, 13 de revistas da Marvel, 7 do Pantera Negra e 1 do filme Pantera Negra.	Identificou a presença de elementos pertencentes a luta, dança, atletismo e ginástica.
CREILER, DA SILVA, (2018).	Africanidade e afrobrasilidade em educação física escolar. - Lilacs.	Avaliar professores e alunas relações étnico-raciais e aplicação da Lei 10.639/03.	Pesquisa qualitativa, contendo observações sistemáticas e questionamentos com 4 professores e um grupo de aluna em uma instituição da educação básica do Rio de Janeiro.	Não havia conhecimento sobre a lei, ou qualquer debate e inclusão sobre relações étnico-raciais.
SANTOS, MOLINA NETO, (2011).	Aprendendo a ser negro: A perspectiva dos estudantes. - SciELO.	Identificar como se constituem as relações sociais na Educação Física Escolar.	Utilizaram revisões bibliográficas, observações, diários de campo e entrevistas semiestruturadas com 25 estudantes negros da rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS.	Foram detectadas formas de racismo presente na sociedade e a necessidade da sua ruptura.

BINS, NETO, (2016)	Caleidoscópico: O olhar dos professores de Educação Física da Rede Municipal de ensino de Porto Alegre para as questões étnico-raciais. - Lilacs.	Identificar as abordagens de professores da Educação Física sobre as relações étnico-raciais e quais dispositivos utilizam.	Pesquisa de caráter qualitativo, utilizando questionários distribuídos a professores, obtendo 131 questionários respondidos, acerca de analisar se havia conhecimentos acerca da inclusão de temáticas étnico-raciais na Educação Física Escolar.	Os professores já desenvolveram interesse pela temática, e que realizaram trabalhos com práticas pedagógicas que abrangem essas questões.
JUNIOR ET AL. (2017).	Corpo, cultura de movimento e jogos indígenas nas aulas de educação física. - Google Acadêmico.	Trabalhar questões indígenas na escola.	Aplicação de 3 aulas com temática e vivências indígenas para o 9º ano do Ensino Fundamental, com média de 14 anos de idade, em uma escola particular de Natal/RN.	A vivência possibilitou conhecimento, enriquecimento e interação com a cultura indígena.
DE SENNÁ CORRÊA. (2012).	Cultura corporal afro-brasileira na escola: resistência e perspectiva de estudantes no ensino médio. - Google Acadêmico.	Analisar a presença da cultura afro-brasileira como componente da Educação Física Escolar.	Pesquisa de caráter quantitativo e qualitativo, com questionários de perguntas abertas e fechadas, destinadas a 49 estudantes do ensino médio, indagando	A maior parte dos alunos não teve contato com a cultura afro-brasileira na escola nas aulas de educação física, e poucos escolheriam essas práticas como

			sobre a presença da cultura afro-brasileira nas aulas de educação física.	componentes fundamentais da educação física escolar.
POMIN, DIAS, (2019).	Educação das relações étnico-raciais em aulas de educação física: Uma abordagem conceitual. - Google Acadêmico.	Relatar a experiência da temática étnico-racial em aulas de Educação Física Escolar.	Foi-se empregado as 3 dimensões de conteúdo acerca da implementação de jogos e brincadeiras indígenas e africanas em turmas do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental em escolar da rede municipal de Curitiba.	Com as experimentações, os alunos puderam compreender um pouco sobre a diversidade cultural, aprendendo assim, a respeitar as diferenças dos colegas.
POMIN, CAFÉ (2020).	Educação para as relações étnico-raciais na Educação Física para além da Capoeira. - Lilacs.	Abordar diálogos entre a Educação Física Escolar e a diversidade étnico-racial e promover vertentes para o seu ensino.	Pesquisa descritiva com análise qualitativa por meio de questionários virtuais, com participação de 52 professores da rede municipal de ensino.	Houve um aumento de ações educativas na prática docente e um visível posicionamento no ensino da cultura étnico-racial acerca da capoeira, para além de estereótipos étnico-raciais.
BINS, NETO, (2017).	Mojuodara: Uma possibilidade e de trabalho com as questões	Compreender como os professores inserem as questões étnico-raciais nas aulas.	Aplicação de questionário qualitativo em 56 escolas, para obter uma visão geral dos	Destacou-se o professor Baobá, que utiliza de filosofias ancestrais, valorizando as

	étnico- raciais na educação física - Lilacs.		professores de educação física, destacando o professor Baobá, da rede municipal.	raízes da cultura afro- brasileira a partir de momentos pedagógicos.
--	--	--	---	---

As discussões acerca do respeito às diferenças, principalmente sobre cor da pele e etnia tem se tornado constante em todo o mundo (POMIN, DIAS, 2020). Devido a isso, tem sido repensada a maneira com que as temáticas étnico-raciais são desenvolvidas nas esferas sociais, pois esse tema dissemina uma reflexão perante toda a sociedade, principalmente no ambiente da Educação Física Escolar.

Diante disso, um estudo buscou analisar as representações de professores e um grupo de alunos de uma escola no Rio de Janeiro sobre as relações étnico-raciais e da aplicação da lei 10.639/03, que garante o ensino de todas as culturas de povos afro-brasileiros no ambiente escolar, e necessariamente nas aulas de educação física.

Constatando-se que metade dos professores desconheciam a lei e conseqüentemente, não havia inserção de temáticas étnico-raciais nas aulas, enquanto o grupo de alunos, por muitas vezes, velou a problemática mesmo confirmando ter consciência acerca dos preconceitos étnico-raciais. Identificando que, debater essas questões no Brasil, principalmente no ambiente escolar, ainda é um tabu, e se torna uma discussão perigosa que a sociedade ainda evita. (CREILER, DA SILVA, 2018).

Outro estudo tratou de identificar como se constituem as relações sociais a partir da vivência de escolares autodeclarados negros, em duas escolas municipais de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, nas aulas de educação física, tendo em vista de que é geralmente no meio escolar que o estudante começa a perceber o outro e suas particularidades.

Os estudantes relatam que ocorrem manifestações racistas em seu cotidiano, mas que não percebem atitudes preconceituosas nas aulas de educação física, porém que em atividades grupais, principalmente em jogos competitivos, há por muitas vezes a manifestação de insultos raciais para ofender o próximo (SANTOS, MOLINA NETO, 2011).

Fazendo-se uso de imagens de atletas e artistas negros para a construção da autoimagem e autoestima desses alunos, o estudo constata a necessidade de escutar estudantes negros para desnaturalização de padrões e atitudes preconceituosas, principalmente na Educação Física, pois é uma disciplina que carrega possibilidades de afirmação cultural e reflexão sobre as questões étnico-raciais (SANTOS, MOLINA NETO, 2011).

Sabemos da importância da representatividade para crianças, jovens e até mesmo adultos, e em convergindo com esse fator, um estudo analisou a representação do herói Pantera Negra e, interligando os elementos de luta, ginástica, dança e atletismo, tanto no filme quanto nos quadrinhos, criou referencial de inclusão desse símbolo em aulas de educação física, concluindo que esses elementos de imagem podem servir de incentivo a mais nas aulas teóricas e práticas. (SILVA GALINDO, GUEDES, BARAÚNA, 2019).

Assim, um estudo corroborou com a identificação de quais os limites e possibilidades para que o trabalho ou o desenvolvimento das questões étnico-raciais aconteça nas aulas de Educação Física, tendo como base professores da rede municipal de Porto Alegre. De acordo com os professores, os episódios discriminatórios não ocorrem com frequência nas aulas, porém que o estudo e desenvolvimento da cultura de diferentes etnias faz com que os alunos se sintam como parte da escola.

Nos relatos dos professores também houve demonstração de interesse pela temática, além de alguns desenvolverem práticas pedagógicas abrangendo e produzindo outros sentidos e significados que favorecessem a formação de sujeitos menos preconceituosos. (BINS, NETO, 2016)

Desse modo, apesar de evidentemente essas discussões não se encontrarem sempre presente no ensino da educação física escolar, os profissionais não descartam sua importância e relevância para educação de seus alunos. É nesta perspectiva que Junior *et al.* (2017) buscou trabalhar e fornecer experiências pedagógicas com elementos e jogos indígenas nas aulas de educação física, contribuindo com palestra, confecções de brinquedos e práticas para alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola particular de Natal, Rio Grande do Norte.

Pode-se constatar que a intervenção não trouxe somente conhecimento e enriquecimento cultural. Mas também criou possibilidades de cultura de movimento e interação entre os corpos.

E como se faz necessária a inclusão de diferentes culturas no meio escolar, Corrêa (2012) analisou a inserção da cultura corporal afro-brasileira como componente da educação física escolar, e questionou alunos do ensino médio sobre suas experiências com as práticas. Sabemos que, principalmente o ensino da cultura afro-brasileira causa receio em escolas, esse detalhe foi destacado nas respostas dos alunos, onde a maioria demonstra haver pouca vivência com essa cultura, sendo dominante o ensino das culturas europeias e norte-americana. Porém, mesmo com pouco contato com elementos da cultura afro-brasileira nas aulas de educação física, os estudantes ainda se mostraram resistentes a vertente.

Compreender a carga histórica preconceituosa que pessoas negras e indígenas estão inseridas é entender que a abordagem das relações étnico-raciais se faz indispensável para a formação de crianças e adolescentes. Com isso, Pomin e Dias (2019), relatou a experiência de turmas do ensino fundamental com temáticas de diversidade cultural em aulas de Educação Física, aplicando as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal em jogos e brincadeiras de origens indígenas e africanas, filmes e confecção de materiais.

Houve acolhimento e demonstração de interesse dos alunos, divertindo-se durante o processo, porém pode-se reparar que houve uma modesta participação de familiares, e pequeno incentivo de algumas professoras, que apesar de demonstrarem interesse pelo assunto, sentiam desmotivação para o preparo e realização das aulas.

Em correspondência com o fato da preparação do profissional de educação, um estudo abordou diálogos entre a educação física e diversidade cultural que pudessem promover possíveis vertentes para o ensino de culturas africana e indígena, e se esse ensino, principalmente da capoeira, se faria emancipatório ou disseminava conhecimentos estereotipados.

A busca interveio de relatos dos professores de escolas públicas, na qual a maioria relata ter conhecimento sobre as políticas públicas e leis, além de introduzirem a diversidade cultural em suas aulas, de forma com que esse conhecimento superasse os ideais que estereotipam o negro e o indígena como inferiores, valorizando essas culturas (POMIN, CAFÉ, 2020).

Bins e Neto (2017), ao abordar as intervenções nas aulas de Educação Física sobre questões étnico-raciais destacou o ensino de um professor, denominado Baobá, que sempre utilizava da valorização de conhecimentos ancestrais africanos para o caminhar de suas aulas, proporcionando na construção de uma visão de mundo mais completa a seus alunos.

Ampliando esses relatos, Lima, Brasileiro e Junior (2019) buscando compreender a situação da problemática sobre o ensino da cultura afro-brasileira nas aulas de Educação Física, analisaram a ótica das legislações que legitimam o ensino de diversas culturas na escola, e tendo como base pesquisas bibliográficas, estudo de leis, opiniões de professores e observações de aulas, o estudo resulta que as leis e a inserção da temática na realidade apontam divergências, muitas vezes sendo pouco abordadas. E que a maioria dos trabalhos corrobora com capoeira e futebol, sendo a capoeira o elemento mais difundido no ensino de culturas afro-brasileiras.

Os professores discorrem ainda sobre atos preconceituosos como sendo um fenômeno que ocorre em âmbito escolar e em aulas de educação física e que nessas aulas, por muitas vezes, a cultura afro-brasileira parece fluir sem pedir licença, pois está inserida na sociedade.

Assim, conforme os autores supracitados, o fato de entender que a investigação sobre as relações étnicas recai diretamente sobre o debate de desigualdades sociais, e que essas análises são necessárias para avançar com as discussões acerca do racismo e injúrias raciais no país. Portanto, percebemos que a Educação Física já dispõe de evidências de estudos que corroboram com o trabalho das relações étnico-raciais no âmbito escolar, e que essas questões poderão colaborar para a formação crítica e social dos estudantes, que estão imersos na vasta diversidade cultural do Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar do avanço de estudos e discussões sobre a necessidade do trabalho de culturas indígenas e africanas na escola, as evidências encontradas ainda são poucas considerando a responsabilidade que a Educação Física pode fornecer para formação dos escolares. Dessa forma, a ampliação dessas temáticas se torna essencial principalmente no cenário atual que vivemos, observando que os ataques preconceituosos e racistas continuam crescentes e rondam a sociedade atual.

Com isso, cabe a escola, a toda comunidade escolar, professores, pais e alunos, trabalhar as questões étnico-raciais e valorizar a diversidade de nossa cultura, não somente em disciplinas teóricas, mas em práticas corporais e em vivência de movimentos, pois ainda são notórias a rejeição e preterimento de alguns grupos – sobretudo de pessoas negras - em momentos educativos.

Mediante esses fatores, compreendemos a pertinência de mais intervenções pedagógicas na Educação Física Escolar, pois esta pode contribuir na difusão da pauta étnico-racial, promovendo um conhecimento justo e rico sobre a diversidade cultural presente na sociedade brasileira. Entendemos que o ensino da diversidade é inseparável da Educação Física.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Luciene Cecilia. Educação para as Relações Étnico-Raciais: um caminho possível para a desconstrução de estereótipos e preconceitos. *Revista Espaço Acadêmico*, v. 14, n. 168, p. 17-26, 2015.

BINS, Gabriela Nobre; NETO, Vicente Molina. Caleidoscópio–o olhar dos professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Porto Alegre para as questões étnico-raciais. *Motrivivência*, v. 28, n. 48, p. 282-299, 2016.

BINS, Gabriela Nobre; NETO, Vicente Molina. Mojuodara: uma possibilidade de trabalho com as questões étnico-raciais na educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 39, n. 3, p. 247-253, 2017.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf.

BRASIL. Dados do IBGE disponível em: agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21206-ibge-mostra-as-cores-da-desigualdade

BRASIL. Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm

CANEN, A.; OLIVEIRA, A. M. A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 61-74, 2002.

COLLOCA, Edson Aparecido et al. Relações étnico-raciais em aulas. Programa de Índio: Aprendendo e ensinando nas relações étnico-raciais em aulas de Educação Física.

CORRÊA, Ivan Livindo. Cultura corporal afro-brasileira na escola: resistência e perspectiva de estudantes do Ensino Médio. **Cadernos da Aplicação**, v. 25, n. 1, p. 81-105, 2012.

CRELIER, Cátia Malaquias; DA SILVA, Carlos Alberto Figueiredo. Africanidade e afrobrasilidade em educação física escolar. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 24, n. 4, p. 1307-1320, 2018.

DA SILVA GALINDO, Márcia Cristiane; GUEDES, Ademárcio Brasil; BARAÚNA, Karla Maria Pereira. A representação do negro nos quadrinhos e a cultura corporal inserida no Pantera Negra como possibilidade pedagógica na educação física escolar. **Revista Científica Multidisciplinar do CEAP**, v. 1, n. 1, 2019.

JESUS, Michele Alves. Cultura afro-brasileira e indígena no ambiente escolar. **Revista Eletrônica Interações Sociais**, v. 1, n. 1, p. 28-43, 2017.

JUNIOR, Moaldecir Freire Domingos et al. Corpo, cultura de movimento e jogos indígenas nas aulas de educação física. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 8, n. 1, 2017.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. F. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.23, p.156-168, 2003.

MUNANGA, Kabengele. A questão da diversidade e da política de reconhecimento das diferenças. **Revista Crítica e Sociedade**, v. 4, n. 1, p. 34-45, 2014.

POMIN, Fabiana; CAFÉ, Lucas Santos. Educação para as relações étnico-raciais na educação física para além da capoeira. **Motrivivência**, v. 32, n. 63, p. 1-23, 2020.

POMIN, Fabiana; DIAS, Lucimar Rosa. Educação das relações étnico-raciais em aulas de educação física. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 7, n. 1, p. 81-94, 2019.

SANTOS, Marzo Vargas dos; MOLINA NETO, Vicente. Aprendendo a ser negro: a perspectiva dos estudantes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 143, p. 516-537, 2011.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, MICHELLY Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein (São Paulo)**, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010.

ALMEIDA, Joaskara Victória de Souza; OLIVEIRA, Tibério Lima. *Política social e processo de desresponsabilização do Estado: uma análise dos projetos sociais no Ilé Asé Dajo Obá Ogodô*. RESC Revista de Estudos SocioCulturais, v2., n.3, março/junho de 2022, p. 63-84, ISSN 2764-4405.

POLÍTICA SOCIAL E PROCESSO DE DESRESPONSABILIZAÇÃO DO ESTADO: UMA ANÁLISE DOS PROJETOS SOCIAIS NO ILÉ ASÉ DAJO OBÁ OGODÔ

Social policy and the process of disresponsibilization of the state: an analysis of social projects at Ilé Asé Dajo Obá Ogodô

Joaskara Victória de Souza Almeida¹²

Tibério Lima Oliveira¹³

RESUMO: O presente artigo trata de uma análise dos projetos sociais de assistência à comunidade realizados pela casa de religião de matriz africana Ilé Asé Dajo Obá Ogodô. O objetivo é mostrar a desresponsabilização do Estado na proteção social, que abre caminhos para organizações da sociedade civil realizar assistência social aos sujeitos. Usamos uma abordagem de análise qualitativa, assim como pesquisa bibliográfica. Verificamos que o trabalho social desenvolvido pela casa é de extrema importância para a comunidade local. Entretanto, ressaltamos as críticas ao Estado, bem como à organização dos sujeitos enquanto portadores de direitos para pautar e reivindicar políticas sociais eficazes.

PALAVRAS-CHAVE: Política social. Estado. Comunidade. Religião de Matriz Africana.

ABSTRACT: This article analyzes the social projects of assistance to the community carried out by the Casa de Religião de Matriz Africana Ilé Asé Dajo Obá Ogodô. The objective is to demonstrate the lack of responsibility of the State in social protection, which opens the way for Civil Society Organizations to carry out social assistance. We used a qualitative analysis approach, as well as bibliographic research. We verified that the social work developed by the Casa is extremely important for the local community.

¹²Graduada em Serviço Social da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); Membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI/UERN); e-mail: joaskara.victoria@gmail.com.

¹³Prof. Me. do curso de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); doutorando em Política Social pela Universidade de Brasília (UNB); E-mail: tiberiolima@uern.br.

However, we emphasize the criticism of the State and affirm the importance of the organization of the subjects as bearers of rights to demand effective social policies.

KEYWORDS: Social policy. State. Community. African Matrix. Religion.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

As políticas sociais no Brasil, desde a sua gênese estiveram atreladas ao apadrinhamento, caridade, benevolência e altruísmo. Os primeiros sinais de políticas sociais propriamente ditas se deram a partir da década de 1930, no período de crise mundial entre 1929 e 1932, onde a agro exportação foi fragilizada e houve a quebra da hegemonia do café.

Posteriormente, foi instalada a ditadura do Estado Novo através de Getúlio Vargas. A questão social¹⁴ era tratada anteriormente a esse período como “questão de polícia”, moralizada e higienizada, porém com a efervescente organização dos trabalhadores numa tomada de classe para si e organização de sindicatos a questão social ganhou um caráter político e novas formas de enfrentamento através de políticas sociais (BEHRING, BOSCHETTI, 2016).

A resposta do Estado veio através de políticas sociais voltadas para os sujeitos que tinham empregos, políticas como aposentadorias, pensões, seguro-desemprego, carteira de trabalho, auxílio-doença, entre outros direitos. Embora essas políticas tenham beneficiado parte da população, outras camadas da sociedade eram negligenciadas por não se inserir no mundo do trabalho formalizado.

Considerando que grande parte desses trabalhadores eram imigrantes de outros países e os negros que foram escravizados e trazidos para cá, que continuavam as margens da sociedade. Desse modo, não universalizando os direitos sociais no Brasil (BEHRING, BOSCHETTI, 2016).

Ao fazer um salto temporal, podemos constatar a crise do capital que vem se arrastando desde os anos de 1970, devido ao fim dos “anos de ouro” que tinha por característica o maior poder de consumo da classe trabalhadora, poder de consumo esse advindo do investimento do Estado em políticas sociais para o “bem-estar social”, estratégia do pensamento

¹⁴A concepção mais difundida no Serviço Social é o de Yamamoto e Carvalho, onde eles definem que: “A questão social não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção mais além da caridade e repressão”. CARVALHO e IYAMAMOTO, (1983, p.77).

Keynesiano na Europa Ocidental, enquanto países de capitalismo periférico como o caso do Brasil não vivenciou a experiência do Estado Social.

Pelo contrário, as políticas sociais no território local eram ceifadas em virtude da autocracia do regime civil-militar. A constante busca pelo lucro levou o capitalismo à superprodução de bens devido à implementação de automação tecnológica, levando ao crescimento do desemprego na sociedade respectivo a troca do trabalho vivo pelo trabalho morto (BEHRING, BOSCHETTI, 2016).

Dessa maneira, o capitalismo procurou se reestruturar ao longo dos anos, através da acumulação flexível e com o projeto neoliberal em marcha com a sua face neoconservadora. Mesmo após o processo de redemocratização que originou a atual constituição de 1988, considerada a mais democrática até hoje, oriundo do levante dos movimentos sociais e pressão popular pela garantia de direitos, o avanço do neoliberalismo toma conta das esferas econômicas e sociais, tendo um Estado neoliberal e conservador que intervém no mercado para o benefício do capital e mercantiliza os direitos sociais como saúde e educação através do sucateamento deles.

Após compreender todo esse processo de altos e baixos das políticas sociais no Brasil e a dificuldade de interiorização das políticas existentes, torna-se necessário que estudos na área das políticas sociais e a desresponsabilização do Estado sejam realizados para que se apreenda possíveis soluções. Bem como, a leitura da realidade concreta de zonas da sociedade que são duramente afetadas.

Nessa perspectiva, o tema proposto neste artigo foi escolhido intencionalmente com o objetivo de explicitar o trabalho feito por uma casa de candomblé, de modo que possamos compreender a importância de projetos e ações desempenhados pela mesma com o intuito de dar assistência à comunidade em que está situada, de forma que é característico e fundamental das religiões de matriz africana esse trabalho de assistência, benevolência e amparo. Bem como, tem o intuito de mostrar quais as contrariedades desses projetos e trabalhos sociais.

O Ilé Asé Dajó Obá Ogodô¹⁵ (Casa da Força e da Justiça do Rei Xangô¹⁶) é um terreiro de candomblé que está situado no município de Extremoz/RN, mais especificamente no Comum, comunidade localizada na zona rural do município. Em sua gênese em 1978, o terreiro se denominava “Casa de Jurema Mestre Carlos”, onde posteriormente, o terreiro veio a se bifurcar e separar os cultos da jurema (tradição dos povos indígenas) e o culto aos

¹⁵Língua Yorubá usada comumente pelos terreiros da nação Ketu.

¹⁶Orixá representado pelo fogo, trovão e a pedra, senhor da justiça.

orixás (tradição de matriz africana). O terreiro tem como fundador e sacerdote espiritual o Babalorixá Melquisedec de Xangô.

A entrevista semiestruturada foi realizada via Google Meet, que seria realizada inicialmente através de uma visita de campo no terreiro para a realização da entrevista e apreensão da realidade. Porém, devido à pandemia da Covid19, doença que se alastrou por todo o mundo, não foi viável uma entrevista de forma física para não causar mais contaminações desnecessárias.

A pessoa responsável por nos fornecer a entrevista foi a Iyalaxé Flaviana de Oxum, filha espiritual da casa e filha carnal do sacerdote Melquisedec de Xangô com cargo hierárquico elevado na dinâmica espiritual e social do terreiro, haja vista o candomblé ser estruturado por hierarquias. Além de disponibilizar um portfólio de registro de várias ações do terreiro.

Dentre os projetos e ações que são realizados pelo Obá Ogodô estão: Campanha sobre as arboviroses; Escolinha da Jurema; Feira Preta de Economia Solidária; Feirinha de Agricultura Familiar; Bazares mensais; Aulas de capoeira; Rodas de diálogo; Suporte às mães da comunidade. Diante disso, esse artigo tem por objetivo apreender os limites e as possibilidades desses projetos e trabalhos sociais, haja vista a lacuna deixada pelo Estado e seus representantes. E ainda, fazer uma crítica a desresponsabilização do Estado.

Os estímulos iniciais para desenvolver esta pesquisa científica para o trabalho de conclusão de curso (TCC) da graduação de Serviço Social, em sua grande maioria partiu da minha vivência como pessoa de terreiro e a compreensão da realidade das problemáticas que envolvem as religiões de matriz africana através de experiências empíricas. Além disso, o período em que fui extensionista em projeto de pesquisa¹⁷ no Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) coordenado pela Prof. A Dra. Eliane Anselmo (UERN).

Como graduanda de Serviço Social e tendo consciência dos avanços do neoliberalismo no Brasil através da minha formação profissional, me indaguei como a ausência do Estado em relação aos políticas sociais responsabilizava Ongs, instituições religiosas e a sociedade civil de maneira geral pelas expressões da questão social e por preencher as lacunas deixadas pela falta de proteção social. Logo, as religiões de matriz africana, bem como outras denominações também exercem esse tipo de trabalho social realizando ações pontuais a assistenciais em prol de atender necessidades e demandas básicas da comunidade.

¹⁷Mapeamento das Comunidades Tradicionais de Terreiros das Religiões de Matriz Africana de Mossoró.

Na conjuntura brasileira, as religiões de matriz africana historicamente sofrem com ataques frequentes às suas crenças e rituais religiosos, e somente a intolerância religiosa não explica a motivação desses ataques. Por se tratar de uma religião advinda de países do continente africano, trazida por negros que foram escravizados através do fenômeno do escravismo colonial¹⁸ o que caracteriza essas ações é o racismo religioso. Desse modo, a intenção também é dar visibilidade a essas religiões assim como desmistificá-las frente a demonização que é feita por vertentes pentecostais e neopentecostais.

Pouca acumulação científica sobre as religiões de matriz africana e suas problemáticas são produzidas contraditoriamente a quantidade de terreiros existentes no Brasil, e ainda é insuficiente a visibilidade dada pelos nossos representantes políticos principalmente se for comparado com as religiões cristãs. Além disto, a própria sociedade historicamente por variadas razões, desde a falta de informação a crenças religiosas contrárias às religiões de matriz africana nutre um preconceito enraizado e estrutural por elas. Em razão desses elementos a pesquisa será realizada em torno da referida temática.

Desde os primórdios, o ser humano é dotado da vontade de compreender sua existência, e todo o universo que o cerca. A vida em sociedade em todas as épocas foi um grande enigma para os estudiosos, teóricos, acadêmicos e afins. Para Minayo (1995, p. 9) “do ponto de vista antropológico, podemos dizer que sempre existiu a preocupação do *Homo sapiens* como conhecimento da realidade”.

Assim sendo, o presente projeto de pesquisa visa compreender a relação de uma casa tradicional de matriz africana com a comunidade que os cerca. E para que isso se torne possível, nossa estratégia de investigação virá através do materialismo histórico-dialético, método científico de análise Marxista.

O método usado para apreender a realidade dos aspectos abordados é o materialismo-histórico-dialético, que tem por princípio fundamental a superação da aparência e a apreensão da essência onde, esse processo se dá através do desenvolvimento da abstração da realidade concreta para compreender a totalidade. Vejamos, para entender as relações micro se torna necessário o entendimento das relações macrosocietárias que intervêm direta ou indiretamente na singularidade de cada indivíduo e/ou da sociedade.

Esse processo é possível através da mediação entre a universalidade, a singularidade e a particularidade. Nas palavras de Lukács (2003, p.20)

¹⁸Concepção usada por Jacob Gorender em "*Escravidão colonial*" 1978 para explicar a escravidão como ferramenta de acumulação e modo de produção.

"precisamos do método dialético, para não sucumbirmos a ilusão social assim produzida, para podermos entrever a essência por detrás dessa ilusão". Outra vertente do método materialista-histórico-dialético é a intervenção da realidade. Apreendido assim o fundamento, se torna necessário a modificação e transformação da realidade para que uma sociedade justa e igualitária se torne possível.

Para além desses aspectos, serão utilizados como ferramenta de captura, pesquisa bibliográfica e documental acerca de toda a temática e entrevista semiestruturada com uma integrante da casa. O objetivo é conseguir apreender com fidelidade as problemáticas existentes em torno do tema proposto.

A discussão em relação à temática pontuada acima será realizada nos tópicos a seguir, que estarão divididos em três partes, sendo o primeiro com a intenção de conceituar e fundamentar algumas categorias; o segundo com enfoque na casa de candomblé em si, nas informações apreendidas e entrevista fornecida por uma integrante da casa; enfim, o terceiro com as conclusões e explanações dos desafios e possibilidades do trabalho social realizado pela casa.

ELEMENTOS SOCIAIS SOBRE AS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA: O CANDOMBLÉ E O ESTADO

Quando tratamos de religiões de matriz africana no Brasil, há uma extensa lista de problemáticas a serem debatidas que em sua maioria são fatores muito complexos. Podemos observar a ausência de políticas sociais e políticas públicas para os povos de terreiros e quilombolas, uma ampla diversidade de nações e suas especificidades e até o debate de gênero nos terreiros e a ótica de cada casa sobre o assunto.

Em razão disso, vamos nos deter nesta pesquisa sobre as religiões de matriz africana (com ênfase no candomblé), uma nova perspectiva em relação ao trabalho social exercido por essas casas, seus conflitos em busca de afirmação e conseqüentemente a empreitada por respeito diante a sociedade.

É sem dúvidas um desafio tentar trazer concepções teóricas acerca do tema proposto, uma vez que nosso objetivo é dar uma nova ótica para esses terreiros e a grande parte do conhecimento sobre tal está relacionado a composição da religião em si e/ou a intolerância religiosa gritante que essas casas sofrem desde os primórdios na conjuntura brasileira. Além de que o maior arcabouço teórico é predominantemente nas ciências sociais e na antropologia. O que queremos enfatizar com isso, é que é baixa a produção científica acerca desse tema na categoria

profissional do Serviço Social¹⁹, uma vez que o assunto ainda é uma incógnita e pouco debatido por toda a comunidade acadêmica.

Entretanto, a categoria vem pautando questões como racismo, intolerância religiosa e relações étnico-raciais, tendo como precursor as entidades representativas da categoria (CFESS/CRESS, ENESSO e ABEPSS)²⁰ e as ferramentas para disseminar essas discussões são as mais variadas, como: cartilhas do CFESS manifesta em alusão ao dia nacional da consciência negra, campanha de gestão 2017- 2020 (assistentes sociais no combate ao racismo), Seminário Nacional de Formação Profissional e Movimento Estudantil de Serviço Social 2020 (A virada agora é preta) e o Grupo Temático de Pesquisa (Serviço Social, Relações de Exploração/Opressão de Gênero, Feminismos, Raça/Etnia e Sexualidade).

Como sabemos, as religiões de matriz africanas foram geradas pelos negros que foram escravizados e trazidos ao Brasil pelos colonizadores.

A partir de 1580, mercadorias da Europa eram trocadas por pessoas escravizadas na África, sequestradas de diferentes partes do continente. Entre os séculos XVI e XIX, chegaram vivos às Américas aproximadamente 11 milhões de negros africanos escravizados, originários de diversas regiões do Continente. Somente para o Brasil foram trazidos cerca de 5 milhões de pessoas (Alencastro,2000), de origem bantu, ewé, fon, yoruba, ijexá, egbá, egbadó, savé, Quicongo, Quimbundo, Nbundo, Haussás, Mande, Fulas e de outros povos e segmentos étnicos, o que explica a diversidade de idiomas e tradições preservadas nos territórios tradicionais de matriz africana no nosso país. (BRASIL, 2016, p. 06)

O culto aos orixás (divindades africanas) foi resgatado e preservado por muitos anos através do sincretismo com os santos pertencentes à religião católica cristã, gerando assim, a umbanda que une elementos do catolicismo, kardecismo, pelejança indígena e candomblé, e o próprio candomblé que fez a junção dos rituais religiosos de cada orixá que eram cultuados separadamente por territórios na África, como forma de resistência e conservando assim a sua religiosidade. Para Odé Kileuy e Vera de Oxaguiã:

O candomblé é uma religião que foi criada no Brasil por meio da herança cultural, religiosa e filosófica trazida pelos africanos escravizados, sendo aqui reformulada para poder se adequar e se adaptar às novas condições ambientais. É a religião que tem como função primordial o culto às divindades - inquices, orixás ou voduns -, seres que são a força e o poder da natureza, sendo seus criadores e também seus administradores. (KILEUY, OXAGUIÃ. 2009, p. 29)

¹⁹Feita uma pesquisa bibliográfica em diversos sites como o SCIELO que contém material científico do Serviço Social, não consegui encontrar um número relevante de artigos ou pesquisas sobre o tema.

²⁰Conselho Federal de Serviço Social/ Conselho Regional de Serviço Social/ Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social/ Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa de Serviço Social.

Ainda há muito embaraço na hora de conseguir distinguir uma religião da outra e de relacionar também com os cultos ameríndios, sendo originários dos povos indígenas. Porém, o que existe de consenso de todos esses elementos é a intolerância religiosa sofrida por esses terreiros.

Podíamos tratar a intolerância religiosa sobre os terreiros apenas como um fator de sobreposição de uma religião sobre a outra, como um problema de extremismo religioso ou como fanatismo. Porém, só essas características não explicam por si só os ataques severos e degradantes que os religiosos de matriz africanas vem sofrendo durante muitos anos principalmente por parte das religiões cristãs com ênfase nas congregações pentecostais e neopentecostais. O que verdadeiramente inspira esses ataques às pessoas e aos terreiros é o racismo (FLOR DO NASCIMENTO, 2017).

Não é coincidência que em um país populoso, diverso culturalmente e grandioso territorialmente como o Brasil, a religião mais agredida e discriminada seja a de matriz africana, pelos elementos que em sua hegemonia são práticas e costumes das pessoas negras, concordamos com a autora supracitada quando diz que:

Por isso, penso que a noção de intolerância religiosa não é suficiente para entender o que acontece com as comunidades que vivenciam as tradições de matrizes africanas, pois não é apenas, ou exclusivamente, o caráter religioso que é recusado efetivamente nos ataques aos templos e pessoas vivenciadoras dessas tradições. É exatamente esse modo de vida negro, mesmo quando vivenciado por pessoas não negras, que se ataca; ou seja, mesmo pessoas brancas que vivenciem as tradições de matrizes africanas podem ser vítimas de um racismo originalmente destinado a elementos negros dessas tradições. (FLOR DO NASCIMENTO, 2017, p. 54)

É de simples acesso em diversos sites eletrônicos, ou portais de notícias vários casos de violências e agressões que são sofridos pelos religiosos adeptos dessas religiões e não é possível apreender essas ações como fatos isolados e desconectados da realidade de forma singular. Compreendemos que todas as religiões passam por algum tipo de perseguição, intolerância e assédio, porém fazendo uma análise em relação a números e territorialidade, no Brasil especificamente por todo um contexto social e histórico as de matriz africana são as que mais padecem.

Segundo o site eletrônico G1, o número de denúncias de discriminação religiosa contra terreiros e adeptos de religiões de matriz africana como umbanda e candomblé aumentou 5,5% em 2018 em relação a 2017 no Brasil. Foram 152 casos em 2018, contra 144 em 2017. Os dados são do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH), que recebe denúncias por meio do Disque 100.

Na Constituição Federal de 1988, considerada histórica pelo seu caráter social e de universalidade em seu Artigo 5º, diz que: “VI - é inviolável

a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias..." (BRASIL, 1988), bem como é assegurado "... a prestação de assistência religiosa nas entidades civis e militares de internação coletiva" (BRASIL, 1988).

Entretanto, por mais que o direito da liberdade seja assegurado, na prática podemos perceber que não é isso que acontece. Apesar de comumente os ataques serem originados de religiosos de vertentes distintas, os discursos de ódio são validados por um Estado que deveria ser laico e religiosamente neutro, mas é condescendente, quando no Estatuto da Igualdade Racial é explicitado "O poder público adotará as medidas necessárias para o combate à intolerância com as religiões de matrizes africanas e à discriminação de seus seguidores" (BRASIL, 2010, Art. 26).

Historicamente o Estado formou-se atrelado a igreja e os seus dogmas, desse modo, aceitou e legitimou a escravidão e a desumanização de pessoas por sua cultura e costumes, bem como legitima até hoje o racismo e a intolerância religiosa por meio do descaso em relação à população negra e ameríndia. A personificação de toda essa reflexão é o nosso atual presidente, o senhor Jair Messias Bolsonaro (Sem Partido) sendo eleito em 2018, com base em discursos de ódio e falas extremamente misóginas e racistas, dando assim subsídio a população para que tais crimes fossem cometidos sem nenhum tipo de censura.

O caráter neoliberal e ultraconservador do atual governo é um fator essencial para esse posicionamento. O fato é que o Estado que na sua materialidade nunca foi laico, assim como nunca foi solidário às mulheres que sofrem opressão, e muito menos esteve do lado das classes subalternas. O Estado sempre esteve atuando na manutenção da ordem social e para o benefício do capital e das relações patriarcais de gênero.

Desse modo, há um longo caminho a percorrer até que esse tipo de violência e opressão seja superado, e que a visão distorcida das religiões de matriz africanas seja desconstruída para que um novo olhar mais compreensivo e aberto ao dessemelhante venha a dar lugar ao racismo estrutural e a intolerância religiosa. Assim, como diversas instituições religiosas, os terreiros de candomblé também desempenham trabalhos e ações sociais que beneficiam a comunidade circunvizinha, atuando num processo de solidarização, pelas expressões cada vez mais agravadas da questão social.

Com o avanço exacerbado da implementação da agenda neoliberal no nosso país, o direito à saúde, educação, habitação e entre outras, assim como as políticas públicas voltadas para o acesso a esses direitos têm sido mercantilizados, inicialmente sucateados propositalmente para serem

posteriormente privatizados. E se tratando das políticas sociais, o que podemos constatar é a fragmentação, o encerramento e segregação.

Segundo Behring e Boschetti (2016, p. 51):

...as políticas sociais e a formatação de padrões de proteção social são desdobramentos e até mesmo respostas às expressões da questão social no capitalismo, cujo fundamento se encontra nas relações de exploração do capital sobre o trabalho.

Desse modo, com o capitalismo em constante processo de acumulação, explorando cada vez mais a classe trabalhadora e a sua força de trabalho, as desigualdades sociais são exacerbadas, o desemprego é um dos principais fatores para que esse fenômeno de agudização da pobreza venha a se consumir. O Estado no que lhe concerne dá condições para que esse processo seja concretizado.

Assim, para Fontes em "*O Brasil e o capital imperialismo: teoria e história*" (2010, p. 216), "este é o papel clássico do Estado, o de defender as condições gerais que permitem a expansão do capital, legitimando e legalizando uma forma de ser, gerindo uma sociabilidade adequada, educando-a, além de coagir os renitentes pela violência, aberta ou discreta".

Ao passo em que o Estado proporciona condições econômicas, estruturais, políticas e entre outras ao capital, ele também usa das políticas sociais e públicas de forma ordenada para que apenas amenize as expressões da questão social e garanta a reprodução do M.P.C, onde não garante uma emancipação ou direitos igualitários. Destarte, as lacunas deixadas pelo Estado na esfera da proteção social, de fato abre caminho para que iniciativas privadas, ONGs e instituições religiosas (cada uma com seus objetivos próprios) ocupem esse espaço que deveria ser inerente ao Estado.

Fontes (2010) abre uma discussão em torno do processo de "onguização" no Brasil, de como os militantes foram cooptados e transformaram-se em assessores dos movimentos sociais e passaram a se distanciar do olhar crítico das relações sociais estruturantes e focaram em ações assistencialistas e imediatistas, a autora ressalta:

Com isso, introduziu-se uma cunha entre questões imediatas e problemas estruturais, estes, aliás, na origem das aflições imediatas. Difundia-se a crença na possibilidade de solução de transtornos urgentes, contanto que se postergassem (ou se abandonassem) as questões referentes à própria organização de conjunto da vida social. (FONTES, 2010, p. 231).

Considerando os fatores abordados até aqui, no ponto a seguir deste texto revelaremos as informações adquiridas por meio de entrevista e pesquisa bibliográfica sobre a casa de candomblé que usaremos como fonte de pesquisa em relação aos trabalhos sociais realizados. Logo mais, faremos

reflexões acerca das problemáticas que permeiam essas ações e quais as suas potencialidades.

“NENHUM DE NÓS É TÃO BOM QUANTO TODOS NÓS JUNTOS”: O TRABALHO SOCIAL REALIZADO PELO ILÉ ASÉ DAJO OBÁ OGODÔ

A pesquisa científica realizada para subsidiar o debate proposto por este artigo foi realizada através de algumas ferramentas a fim de conseguir compreender esse processo de desresponsabilização do Estado na proteção social que deveria ser realizado via políticas públicas e sociais de qualidade. A pesquisa bibliográfica foi uma dessas ferramentas de análise, na qual conseguimos usufruir de informações para fundamentar o nosso debate por meio de algumas legislações, produções textuais de alguns escritores, portfólio fornecido pela entrevistada e entre outros. Bem como, uma entrevista semiestruturada fornecida por uma filha do terreiro via Google Meet.

A partir dessa entrevista, foi possível apreender diversas informações dos trabalhos sociais e projetos realizados pela casa ao longo de sua história. Não foi complicado encontrar diversas informações que se assemelham diretamente com as reflexões abordadas no ponto anterior deste artigo. Fica muito explícito as lacunas deixadas pelo Estado na proteção social, na qual os indivíduos ficam em situação de vulnerabilidade social fruto das desigualdades sociais e findam por buscar algum tipo de aparato assistencial em organizações da sociedade civil.

Como debatemos anteriormente, a trajetória das políticas sociais de assistência social no Brasil por muito tempo foi centralizada no caráter filantrópico, centralizado nas ações sociais da igreja católica, e posteriormente nas evangélicas, com um caráter de solidariedade, benevolência e caridade. Onde, só veio a ser declarada como dever do Estado na Constituição Federal de 1998 e regulamentada posteriormente na Lei Orgânica da Assistência Social 8.742/93 (LOAS).

Na LOAS está frisado em seu primeiro artigo o dever do Estado na proteção social, bem como uma brecha que dá legitimidade para organizações da sociedade civil, vejamos:

Art. 1º A assistência social, direito do cidadão e dever do Estado, é Política de Seguridade Social não contributiva, que provê os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas. (BRASIL, 1993, Art 1º).

Desse modo, organizações ou entidades não governamentais são consideradas de assistência social “...aquelas que prestam, sem fins lucrativos, atendimento e assessoramento aos beneficiários abrangidos por esta lei, bem como as que atuam na defesa e garantia de seus direitos. (BRASIL 1993, Art 3º)”. Basta que esteja devidamente cadastrado como preconiza a LOAS para que se seja uma organização ou entidade de assistência social:

§ 3º A inscrição da entidade no Conselho Municipal de Assistência Social, ou no Conselho de Assistência Social do Distrito Federal, é condição essencial para o encaminhamento de pedido de registro e de certificado de entidade de fins filantrópicos junto ao Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS). (BRASIL, 1993, Art 9º).

O Ilé Asé Dajo Obá Ogodô já esteve inscrito no Conselho Municipal de Assistência Social de Natal/RN. Embora atualmente só esteja inscrito no Conselho de habitação de Extremoz/RN.

Não obstante a LOAS afirme a “III - primazia da responsabilidade do Estado na condução da política de assistência social em cada esfera de governo. (BRASIL, 1993, Art 5º)”, o que podemos constatar na realidade brasileira é o grande número de organizações e entidades que prestam assistência social à população. Em uma pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2016, o Brasil possui um número de 237 mil fundações privadas e associações sem fins lucrativos:

Em 2016, 5,5 milhões de unidades locais das organizações ativas no Brasil, abarcando todos os tipos de natureza jurídica, compunham o Cadastro Central de Empresas - CEMPRE do IBGE. Desse total, 90,0% eram entidades empresariais; 9,5%, entidades sem fins lucrativos; e 0,5%, órgãos da administração pública (Tabela 6). As Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos - FASFIL representam um subconjunto das entidades sem fins lucrativos, respondendo por 4,3% do total de unidades locais das organizações públicas e privadas, lucrativas e não lucrativas, ativas no País (237,0 mil). (BRASIL, 2016, p. 25).

Assim, percebemos que ao longo dos anos o número de organizações privadas só vem aumentando consideravelmente. Inclusive esse número refere-se apenas às organizações que são conhecidas e/ou regulamentadas, deixando assim, subnotificado o número real. Dessa maneira, as instituições que exercem algum tipo de projeto ou trabalho social e que não são cadastradas por exemplo nos Conselhos Municipais de Assistência Social ficam subnotificadas.

Neste caso, a elaboração do roteiro de entrevista foi desenvolvida considerando os aspectos e categorias que viemos abordando até aqui e que precisamos refletir em seguida. Quando a entrevistada foi perguntada sobre quais as demandas que chegam à casa de terreiro a resposta foi a seguinte:

Primeiramente assistência socioassistencial, no sentido de segurança alimentar, ajuda com confecção de documentos, basicamente é segurança alimentar, sempre vem essa busca pela comida, pelo sustento. Emprego também, então quando a gente começa a desenvolver os projetos sociais, primeiramente de orientação e suporte a alimentação e saúde básica a comunidade... (Entrevistada).

Essa explanação nos faz refletir sobre alguns dos objetivos da Assistência Social que são “I - a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice; II - o amparo às crianças e adolescentes carentes; III - a promoção da integração ao mercado de trabalho;” (BRASIL, 1993, Art 2º). Ou seja, a casa de terreiro vir a receber demandas desses aspectos nos revela que o Estado não está conseguindo oferecer serviços realmente eficientes e eficazes para a proteção social.

E ainda, não consegue concretizar o planejamento de atuação que visa o “enfrentamento da pobreza, à garantia dos mínimos sociais, ao provimento de condições para atender contingências sociais e à universalização dos direitos sociais. (BRASIL, 1993)”. A alimentação por exemplo é uma necessidade primária, biológica e um direito social que deve ser garantido e está afirmado na constituição federal:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, 2015, Art. 6º).

Entretanto, como sabemos o Brasil já transitou pelo mapa da fome e ainda é uma das maiores, senão a maior expressão da questão social da realidade brasileira. Como podemos observar:

A insegurança alimentar grave esteve presente no lar de 10,3 milhões de brasileiros entre 2017 e 2018, como retrata a Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF) 2017-2018, divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 17/9. Isso significa que quase 5% da população brasileira convive novamente com a fome. De acordo com o ex-diretor geral da Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO), José Graziano da Silva, o retorno do Brasil ao Mapa da Fome é inaceitável. Em nota conjunta com o Instituto Comida do Amanhã (17/9), ele ressalta que, no meio rural, os dados são ainda mais graves: a fome ultrapassa 7%. Também preocupa a situação de domicílios chefiados por negros, mulheres e na região do Nordeste. Ainda segundo a nota, como os dados do IBGE são de 2017-2018, esses números tendem a ser ainda mais alarmantes, já que não consideram o impacto da crise econômica agravada pela pandemia de covid-19. (RADIS, 2020).

O desemprego e as questões de saúde que também são consequências das políticas neoliberais e os arranjos do capitalismo em sua busca incessante pelo lucro. A crise estruturante do capital desde a década

de 1970 faz uma transformação no mundo do trabalho e coloca em prática o modelo de flexibilização, que gera desemprego, e essa realidade não foi diferente no Brasil. Desse modo, é colocado em prática a agenda neoliberal a partir dos anos de 1990, e uma das características dessa agenda é a mercantilização dos direitos sociais, a exemplo a saúde.

No atual contexto político brasileiro o neoliberalismo como prisma central da agenda do governo federal tem impondo diversos limites para as políticas sociais, segundo a Fundação Perseu Abramo, o desfinanciamento das políticas sociais vem aumentando consecutivamente desde o fim do governo Dilma, como apresenta Campello e Brandão (2021):

A Política Nacional de Assistência Social vem sendo dinamitada. Os repasses do governo federal aos municípios caíram de pouco mais de três bilhões de reais no final do governo Dilma para 1,3 bi de reais em 2020 e, ao que tudo indica, serão ainda menores em 2021. Com isso, as bases do Sistema Único da Assistência Social, como parte estratégica da seguridade social, estão irremediavelmente comprometidas. O SUAS é a porta de entrada da população vulnerável, em especial a mais pobre, no sistema de proteção, para acesso a direitos e ao Estado. O SUAS organiza a rede de proteção de renda e de acesso a serviços socioassistenciais, garantindo ainda a inclusão em um conjunto mais amplo de proteção e de referenciamento em serviços como saúde e educação. A redução nos serviços, que já passa de 67%, está levando à demissão em massa de assistentes sociais e outros servidores do SUAS e fechamento ou diminuição do horário de atendimento de centenas de CRAS e CREAS. Retrocedemos assim, rapidamente, para a crescente desresponsabilização do governo federal com o co-financiamento do sistema, além da volta do assistencialismo, de políticas pontuais e paralelas ao SUAS e do “primeiro damismo”.

Assim, diante desse aumento da pobreza e desfinanciamento das políticas sociais, quem são os sujeitos que demandam essas necessidades? De que público são recebidas essas solicitações de ajuda? Nas palavras de nossa entrevistada:

As solicitações tanto vêm da comunidade, como vem dos filhos, dos associados da casa que moram não só em Extremoz, na zona rural, mas na zona urbana e periférica de Natal e vem do povo de santo mesmo assim. A gente recebe solicitação não só da comunidade e dos filhos da casa, mas de outras casas também, pra gente compartilhar nossas experiências, assim, de como essas casas podem estar realizando esse mesmo perfil de trabalho nos seus territórios. Então o público-alvo são essas pessoas, são caracterizadas em desempregados, trabalhadores informais, mães solo, basicamente isso assim, pessoas que estão em maior vulnerabilidade. **(Entrevistada)**.

Como podemos perceber, as demandas recebidas pela casa de terreiro são exatamente dos alvos que estão na LOAS como prioridade para serem acobertados e protegidos pela assistência social via políticas sociais. Mais um indício da não efetividade da proteção social que deveria ser feita

pelo Estado. Diante dessas constatações, faremos uma relação dos trabalhos e projetos sociais que são realizados pela casa a seguir:

Campanha solidária independente - O terreiro arrecada de forma ininterrupta alimentos para construção de cestas básicas para serem distribuídas para a comunidade e para filhos da casa que estejam necessitados conforme a demanda que chega no terreiro.

Campanha sobre as arboviroses - Quando a casa de terreiro chega a comunidade rural do Comum não existia serviço de coleta de lixo, dessa maneira desencadeando doenças como Dengue e Chikungunya que afetava os moradores. Desse modo é realizado campanhas de conscientização para prevenção coletiva.

Escolinha da Jurema - Projeto realizado a partir do ano de 2013 com objetivo de alfabetização de jovens e adultos com turmas em 2013, 2014 e 2015 inicialmente subsidiado pelo projeto “Mova Brasil” e posteriormente de forma independente a partir do ano de 2016 até os dias atuais. Em 2019 é aprovado em um edital do governo do estado do Rio Grande do Norte para educação no campo e quilombola.

Feirinha de Agricultura Familiar - Projeto atrelado ao projeto anterior, onde objetiva a qualificação profissional, assim como a educação no campo e quilombola. Desse modo, incentiva a tornar os quintais da comunidade produtivos pela agricultura familiar.

Feira Preta de Economia Solidária - Projeto que viabiliza a venda dos produtos que são gerados a partir da agricultura familiar e também as peças dos artesãos da comunidade, onde inicialmente eram vendidos apenas na comunidade e nas festividades da casa e posteriormente sendo levados para a área urbana.

Bazares mensal - Projeto fixo da casa independente de qualquer outro projeto, realizado como forma de política financeira para dar suporte aos demais projetos. Onde são coletadas roupas, calçados, acessórios e entre outros. Os artigos são coletados entre os filhos da casa, para posteriormente serem vendidos no valor de bazar.

Aulas de capoeira - São realizadas oficinas/aulas de capoeira para os moradores da comunidade como forma de lazer, esporte e cultura. Tendo conhecimento do alto índice de alcoolismo na comunidade, ações como essa são feitas no intuito de gerar também alguma forma de entretenimento.

Rodas de diálogo - Palestras voltadas principalmente para o público jovem, devido ao alto índice de gravidez durante a

adolescência. Temas como Educação sexual, prevenção de ISTs e HIV são abordados pelos palestrantes. Além de inter-religiosidade, intolerância religiosa, racismo e entre outros.

Suporte às mães da comunidade - Um suporte para as mães da comunidade é feito através de insumos necessários durante o período gestacional como: fralda, móveis, utensílios e enxoval. Além do custeio parcial ou completo com medicação e consulta, novamente com dinheiro arrecadado através das políticas financeiras do terreiro.

Ações durante a pandemia da Covid 19 - Vinte famílias da comunidade foram cobertas através de cestas básicas, remédios, kits de higiene pessoal e limpeza e vale-gás. Além de serem confeccionadas pelas costureiras do terreiro mais de 3 mil máscaras de proteção para distribuição geral. Neste caso, algumas dessas ações foram financiadas pelo Governo do Rio Grande do Norte via Lei 14.017/20 Aldir Blanc (Lei nacional de auxílio emergencial ao setor cultural).

São diversos os trabalhos e projetos sociais realizados pela casa ao longo de sua história, como podemos observar, com a ajuda de filhos da casa e lideranças da comunidade. Ações que buscam mesmo que minimamente dar algum tipo de aparato e assistência aos moradores da comunidade, como também aos filhos da casa que estejam sofrendo com as expressões da questão social. A interrogação que fica é de onde vem os subsídios e financiamento para conseguir materializar essa assistência, e a entrevistada nos respondeu da seguinte forma:

Tudo voluntariado. Tudo que a gente faz é privado, assim, iniciativas privadas mesmo. Tanto das pessoas que estão envolvidas, quanto dos parceiros é tudo público, não tem nada, aliás, público no sentido de pessoas físicas, não de suporte de órgãos governamentais. a única coisa que a gente conseguiu de suporte governamental foram essas cestas básicas e nada além, por isso que a gente teve mesmo que se debruçar sobre o estudo das leis, construir a política pública, a gente está nesse processo mesmo embrionário inicial de construção das políticas públicas e sociais que nós precisamos. **(Entrevistada)**.

As afirmativas expostas pela entrevistada denunciam o descaso do Estado com os povos e comunidades rurais e tradicionais, quando sabemos que cada vez mais o Estado dá condições de reprodução do capital, mercantiliza os direitos sociais, privatiza as instituições estatais, subsidia a instalação de empresas estrangeiras e perdoa dívidas milionárias de instituições privadas.

A exemplo do que estamos falando, podemos ver a dívida do dono da Havan parcelada em 115 anos, que segundo a Revista Fórum, com uma

dívida de R\$ 168 milhões com a Receita Federal e o Instituto Nacional de Seguro Social (INSS), que deve ser quitada apenas em 115 anos, o empresário Luciano Hang, dono da rede de lojas Havan e apoiador fanático de Jair Bolsonaro (PSL), comprou um jatinho no valor de R\$ 250 milhões²¹.

Apesar de fazer um trabalho assistencial constante, o Obá Ogodô depende das iniciativas solidárias dos filhos da casa e de editais do Estado ou de outra instituição filantrópica que dê subsídio, mesmo que minimamente, aos trabalhos e projetos sociais realizados pela casa. Ainda, conta como o apoio de alguns movimentos sociais e instituições da sociedade civil como veremos a seguir:

Temos instituições parceiras como o Enegrecer, que trabalha essa parte da população negra, que está sempre nos pautando também, que já realizou dois encontros de formação do coletivo dentro do Obá Ogodô, interagindo com a comunidade religiosa, focando nessa questão do combate à intolerância religiosa, combate ao racismo religioso, racismo estrutural, institucional. Tudo isso a gente vem trabalhando com instituições parceiras. A Kilombo Organização Negra do RN, Organização de Mulheres Negras, o GAMA também que é o Grupo de Articulação de Matriz Africana e Ameríndia, a REJOMATE que é a Rede de Jovens, que a gente fez parte da fundação da rede de jovens. Então assim, grupos culturais como Pau e Lata, o projeto artístico e cultural Pau e Lata, que juntos fundamos o Afoxé Estrela da Manhã, com UERN-Mossoró, com a UERN- Natal a gente não tem tanta ligação, mas com a UERN-Mossoró, tem o NEAB... (Entrevistada).

Além das afirmativas até aqui apresentadas, que deixam claro o descaso do Estado frente às expressões da questão social e a proteção social, as casas de terreiro ainda enfrentam um grande problema que é o racismo estrutural e institucional, dificultando ainda mais o acesso ao financiamento dos trabalhos e projetos sociais que as casas de terreiro realizam. Por meios burocráticos e exclusivos as lideranças governamentais (grande parte referente a bancada evangélica) punem as casas de terreiros por meio de legalidades e formalidades:

Nós temos uma associação a digamos mais ou menos mais de dez anos, a uns doze anos de associação aberta, CNPJ, diretoria, tudo ok, mas nós ainda não conseguimos tirar nossa utilidade pública, nem a nível municipal e nem estadual para você ter noção. Então isso dificulta ainda mais, o ano passado por exemplo, essa questão de utilidade pública é muito necessária, todos terreiros naturalmente já trabalham essa questão de assistência social dentro de suas comunidades, mas a questão do racismo, do preconceito, da intolerância religiosa, trava tanto esse processo institucional, que o ano passado, uma das casas daqui que é referência no estado, que é o Ilé Olorum, lá de Parnamirim, foi tirar sua utilidade pública, foi barganhar, foi negociar, pedir a sua utilidade pública na câmara municipal de Parnamirim, e sofreu intolerância religiosa por parte da

²¹ Fonte: Revista Fórum, 2019.

bancada evangélica, que questionaram porque a câmara estava dando essa utilidade pública ao “centro de macumba”. Tipo assim, não reconheceu aquele espaço, como um espaço importante, de assistência social a comunidade, então assim, existe muitos bloqueios, muitos desafios, o preconceito é uma coisa que a gente precisa bater de frente mesmo, dialogar, porque ele trava os nossos processos. (Entrevistada).

Assim, além do Estado não cumprir seu papel na sociedade, também os seus representantes, muitas vezes do segmento evangélico, dificultam o acesso dos povos e comunidades tradicionais de terreiro aos seus direitos. Conseguem graças ao racismo religioso justificar o desfinanciamento, a invisibilidade e a hostilização contra esses povos, ainda que se reúnam de maneira organizada para reivindicar suas demandas coletivas.

Diante dos fatores abordados até aqui, trazemos um trecho da entrevista em que demonstra como os povos de terreiro vem se organizando para tentar combater a invisibilização dos povos e comunidades tradicionais de terreiro, pela busca de políticas públicas e sociais realmente eficazes tanto para si, quanto para toda a classe trabalhadora:

O Obá Ogodô funciona em rede, então dentro de Extremoz estamos organizados quanto às UTTs, que são as Unidades Tradicionais Territoriais dos terreiros e roças de Extremoz. É um coletivo social que começou com 7 casas e conseguindo chegar a 23 no início da pandemia, com a pandemia e essa busca ativa de unidades tradicionais que estavam precisando de ajuda humanitária, a gente conseguiu finalizar o ano passado com ajuda na segurança alimentar pelo menos nas comunidades de 27 unidades... Como essa semana a gente teve uma conquista muito importante que foi do primeiro projeto a nível estadual aprovado para as comunidades tradicionais. foi uma construção do Promotores Populares e das lideranças das comunidades tradicionais, que pautamos um dos objetivos dos promotores foi instalar uma frente parlamentar em defesa das comunidades, nós conseguimos fazer isso, o ano passado nós pautamos essa frente, construímos esse projeto e esse ano ele conseguiu ser aprovado por unanimidade na assembleia... Então assim, a gente tá começando agora a começar a pautar o poder público, porque antes não tinha esse olhar principalmente pro povo de terreiro. a gente sabe que tem legislações específicas para os indígenas, para os quilombolas, mas para as comunidades de matriz africana foi um marco muito importante, então assim, é muito difícil se encontrar uma parceria, onde a gente tenha suporte desse maquinário público. Eu acho que pela primeira vez com a Lei Aldir Blanc é que os terreiros foram reconhecidos, como espaços de cultura tradicional, foram intitulados, espaço de cultura tradicional, como fazedores de cultura tradicional, então é, foi um momento único na história, onde esses espaços tiveram acesso ao dinheiro público, para estruturar suas ações... Eu sei que não estou sendo tão objetiva, mas a gente precisa compartilhar o quanto puder essas informações, para que a gente ganhe mais força e para que as pessoas compreendam como é que é essa realidade, quais são os

nossos maiores desafios e que nos ajudem a abrir novas portas, a destravar todas essas muralhas, que a gente consiga realmente mais oportunidade e a minha fala é horizontal, é para as nossas comunidades de terreiro, a minha casa é estruturada, mas não significa que a gente tenha suporte para realizar as nossas ações, e nós já somos guarda-chuva para as casas menores, então a gente fala por todos essas realidades, para que as pessoas compreendam nossa realidade, quem somos. (Entrevistada).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos fatos até aqui apresentados, fica assim evidente, a forma como o Estado vem se desresponsabilizando do papel de dar assistência a população que está em situação de vulnerabilidade social devido ao antagonismo de classes. Bem como, pela falta de assistência principalmente as comunidades rurais e de povos tradicionais.

A política neoliberal é de favorecimento da classe burguesa, exercendo assim o seu papel de “comitê executivo da burguesia” (MARX, 1848) em prol da manutenção do sistema capitalista e das forças produtivas. E para que isso se torne possível, como havíamos falado anteriormente, o Estado minimiza a proteção social e aumenta o incentivo para produção do capital.

É fato que não podemos deixar de notar os indicadores sociais das pessoas que são atingidas pelo trabalho social da casa: religiosos de matriz africana, mães solos, moradores de comunidade rural, desempregados e entre outros. Pessoas que fazem parte da imbricação de um sistema heteropatriarcal-racista-capitalista (CISNE, MARA. 2018) e que são afetados duramente pelas expressões da questão social.

Mais especificamente, lidamos aqui em alguns aspectos com o Racismo Religioso, herança do escravismo colonial. De maneira, que tudo que vem do povo negro é visto como algo ruim e sem valor. O fato dos trabalhos e projetos sociais realizados pelas casas de terreiro não terem visibilidade, financiamento e até apoio da sociedade, nos diz em que lugar são colocadas as iniciativas dessas casas, na desvalorização e no esquecimento.

O Serviço social historicamente como categoria profissional coloca em discussão os assuntos emergentes na sociedade, no qual cria estratégias e ferramentas para que possa atuar na viabilização do direito. E não foi diferente com temas como racismo, racismo religioso e povos e comunidades tradicionais. A comemoração do dia do Assistente social de 2021 teve por tema “Trabalho pela vida e resistência dos povos originários e comunidades tradicionais” onde ressaltou a importância da atuação do Serviço Social com os povos indígenas, ciganos, de matriz africana, quilombolas e entre outros, onde os assuntos racismo e racismo religioso já

havia sido abordados na campanha do CFESS “Assistentes sociais no combate ao racismo” (2008/2011).

Essas ações coincidem diretamente com alguns princípios da Lei 8.662/93 de Regulamentação da Profissão, o Código de Ética do Serviço Social, como por exemplo:

III. Ampliação e consolidação da cidadania, considerada tarefa primordial de toda sociedade, com vistas à garantia dos direitos civis sociais e políticos das classes trabalhadoras;

V. Posicionamento em favor da equidade e justiça social, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática;

VI. Empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças;

XI. Exercício do Serviço Social sem ser discriminado, nem discriminar, por questões de inserção de classe social, gênero, etnia, religião, nacionalidade, orientação sexual, identidade de gênero, idade e condição física.

Por fim, consideramos de extrema importância o trabalho feito pelo Ilé Asé Dajo Obá Ogodô, ponderando os benefícios que trazem para as pessoas que necessitam de assistência para ter uma vida com dignidade na sua comunidade, de forma que os mínimos sociais são garantidos mesmo que parcialmente. Com isto, também ressaltamos críticas às ações assistencialistas que acabam por cobrir as lacunas deixadas pelo Estado, pois a organização comunitária e social deve cobrar o Estado e instituições responsáveis pela proteção social políticas públicas que sejam eficientes à toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

ABEPSS. **Serviço Social, Relações de Exploração/Opressão de Gênero, Feminismos, Raça/Etnia e Sexualidades.** Disponível em: <http://www.abepss.org.br/gtps/tema-6/>. Acesso em 15/04/2021.

BEHRING, BOSCHETTI. **Política social: fundamentos e história.** São Paulo: Cortez, 2016.

BRASIL. **As fundações privadas e associações sem fins lucrativos no Brasil: 2016 / IBGE, Coordenação de Cadastro e Classificações - Rio de Janeiro: IBGE, 2019.**

BRASIL. **Cartilha: povos e comunidades tradicionais.** Ministério da Justiça e Cidadania; Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade

Racial; Secretaria de Políticas para Comunidades Tradicionais. Brasília/DF, 2016.

BRASIL. **Código de ética do/a assistente social. Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão.** - 10ª. ed. rev. e atual. - [Brasília]: Conselho Federal de Serviço Social, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Estatuto da igualdade racial.** Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010.

BRASIL. **Lei nº 8.742. Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS).** Brasília: DF, 1993.

CFESS. **Conjunto CFESS-CRESS prepara programação para maio da/o assistente social.** Disponível em: <http://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/1800>. Acesso em 15/04/2021.

CISNE, Mirla; MARA, Silvana. **Feminismo, diversidade sexual e serviço social.** Cortez, 2018.

FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson. O fenômeno do racismo religioso: desafios para os povos tradicionais de matrizes africanas. **Revista Eixo**, Brasília-DF, v. 6, n. 2 (Especial), 2017.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital imperialismo: teoria e história.** / Virgínia Fontes. - 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. **Brasil de volta ao mapa da fome.** Disponível em: <https://radis.ensp.fiocruz.br/index.php/home/noticias/brasil-de-volta-ao-mapa-da-fome>. Acesso em: 26/05/2021.

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. **Políticas sociais sob Bolsonaro: rumo à década de 1990.** Disponível em: <https://fpabramo.org.br/observabr/2021/01/13/politicas-sociais-sob-bolsonaro-rumo-a-decada-de-1990/> Acesso em: 26/05/2021.

G1. **Denúncias de discriminação religiosa contra adeptos de religiões de matriz africana aumentam 5,5% em 2018.** Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/11/20/denuncias-de-discriminacao-religiosa-contra-adeptos-de-religioes-de-matriz-africana-aumentam-55percent-em-2018.ghtml>. Acesso em 15/04/2021.

GORENDER, Jacob. **O Escravismo Colonial.** São Paulo: Ática, 1978.

IAMAMOTO, Marilda Vilela; CARVALHO, Raul. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica.** São Paulo, Cortez, 1983.

KILEUY, Odé; OXAGUIÃ, Vera de. **O candomblé bem explicado: Nações Bantu, Iorubá e Fon.** Pallas Editora, v. 3, 2015.

LUCÁKS, gyorgy, 1885. **História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista.** São Paulo- Martins Fontes, 2003.

MARX, ENGELS. **Manifesto do partido comunista**. Ridendo castigat mores, 1999.

MINAYO, M. C. S. **Ciência Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social**. Suely Ferreira Deslandes, Otávio Cruz Neto, Romeu Gomes e Maria de Souza Minayo(org.). Petrópolis, Vozes, Rio de Janeiro, 1995.

REVISTA FÓRUM. **Com dívida pública parcelada em 115 anos, dono da Havan compra jatinho de R\$ 250 milhões**. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/brasil/com-divida-publica-parcelada-em-115-anos-dono-da-havan-compra-jatinho-de-r-250-milhoes/>. Acesso em: 26/05/2021.

SYMPLA. **SNFPMESS 2020 - A VIRADA AGORA É PRETA**. Disponível em: https://www.sympla.com.br/snfpmess-2020---a-virada-agora-e-preta_734178. Acesso em 15/04/2021.

FREIRE, Roberto Rufino; SILVA, Eliane Anselmo da. “Chão da escola, terreiro dos saberes”: interdisciplinaridade e formação de professores para a educação étnico-racial. *RESC Revista de Estudos SocioCulturais*, v2., n.3, março/junho de 2022, p. 85-101, ISSN 2764-4405.

“CHÃO DA ESCOLA, TERREIRO DOS SABERES”: INTERDISCIPLINARIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

“Chão da Escola, Terreiro dos Saberes”: Interdisciplinarity and teacher training for ethnic-racial education

*Roberto Rufino Freire*²²

*Eliane Anselmo da Silva*²³

RESUMO: Este estudo aborda a concepção histórica e epistemológica da interdisciplinaridade articulada à formação docente, com vistas à implementação da Lei 10.639/2003 no Ensino Básico. Objetivou-se perceber os caminhos e desafios para a implementação da referida Lei nas escolas. Discutiu-se como exemplo o projeto “Diálogos da Consciência Negra” aplicado a uma escola da rede estadual de ensino enquanto prática interdisciplinar. Os resultados mostram carência pedagógica e desconhecimento dos profissionais da educação sobre a Lei supracitada, assim como a importância de uma educação étnico-racial, antirracista e afro-referenciada.

PALAVRAS-CHAVE: Interdisciplinaridade. Formação Docente. Educação Étnico-Racial.

ABSTRACT: This study discusses the historical and epistemological conception of interdisciplinarity articulated to teacher training, with a view to the implementation of Law 10.639/2003 in Basic Education. The objective was to understand the paths and challenges for the Law implementation in schools. As an example, the project “Dialogues of Black Consciousness” applied to a school in the state education network was discussed as an interdisciplinary practice. The results show a lack of pedagogy and a lack of

²²Professor de história na EEEP Pedro de Queiroz Lima (Beberibe-CE) e Mestrando em ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino - POSENSINO (UERN, UFERSA, IFRN).

²³Doutora em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Professora Adjunto IV do curso de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN.

knowledge on the part of education professionals about the aforementioned Law, as well as the importance of an ethnic-racial, anti-racist and afro-referenced education.

KEYWORDS: Interdisciplinarity. Teacher Training. Ethnic-Racial Education.

INTRODUÇÃO

Este texto diz respeito a nossa pesquisa, que por sua vez, se pauta no diálogo da interdisciplinaridade enquanto caminho para articulação dos conhecimentos acerca da importância da formação dos professores à luz da aplicabilidade da Lei Federal N° 10.639/2003²⁴, cujo objetivo é institucionalizar o combate ao racismo, bem como a valorização da cultura africana e afro-brasileira através da educação. A referida lei implica ao estado sistematizar políticas públicas ditas de reconhecimento e valorização das contribuições que a população negra deixou como legado para o país. Porém, implica saber se os docentes estão qualificados para aplicar na prática pedagógica esses conteúdos, discussões e vivências.

Nessa perspectiva, o professor é peça fundamental na escola para a transformação social, articulá-lo para questões relacionadas ao desenvolvimento integral dos alunos, é de papel da escola promover momentos de estudo e formações, uma vez que, o professor quando é mobilizado, busca se “[...] engajar social e politicamente, a perceber as possibilidades da ação social e cultural na luta pela transformação das estruturas opressivas da sociedade classista” (FREIRE, 1979, p.10).

Nesse sentido, articular os diversos saberes escolares dentro de uma conjuntura interdisciplinar “[...] cuja condição de possibilidade é o diálogo; por ser condição *sine qua non* para efetivação do diálogo, para que haja encontro, revelação de sentido, ‘mutualidade’” (FAZENDA, 2011, p.75). É condição imprescindível no sentido de somar forças para um diálogo emergente e recorrente que permeia as relações de sociabilidade no cenário étnico-racial da educação brasileira.

Diante do descaso e da indiferença da sociedade em relação à aprovação e sanção de políticas públicas para o reconhecimento e valorização das populações afro-brasileiras, pensa-se na pertinência do diálogo em educação interdisciplinar objetivando romper, dentro das possibilidades com as barreiras do racismo, que por tantos séculos causou

²⁴Lei N° 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB N° 9.394/96) incluindo a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas redes públicas e particulares de ensino do país.

e causa “prejuízos” traumáticos e por vezes, silenciosos e silenciados, de forma física, psicológica e moral.

Nesse cenário, a população afro-brasileira alcançou algumas poucas conquistas como a sanção da Lei N° 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB N° 9.394/96) incluindo a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas redes públicas e particulares de ensino do país.

Essa discussão ainda carece de lugar e legitimidade mediante o descaso oriundo de uma sociedade classista e excludente, onde ser negro ou pardo no Brasil carrega signos e estigmas que condicionam exclusão e marginalização das populações afro-brasileiras.

Sabemos que nos últimos dezoito (18) anos (ALMEIDA; SANCHEZ, 2017) vêm crescendo o interesse pelas discussões e elaborações de pesquisas cuja vertente permeiam o debate em torno da cultura e da educação afro-referenciada. No entanto, ainda é considerado um campo marginalizado do conhecimento academicamente falando (LIMA, 2014, p.146) e por vezes, “abraçado” pela militância negra e dos pesquisadores que se identificam com a temática supracitada.

É relevante pensar na importância do legado das populações negras no sentido de contribuir junto à referida Lei 10.639/03 articulada aos saberes docentes dentro das escolas de forma interdisciplinar manifestado na prática pedagógica elaborando estratégias e projetos de caráter afirmativo, cujo foco é o reconhecimento, proteção e valorização dos afrodescendentes, bem como de tentar promover a cultura do respeito e da tolerância às comunidades tradicionais de remanescentes quilombolas e também dos povos afro religiosos (Umbanda e Candomblé) diariamente vítimas da violência e do racismo estrutural e institucional presentes no Brasil (RUFINO, 2015, p.8).

Nesse sentido, o presente estudo tem por objetivo refletir e elaborar possibilidades de diálogo direcionado ao âmbito escolar articulando de forma interdisciplinar a formação docente à luz da educação para as relações étnico-raciais no ensino básico. Os procedimentos metodológicos se pautam dentro das leituras da disciplina ensino e interdisciplinaridade na escola pública mediado pelos docentes Prof.^a Dr.^a Eliane Anselmo da Silva (UERN), Prof. Dr. Emerson Augusto de Madeiros (UFERSA) Prof. Dr. Raoni Borges Barbosa – Colaborador (UERN/UFRN) do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) cujo debate foi articulado concomitante as leituras do projeto de pesquisa intitulado “Diálogos da consciência negra”: práticas, vivências e a formação de professores para efetivação da lei 10.639/2003 na E.E.E.P Pedro de Queiroz Lima em Beberibe-CE” (2011 a 2020). E juntos formam o *corpus* desse ensaio.

O texto segue como resultado do estudo que, gerou uma possibilidade de articulação e debate entre as esferas teórico epistemológicas da Interdisciplinaridade, Educação e Formação de professores para as relações étnico-raciais na escola e Projeto “Diálogos da Consciência Negra” e ensino interdisciplinar a luz da efetivação da Lei 10.639/2003 na escola. Essas sessões serão dialogadas no decorrer do trabalho.

INTERDISCIPLINARIDADE, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A discussão teórica epistemológica em torno da interdisciplinaridade assim como de sua conceituação, abrange diversos segmentos das ciências sociais, humanas, educacionais e acadêmicas na tentativa de se debruçar sobre um enfoque que possibilite um entendimento aproximado dessa abordagem tão requerida e apreciada pelos pesquisadores e estudiosos em torno do tema. Segundo Medeiros (2018)

[...] discussões acerca da temática surgiram no campo educacional no período conferente ao pós-guerra da segunda guerra mundial, década de 1960 na Europa, especialmente na França e na Itália, em um momento assinalado pelos movimentos estudantis universitários que, entre outras reivindicações, exigiam um ensino sintonizado com as questões de ordem política, econômica, social e cultural da época. (MEDEIROS, 2018, p.161)

Levando em consideração a reflexão somada às exigências para a composição de um currículo integrado agregando às práticas disciplinares e suas especialidades, uma estratégia visando à complementaridade dos assuntos abordados nas respectivas unidades de ensino aprendizagem, vislumbrando soluções emergentes e práticas para os problemas conjugados com a realidade vigente e não fragmentados em disciplinas isoladas.

É válido observar que a sociedade seguia seu curso mediante os efeitos globalizantes e neoliberais, e nesse cenário, a fragmentação e especialização dos saberes estariam compartimentados dentro de suas respectivas áreas do conhecimento, convenientemente as instituições de ensino versariam dentro dessas estruturas no sentido de agregar valor à conjuntura socioeconômica oriunda da sociedade capitalista. Medeiros (2018) complementa que “na Educação, essa realidade reproduziu um ensino marcado pela valorização excessiva da disciplinaridade do conhecimento e por sua classificação, onde cada área específica atua sem relacionar seus métodos e seus conhecimentos com outras áreas”. (JAPIASSU, 1976; LENOIR, 2006; FAZENDA, 2012b. apud. MEDEIROS, 2018, p.162).

Tomando por base essa reflexão, é interessante perceber como o ensino e a educação seguiram um curso cujo objetivo deveria guiar-se enquadrando-se dentro de padrões e normas disciplinares estabelecidas dentro da conjuntura política, social, cultural e educacional de cada realidade agregando valor e legitimando essa visão positivista dos saberes. Corroborando nesse sentido, Torres (2007) reforça no pensamento de Gusdorf (1986) que, esta especialização “conduziu a uma fragmentação crescente do horizonte epistemológico. (...) Nesta situação de fragmentação do conhecimento, a exigência interdisciplinar é a manifestação de um estado de carência” (GUSDORF, 1986, p.37 apud. TORRES, 2007, P.6)

E nessa fragmentação do conhecimento é que hoje são notórios os esforços dos cientistas e educadores em se valer do método interdisciplinar como caminho objetivando integrar complementando os conhecimentos na busca pela unidade e diálogo dos saberes. Se é ou não uma utopia na perspectiva prático-científica e até mesmo educacional, sabemos que, é necessário deixar de lado antigos métodos tradicionais de ensino e pesquisa que não dão conta das reais necessidades cognitivas e empíricas na pós-modernidade. Complementa Torres (2007), “a auto-aprendizagem contínua representa um modo de vida ou um saber-ser que exige a inversão da tríade tradicional dos objectivos: em lugar da sequência: conhecimentos/saber-fazer/saber-ser, doravante deve prevalecer a sequência: saber-ser/saber-fazer/conhecimentos”. (VAIDEANU,1987, p.165 apud. TORRES, 2007, p.9).

Rever os objetivos na busca por um caminho de diálogo entre as disciplinas no sentido de contribuir minimamente para a confluência dos saberes possibilitaria um “fluxo e refluxo” teórico conceitual na medida que, os conhecimentos deixariam de lado a perspectiva positivista fragmentada e especializada abrindo espaço para uma nova emergência dos saberes assim como da importância deles na contemporaneidade.

Em meados de 1969, um grupo de estudiosos reuniu-se em Paris, França para discutir dentre outros assuntos (conhecimento científico, sua unificação e suas numerosas implicações para o ensino e a pesquisa), a terminologia sobre interdisciplinaridade. No ano seguinte, foi realizado um encontro no Estados Unidos objetivando a possibilidade de esclarecimento e legitimação do conceito interdisciplinar.

Tomando por base os estudos elencados, resultantes dessa reunião, a partir do olhar de Fazenda (2002), ela conceitua que,

Disciplinaridade – conjunto científico de conhecimentos com suas próprias características sobre o plano de ensino, da formação, dos mecanismos, dos métodos, das matérias.

Multidisciplinaridade – Justaposição de disciplinas diversas, desprovidas de relação aparente entre elas. Ex.: música + matemática + história.

Pluridisciplinaridade – Justaposição de disciplinas mais ou menos vizinhas nos domínios do conhecimento. Ex.: domínio científico: matemática + física. Interdisciplinaridade – interação existente entre duas ou mais disciplinas.

Transdisciplinaridade – Resultado de uma axiomática comum a um conjunto de disciplinas. (FAZENDA, 2002, p. 27, grifos da autora. Apud. MEDEIROS, 2018, p.163).

A partir das classificações, podemos perceber a variedade de termos e conceitos objetivando uma possibilidade hermenêutica da nomenclatura para interdisciplinaridade e suas variantes. No entanto, não se pode cristalizar essa definição impondo ou desprezando suas particularidades. Acrescenta Fazenda (1979) “A necessidade de existir uma direção principal no processo interdisciplinar não significa que alguma ciência envolvida no processo esteja habilitada para isso.” (EMBREE, p. 11. Apud. FAZENDA, 1979, p.59).

Concomitante a esse debate, faz-se necessária uma discussão em torno da aplicação desses conceitos dentro da esfera formativa dos professores, uma vez que, esses profissionais estão inseridos na própria *práxis* do ensino aprendizagem, sendo eles um dos principais mediadores dos saberes enquanto função propedêutica. Nessa perspectiva, segundo Fazenda (1979) “A interdisciplinaridade será possível pela participação progressiva num trabalho de equipe que vivencie esses atributos e vá consolidando essa atitude” (FAZENDA, 1979, p.94).

Outros estudiosos de renome nos campos do saber científico tentaram conceituar interdisciplinaridade dentro das possibilidades e nomenclaturas dos saberes apresentados tais como: Jean Piaget (1896 – 1980), Edgar Morin, Erich Jantsch (1929 – 1980), Fritjof Capra, Marcel Boisot e André Lichnerowicz⁴ (1915 – 1998) (FAZENDA, 2002). Porém, as diferenciações entre seus conceitos colocavam à prova a definição de interdisciplinaridade gerando dúvidas e lacunas conceituais. Muito embora, tenha se vinculado o conceito dentro dos parâmetros defendidos no “holísmo” de Fritjof Capra assim como da “teoria da complexidade” de Edgar Morin (GUSDORF, 1976; SANTOMÉ, 1998; apud. MEDEIROS, 2018, p.164).

Valendo-se do pensamento de Santomé (1998)

Aponta que essas tendências teóricas contribuem na construção do conceito da interdisciplinaridade à medida que intentam discutir, problematizar e buscar alternativas para a superação da fragmentação presente na prática histórica da construção do conhecimento científico. (SANTOMÉ, 1998 apud. MEDEIROS, 2018, p. 164)

O autor enfatiza a diversidade e a complexidade de tendências objetivando conceituar a interdisciplinaridade apresentando um caminho em direção à superação da fragmentação do conhecimento científico. O que não seria interessante para a proposta dialógica entre os diversos

conhecimentos cujo objetivo segundo Fazenda (2011, p.154) “é imperioso proceder a uma análise detalhada dos porquês dessa prática histórica e culturalmente contextualizados”.

A interdisciplinaridade ganhará repercussão no Brasil mediante os esforços empíricos defendidos por Hilton Japiassú, em 1976, e Ivani C. A. Fazenda, em 1978 (JAPIASSU, 1976; FAZENDA, 2002, apud. MEDEIROS, 2018, p.166), ambos fortemente engajados na dimensão teórico-metodológica no sentido de contribuir para a consolidação dessa nomenclatura visando clarificar esse conceito no campo dos saberes científicos.

Acrescenta Pombo (2006) dizendo que, “a interdisciplinaridade pode então ser dita descentrada, ou circular, querendo-se com isto significar que não há propriamente uma disciplina que constitua o ponto de partida ou irradiação do problema, ou que seja o ponto de chegada do trabalho interdisciplinar”. (POMBO, 2006, p.234)

Corroborar na perspectiva de teorização da interdisciplinaridade enquanto conceito a ser seguido não é a intenção dessa discussão, e sim propor alternativas de comunicabilidade e complementaridade entre as diversas disciplinas no sentido de somar esforços contribuindo para criar estratégias didático-pedagógicas que respondam às necessidades cognitivas emergentes, tais como desinteresse dos estudantes pelos assuntos abordados, falta de empatia (docentes/discentes), currículo inflexível e vertical, técnicas de ensino aprendizagem que não dão mais conta das transformações humanas, assim como do avanço das tecnologias de informação na contemporaneidade.

Nessa perspectiva, Campos (2018) reflete a respeito de um dos sete pilares dos saberes defendidos por Morin (2000), dizendo que:

Como sexto saber, Morin (2000) identifica a necessidade de a educação ensinar a compreender, uma vez que, tal como educação se apresenta na atualidade, acaba por priorizar a incompreensão dos outros e a do mundo. A educação do futuro precisa buscar na incompreensão o entendimento e a aceitação do outro, evitando o egocentrismo e o etnocentrismo. (MORIN, 2000, apud. CAMPOS, 2018, p.12)

Partindo dessa reflexão, é interessante pensar sob a óptica do outro deixando de lado nossas convicções epistêmicas tão cristalizadas e aprender a colocar-se no lugar do outro procurando entender e aceitar, não convenientemente tolerar. Trazendo essa reflexão para a seara da educação é possível pensar em uma possibilidade de comunicação entre os saberes visando minimizar as “barreiras” teórico-conceituais de cada disciplina contribuiria para uma perspectiva de diálogo entre os conhecimentos científicos e educacionais cujo foco seria a aprendizagem mútua, configurando uma construção educativa edificante e frutífera.

No que tange à formação dos professores, [...] explicita-se na inclusão da experiência docente em seu sentido, intencionalidade e funcionalidade, diferenciando o contexto científico do profissional e do prático (LENOIR, FAZENDA, 2001, apud. FAZENDA, 2011, p.152).

No cenário das práticas e vivências escolares [...] as noções, finalidades, habilidades e técnicas visam favorecer sobretudo o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração. (FAZENDA, 2011, p.154). Sendo esse campo permeado de valores constitutivos, priorizando as necessidades e as carências oriundas da educação, assim como daqueles inseridos em sua conjuntura socioeducativa (discentes).

Complementa Medeiros (2018), [...] pensamos que esse processo de construção do conhecimento tende de estar a todo o momento em contextualização, seja com os conhecimentos científicos transformados em sala de aula, seja com os conhecimentos advindos da prática social e real dos educandos e dos professores. (MEDEIROS, 2018, p. 174).

Muitos são os desafios no sentido de construir um instrumento que se adeque dentro dos moldes assimétricos do conhecimento assertivo visando agregar valor as novas tendências e necessidades oriundas da educação bem como da formação continuada dos professores mediante os desafios vivenciados no campo educacional.

Pois, como apontou Paulo Freire (2011) ensinar é criar meios para o aluno construir seus saberes (respeito a sua autonomia), é se comprometer, é apreender a realidade e compreender a educação como interventora social (FREIRE, 2011).

E a formação docente não se limita a ter cursos e a acumular certificados, mas principalmente refletir criticamente sobre o que é ser professor, sobre sua própria práxis, sobre seu papel social e as contribuições que sistematizam os conhecimentos e provocam mudanças, como enfatiza Ferreira (2008) que

Ao refletir sobre a sua ação, o docente contribui para a sistematização de novos conhecimentos e, o que é igualmente importante, estimula a autonomia intelectual e consolida a crença na sua possibilidade de profissional capaz de pensar e promover mudanças. Esta ação reflexiva transcende a racionalidade técnica e se fundamenta na intuição, emoção e paixão, sustentadas pela sensibilidade para identificar situações novas e originais (FERREIRA, 2008, p. 9).

A docência é um exercício que exige a reflexão na sua realização para conduzir a prática pedagógica. Os conteúdos de ensino podem ter uma fundamentação científica, mas a docência é uma ação movida por uma intencionalidade, carregada de sentido e situada. (CAMPOS, 2018). Para o autor, o trabalho docente caracteriza-se por uma dimensão inexata, uma

vez que, não se tem pelo ensino a garantia absoluta da aprendizagem dos alunos.

Nessa perspectiva, o professor enfrenta atualmente um dos seus mais substanciais desafios: gerir sua sala de aula com uma diversidade de alunos – uns com variados déficits, outros que atendem às expectativas do ensino, os nativos digitais, e ainda os que pertencem e se identificam com a pluralidade cultural. Vale destacar que a prática pedagógica é um instrumento simbólico, carregado de sentidos que tanto pode minimizar essas intolerâncias ou até mesmo acentuá-las.

Conforme Bourdieu (2012), o poder simbólico arquiteta uma dada realidade que estabelece uma ordem de consenso do sujeito em relação ao mundo social, isto é, a violência simbólica é consentida pela comunidade escolar, cujas imposições se naturalizam. E completa Perrenoud (1999, p.140): “a violência escolar é sobretudo simbólica: é uma pressão moral e psicológica constante [...]”, em se tratando dos alunos afro-descendentes, cujas questões éticas e estéticas são invisibilizadas, e, portanto, marginalizadas, dentro e fora do espaço escolar.

Indica-se que o sistema corrobora a violência simbólica que se institucionaliza dentro do processo de ensino e aprendizagem, justamente por estabelecer regras, crenças e valores que forçam o professor a consentir pela obediência, esta prática social, afirmam Faleiros e Faleiros (2008). Assim, quando há uma verticalização de poder na busca de padrões de conduta, mesmo que estes sejam ou não sejam virtuosos, abrevia-se a autonomia individual e silencia os sujeitos no coletivo escolar.

Portanto, incumbe-se ao professor tornar sua prática ao mesmo tempo um ato político e sociológico, cuja prática pedagógica deve ser baseada em parâmetros sólidos, tanto pela formação inicial quanto pela formação continuada em serviço. O processo de aprendizagem não se dissocia do processo de ensino e assim vice-versa. Por isso, a relevância da inter-relação entre a prática do professor e os resultados deles advindos, que por vezes, não são os mensuráveis (notas e pontos), mas principalmente os que influenciam mudanças de comportamentos e valores, que tornam os alunos mais tolerantes e empáticos.

Conforme Freire (2011) é preciso compreender que a leitura de mundo do educando é tudo aquilo que traz consigo e por ele é desvelado em seu cotidiano. Para o autor, o respeito para com essa leitura de mundo “[...] significa torná-la ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da curiosidade humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção de conhecimento” (FREIRE, 2011, p. 139). Ademais, ela possibilita que os alunos se expressem acerca das coisas e das situações que os circundam, levando-os a ampliar seus conhecimentos, atitudes, criatividade e autonomia.

Nessa perspectiva, a comunicação entre educação, ensino-aprendizagem, formação pedagógica deve ser tomada enquanto epistemologia reflexiva, ou seja, “ela parte do reconhecimento da diversidade e da busca contínua pelo diálogo entre as diferenças. É uma educação pluralista e dialógica”. (RUFINO, 2015, p. 10) cuja dialética se legitima na ação-reflexão-ação. Portanto, pretende-se, compreender como ocorre esse diálogo interdisciplinar da prática docente articuladas com os limites e possibilidades quanto à apropriação e aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003 direcionada para a temática afro-brasileira e africana nas escolas. Corroborando na perspectiva de diálogo entre as disciplinas visando romper minimamente com as barreiras da especialização e construir “pontes” cuja reflexão respeite a diversidade dos saberes e contribua com a emergência de novas demandas no cenário educacional contemporâneo.

DIÁLOGOS DA CONSCIÊNCIA NEGRA E O ENSINO INTERDISCIPLINAR À LUZ DA EFETIVAÇÃO DA LEI 10.639/2003 NA ESCOLA

Desde a implementação da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos currículos da Educação Básica no Brasil. Ainda é possível perceber inúmeros desafios no sentido de construir estratégias efetivas e consistentes para aplicar dentro dos currículos das escolas as devidas mudanças pertinentes ao debate legado às sociedades afro referenciadas.

Mudanças essas que se fazem necessárias mediante à trajetória emergente e recorrente oriunda das relações sociais e muitas vezes diárias da negação dos direitos fundamentais ao respeito, tolerância, dignidade e justiça social para com os povos afrodescendentes assim como da violência física, simbólica e moral na qual estão expostos cotidianamente.

A lei 10.639/2003 versa sobre a cultura e a história afro-brasileira dentro do contexto escolar. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana aprovam e fundamentam a inclusão da lei, que tem como desígnio corrigir injustiças, combater discriminações e preconceitos, enfatizando a inclusão social e o exercício pleno da cidadania àqueles que estão inseridos no sistema educacional brasileiro. (BRASIL, 2004).

A referida lei legitima e orienta os órgãos estaduais de educação no sentido de implementar junto às instituições educacionais estratégias políticas pedagógicas inseridas no currículo escolar visando construir instrumentos de intervenção e diálogo tendo como parâmetro a conjuntura

de reparação sócio histórica e cultural objetivando alcançar valorização e reconhecimento das populações afro brasileiras.

Conforme o Parecer N° 03/2004, a Lei 10.639/03 foi criada com a finalidade de combater o racismo, reconhecendo a história da cultura afro-brasileira e africana na constituição do nosso país, assim como é um instrumento para a construção de uma educação voltada ao respeito da diversidade cultural e social brasileira, combatendo todas as formas de preconceito, o racismo e todas as formas de discriminação (BRASIL, 2004). Conforme reforçam Felipe e Teruya (2008):

A Lei não é de fácil aplicação, pois trata de questões curriculares conflitantes, que questionam e desconstruem saberes históricos considerados verdades inabaláveis. Além disso, exige dos professores re-pensarem a constituição das suas identidades e do seu fazer pedagógico, ao defrontar com uma série de questionamentos. Como questionar as relações de poder assimétricas que perpassam os conteúdos escolares? Que novos paradigmas estão se desenhando no horizonte pedagógico para o trato da diversidade étnico-racial nos currículos? Que materiais didáticos podem ser utilizados na sala de aula para trabalhar com a cultura afro-brasileira? (FELIPE; TERUYA, 2008 p.7)

Mediante o exposto, ainda é possível visualizar dentro das instituições escolares do Brasil, dificuldades (falta de material e formação pedagógica) e resistências (professores e núcleo gestor) em se debruçar sobre a história e a cultura dos povos africanos e afro-brasileiros. Dito isso, muitas vezes, as estratégias voltadas para criação de projetos de intervenção pedagógica limitam-se a áreas isoladas (Ciências Humanas e Linguagens) que dialogam com a temática tratada.

Se tomarmos como exemplo a disciplina de História, que ministro na escola onde trabalho, é possível perceber que das três unidades que compõem a coletânea dos livros de história do ensino médio, somente quatro capítulos (2 capítulos do 1º ano e 2 capítulos do 3º ano) contemplam a perspectiva da historiografia africana. Lembrando que, no segundo ano os assuntos sobre os povos africanos permeiam a tradicional explicação conteudista negro escravocrata e eurocêntrica com algumas pinceladas étnicas culturais. Felipe e Teruya (2008) corroboram que,

A maioria das publicações sobre ensino de história no Brasil menospreza a participação das minorias étnicas, especialmente índios e negros. Quando aparecem nos livros didáticos, seja em forma de textos, seja em forma de ilustrações, os índios e os negros são tratados de forma pejorativa, preconceituosa ou estereotipados. (FELIPE; TERUYA, 2008 p.5)

Valendo-se da reflexão, percebemos que a luta pela reparação, equidade e justiça social para as populações afro descendentes é considerada tardia e permeada de silêncios, assim como de violência simbólica, física, psicológica e moral. Esse mesmo silêncio é por vezes, ignorado através de

um “negrume empírico” impedindo a disseminação de produções acadêmicas nas quais se debruçam a respeito do legado sócio histórico, político, cultural e religioso herdado por parcela significativa da população brasileira.

Lembrando que, os possíveis conteúdos cujos assuntos voltam-se para discussões sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana não devem limitar-se às disciplinas de História e Linguagens, ou seja, segundo o Parecer N° 03/2004 expõe que:

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, (4) particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais (5), em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares (BRASIL, 2004, p. 20).

A partir desse parecer e das estratégias elaboradas dentro da conjuntura de cada unidade escolar para implementação da lei 10639/03, fora elaborado na escola de educação profissional Pedro de Queiroz Lima (Beberibe-CE) um projeto intitulado “Diálogos da Consciência Negra” objetivando trabalhar ações interdisciplinares dentro do currículo de Linguagens, Ciências da Natureza, Exatas, Humanas e Eixo Técnico Profissional, através do diálogo entre os envolvidos, possibilitando conferir visibilidade e valorização da cultura afrodescendente na referida instituição de ensino.

Na escola, as ações voltadas para o Dia da Consciência Negra se resumiam a comemorações performáticas (SILVA; ROCHA, 2020, p. 04) sem considerar as reflexões sobre a trajetória sociopolítica e cultural da temática. Assim, faz-se necessário uma reflexão a respeito das necessidades e anseios dos docentes para se aprofundarem sobre o escopo e, juntos elaborarem estratégias inseridas na cultura e na identidade da comunidade local, respeitando a Lei 10.639/03, especialmente sobre a relação entre a formação continuada e suas práticas pedagógicas.

No tocante a escola, observa-se dificuldades em tratar a temática da história dos afrodescendentes. Muitas vezes, os próprios professores não manifestam interesse pelo assunto, pois dão mais importância aos seus próprios conteúdos devido às avaliações externas (ENEM e SPAECE). Segundo o historiador Lima (2014), o diálogo com os professores é primordial para se incorporar de fato como está ocorrendo a implementação da referida lei, como estão sendo tratados os conteúdos, o acesso a formação continuada, a disposição de materiais didáticos para atingir os objetivos propostos pelas Diretrizes para Educação das Relações

Éticos-Raciais. Em relação a essa formação docente Silva e Marques (2015) corroboram que,

As pesquisas já realizadas em âmbito nacional demonstram que o ser docente, à medida que se avança os debates sobre a temática e sua dimensão social, passa a ser entendido como o possível proponente de uma ação mediadora entre a formação do aluno na vida cotidiana, da qual ele se apropria de forma espontânea da linguagem, dos objetos, dos usos e dos costumes através do convívio social, e a formação do aluno nas esferas não cotidianas dessa vida social, dando possibilidade de acesso a objetivações como ciência, arte, moral, etc, e possibilitando, ao mesmo tempo, o aguçar de sua postura crítica para com as diversidades. (SILVA; MARQUES; 2015 p.49)

Nesse sentido, com relação a urgência do processo formativo, é realizada sistematicamente, na EEEP Pedro de Queiroz Lima, uma ação paralela ao Dia da Consciência Negra, no formato de palestra para professores, núcleo gestor e funcionários, onde são discutidos os temas: negritude, identidade, racismo e preconceito, objetivando romper minimamente com a invisibilidade desses problemas, assim como das barreiras que impedem os profissionais da educação de se debruçarem sobre a cultura africana e afro-brasileira.

Tem-se a pretensão de, a partir dessas palestras, contribuir com a reflexão de como se dá a inserção da cultura africana e afrodescendente, mediante a efetivação da Lei 10.639/2003, visualizando as dificuldades encontradas pelos educadores no que diz respeito à carência de materiais didáticos, falta de formação pedagógica e desconhecimento da importância da temática para a formação de cidadãos críticos e formadores de opinião.

Conforme a reflexão acima e segundo Silva (2004)

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação étnico-raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, se relacionar com outras pessoas, notadamente as negras. (Parecer CNE/CP 3/2004 ;16 apud. SILVA, 2004, p.6)

A aplicação da referida Lei 10639/03 é uma tarefa desafiadora levando em consideração os desafios oriundos do sistema educacional assim como da carência de recursos materiais, apoio pedagógico, falta de formação continuada, visão eurocêntrica e estereotipada em relação à conjuntura sócio histórica, cultural e religiosa afro-descente no Brasil. O que nos impulsiona a pensar segundo Rufino (2015), “um projeto que implicado com os processos educativos busca assumir um posicionamento de combate e crítica ao monologismo produzido pela edificação do racionalismo moderno

ocidental.” Na tentativa de transgredir a ordem educativa vigente em prol de uma educação que combata as injustiças cognitiva/sociais e ao compromisso por uma educação antirracista. (RUFINO, 2015, p.4).

Partindo da reflexão acima é urgente se pensar a respeito da aplicação e sistematização das diretrizes contidas na Lei 10639/03 enquanto caminho para superação do racismo nas escolas. Nessa perspectiva segundo Silva e Marques (2015),

Faz-se necessário então o redimensionamento do olhar do educador, convergente a uma mudança de linguagem, reflexão da prática, e uma ação interdisciplinar voltada à construção de um perfil profissional vinculado à pesquisa no espaço escolar – ação/reflexão -, o que na ótica das relações étnico-raciais remete ao entendimento de uma desconstrução de noções e concepções apreendidas durante a vida nas práticas sociais em ambientes diversos. (SILVA; MARQUES, 2015 p.50).

Em relação a esse olhar do educador e sua *práxis* pedagógica, consideramos que o período de aproximadamente duas décadas seja insuficiente mediante o longo período de indiferença, exclusão, negação e violência na qual os povos africanos e afro descendentes estavam e estão inseridos na conjuntura sócio histórica brasileira. A Lei 10.639/03 não dá conta de reparar profundamente essas mazelas que ainda são recorrentes na vida cotidiana das populações negras.

No entanto, é imprescindível compreender, refletir e fazer valer o debate da temática africana e afro-brasileira no ensino básico, além disso, observar como essas medidas influenciam na prática pedagógica e na abordagem interdisciplinar dentro do “microuniverso” escolar. Portanto, é urgente a discussão em torno da formação docente articulada ao método interdisciplinar no que tange a aplicabilidade das diretrizes da Lei visando combater o racismo estrutural presente nas práticas escolares e lutar em prol de uma educação antirracista e afro referenciada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto nos parágrafos supracitados, as discussões em torno da conceituação de interdisciplinaridade assim como dos limites e possibilidades da sua aplicabilidade na escola, são necessárias, mediante os desafios oriundos da educação brasileira. Sendo essa uma visão utópica no sentido da *práxis* de sala de aula ainda é, uma das alternativas requeridas pelos educadores no sentido de se elaborar estratégias no formato de projetos e de ações que corroborem com a inovação do currículo tentando romper minimamente com a cristalização das disciplinas dentro de suas respectivas áreas de conhecimento e possibilitando um diálogo entre os saberes visando uma aprendizagem profícua e significativa.

Nesse sentido, a discussão em torno das problemáticas recorrentes no cotidiano escolar como o racismo deve ser pauta desse debate em emergência de se pensar alternativas de ensino aprendizagem substancial que ultrapassem as barreiras de cunho performático e simbólico que, muitas vezes caracterizam as datas comemorativas do calendário letivo, a exemplo do 13 de maio e do 20 de novembro.

É imprescindível a urgência de ações voltadas para o diálogo entre as esferas da educação básica permeando todos os envolvidos no “chão da escola” possibilitando conhecer a trajetória e a riqueza sócio histórica, política, cultural e sagrada que foi herdada pelas populações afrodescendentes.

Fazer valer a aplicação das diretrizes oriundas da Lei 10.639/03 na seara dos saberes da educação construindo estratégias didático pedagógicas entre professores, alunos, gestão e comunidade escolar possibilitando o diálogo entre os envolvidos na problemática em questão.

Valendo-se do espaço escolar enquanto caminho essencial do diálogo no que tange às questões étnico-raciais. Como um “farol” no sentido de clarificar o debate em torno do ensino da história e cultura africana e afro brasileira como alternativa de reflexão e aprendizagem mútua, possibilitando conhecer as demandas e problemas oriundos do racismo estrutural presente nas relações de sociabilidade estabelecidas.

Portanto, não é somente a carência de materiais didáticos e conhecimento teórico, mas, principalmente pensar na formação docente aglutinada à interdisciplinaridade enquanto fator determinante na construção de uma consciência dialógica e prática pedagógica voltada para uma educação decolonial e antirracista no “terreiro dos saberes”.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA. Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ. Livia Pizauro. **Implementação da Lei 10.639/2003 – competências, habilidades e pesquisas para a transformação social**. PRO.POSIÇÕES. e-ISSN 1980-6248. V. 28, N.1 (82). jan./abr. 2017

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**; Trad. Fernando Tomaz 16. ed. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 2012.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. São Paulo: Saraiva, 2004.

BRASIL. Lei Nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003. Brasília, 2003. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm > Acesso em 17 jul 2021

CAMPOS, C.M. **Didática: ferramenta para o trabalho docente em sala de aula**. 2ª reimpressão. Fortaleza: Editora Caminhar, 2018.

FALEIROS, E.S.; FALEIROS, V. P. **Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008. (Coleção Educação Para todos). Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escqprote_eletronico.pdf > Acesso em: 17 jul. 2021.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**:

Efetividade ou ideologia. Edições Loyola, 6ª ed., São Paulo, 2012.

FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Teresa Kazuko. **Caminhos para efetivação da lei 10.639/2003 na educação escolar: linguagem filmica na sala de aula**. Seminário de pesquisa. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá, 24 a 26 de setembro de 2008.

FERREIRA, C.M.S. Formação de professores à luz da história e cultura afro-brasileira e africana: nova tendência, novos desafios para uma prática reflexiva. **Revista ACOALFAPlp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa**, São Paulo, ano 3, n. 5, 2008. Disponível em: < [www.revistas.usp.br/reaa>article.download](http://www.revistas.usp.br/reaa/article/download) > Acesso em: 17 jul. 2021.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Tradução: Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. 19ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979 (Coleção Educação e Comunicação).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LIMA, C. R. F. **"O lugar da gente de cor preta": no sistema educacional e no ensino de História no Vale do Jaguaribe-Ceará: Projetos e representações sociais em disputa (2005-2013)**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Ceará – UECE. Fortaleza, p. 142. 2014.

MEDEIROS, Emerson Augusto. **A interdisciplinaridade na educação: uma abordagem conceitual**. Revista do Programa de Pós- Graduação em Educação da UFPI - Linguagens, Educação e Sociedade, Teresina, Ano 23, n. 39, mai./ago. 2018.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**; trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

POMBO, Olga. **Práticas Interdisciplinares**. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 15, jan/jun 2006, p. 208-249

RUFINO, Luiz. **Exu e a pedagogia das encruzilhadas: sobre conhecimentos, educação e pós-colonialismo**. VIII Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias: Movimentos Sociais e Educação, Junho, 2015.

SANTOS, Jocéli Domanski Gomes dos. **A lei 10.639/03 e a importância de sua implementação na educação básica**. Disponível em, < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1409-8.pdf> > Acesso em: 17 jul. 2021.

SILVA. Andressa Queiroz da; ROCHA. Flávia Rodrigues Lima da. **Formações de professores e a lei 10.639/03: por uma descolonização do (s) saber (es) na escola.** Revista. Em favor de igualdade racial, Rio Branco – Acre, v. 3 n. 1, p. 02-20, ago/jan 2020.

SILVA. Wilker Solidade; MARQUES. Eugênia Portela Siqueira. **Educação e relações étnico-raciais: a Lei 10.639/03, a formação docente e o espaço escolar.** Horizontes, v. 33, n. 2, p. 47-56, jul./dez. 2015

TORRES, Rui. **Apontamentos sobre Interdisciplinaridade em Projectos de Investigação sobre Humanidades e Informática.** Da Convivência Científica à Interdisciplinaridade - Seminários do Grupo de Estudos dos Média, Cultura, Linguagem e Hipermédia, CECICLO-UEFP, Ponte de Lima/Porto, Setembro 2007.

SANTOS, Debora Raquel dos; SILVA, Eliane Anselmo da; BARBOSA, Raoni Borges. Educação popular e libertação do povo negro: o projeto “arte e negritude” na comunidade nova vida em Mossoró-RN. *RESC Revista de Estudos SocioCulturais*, v2., n.3, março/junho de 2022, p. 102-112, ISSN 2764-4405.

EDUCAÇÃO POPULAR E LIBERTAÇÃO DO POVO NEGRO: O PROJETO “ARTE E NEGRITUDE” NA COMUNIDADE NOVA VIDA EM MOSSORÓ-RN

Popular Education and liberation of the Black People: the “Art and Negritude” Project in the nova vida community in Mossoró-RN

*Debora Raquel dos Santos*²⁵

*Eliane Anselmo da Silva*²⁶

*Raoni Borges Barbosa*²⁷

RESUMO: Este artigo tem o objetivo de discutir a Educação Popular como uma chave para a libertação do Povo Negro. A partir da experiência do projeto “Arte e negritude” desenvolvido na Comunidade Nova Vida, na cidade de Mossoró-RN, refletimos sobre a Educação Popular com o objetivo de pensar aproximações para a construção da identidade negra. Partimos da perspectiva da Educação Popular como possibilidade de emancipação do Povo Negro através da concretização de um projeto de sociedade formada historicamente nas experiências dos movimentos sociais no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Popular. Povo Negro. Identidade Negra.

ABSTRACT: This article aims to discuss the Popular Education as a key to the liberation of the Black People. From the experience of the project “Arte e negritude” developed in the Community Nova Vida, in the city of Mossoró-

²⁵Licenciada em Educação do Campo com habilitação em Ciências Humanas e Sociais pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido; Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino - POSENSINO (UERN/UFERSA/IFRN).

²⁶Doutora em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Professora Adjunto IV do curso de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Orientadora da Pesquisa de Mestrado de Debora Raquel dos Santos.

²⁷ Bolsista DCR-CNPq vinculado à FAPEPI. Doutor em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Coorientador da Pesquisa de Mestrado de Debora Raquel dos Santos. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2437-3149>. E-mail: raoniborgesb@gmail.com.

RN, we reflect on Popular Education with the objective of thinking about approaches for the construction of Black Identity. We start from the perspective of Popular Education as a possibility for the emancipation of the Black People through the realization of a project of society historically formed in the experiences of social movements in Brazil.

Keywords: Popular Education. Black People. Black Identity.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem o objetivo de discutir a Educação Popular como uma chave para libertação do Povo Negro. Problematiza, para tanto, uma experiência sociopolítica na Comunidade Nova Vida, localizada na cidade de Mossoró-RN. Nessa perspectiva, destaca reflexões e conceitos sobre a Educação Popular e a construção da identidade negra, buscando caminhos possíveis para uma Educação libertadora, emancipatória, que proporcione aos negros e negras acesso à sua verdadeira história. E que assim possam valorizar e construir a sua identidade étnico-racial. E que sejam capazes de realizar a transformação social e racial dos sujeitos em vulnerabilidade.

Como base teórica utilizaremos *Educação como Prática da Liberdade e Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2002), *A educação popular* (BRANDÃO, 1986), *Educação popular e identidade Negra: opressões, reflexões e a libertação de sujeitos livres* (COSTA, 2020) e *Educação Popular Negra: um estudo a partir da relação da juventude negra com o jongo no morro da serrinha. Opressões, reflexões e a libertação de sujeitos livres* (SILVA, 2019).

Esses autores são centrais para a construção do argumento deste artigo, pois abordam os conceitos de Educação Popular e como essa ferramenta pedagógica contribui para o processo de formação do sujeito como uma chave de libertação dos Povos Negros. Além disto, esses autores analisam como a Educação Popular contribui na construção da identidade étnico-racial.

O conceito de Educação Popular é bastante amplo e mobiliza discussões nacionais que fermentam a esperança das classes populares de um novo mundo possível. A Educação Popular está entrelaçada com a consciência de classe que atravessa a cultura popular, os saberes populares e a liberdade das pessoas que são reprimidas pelas desigualdades sociais e raciais (COSTA *et al.*, 2020).

Este trabalho foi metodologicamente construído a partir de revisão teórica conceitual bibliográfica (GIL (2002), enfatizando o enquadramento das noções de Educação Popular, Povo Negro, Emancipação, Consciência de Classe, Cultura Popular, Arte e Educação, Negritude, entre outros. Este lastreamento conceitual orientou a produção de relato da experiência do

Projeto Social 'Arte e Negritude', desenvolvido em ambiência escolar do bairro mossoroense Dom Jaime Câmara / Conjunto Nova Vida.

O artigo se organiza em dois momentos: o primeiro se dedica à imersão teórica, aprofundando a noção de Educação Popular Negra como instrumentário e projeto político transformador e emancipador pautado nas experiências dos movimentos sociais no Brasil (SILVA, 2019); enquanto o segundo apresenta os resultados da imersão etnográfica no campo de pesquisa.

EDUCAÇÃO POPULAR

Para esta abordagem social de educação, como aporte teórico principal utilizaremos os conceitos básicos de Educação Popular a partir das contribuições dos autores destacados acima, com destaque para Freire:

A Educação Popular visa à formação de sujeitos com conhecimento e consciência cidadã e a organização do trabalho político para afirmação do sujeito. A conscientização é uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente libertadora e por isso respeitadora do homem como pessoa (FREIRE, 2002).

Freire entende que a Educação Popular visa a formação de sujeitos capazes de transformar a sua realidade social, de construir sua própria educação com o objetivo de propiciar uma intervenção constante na comunidade, tornando os sujeitos cidadão e cidadã e agentes protagonistas da transformação.

Nesse sentido, a Educação Popular abre um leque de possibilidade para a construção de conhecimento. E todo esse processo faz parte da convivialidade, das experiências e vivências cotidianas, o que promove habilidades e conhecimentos, mais autonomia, e proporciona uma educação libertadora e emancipatória como caminho para um novo mundo possível.

Brandão (1986) aponta que a Educação Popular teve início por meio de Movimentos Sociais que provocavam o debate e construía propostas de ensino que atendessem as demandas das pessoas em situação de vulnerabilidade social. Esses fatores sociais eram demarcados nas vivências cotidianas, levando em consideração o contexto sociocultural dos educandos.

Os Movimentos Sociais estavam envolvidos com a transformação social das pessoas e na luta pela superação das estruturas opressoras da sociedade, o que contribuía para a construção de uma consciência política. Esse processo de acúmulo de massa crítica foi fundamental para a construção das concepções de Educação Popular.

A partir das lutas e mobilizações dos Movimentos de Educadores por meio do Movimento de Educação de Base e o Movimento dos Trabalhadores

Rurais Sem Terra (MST), muitas contribuições no que se refere à Educação Popular foram efetuadas. Por mais que o Movimento tenha surgido bem antes, este ganhou mais força política e social nos meados dos anos de 1960, no contexto de resistência à Ditadura Militar.

De acordo com Silva (2019, p. 74):

A concepção de Educação Popular como possibilidade de emancipação que visa a concretização de outro projeto de sociedade se formou historicamente nas experiências dos movimentos sociais no Brasil. Tendo como contexto a luta de classes no início do século XX, propondo um projeto alternativo ao sistema capitalista.

Desta maneira, a Educação Popular tinha como foco a defesa de uma sociedade justa e igualitária para os grupos oprimidos, e que esses grupos alcançassem a consciência de suas realidades e dos desafios presentes em suas vidas. Seguindo essa linha de pensamento, a educação era responsável por buscar estratégias para realizar as transformações sociais a favor das massas populares e em situação de extrema pobreza.

Para que essa transformação fosse possível, havia alguns debates centrais (FREIRE, 2002) que traziam a discussão de que a Educação Popular compreendia todas as pessoas como produtoras de conhecimento a partir de seus contextos, respeitando as diversidades culturais, o conhecimento popular e suas habilidades trazidas na sua história de vida. Nessa perspectiva, a educação libertadora e emancipatória estava diretamente ligada com os Movimentos Sociais e Sindicais. Era também um método comum aplicado em diversos projetos sociais, escolas do campo, escolas de Movimentos Sociais, entre outros espaços, que são abordados na pedagogia de Paulo Freire.

Costa (2020) afirma que a Educação Popular e os Estudos Culturais têm sido muito importante nos últimos tempos. O autor compreende que as concepções de Educação Popular foram construídas na história da educação ao longo tempo, levando em consideração os saberes populares dos povos, as realidades sociais, econômicas e culturais para um novo caminho de construção de conhecimento a partir das práticas e vivências cotidianas individuais e coletivas.

Esta educação gerava impacto principalmente quando chegava nos espaços periféricos, sendo valorizadas, então, as diversidades raciais e culturais. Dessa forma, esses fatores podem contribuir na construção da identidade étnica e no processo da emancipação social.

Partindo do entendimento de que a Educação Popular proporciona um espaço rico em diferentes culturas e diversas identidades, e com base nos estudos sobre este modo de educação, ela também contribui na construção crítica da visão do mundo, a partir de problemas ou temas gerais, como, por exemplo, a identidade negra. De acordo com Oliveira

(2004), as identidades são construídas nas relações que se constituem com os grupos em que os indivíduos fazem parte, na busca dos diversos e diferentes semelhanças do seu convívio cotidiano.

E nessa vivência os espaços de educação estão presentes. E é nele que os grupos se entrelaçam. E a partir disto se inicia o processo de socialização, de autoafirmação, de construção de identidade. E nesses diversos grupos cada pessoa tem a sua identidade, pois não se tem uma identidade estável para todas as pessoas.

As identidades vão se construindo e não são iguais, e estão sujeitas a mudanças (HALL, 2006), seja nas questões sociais, políticas e culturais. Portanto, faz-se necessário fortalecer as discussões sobre a Educação Popular e as identidades negras como uma alternativa capaz de construir uma Educação Popular antirracista, contribuindo na formação do sujeito e na construção da identidade da população negra.

EDUCAÇÃO POPULAR NEGRA

Com base nas questões discutidas sobre a Educação Popular, compreende-se que a educação está implicada nos processos mais elementares de socialização: as relações de ensino e aprendizagem são abrangentes e se realizam mutuamente nas vivências e experiências de onde o conhecimento é produzido (SILVA, 2019). Nessa perspectiva, o conhecimento adquirido serve como base para a construção de outras formas de saber. De acordo com Silva (2019, p. 74):

A teoria crítica marxista compreende que o homem transforma, sim, a realidade, produz, sim, conhecimento a partir da experiência, mas a realidade objetiva o condiciona. Logo, o conhecimento é produzido em uma dada realidade, formando uma educação específica. Em outras palavras, quero dizer que a educação é um conhecimento “formatado” com uma intencionalidade específica, ou seja, moldada para atender a determinadas exigências históricas, sociais, políticas e econômicas.

Para Silva (2019), a educação é um conhecimento intencionado para cumprir exigências socioculturais, portanto inscrito dialeticamente, sendo uma ferramenta utilizada para interpretar e transformar a realidade de uma determinada maneira na medida em que se transforma e se desdobra em novas formas de conhecimento. Nesse sentido, pode-se dizer que a educação promove a libertação (SILVA, 2019).

Com base nesse entendimento e no que se refere à Educação Popular Negra, não se trata de um conceito concreto sobre essa educação. Porém, a autora, - a partir da sua experiência sobre as práticas educativas e antirracistas do Movimento Negro e das manifestações culturais vivenciadas e observadas no Morro da Serrinha pela juventude que lá morava ou que frequentava, - passou a compreender as especificidades na

educação construída pela base social e desde então problematiza teoricamente um conceito de Educação Popular Negra. Destaca, contudo, que havia alguns impedimentos para essa teorização da hipótese da EPN – Educação Popular Negra. Nas buscas bibliográficas, Silva (2019) constatou que essa terminologia e esse conceito nunca foram apresentados; e o que ela encontrou mais aproximado ao tema foi nos escritos de Ivan Lima (2017), que indicavam que o Núcleo de Estudos Negros tinha feito uma leitura da cultura negra e da educação do negro em uma perspectiva dialógica com os Movimentos Populares.

Silva (2019) afirma que a Educação Popular é marcada principalmente pelas organizações e pela luta dos Povos Negros, pelo fato de terem contribuído de forma significativa com as lutas sociais. Dessa forma, afirma que o Brasil é majoritariamente negra e com forte influência da herança africana. Apesar disto, no Brasil os saberes e as organizações do Povo Negro ainda não são valorizados. Esses desafios dificultam os reconhecimentos desses saberes como uma Educação Popular Negra. Silva (2019, p. 74) aponta que:

[...] A Educação Popular Negra é originária das manifestações culturais de matrizes africanas, resguardada pelos africanos na chegada às Américas, forjada em contexto de Diáspora, fruto do tráfico negreiro. É importante pontuar que a Educação Popular Negra foi construída em contexto de Diáspora, porque a isso se impregnam as potencialidades de resistência” combate e resistência na luta por emancipação e autonomia, na conquista por mobilidade social e econômica.

De acordo com a autora, a Educação Popular Negra surge a partir das organizações e manifestações originárias dos Povos Negros, enfatizando que, no contexto histórico desta população, sempre estiveram em luta por uma vida digna, em busca da sua emancipação e autonomia. E, com base na vivência da autora na comunidade, ela passou a refletir sobre as manifestações da cultura negra, - que no caso era o *jongo*, o *samba*, o *maracatu*, o *coco*, a *capoeira*, o *charme* e o *funk*, - e a enxergar essas atividades culturais como uma Educação Popular Negra com um grande potencial de transformar realidades da vida das pessoas envolvidas nesse contexto.

Além disso, a autora destaca também que essas experiências provocaram a busca de realizações de objetivos profissionais e sonhos a partir de um reconhecimento nas tradições de matriz africana, como também de um movimento de resistência frente à “dureza” que se colocava na vida para a população negra no Brasil e, nesse caso específico, para a juventude negra do subúrbio carioca (SILVIA, 2019).

Com base nas concepções e contribuições sobre Educação Popular trazidas pelos autores ao longo deste trabalho; e com base nas minhas

experiências enquanto jovem protagonista e educadora social na Comunidade do Nova Vida, na cidade de Mossoró - RN, mediante vivências em Projetos Sociais, nos diálogos e na socialização das histórias de outras pessoas negras que estão presentes nestes espaços, passei a refletir sobre como as práticas Educativas Populares desenvolvidas pelas instituições sociais, além de contribuir na formação dos sujeitos, tinham grande potencial de transformar a realidade das pessoas que ali contribuía e construía conhecimentos, podendo ser este um caminho para a libertação do Povo Negro e na construção da identidade étnico-racial.

Nas participações em atividades de combate ao racismo, - no papel social e no lugar de fala de jovem protagonista, - foi possível ter as minhas primeiras concepções sobre o *racismo*, *minha cor*, e a passar por um processo complexo de aceitação que ressignificou a minha vida. Através de Projetos Sociais que trabalhavam na perspectiva de uma Educação Popular discutindo o racismo, passei a me reafirmar enquanto mulher e negra. Desde então passei a me reconhecer e reafirmar a minha identidade negra. E, para além disso, ter a oportunidade de ser educadora e atuar na comunidade me permitiu fortalecer a defesa dos Direitos Humanos e a luta pelo combate ao racismo.

EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO POPULAR

Os Projetos Sociais eram desenvolvidos pelo *Grupo Mulheres em Ação*, localizados no bairro Dom Jaime Câmara, no Conjunto Nova Vida, na cidade de Mossoró - RN, em parceria com o Programa Criança Esperança, que é uma iniciativa da Rede Globo em parceria com a UNESCO, e que tem como foco a mobilização social em busca de transformar o futuro de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social.

O projeto “Arte e Negritude”, realizado durante o ano de 2018, foi financiado pelo Programa Criança Esperança e tinha como objetivo discutir a Lei 10.639/2003 sobre o conteúdo programático do 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, ressignificando a contribuição do povo negro para a História do Brasil por meio da arte e cultura, em escola urbanas e rurais.

O projeto possibilitou levar essas discussões por meio das oficinas temáticas voltadas para o combate ao racismo, oficinas de danças, grafite, música, contação de história e teatro. Todas as atividades estavam diretamente relacionadas com as discussões sobre o racismo e a história do Povo Negro.

Nesse sentido, o relato daquela experiência se concentrará, em específico, no desenvolvimento das oficinas temáticas. As atividades

aconteciam semanalmente em escolas localizadas em áreas urbanas e rurais na cidade de Mossoró - RN e na cidade de Governador Dix-Sept Rosado - RN.

Metodologicamente as oficinas foram pensadas para cada faixa etária. É importante destacar que as oficinas temáticas eram ofertadas para as turmas do 6º ao 9º. Nesse sentido, a metodologia correspondia a cada faixa etária: com as turmas de 6º e 7º ano foi feito o trabalho da construção de fanzine²⁸, cartazes e poesia; com as turmas de 8º e 9º anos trabalhamos a literatura de cordel e exibição de vídeos e documentários, e utilizamos a música como uma forma de se trabalhar o racismo por meio da análise das letras de forma contextualizada, como, por exemplo, os gêneros musicais Rap, Reggae (a pedidos do educandos), porque eram bem presente nas comunidades tanto na periferia como em comunidades rurais.

Por mais que as atividades acontecessem em escolas tradicionais, o projeto possibilitou formações com os educadores/as para que fosse possível trabalhar com a pedagogia de Paulo Freire com base na teoria da Educação Popular, isto é, com uma linguagem acessível e de fácil entendimento, valorizando os saberes dos/as jovens, suas vivências cotidianas, potencializando as suas experiências e fortalecendo as discussões sobre o racismo.

Nesse contexto, através da atividade das oficinas temáticas de combate ao racismo, foi possível trabalhar as várias manifestações do racismo na sociedade, como, por exemplo, na cultura, na mídia, na escola, nos livros didáticos, entre outras facetas do racismo. Para além disso, foi possível, por meio deste projeto, trabalhar outras questões importantes durante as oficinas, tais como machismo e a violência enfrentada pelas mulheres, levando em consideração o contexto de violência contra as mulheres no Brasil, a temática da igualdade de gênero, da sexualidade, da LGBTfobia e da identidade da juventudes rural, pois a maioria dos jovens participantes das oficinas sugeriram discutir sobre essas temáticas.

Durante as oficinas temáticas, vários relatos importantes sobre o racismo foram surgindo, dentre os quais considerei dois de extrema importância: o primeiro aconteceu quando eu estava facilitando a atividade, e como esses momentos aconteciam na sala de aula, uma vez ou outra

²⁸ A palavra fanzine vem da contração da expressão em inglês fanatic magazine, que significa em português revista de fãs. E o que isso significa? Significa que os fanzines são publicações feitas por pessoas e para as pessoas que gostam de um determinado tema em comum, sejam elas amadoras ou profissionais. Por seu conteúdo depender exclusivamente da paixão do fanzineiro – é como são chamados as pessoas que publicam fanzines – pelo tema abordado, praticamente existem fanzines sobre qualquer tema que você puder imaginar: ficção-científica, música, literatura, culinária, aeronaves, e inúmeros outros, abordados sob as mais diversas formas: contos, poesias, documentários, quadrinhos e entre outros. Disponível em: <https://fanzineexpo.wordpress.com/o-que-e-fanzine/>.

alguns professores acompanhavam esses momentos, e em um desses momentos estávamos discutindo como o racismo é estruturante na sociedade e acontece em diversas formas, e nessas diversidade vários educandos/as foram relatando sua vivência cotidiana com o racismo. Vários relatos foram ouvidos, como:

Professora, quando eu entro na loja tal, o segurança me persegue.

Professora, quando a polícia vem aqui na minha rua, vai todo mundo para a parede, porque nós é tudo preto.

O professor que acompanhava a atividade, que era negro, pediu para falar e disse:

Débora, eu, quando eu era mais novo, uma vez entrei em uma loja e o segurança me acompanhou, ficou no meu pé até eu passar no caixa. Eu fiquei calado porque não sabia o que ele queria, mas, só agora, nesse momento, que estou descobrindo que aquela situação que eu passei se tratava de racismo.

O segundo relato foi de uma educanda do 6º ano, que se emocionou ao ver imagens de meninas com o cabelo Black espalhados entre as cadeiras na roda de conversa e ao questionar sobre o sentimento ela relatou o seguinte:

Eu nunca ouvi ninguém falar sobre um cabelo que é igual ao meu, mas eu tenho vergonha de usar ele solto, porque todos do colégio mangam de mim.

Diante desses dois relatos percebemos a necessidade de se trabalhar a lei 10.639/03 na perspectiva de discutir o racismo, contando a verdadeira história do Povo Negro e valorizar as diversidades étnico-racial dentro do contexto educacional. Nesse sentido, o projeto possibilitou que os/as educandas/os pudessem conhecer a verdadeira história do Povo Negro sendo contada não pelo lado do opressor, mas, sim, pelos oprimidos e escravizados.

Discutimos, nas oficinas, as importantes contribuições que o Povo Negro trouxe para o nosso país, tal como exigido na Lei nº 11.645/2008. Esta Lei inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*. O nosso projeto também trabalhou, além da cultura negra, a cultura indígena brasileira e como esses povos contribuíram para a formação da sociedade brasileira.

Muitas dificuldades foram surgindo no início do projeto, como, por exemplo, ao entrar em contato com as escolas para oferecer e apresentar o projeto, alguns gestores tinham dificuldade de compreender a Lei, porém todos e todas gestores das escolas aceitaram o projeto e o desafio de aprender no dia a dia as questões relacionadas ao racismo. Muitos docentes também tinham dificuldade de trabalhar com a Lei 10.639/2003 e com a Lei 11.645/2008, atribuindo essas leis apenas ao dia da Consciência

Negra, o “20 de novembro”, e o “Dia do Índio”, mostrando o quanto se faz necessário o debate sobre as leis nas formações com professores/as e que estas precisam acontecer de forma continuada.

Aprendemos com esse projeto, portanto, que o debate racial precisar ir além das salas de aulas, pois diante dos relatos do/a educando/a notamos que o racismo é presente em todas as esferas da sociedade, principalmente na escola. E as periferias e as comunidades rurais são os espaços geográficos que mais sofrem com a violência e o racismo, mas são nesse mesmo lugares que as formações e os debates não chegam. Nos deparamos com muitos dos/as jovens que não compreendiam o que era racismo, mas sentiam a discriminação.

Este projeto foi muito importante para as comunidades atendidas, pois levou a Educação Popular por meio de formações e debate racial para as escolas das periferias e das comunidade rurais, o que contribuiu significativamente no processo de ensino e aprendizagem dos/as educando/as beneficiados com as oficinas temáticas, como também contribuiu no processo de autoafirmação das/os jovens que, até antes do projeto, não se reconheciam enquanto pessoa negra, mas a partir do projeto passaram a valorizar mais a sua estética, aceitando assumindo o seu cabelo, seja ele crespo ou cacheado.

O projeto também foi muito importante para as juventudes rurais, porque através das discussões nas oficinas temáticas muitos jovens se reafirmaram enquanto jovem rural, compreendendo que essa juventude é muito discriminada pela sociedade como sendo de sujeitos de conhecimento atrasado por morarem em áreas não urbanas ou não modernizadas. A partir do projeto, com efeito, conseguimos discutir a identidade das juventudes rurais e mobilizar processos de autoafirmação para desconstruir estigmas.

Ao final do projeto foram realizados dois grandes festivais, um na cidade de Mossoró, no Conjunto Nova Vida, e outro na cidade de Governador Dix-Sept Rosado. Os festivais contatam com a exposição de todos os trabalhos construídos durante o projeto. Ocorreu a apresentação de dança, teatro, contação de história, música, exposição e distribuição dos fanzine produzidos nas oficinas temáticas.

Tivemos muitas conquistas durante o projeto: uma delas foi a de poder contribuir no processo de autoafirmação da identidade negra; conseguimos que muitos jovens se reconhecessem como pessoas negras, tendo essas conquistas como fator primordial do projeto.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação popular**. São Paulo: Editora brasiliense, 1986.

BRASIL. **Lei Federal nº 10.639, de 09 de Janeiro de 2003**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afrobrasileira, e dá outras providências).

COSTA, Thiago Batista et al. Educação popular e identidade Negra: opressões, reflexões e a libertação de sujeitos livres. **Revista Cocar**, v. 14, n. 30, 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

OLIVEIRA, Fátima. Ser negro no Brasil: alcances e limites. **Temas em debate. Estud. av.** 18 (50), 2004.

SILVA, Evelyn Melo da. **EDUCAÇÃO POPULAR NEGRA: um estudo a partir da relação da juventude negra com o jongo no morro da serrinha**. 2019.

SILVA, Márcia Maria da; SALDANHA, Dinah Cristina Pereira da Silva; FILHO, Max Flávio da Silva Galdino. *Povos de matriz africana e comunidades tradicionais: resistência no terreiro da casa grande ao terreiro de umbanda*. RESC Revista de Estudos SocioCulturais, v2., n.3, março/junho de 2022, p. 113-122, ISSN 2764-4405.

POVOS DE MATRIZ AFRICANA E COMUNIDADES TRADICIONAIS: RESISTÊNCIA NO TERREIRO DA CASA GRANDE AO TERREIRO DE UMBANDA

People from african matrix and traditional communities: resistance in terreiro da casa grande to terreiro de umbanda

*Márcia Maria da Silva*²⁹

*Dinah Cristina Pereira da Silva Saldanha*³⁰

*Max Flávio da Silva Galdino Filho*³¹

RESUMO: O presente artigo tem como intuito demonstrar o processo de construção de identidade e resistência do povo de matriz afro no terreiro da casa grande bem como os griôs e filhos nos terreiros de umbanda. Num país onde o povo negro chega na condição de ser escravizado pelo branco europeu colonizador torna-se difícil, porém importante travar-se lutas para não ver perdida ou esquecida suas raízes, sua cultura. Para tanto os terreiros da casa grande palco de eventos grotescos de castigos e mortes torna-se também local destinado ao culto do sagrado e resistência por muitos anos. O negro tem papel importante na construção da história sociopolítica e econômica desse país. E ele encontra na sua religiosidade um espaço para resistir; guardiãs e detentores de saberes ancestrais, manter sua cultura viva torna-se um meio de vida. Os terreiros de Umbanda também são espaços de resistência, de luta, mesmo sendo a Umbanda uma religião jovem e genuinamente brasileira, tem suas raízes afro, como o culto aos orixás e a luta por melhorias. Para tanto, faz-se necessário estarmos considerando o pensamento de alguns autores, como: Petit (2009, 2012 e 2015), Janaina (2010), Machado (2019), Bâ Hampaté A (1978). Este trabalho discute a necessidade de levar em consideração a importância da história de vida e luta das comunidades tradicionais de terreiros como continuidade de luta para manter viva a história de protagonistas marginalizados na nossa

²⁹ Graduada em Pedagogia pela UERN. Especialista em Arte Educação, com ênfase em Teatro, pela FVJ. Especialista em Antropologia pela FAVENI.

³⁰ Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2018).

³¹ Graduando em Educação Física pela Universidade Paulista.

história pelo olhar eurocentralizado do branco nos chegando como cultura menor ou menos importante. Com base nas pesquisas bibliográficas fica evidente que apesar dos avanços nas políticas públicas, dos espaços de fala conquistados, ainda há enraizado o preconceito étnico-racial e religioso e consequentemente a falta de respeito por essas comunidades que detêm tão importantes conhecimentos.

PALAVRAS-CHAVE: Comunidades Tradicionais de Terreiros. Umbanda. Resistência. Saberes Ancestrais. Luta. Preconceito.

ABSTRACT: This article aims to demonstrate the process of identity construction and resistance of the people of African origin in the terreiro da casa grande, (Umbanda temple in the Lord of slaves' house) as well as the "griôs" and their children in the umbanda's terreiro. In a country where the black people get the condition of being enslaved by the colonizing white European, it becomes difficult but important to fight in order to not see their roots, their culture, lost or forgotten. For that, the "terreiros" of the "casa grande", a stage of grotesque events of punishments and deaths, also becomes a place destined to the devotion to the sacred and resistance for many years. Black people play an important role in the construction of the socio-political and economic history from this country. And they find in their religiosity a space to resist; guardians and holders of ancestral knowledge, keeping their culture alive becomes a way of life. Umbanda's terreiros are also spaces of resistance, of struggle, even though Umbanda is a young and genuinely Brazilian religion, it has its African roots, such as devotion to the "orixás" and the fight for improvement. Therefore, it is necessary to consider the thoughts of some authors such as: Petit (2009,2012 and 2015), Janaina (2010), Machado (2019), BÂ, Hampaté A (1978). This paper discusses the need to consider the importance of the history of life and struggle of traditional communities of umbanda's terreiros as a continuation of the struggle to keep alive the history of marginalized protagonists in our history by the white people's Euro-centralized view reaching us as a minor or less important culture. . Based on bibliographical research, it is evident that despite the advances in public policies, the conquered spaces of speech, ethnic-racial and religious prejudice is still entrenched and, consequently, the lack of respect for these communities that have such important knowledge.

KEYWORDS: Traditional Communities of Terreiros. Umbanda. Resistance. Ancestral knowledge. Fight. Prejudice.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo relatar o processo de luta e construção das Comunidades Tradicionais de Terreiros por visibilidade e políticas públicas, bem como pertencimento e resistência, de uma Cultura

de saberes ancestralizados e perpetuados mediante luta contínua desde os terreiros das casas grandes dos senhores de engenhos, e hoje ainda resistindo nos terreiros de religiões de matriz afro, tomando como ênfase o terreiro de Umbanda. Entendemos que são vários os espaços de fala e de escuta a se conquistar e com esse almejamos oportunizar essas discussões.

É certo dizer que as comunidades tradicionais de terreiros são espaços sagrados de luta de resistência e detenção de saberes ancestrais. Mas falar dessas comunidades requer de nós que façamos uma pequena retrospectiva, uma viagem no tempo, mais precisamente para o Brasil Colônia.

Foi nesse período, com os negros chegados ao nosso país na condição de escravos que dar-se início toda uma história de luta em busca de liberdade e pertencimento. O grito advindo das senzalas e ecoados nos terreiros da casa grande demonstravam a todo momento a insatisfação do povo negro com sua condição de escravo.

Negros advindos de vários lugares e nações: Bantos, Nagôs, Jêje, kêto, Angola entre outros; arrancados do seio da mãe África. Reis e rainhas, príncipes e princesas, antes amados e respeitados agora desonrados, maltrapilhos, maltratados, e humilhados expostos as mais diversas situações desumanas. E é nesse contexto em que o terreiro da casa grande, palco de castigos e mortes, ver florescer nesses homens e mulheres o desejo de liberdade e a luta por resistência numa busca frenética de manter viva sua identidade, sua cultura nesse novo país chamado “Brasil”. De acordo com Petit:

A Ancestralidade assenta-se na terra-mãe: “o que dá identidade a um grupo são as marcas que ele imprime na terra, nas árvores, nos rios” (op. cit p.22). Ou no caso dos negros da diáspora, em espaços de culto como os terreiros que se tornam depositários dos símbolos da Origem mítica. (PETIT, 2009).

Não seria fácil manter viva sua história, sua ancestralidade, mas se tornaria necessário para tentar manter vivo dentro de cada um a África e o sonho do retorno a sua terra.

O TERREIRO DA CASA GRANDE: ESPAÇO DE CASTIGO, MAS TAMBÉM ESPAÇO DO RITUALÍSTICO, DO SAGRADO E DA RESISTÊNCIA

Na busca constante e diária pela liberdade e com o desejo de manter viva sua cultura o negro transforma o espaço que ocupa no terreiro da casa do seu senhor num espaço de fala e de luta. O negro durante todo o dia trabalhava muito sobre o sol escaldante nas plantações de café e afazeres domésticos, sem descanso algum e sobre o olhar maldoso do capitão do mato; mas quando chegava à noite e lhe era permitido sair da senzala o

negro cantava saudando seus Orixás, dançava e sua dança era uma maneira de manter viva sua cultura. De acordo com Petit e Cruz:

A Dança e a música podem ser muito transformadoras. Ritmo e rito. O ritmo é a ordenação desse movimento transformador- expressivo. Através dele junta-se o que estava separado, isto é, indivíduo e cosmo. A dança é um jogo de descentramento, uma reelaboração simbólica do espaço que abole provisoriamente as diferenças com o tempo, porque não é algo especializado mas espacializante, ou seja, ávido e aberto à apropriação do mundo, ampliador da presença humana, desestruturador do espaço/tempo necessariamente instituído pelo grupo como contenção do livre movimento das forças. (PETIT E CRUZ, 2009).

Mesmo com os negros tendo sido separados de suas famílias, de sua comunidade e de sua terra natal, encontra no terreiro um caminho de e para preservação das suas raízes.

Para os negros vítimas do escravismo criminoso foi fundamental, diante do esfacelamento dos laços familiares e da desterritorialização forçosa, a recreação de uma linhagem para a transmissão e preservação de sua comunidade. Tal linhagem foi providenciada sobretudo pelo terreiro de Candomblé, enquanto espaço ritualístico de recomposição e reelaboração dos elos fragmentados pela sociedade que destinava ao negro, quer seja ao não lugar (sem direito a terra, e na pós-abolição também excluído da moradia e do emprego pela preferência dada ao imigrante europeu). (PETIT, 2009, p. 3).

Para tanto, várias foram as estratégias de resistência utilizadas pelos negros nos terreiros da casa grande, como por exemplo, a dança. Pois ao dançar o negro tem um corpo livre, um corpo que fala, um corpo que gesticula, um corpo que opera como espaço de manifestação, de força, de ritual. Esse corpo opera como um espaço que só pertence ao negro, esse espaço é templo do sagrado que emana força, que transpira determinação, beleza e Axé, e é uma conexão com sua ancestralidade. Nesse espaço o seu senhor não manda, pois esse espaço é livre da escravidão; lá a chibata do feitor não chega e o medo não faz morada. Esse corpo de dança ou para a dança também utilizado nos terreiros de Umbanda perpetuam esse espaço do sagrado e da resistência. Dançar com o Orixá ou para o Orixá é estar em harmonia e em conexão direta com nossa ancestralidade. É estar circundado com os elementos ligados a natureza. Para Petit (2015, p. 72), “ao executarmos danças de matriz africana, conectamo-nos com os ancestrais, desde os mais remotos tempos de uma civilização milenar, que nos traz as vivências das rodas, debaixo de árvores frondosas, nos terreiros, quintais e praças”.

Outra estratégia de preservar sua cultura na nova terra onde a cultura do branco era opressora, destruidora e acima de tudo preconceituosa, era manter avivada sua cultura ancestral, que tornou-se um processo difícil e doloroso. Então o povo negro continua utilizando mais estratégias, como o

culto aos Orixás. Como cultuar os seus orixás? Como guardar seus axés, sabendo-se que aos olhos dos brancos senhores de engenho qualquer culto ao seus Orixás seria considerado bruxaria?

O negro então passa a fazer a utilização de imagens de santos ligados ao catolicismo. Essas imagens eram diferentes das outras em um aspecto muito singular: essas imagens eram ocas, e por isso conhecidas como santos do pau oco (Imagens ocas com um pequeno furo embaixo onde negros guardavam em seu interior o altar do orixá).

Hoje os terreiros de Umbanda ainda utilizam imagens dos santos ligados à igreja católica, embora não seja com o mesmo propósito de antes, embora o preconceito étnico religioso seja uma realidade bem visível em nossa sociedade. O culto aos Orixás é livre e temos uma Lei que diz que temos o direito de culto. Essas imagens acabam por exercer ainda hoje esse papel de sincretismo porque a Umbanda acabou por beber um pouco também do Cristianismo, assim como o fez com o espiritismo e o Kardecismo.

Esses sincretismos funcionavam da seguinte maneira: Ogum com Sincretismo em São Jorge, Oxóssi com sincretismo em São Sebastião, Obaluaê com sincretismo em São Lázaro, Iemanjá com sincretismo em Nossa Senhora, Oxum com sincretismo em Santa Terezinha, Iansã com sincretismo em Santa Bárbara, Xangô com sincretismo em São Jerônimo, Oxalá com sincretismo em Jesus Cristo, as crianças com sincretismo em Cosme e Damião, entre outros. Cada dança, cada olhar, cada conversa, cada movimento tinha uma finalidade, pois eram momentos preciosos que não podiam ser desperdiçados.

TERREIROS DE UMBANDA: DETENTORES DE SABERES ANCESTRAIS E ESPAÇOS QUE RESISTEM

A Umbanda apesar de ter matrizes africanas é uma religião jovem e genuinamente brasileira, pois teve sua fundação no ano de 1908, no Estado do Rio de Janeiro, mas precisamente em Niterói, onde o médium Fernandino Zélio de Moraes incorporando o Caboclo Sete Encruzilhadas fundou essa religião. Teve sua primeira tenda por nome “Tenda de Umbanda Nossa Senhora da Piedade”. A Umbanda nasce do desejo pela quebra de preconceito, amor e caridade aos menos assistidos. De acordo com Janaina Azevedo:

A Umbanda tradicional tal e qual a conhecemos foi fundada em 1908 por Fernandino Zélio de Moraes, nascido aos dez de Abril de 1821, em São Gonçalo, Rio de Janeiro. Historicamente podemos dizer que ele foi o fundador do que entendemos hoje por Umbanda Tradicional (ou anunciador dessa doutrina por meio de sua entidade- guia, o Caboclo Sete Encruzilhadas). (AZEVEDO, 2010).

A Umbanda já nasce com o propósito de combater o preconceito, pois até então outras doutrinas como o Kardecismo (Doutrina religiosa, filosófica, mediúnica e moderna espiritualista de moral cristã) onde os espíritos que ali baixavam eram espíritos evoluídos e não se permitia espíritos de “índios” ou “escravos”. O caboclo Sete encruzilhada vem para fundar uma religião onde todos são aceitos, onde não há distinção de espíritos evoluídos ou atrasados, todos são bem vindos.

Então podem perguntar: onde cabe os Terreiros de Umbanda como povos de resistência se a própria religião é brasileira? A Umbanda é um misto de Kardecismo e Espiritismo, absorvendo das duas doutrinas um pouco de cada. Traz consigo matrizes africanas do culto aos Orixás, bem como ligação direta com os elementos da natureza. Os terreiros de Umbanda tem sido desde sua fundação espaços de combate ao preconceito étnico- racial, combate ao preconceito religioso, espaço do sagrado e lutas por melhorias através das políticas públicas para a comunidade.

Os Terreiros de Umbanda são comunidades tradicionais, espaços de culto ao sagrado, cultura de tradição Oral e como tal tem papel importantíssimo no processo de construção e ensinamentos. Os pais ou Griôs (Detentores dos saberes) dedicam suas vidas ao estudo e ensinamento do sagrado. Sua história passada de pai para filho de maneira oral mantendo as tradições advindas de outras religiões de matriz africana como o candomblé.

Foi no Candomblé os negros conhecidos por pretos velhos cuidam em passar, em compartilhar com os mais jovens a história de seus antepassados mantendo assim viva sua cultura. “Acredita-se na preeminência dos mais velhos como detentores de axé pela sabedoria adquirida pela vivência” (PETIT, 2009). Foi no Candomblé que negros adeptos conhecidos por pretos velhos trabalhadores das plantações de café de grandes fazendas mantiveram viva suas lendas, sua culinária, suas danças, seus cânticos, seus orixás. Segundo Petit:

Além de intimamente ligada ao sagrado, a tradição oral se funda na iniciação e na experiência, o que produz formas de aprendizagem totalmente diversas das predominantes no ocidente. Assim os conteúdos da tradição oral incluem histórias, lendas, mitos, provérbios, adágios e a genealogia da família e da comunidade. Esses conteúdos são passados de forma assistemática, essencialmente pela experiência e segunda as circunstâncias da vida. (PETIT, 2009).

É importante dizer que numa sociedade de livros em que a escrita se sobrepõe a fala, culturas da oralidade eram mal vistas e como tal pouco valorizadas. O livro é enfatizado quando se trata de contar a história e as vezes visto como verdade absoluta.

Entre as nações modernas, onde a escrita tem precedência sobre a oralidade, onde o livro constitui o principal veículo da herança cultural, durante muito tempo julgou-se que os povos sem escrita eram povos sem cultura. Felizmente, esse conceito infundado começou a desmoronar após as duas últimas guerras, graças ao notável trabalho realizado por alguns dos grandes etnólogos do mundo inteiro. (BÂ, 1987).

E pensar que durante muito tempo as culturas da transmissão oral foram negligenciadas e mal quistas, culturas consideradas menores ou menos importante, quando na verdade são culturas riquíssimas, que guardam a história de um povo. Só após as guerras e com empenho grande de etnólogos de todo o mundo essa realidade vai sendo dissipada. E o mundo vai tomando conhecimento da riqueza e da beleza da cultura afro, mesmo com o preconceito exacerbado e perseguidor o negro ganha força e espaços significativos, embora não seja no tempo hábil e corrido com que se deseja. Isso acontece em todas as esferas da sociedade: religiosa, econômica e política. Segundo Machado:

“...a oralidade é uma das características fundamentais da cultura africana, especialmente nas sociedades tradicionais, é um modo de ser, de estar no mundo. Podemos considerá-la, na atualidade, como um importante instrumento metodológico para reconstituição e continuidade da história local, da história africana em terras brasileiras. Ela é imprescindível para a conservação da tradição, dos mitos, das lendas, das epistemologias dos seus diferentes povos e é por meio dela que a palavra faz-se elemento produtor da história, formador da comunidade, da pessoa e de tudo que existe. É com a palavra que se educa (MACHADO, 2019).

A ligação da Umbanda com os elementos da natureza é uma outra característica de religiões de matriz afro. A indissociação homem-natureza fica evidente nos cultos, a ritualística do manuseio dos elementos como a água, o fogo, as plantas, as pedras, o vento, a terra tem toda uma significação, tem toda uma fundamentação. Por exemplo: a água para o batismo, para purificação, para cozinhar, para o banho de limpeza, para as pinças, para esfriar o ambiente. E os banhos de limpeza são elementos ritualísticos do povo de terreiro que tem grande relevância dentro dos cultos. Segundo Janaina (2010):

Banhos são infusões que visam manipular as energias dos mais diversos elementos a fim de trocar, recolocar, fortificar ou enfraquecer de acordo com a necessidade, um dado campo energético. Com conhecimento e propriedade, eles podem ser aplicados em pessoas, animais, locais, conforme o caso. Eles limpam as energias em excesso, aumentam a capacidade receptiva do médium e mantêm energia adequada dos corpos físicos.

A terra é o elemento que cuida do contato do homem com a força que emana do solo. As plantas por meio de frutas (Ossé de Frutas), as ervas para dos banhos de limpeza (Manjeriço, Tipi, Espada de São Jorge), os Chás

(Boldo, Hortelã, Erva doce), Folhas para ornamentar os terreiros e para Amacis (Espada de São Jorge, Aguapé, Manjerona), o Fogo para retirada de Eguns, para iluminar o ambiente, para cozinhar comidas e oferendas para as entidades e orixás, a fogueira para reunir a comunidade, entre outras.

São muitos os elementos da natureza e suas significações dentro do contexto negro-natureza. E o fogo tem lugar cativo e indispensável nos momentos de reuniões, de rituais de dança da comunidade; pois é nesse momento que as energias se juntam, se circundando os que estão compondo o círculo ao redor do fogo. Aí temos mais uma simbologia presente que é o círculo; muito utilizado tanto pelo negro do Brasil colônia quando se reuniam nos terreiros da casa grande como também nas Comunidades Tradicionais de terreiros de Umbanda quando formam a “gira” (círculo feito pelos médiuns que funcionam como espaço para chegada das entidades). A gira faz parte do culto ao sagrado, é nela que a comunidade dança, é nela que a comunidade canta e recebe as energias positivas que vão buscar. Essa gira é na maioria das vezes acompanhada por tambores que funcionam como objeto de contato direto entre os presentes e as energias que são chamadas por ele, funcionando como elo de ligação. É no terreiro que as pessoas recebem o axé. Para Petit e Cruz:

Culturas de arké acreditam no axé enquanto lugar de onde irradia a força. Não se trata de força física nem de dominação e sim de poder de realização, de engendramento. Nos terreiros o axé se planta tanto na terra como nos indivíduos, associando-os ambiente físico e humano. As pessoas recebem o axé através de seu corpo, pelo sangue, pelos frutos, pelas ervas e oferendas rituais bem como pelas palavras pronunciadas. O axé é a força de fecundidade (biológica e material), de proteção (contra os inimigos e as doenças) e de melhoria da condição social. É também uma força de potencialização, que dá autoridade aos componentes da comunidade e à comunidade como um todo. (PETIT E CRUZ, 2009).

Essas culturas, onde os saberes são passados de geração para geração e que tratam da simbologia, que encontramos presentes nos Orixás, encontramos presentes também no espaço concebido através da resistência, são culturas que caminham em comunhão com a natureza, por tanto são culturas ecológicas. De acordo com Petit:

As culturas de arké são saberes do símbolo: símbolos presentes nos Orixás e rituais das religiões de matriz africana, símbolos nos elementos da natureza, símbolo nos territórios criados em meio às diversidades da vida da diáspora (dança, música, capoeira, culinária, praças, ruas, bairros, morros); símbolos no uso encantado da palavra. (Petit 2009).

Ainda de acordo com Petit:

As arkés são ecológicas, pois realizam a confraternização do ser humano com as plantas, animais e minerais. Essa dimensão ecológica é a indissociabilidade da natureza e da cultura. É o corpo

integrado, diferente do corpo fragmentado que a medicina alopática trata. É também um corpo que se integra a comunidade e é a comunidade considerada corpo, uma vez que o que afeta a um de seus componentes afeta a todos.

Dentro dessa perspectiva da ligação homem-natureza vale salientar também a importância dos espaços de ritualística para o sagrado na natureza ligados aos elementos como: a praia como espaço ritualístico para o culto a orixá Iemanjá rainha do mar, os rios como espaço ritualístico para o culto a orixá Oxum, rainha dos rios, as pedreiras como espaço ritualístico para o orixá Xangô, rei da Umbanda, as matas como espaço ritualístico para o orixá Oxóssi, o rei das matas e assim por diante. São espaços da simbologia, onde está sincretizada a força, a memória e o achegamento com a divindade orixá. Pois são esses espaços responsáveis pelo contato direto e imediato da comunidade com o axé. São nesses locais que a força e a presença dos orixás são evidenciadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho proporcionou-nos momentos de aprendizagem de suma importância no nosso processo de formação, pois, o mesmo tornou possível demonstrar o processo de construção de identidade e resistência do povo de matriz afro tanto no terreiro da casa grande, quando o negro chega na condição de escravo em nosso país, como nos terreiros de umbanda, com os grãos e filhos da casa. Esse trabalho nos levou, a partir de nossas leituras, por caminhos de lutas e estratégias de resistência vivenciada pelo povo de matriz afro no percorrer da história. O mesmo acabou por nos possibilitar, comparar e relacionar a resistência do povo negro no terreiro da casa grande no Brasil colônia e a luta dos povos de comunidades tradicionais de terreiro da Umbanda por melhorias através de políticas públicas. Percebemos durante o discorrer desse trabalho quão importante foi o papel do negro na construção do nosso país. Nesse sentido salientamos a força que tem o espaço do sagrado nesse processo, uma cultura que resiste a partir de sua religiosidade e ligação com a natureza.

O espaço do sagrado como resistência e caminho para se manter viva toda uma cultura que o branco colonizador tentou a todo momento apagar da história. E conceber que essa resistência vive ainda hoje por meio das comunidades tradicionais de terreiros só vem reafirmar que toda a luta travada pelo povo de matriz afro não só valeu a pena, mas nos dar a certeza de que abordar temáticas ligadas as questões étnico-raciais, se faz ainda mais necessária. Entendemos esses momentos como espaços de fala e de certa maneira de resistência. Não devemos e não podemos nos calar, todo e qualquer momento é um espaço de visibilidade e por isso válido.

Ao nos debruçarmos sobre essa temática somos levados imediatamente a uma reflexão sobre quão importante e forte são as culturas da oralidade, que mesmo passando por tantos percalços durante sua história, mesmo sendo consideradas culturas menores, mesmo sendo menosprezadas, resistem bravamente. Mas também somos levados à concluir que há muito o que avançar, e como precisa avançar. Como se faz necessário criar e oportunizar, bem como ocupar espaços de fala e de escuta destinados a discussão de temáticas étnico-raciais.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janaina. **Tudo que você precisa saber sobre Umbanda**. São Paulo: Universo dos Livros, 2020. V. 2.

BÂ, Hampaté A. A Tradição Viva In: VERBO, J-KI: História Geral da África, São Paulo, Ed. Ática: 1987. Páginas 181-218.

MACHADO, Adilbênia Freire. **FILOSOFIA AFRICANA: ancestralidade e encantamento como inspirações formativas para o ensino das africanidades**. Fortaleza, Ed. Impreco, 2019.

PETIT, Sandra Haydée; CRUZ, Norval Batista. **Arkhé: corpo, simbologia e ancestralidade como canais de ensinamento na educação**. Caxambu: ANPEd, 2009.

PETIT, Sandra Haydée; **Pretagonia: Pertencimento, corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral Africana na Formação de Professores e Professoras**. Contribuições do Legado Africano para a Implementação da Lei 10639/03. Fortaleza/CE 2015.

GUTMAN, Cátia Regina. *Um breve retrato da resistência de crianças africanas escravizadas nos oitocentos (1839-1849)*. RESC Revista de Estudos SocioCulturais, v2., n.3, março/junho de 2022, p. 123-150, ISSN 2764-4405.

UM BREVE RETRATO DA RESISTÊNCIA DE CRIANÇAS AFRICANAS ESCRAVIZADAS NOS OITOCENTOS (1839-1849)

A brief Portrait of the resistance of enslaved african children in the 1800s (1839-1849)

Cátia Regina Gutman³²

RESUMO: Partimos da premissa de que as crianças africanas escravizadas foram traficadas da África para o Rio de Janeiro nos navios negreiros, no século XIX. Este artigo é um recorte de uma tese de doutorado em andamento e tem como objetivo propor questões e reflexões sobre as crianças africanas escravizadas, nos oitocentos, bem como localizá-las a partir do paradigma da Afrocentricidade no centro da ação de fuga e no tempo histórico de escravização destas no centro urbano. Por meio da análise de 420 anúncios de fugas de crianças africanas escravizadas publicados entre os anos de 1839 a 1849 no jornal O Diário do Rio de Janeiro.

PALAVRAS-CHAVE: Criança Africana Escravizada. Afrocentricidade. Anúncios de Fugidos. Escravidão. Século XIX.

ABSTRACT: We start from the premise that enslaved African children were trafficked from Africa to Rio de Janeiro in slave ships in the 19th century. This article is an excerpt from an ongoing doctoral thesis and aims to propose questions and reflections on enslaved African children in the nineteenth century, as well as locating them from the paradigm of Afrocentricity at the center of the action of escape and in the historical time of enslavement of these in the urban center. Through the analysis of 420 advertisements of the escapes of enslaved African children published between the years 1839 and 1849 in the newspaper O Diário do Rio de Janeiro.

KEYWORDS: African Child Enslaved. Afrocentricity. Runaway Advertisements. Slavery. 19th Century.

³² Doutoranda na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares PPGEDUC.

INTRODUÇÃO

Em 1840, no Jornal O Diário do Rio de Janeiro³³, nas páginas de anúncios de escravizados fugidos, localizo um, sobre uma menina africana escravizada³⁴ de 13 a 14 anos, da nação Cabinda, seu nome não aparece nesse anúncio, apenas a designação de negrinha:

FUGIO, ou foi desencaminhada, no dia 22 do corrente, das 6 para as 7 horas da tarde, uma negrinha de idade 13 a 14 annos, nação Cabinda, com um signal no braço direito do feitio de uma ferradura, baixa, retinta, e seio pequeno; levou vestido de riscado de chadrez azul e branco, e lenço no pescoço amarello, já uzado; quem a levar ou d'ella der noticias na rua do Rozario n. 51, será bem gratificado.

Machado de Assis (1996)³⁵, no seu conto “Pai Contra Mãe”, retrata os escravizados nos anúncios de jornais e afirma que, “Há meio século, os escravos fugiam com frequência. Eram muitos e nem todos gostavam da escravidão”. Como no anúncio acima, ela poderia ter fugido ou foi desencaminhada, outro termo usado era seduzido como podemos ver no outro anúncio sobre a mesma menina africana escravizada³⁶, que trazia mais informações sobre ela:

³³http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=094170_01&Pesq=escravos%20fugidos&pagfis=22534.

³⁴ Munanga (1999), utiliza no livro, Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra, o termo escravizado, que reflete a verdadeira condição dos africanos, que foram traficados nos navios negreiros, para o Brasil.

³⁵ Para uma análise histórica deste conto ver GOMES, Flávio dos Santos. “Jogando a rede, revendo as malhas: fugas e fugitivos no Brasil escravista” IN: Tempo, Rio de Janeiro, v. 1, n° 1, 1996.

³⁶http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=094170_01&Pesq=escravos%20fugidos&pagfis=22534.

100⁰⁰ RS. DE GRATIFICAÇÃO.
FUGIO ou foi seduzida da rua das Violas n. 105, no dia 22 de janeiro p. p., das 6 para ás 7 horas da noite, uma negrinha de nome Roza, nação Cabinda, com os signaes seguintes: idade 13 para 14 annos, levou vestido de riscadinho de chadrez azul; lenço no pescoço, amarello, já uzado, bichas de ouro com corações azues; tem um signal no braço direito que parece ser de uma ferradura; testa e barriga alta, que parece andar pejada de 2 mezes, côr retinta, e bonita figura: quem d'ella der noticia, ou a apprehender receberá a gratificação acima, na rua do Rosario n. 51, ou n. no acima. Declara-se que não só se dá 100⁰⁰ rs. a quem a prender, como igual quantia a quem a descóbrir, (esta declaração

A gratificação agora aparece logo no começo e em letras grandes, demonstrando a urgência do senhor em encontrá-la e Machado de Assis (1906), escreve que, “Quem perdia um escravo por fuga dava algum dinheiro a quem lhe levasse”, aumentando a gratificação e a descrição nos anúncios, para assim como Cândido Neves, principal personagem do conto de Machado de Assis e outros que trabalhavam no ofício de captura dos fugitivos pela cidade pudessem ler:

(...) os anúncios, copiava-os, metia-os no bolso e saía às pesquisas. Tinha boa memória. Fixados os sinais e os costumes de um escravo fugido, gastava pouco tempo em achá-lo, segurá-lo, amarrá-lo e levá-lo. A força era muita, a agilidade também. Mais de uma vez, a uma esquina, conversando de cousas remotas, via passar um escravo como os outros, e descobria logo que ia fugido, quem era, o nome, o dono, a casa deste e a gratificação; interrompia a conversa e ia atrás do vicioso. Não o apanhava logo, espreitava lugar azado, e de um salto tinha a gratificação nas mãos. Nem sempre saía sem sangue, as unhas e os dentes do outro trabalhavam, mas geralmente ele os vencia sem o menor arranhão.

Essas informações preciosas, de acordo com Machado de Assis (ibid.) serviam para agilizar essa captura como: “sinais do fugido, o nome, a roupa, o defeito físico, se o tinha, o bairro por andava e a quantia da gratificação”. Se fossemos Cândido Neves, leríamos o segundo anúncio percebendo que o nome da menina africana escravizada era Rosa e trazia vários sinais como altura, a barriga alta, cor, o sinal de uma ferradura no braço direito, usava brincos de ouro no formato de corações azuis e o principal, ela estava

“pejada³⁷”, de dois meses. No terceiro anúncio³⁸ a gratificação havia dobrado de valor e as informações seguiam:

200\$000 réis de gratificação.
Fugio, ou foi seduzida da rua das Violas n. 105, em 22 de janeiro proximo passado, uma negrinha de nome Rosa, nação Cabinda, idade 13 a 14 annos, altura regular, cheia do corpo, barriga alta, côr retinta, tem um signal no braço direito que parece de uma ferradura, e principio de peitos; quem a prender ou descobrir, receberá a gratificação acima mencionada na rua do Rosario n. 51, ou no numero acima.

Esse foi o último anúncio publicado sobre a Rosa, a menina escravizada africana que talvez tenha sido capturada e levada para a Rua das Violas, assim como no conto de Machado de Assis, em que a captura de uma escravizada é narrada:

Cândido Neves, com as mãos robustas, atava-lhe os pulsos e dizia que andasse. A escrava quis gritar, parece que chegou a soltar alguma voz mais alta que de costume, mas entendeu logo que ninguém viria libertá-la, ao contrário. Pediu então que a soltasse pelo amor de Deus.

-Estou grávida, meu senhor! Exclamou. Se Vossa Senhoria tem algum filho, peço-lhe por amor dele que me solte; eu serei tua escrava, vou servi-lo pelo tempo que quiser. Me solte, meu senhor moço! - Siga! Repetiu Cândido Neves. -Me solte! -Não quero demoras; siga!

O destino de Rosa, menina africana escravizada, não aparece nos anúncios, mas anuncia um caminho de pesquisa a percorrer. Mais do que oferecer qualquer tipo de resposta, o presente texto pretende colocar algumas questões que têm aparecido ao longo da minha tese de doutorado e aqui trago algumas conclusões e reflexões sobre o tema das crianças africanas escravizadas nos anúncios de fugidos do Jornal O Diário do Rio de Janeiro, de 1839 a 1849. A proposta inicial deste artigo é o de percorrer alguns caminhos da pesquisa e expor os dados até aqui coletados e catalogados, sob o paradigma da Afrocentricidade, localizando as crianças africanas escravizadas, no centro da ação de fuga e no tempo histórico de escravização destas no centro urbano. Seguindo parâmetros de crianças e infâncias como indivíduos africanos, que foram escravizados e traficados

³⁷ <http://www.medieval.rb.gov.br/#> A.G. Cunha no Índice do Vocabulário do Português Medieval, em 1986. Significado; prenhe, grávida.

³⁸ http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=094170_01&Pesq=escravos%20fugidos&pagfis=22534.

para as Américas, fazemos um exercício de volta ao passado, numa infância africana construída anteriormente à sua compra e escravização, ligado à sua ancestralidade, um caminhante percorrendo a busca pela sua autonomia e liberdade.

Os elementos fundamentais da escravidão, que Mbembe (2001) descreve, são os fatores que servem para unificar o desejo do africano de conhecer a si mesmo, de reconquistar seu destino, tornando-se soberano e de pertencimento no mundo, construindo sua autonomia. Se antes essa autonomia era mais facilmente alcançada pelas crianças africanas, nas suas famílias, quando são despojadas dos seus, elas tiveram que ressignificar e reconstruir laços com os seus pares na escravidão. Antes de pesquisar a passagem do meio e a escravização dos africanos, Asante (2003, p.43) afirma que é necessário observar os seus fatos e sofrimentos, mas é importante ver também as pequenas vitórias pessoais, como quando uma mãe sorri para seu filho ou cônjuge, que não são vitórias físicas, mas uma forma de assalto do dogma de dominação e conclui que, a “Afrocentricidade é um modo de pensamento e ação em que predomina a centralidade dos interesses valores e perspectivas africanos”.

A perspectiva da criança africana escravizada só pode ser analisada a partir do vivido anteriormente à sua escravização, conhecer não o todo, mas como a sua infância era vivenciada com os seus. E assim compreender como elas ressignificaram os elos culturais e compartilharam com seus pares a África redescoberta no Brasil (SLENES, 1992).

CAMINHOS DA ANCESTRALIDADE, NA INFÂNCIA AFRICANA

A infância africana é construída anteriormente à escravidão, ela é ancestral e constituinte do sujeito: criança. Para os Dagara, de acordo com Somé (1999, p. 40), a vida não é concebida no nascimento e nem termina após a morte. O nascimento de uma criança é visto como um contrato entre este mundo e o mundo dos antepassados, onde todos estão de acordo com esse nascimento e festejam a sua chegada. Para a autora, a aldeia apoia e honra o espírito na criança, para tornar-se mestre naquilo que ama, para assim oferecer um grande presente ao seu povo, seguindo o destino que escolheu antes de nascer.

Na comunidade Dagara existe uma relação sólida entre as gerações e as crianças transitam pela aldeia livremente e são cuidadas por todos, sempre há alguém para ouvir e testemunhar suas experiências. As crianças Dagara identificam-se com todos da aldeia e não apenas com os pais e podem ter muitos pais e mães que lhe auxiliam e cuidam delas. Não há comunidade sem filhos e não se pode ter filhos sem comunidade e não existiriam sem o espírito. Há um círculo completo, onde cada elemento completa o todo, ao

acolher as crianças, acolhemos o espírito. Na aldeia Dagara, como todos são pais e mães, as crianças sentem que podem contar com todo mundo e podem confiar em todos, por isso não há segredos na vida delas, ela é encorajada a falar a sua verdade e todos a escutam. Outro caminho da ancestralidade infantil africana é encontrado nas tribos Beng, da África Ocidental, onde Gottlieb (2004) aponta que há a mesma relação sólida entre as gerações e as crianças, elas têm liberdade de interagir com todos e serão cuidadas por todos. Assim como os Dagara, as crianças sabem que tem toda a aldeia para ouvi-las e testemunhar suas experiências e elas se sentem parte da comunidade e são valorizados por todos. Para os Beng, de acordo com Gottlieb (2004), suas crianças, mesmo as pequenas de um ou dois anos, são caminhantes competentes e podem vagar pela aldeia, pois haverá sempre um compromisso de cuidado com elas. Uns cuidam dos outros, não importa se é filho, primo, irmão, são todos parte de uma comunidade, de cuidado e troca.

Para os Beng, as crianças são reencarnações de antepassados, por isso, nos primeiros anos de vida, os bebês lembram com saudade de sua existência anterior, na vida após a morte. Os pais Beng, utilizam adivinhos para entender os desejos de seus filhos da sua encarnação anterior e satisfazê-las, tratando-as como agentes da sua vida, com opiniões e impacto na aldeia. Os adivinhos se comunicam com os bebês por intermédio dos espíritos que vivem após a morte, de onde os bebês acabaram de nascer e assim comunicam aos pais seus desejos e eles são obrigados a cumprir, como, por exemplo, adornando seu corpinho com joias e pinturas. Não obstante, conclui Gottlieb (2004), devemos aos nossos informantes infantis seguir onde quer que suas tentativas de comunicação mediadas culturalmente nos levem, seja para o mundo espiritual ou para algum outro espaço inesperado, mas culturalmente significativo.

E apesar do paradigma eurocêntrico de diversos etnógrafos que documentaram as vidas das tribos, na África, não podemos jogar fora suas obras e não aproveitar nada, devemos ler nas entrelinhas, como no estudo de Junod (2009), etnógrafo suíço, missionário protestante, que viveu ao sul de Moçambique em 1889, escreveu a monografia sobre os Tsongas, com uma linha evolucionista, usa expressões como selvagem, raça superior e inferior no seu texto, mas nosso intuito de trazer essa obra foi de verificar uma importante observação sobre os rituais, as fotos, os contos, os cantares e a língua dessas crianças africanas. De acordo com Junod (2009, p. 51), os Tsongas compõem-se de um grupo de populações Bantu estabelecidas na costa oriental da África do Sul, suas terras confrontam-se ao sul com os Zulus e os Swasi, a oeste com os Mabi, ao norte com os Venda e a leste com os Tonga, perto de Inhambane. As crianças Tsongas, quando bebê, são chamadas de xin'wanani e quando recebem um nome é n`wana, criança.

Essa criança, xin'wanani, nasce em volta de diversos tabus, que servem para proteger. A mãe, na hora do parto, não deve ingerir comida e nem beber água, pois se transgredir pode matar o bebê. Quando a criança nasce, um dos rituais é matar uma ave, galinha se é menina e galo se for menino; faz-se um caldo e coloca-se um pó medicinal, a mãe come uma parte da carne e o pai come o resto e serve para que ela se recupere do parto.

A criança Tsongas é recebida com muita alegria por toda a família. Ela é comparada a uma panela de barro, que foi cozida no forno. Depois de experimentar se ela é forte, jogam no chão e a panela não se quebra, ficando intacta, assim como a criança, foi gestada na barriga da mãe e nascendo viva. Sendo um primogênito, há um ritual, onde dançam Kukhana e cantam: “Eu celebro a minha panela que fez ngelevendre...”. Depois da dança, pintam a criança, a mãe, o pai e todos os habitantes da aldeia, mata-se uma cabra, e fazem uma festa, pois para eles os pais conquistaram uma aldeia através da criança, deitaram raízes. As crianças africanas são recebidas e vivenciam os rituais já desde o útero da mãe.

Ao pesquisar sobre as crianças africanas que foram traficadas, nosso olhar tem de partir da sua ancestralidade, utilizando o paradigma afrocêntrico, localizando-a no tempo e espaço, dos caminhos percorridos que a trouxeram até a cidade do Rio de Janeiro, nos oitocentos. Deve-se seguir os passos dessas crianças africanas escravizadas, que vivenciaram esses rituais e trocaram com seus pares, suas memórias e ressignificaram seus laços familiares ao se aliarem aos seus na escravidão urbana na cidade do Rio de Janeiro. E no que diz respeito à tradição, Mbembe (2001) aponta que o ponto de partida é a afirmação de que os africanos têm uma cultura autêntica que lhes confere um *eu* particular irreduzível ao de qualquer outro grupo. A negação deste *eu* e desta autenticidade seria, assim, por si mesma, uma mutilação.

E o paradigma Afrocêntrico, como ideia, articula uma poderosa visão contrahegemônica que questiona ideias epistemológicas que estão simplesmente enraizadas nas experiências culturais de uma Europa particularista e patriarcal. Portanto, para demonstrar a ideia de culturas ao lado umas das outras, ao invés da ideia de culturas sendo adotadas por uma ideia particular abrangente, que Asante (2016, p.11), dessa forma, desloca o discurso em direção a uma abordagem mais orientada para análise, exames, investigações e fenômenos, a partir do centro do indivíduo africano, da criança africana escravizada.

E OS CAMINHOS QUE NOS LEVAM ÀS CRIANÇAS AFRICANAS ESCRAVIZADAS, NA HISTORIOGRAFIA DA ESCRAVIDÃO

Um dos primeiros artigos a examinar é o de Mott (1979), em que a pesquisadora apresenta a contribuição da literatura de viagens para o estudo da condição da criança escravizada, no século XIX. Este estudo não coloca a criança africana escravizada como foco, pois, segundo a pesquisadora, os viajantes não separavam criança africana da criança escravizada, nascidas no Brasil. A única identificação sobre as crianças africanas nos relatos é do momento de chegada nos portos e venda, no mercado do Valongo, no Rio de Janeiro. Após essa etapa, elas se misturavam com as que aqui já viviam e os viajantes não se preocupam em classificá-las. Mott (ibid.) constatou que, na documentação pesquisada, era impossível distinguir uma criança africana da criança crioula, sendo apenas classificadas como escravizadas. Igualmente escreve Mattoso (1988) sobre a criança escravizada, mas prioriza os filhos das escravizadas, utilizando a Lei do Ventre Livre como marco teórico com o objetivo de definir a idade etária, de quando deixa de ser filho, para ser percebido como escravizado. A pesquisadora conclui que a noção de idade serve tanto para as crianças libertas quanto para as escravizadas: a diferença está na inclusão no mundo do trabalho, onde a escravizada tinha uma infância reduzida. A criança escravizada só era reconhecida como indivíduo quando entrava no trabalho compulsório e deveria ser um bom trabalhador, na opinião da autora.

Apesar de encontrar dados sobre as crianças africanas escravizadas, sem filiação, ela refuta essa presença como importante, pois, na visão desta pesquisadora, as crianças africanas escravizadas não poderiam ter vindo sozinhas nos navios negreiros, e alega que as mães foram vendidas ou morreram. E se viessem sozinhas, só poderia ser no tráfico proibido e se tinham dado preferência por elas. Essa preferência, como veremos adiante, realmente aconteceu, mas a autora, sem os dados, conclui, a partir do que haviam pesquisado, sobre as crianças africanas escravizadas à época.

A partir da década de 1980, os historiadores voltaram-se para pesquisas sob o ponto de vista dos excluídos e as crianças escravizadas entravam nesse ponto de vista. Eram utilizados os dados coletados na demografia do tráfico atlântico e Gutierrez (1989) afirma que o número de crianças africanas escravizadas não era tão exorbitante quanto a de adultos africanos escravizados, mas sempre esteve presente. Esses dados foram coletados nos registros de navios negreiros saídos de Luanda, em Angola, com destino ao Brasil, de 1734 a 1769. O pesquisador conclui que a definição de criança na África e no Brasil não eram iguais, o que não permitia comparar rigorosamente grupos de pessoas de uma mesma faixa etária. Seguindo esse referencial, era difícil para os historiadores determinarem a faixa etária

das crianças africanas escravizadas e se esses dados eram manipulados nas listagens para esconder o volume delas em relação aos de adultos.

Mary Del Priore organizou o livro *História das Crianças no Brasil* (1999) e afirma que diferentemente da história da criança feita fora do Brasil, a das nossas crianças não se distingue das dos adultos. Exatamente porque apenas as vozes dos adultos foram registradas e elas foram submetidas à violência, humilhações, transformando-as precocemente em adultos. E conclui que resgatar esse passado a partir das crianças deve priorizar e dar voz a documentos históricos, iluminando as lembranças mais apagadas. A pesquisadora reúne diversos estudiosos da história da criança e um dos artigos, "*Crianças escravas, crianças dos escravos*", de Goés e Florentino (1999), igualmente não define quem são essas crianças escravizadas, mas priorizam as crianças crioulas³⁹. Os autores concluem que os principais traços pesquisados do universo infantil estavam muito mais voltados para a fecundidade das mulheres escravizadas e a mortalidade infantil. Privilegiando as crianças crioulas escravizadas e seus pais, refletem que, mesmo valendo mais no mercado de escravizados do que uma criança africana, elas nasciam escravizadas, pois eram crias da escravidão e seus destinos não eram superior ao das que vinham nos navios negreiros. Refletindo sobre a conclusão dos autores podemos observar como o aspecto econômico e demográfico eram privilegiados nas análises: não havia o ponto de vista dos escravizados.

Na atualidade, o artigo de Mott (1979) foi revisitado por Silva (2014), pois também utilizou esses relatos de viajantes, de 1808 a 1888, mas também não distinguiu uma criança africana das nascidas no Brasil. A criança escravizada, para o autor (ibid.), não foi muito estudada na historiografia brasileira, exatamente por acreditarem ser impossível estudar sobre esse tema, e o resultado foi de domínio sobre a demografia histórica, sem dar conta da complexidade da experiência social desses sujeitos. Seu estudo remete à infância escravizada, utilizando as faixas etárias como marcos temporais de transição de infância para o mundo do trabalho. Podemos perceber que o trabalho, na verdade começava bem antes com o cuidar dos animais, limpar feijão, realizar pequenos trabalhos domésticos, como o viajante Rugendas (1989) descreve:

Até a idade de doze anos as crianças não são obrigadas a trabalhar; apenas limpam os feijões e outros cereais destinados à alimentação dos escravos ou cuidam dos animais, e executam pequeninos trabalhos domésticos. Mais tarde, as moças e os rapazes são encaminhados para os campos. Quando um menino mostra disposições especiais para determinado ofício, é-lhe este ensinado, a fim de que o pratique na própria fazenda.

³⁹ Criança crioula é uma denominação para as crianças escravizadas nascidas no Brasil.

Essa delimitação de infância e mundo do trabalho pode significar que ela não existia para as crianças escravizadas e se assim fosse não poderíamos então falar de infância nos oitocentos. E nosso objetivo sobre infância africana escravizada é o de mudar a visão eurocêntrica de infância para a Afrocêntrica, em que esse marco temporal pode ser ampliado. Outra questão é de que poucas crianças africanas chegavam nos navios negreiros e isso é refutado por Villa e Florentino (2016), que utilizaram como fonte de pesquisa os navios negreiros que foram interceptados pelos ingleses e levados para Serra Leoa (informações encontradas no site The Transatlantic Slave Trade) e seguiram o viés quantitativo, catalogando e discriminando por gênero, faixa etária e relacionavam com os inventários post-mortem do Rio de Janeiro, mas apenas de 1810 a 1831 e após somente os dados dos navios interceptados. Por não encontrarem dados relacionados às crianças africanas escravizadas nas listas de navios de negreiros que aportavam no Brasil, usaram o recurso inverso e foram em busca dos que eram interceptados. Com os dados encontrados sobre os navios interceptados, discriminei apenas os que deveriam desembarcar no Rio de Janeiro, que foram de 28 navios negreiros e o quantitativo de crianças africanas escravizadas discriminadas nas listagens em Serra Leoa:

Tabela 1: QUANTITATIVO DE CRIANÇAS AFRICANAS ESCRAVIZADAS NOS NAVIOS NEGREIROS DE SERRA LEOA.

Rio de Janeiro	1836-45	1846-50	Total
meninos	96.359	10.058	106.417
meninas	32.573	2.275	34.848
Total geral de crianças africanas escravizadas	128.932	12.333	141.265

A conclusão é de que com apenas 28 navios interceptados, crianças africanas escravizadas vinham em grande número para o porto do Rio de Janeiro. E os autores (ibid.) refletem que a contínua compra de crianças africanas escravizadas em tenra idade por quase meio século criou uma categoria, a de africano-crioulo, que para eles tinham uma facilidade maior de aculturação, pois o processo de recriação e incorporação cultural era mais fácil. Essas crianças africanas escravizadas abarcaram mais de duas gerações de escravizados, tendo mais êxito na sobrevivência, constituindo famílias, acesso às terras e às alforrias. Sobreviver não significa aculturação, apenas uma forma de resistência, que Mbembe (2001) reafirma como identidades africanas que devem ser estudadas sociologicamente, nas práticas cotidianas, em que os africanos reconhecem o mundo e mantêm com ele uma familiaridade e ao mesmo tempo inventam algo que pertence tanto a eles quanto ao mundo em geral. O pertencimento é uma

reconstrução do que trouxe como sujeito africano e ressignificados nas suas práticas cotidianas.

E o contexto histórico do sujeito africano vai além da história do tráfico atlântico. Asante (2009, p.2) afirma que ele tem papel central dentro desse contexto histórico, removendo assim a Europa do centro da realidade africana. A Afrocentricidade estuda novas ideias e conceitos, eventos, personalidades, do ponto de vista do africano e como sujeitos e não como objetos, baseando todo o conhecimento na autêntica interrogação de localização. Este é um pequeno apanhado historiográfico e percebemos que não há pesquisas voltadas apenas para as crianças africanas escravizadas e quando há referência, é sempre no quantitativo do tráfico de africanos escravizados. A Afrocentricidade desloca esse referencial demográfico, do tráfico para a centralização dessa história do ponto de vista africano, mesmo que tenhamos de ler nas entrelinhas do que está descrito e exposto, como no nosso caso dos anúncios de fugidos, do Jornal O Diário do Rio de Janeiro.

CAMINHOS DE ENCONTRO COM AS CRIANÇAS AFRICANAS ESCRAVIZADAS, NOS ANÚNCIOS DE FUGIDOS, DO JORNAL O DIÁRIO DO RIO DE JANEIRO, DE 1839 A 1849

O Diário do Rio de Janeiro foi escolhido, nesse caminho de encontro com as crianças africanas escravizadas, por conter um número enorme de anúncios de escravizados fugidos. Tendo o seu primeiro número saído no dia 01/06/1821, de acordo com Neves (2008, p. 87), esse jornal era um periódico de caráter popular, apelidado de Diário do Vintém, devido ao seu baixo preço de 40 réis, sendo a assinatura mensal de 640 réis. Para quem procurava veicular anúncios em jornais, isso era algo positivo, pois quem anunciava tinha que ter certeza de que o jornal era de circulação constante durante a semana e de preço acessível, para assim alcançar maior êxito em seus negócios privados. Os anos de 1839 a 1849 foram delimitados neste estudo para abarcar uma década de anúncios e assim acompanhar seu volume e mudanças ao longo do tempo.

Os anúncios de fugidos nos jornais de época foram utilizados por diversos pesquisadores como fonte primária, relacionando-os com os contextos históricos e cotidianos urbanos nos oitocentos. Um dos precursores dessa fonte foi Gilberto Freyre (1960), no livro *O escravo nos anúncios de jornais brasileiros do século XIX*, onde utilizou, como fontes principais, os jornais Diário de Pernambuco e Jornal do Comércio, mas consultou também outros periódicos da Bahia, do Rio de Janeiro, do Maranhão e do Rio Grande do Sul, entre 1825 e 1888, tendo reunido cerca de 10 mil anúncios, analisando-os qualitativamente de acordo com sua visão eurocêntrica de escravização, que aqui não é um dos objetivos discutir sobre sua obra, apenas de situá-la

no campo de pesquisas, e ler nas entrelinhas do que é descrito sobre as crianças africanas escravizadas, que de acordo com o autor, já denunciava como eram escondidas e invisibilizadas nas fontes documentais, principalmente nas faturas e listas de carregamentos de africanos escravizados no século XIX. Ao longo do tempo outros pesquisadores seguiram esse caminho, pois para eles era uma das fontes que mais contava do cotidiano e as relações pessoais, entre os escravizados e principalmente de estratégias de fugas. Essas pesquisas abordam diversos temas: como as descrições feitas pelos senhores de escravizados fugidos, de Ferrari (2001), e a análise das fugas como uma resistência dos escravizados, feitas por Gomes, (1996) Soares (2003), Amantino (2007), Neves (2008) e Ferreira (2012). No artigo escrito por Ferreira (2020), os anúncios de fuga não revelam apenas imagens de escravizados e suas estratégias de fuga, mas também o convívio destes com a sociedade escravista, recriações culturais, o cotidiano do relacionamento entre senhores e escravizados e como escravizados forjavam uma cidade atlântica a partir de lógicas próprias, vindo à tona pequenas biografias expondo faces inusitadas da vida dos escravizados. Assim como Ferreira (2020), utilizei a Hemeroteca Digital Brasileira, no site da Biblioteca Nacional, onde foram encontrados 420 anúncios de crianças africanas escravizadas, que foram catalogados a partir de seus nomes, idades, nações, gênero e moradia. Nosso objetivo neste artigo é o de apresentar essas crianças africanas escravizadas, respondendo questões iniciais de localização no contexto histórico da escravização, colocando-as no centro da ação de fuga, de acordo com Afrocentricidade, sob o ponto de vista delas, como sujeitos africanos.

Aqui usaremos a faixa etária do nascimento a 16 anos para designar como crianças, pois mesmo que apenas a partir de cinco anos apareçam nos textos de anúncios de escravizados, foi um caminho encontrado para visualizá-las no meio de tantos outros escravizados que fugiam. Essa faixa etária foi ampliada de 12 anos para 16 anos para demonstrar um dos princípios da Afrocentricidade, que é o de localizar o africano no seu contexto histórico, cultural e social. E trazendo a infância como uma volta ao tempo, no tempo em que ela não existia, trazendo diferentes mundos de infância, bem como as histórias individuais, de acordo com distintas culturas (FRANKLIN, 1995). Esse tempo, em que os traficantes de escravizados e portos de embarque classificavam as crianças africanas escravizadas em três grupos, de acordo com Conrad (1975, p. 51), aquelas com altura superior a quatro palmos ou um metro, com menos de um metro que já andavam classificadas como crias de pé, e bebês de colo que eram as crias de peito. As medidas dos palmos, dos que andavam, dos que ficavam no colo das mães, foram as classificações do europeu para o mercado escravocrata, o

olhar do outro e não dos africanos, estas foram as primeiras inscrições que receberam.

Outra questão é a inconstância na verdadeira idade das crianças africanas escravizadas, pois elas eram medidas por altura nos navios negreiros. De acordo com Gutierrez (1989, p. 70), o tráfico de crianças africanas escravizadas produziu uma imprecisão e profusão de termos para designar bebês, crianças e adolescentes, o que distorce a catalogação de dados e a complicação aumenta já na definição do que fosse uma criança, conceito que não necessariamente era igual na África, no Caribe ou no Brasil, sem contar que não existiam entre os africanos atestados de nascimento ou coisa parecida que permitisse aos historiadores comparar rigorosamente grupos de pessoas de uma mesma faixa etária. E a criança africana escravizada foi pensada no lugar de poder político de escravização: sua idade cronológica pouco importava, era utilizada apenas como marco social de objetificação, em que classificações e taxações eram sobre o seu tamanho e se daria lucro ao longo de sua existência. Essa marcação foi aceita na historiografia como dogma e reproduzida por anos, dificultando a ruptura desse paradigma de objetificação do africano como crias, animais, perpetuando a forma como são vistas no presente. A escravização dos africanos, segundo Mbembe (2001), marcou as diferentes formas de inscrição com as quais se tentou construir e representar a identidade africana a partir de um discurso nativista, por um lado, e outro instrumentalista, da África e de seu povo. Primeiro, a ideia de que através dos processos de escravização o *eu* africano se torna alienado de si mesmo, seu centro, e supõe-se que esta separação resulta em uma perda de familiaridade consigo mesmo a ponto de o sujeito, tendo se tornado um estranho para si mesmo, ser relegado a uma forma inanimada de identidade, objeto e mercadoria. E o outro, que afirmo, são os pesquisadores que continuam reproduzindo essas significações, não reconhecendo essas crianças africanas como sujeitos da sua própria história e ações. A Afrocentricidade coloca a criança africana escravizada no seu centro como sujeito histórico, sendo estudados pelos seus méritos, como atores sociais, assim como os adultos africanos escravizados foram estudados; cabe incluí-las na historiografia da infância brasileira, esta que pode ser ampliada e elástica, onde podemos localizá-las no tempo em que sua liberdade foi furtada e seu corpo tratado como mercadoria.

Como as crianças africanas escravizadas se reconhecem como crianças? Será que como seus ancestrais africanos, que determinavam a idade dos seus, como os Cabindas, que identificavam o crescimento das filhas, olhando seu desenvolvimento físico, no qual estendiam um dedo da mão direita, o indicador e o da mão esquerda, um sobre o outro, indicando a medida e o desenvolvimento dos seios. Se assim se viam nos outros, elas

concluíaam que sua idade aproximada era de acordo com esses marcos que vinham na sua memória e na memória trazida pelos seus pares. E assim concluíaam como os Cabindas a idade aproximada, a possibilidade para namoro e casamento, que Martins (1972) descreve como: “chi mena mabene; começam a nascer os seios; mana mena mabene: já estão formados os seios; menheka: já está em idade de se casar; maboba: já passou a idade de se casar, os seios já caem”. O espelho era a outra criança africana escravizada, com quem convivia e se relacionava. Essa ancestralidade trazida na sua memória a ajudou a se constituir como sujeito, mas não no tempo determinado pela visão eurocêntrica de infância, onde a faixa etária determina o começo e o fim dela, mas como construção infantil africana de indivíduo e uma relação com seus pares. Esse tempo cronológico deve ser pensado também nas condições em essas crianças africanas escravizadas viviam no centro urbano na cidade do Rio de Janeiro, onde poderemos verificar mais adiante, nas tabelas, como a falta de liberdade e contato com seus pares nas ruas da cidade impediam a tomada da ação de fuga.

Outra conclusão sobre os estudos de escravização das crianças era o trabalho como marco da vida infantil para adulta, mas esse trabalho era anterior a sua constituição de criança, pois já desde que vinham no colo das suas mães africanas as crias de peito trabalhavam junto a suas mães ao sol e ao tempo. Se podemos usar esse marco, podemos usar o marco temporal africano, onde o tempo é o tempo dos ancestrais, como na tribo Dagara, em que o tempo é pensado de forma diferente, conforme Somé (1999) define, ele é elástico e todos os dias vem com um tempo próprio, que é diferente de ontem. Cada dia é diferente e o tempo pode ser elástico na construção dessa ação de fuga. O tempo, o ver, o ser africano não é igual em todas as tribos, mas a partir do princípio de que são sujeitos, antes do branco europeu chegar em suas terras, com ancestralidade, é perceber que o começo e o fim da infância precisam seguir a elasticidade do tempo e do espaço habitado pela criança africana, na escravização, exatamente por viverem em cativeiro, presas, subjugadas, sem contato com seus rituais e comunidade, de onde nasceram e viveriam sua infância. Como em Agamben (2005), a infância aparece enquanto potência de experiência, espaço de transformação e de resistência. O tempo cronológico não é o tempo da infância, porque ela é potência, que renuncia ao previsível, ao que vai se revelando aos poucos na transformação do seu cotidiano, na denominação do *eu*, do seu discurso. As crianças africanas escravizadas, neste contexto escravagista dos oitocentos, colocam seu discurso em funcionamento através da sua ação de fuga, que precisava ser construído num tempo mais longo, pois seu acesso aos caminhos da resistência e liberdade não poderia se comparar ao do adulto escravizado.

As crianças africanas escravizadas ao chegarem como escravos novos (VILLA e FLORENTINO, 2016, p. 7) tinham que formar alianças, se adaptar ao seu novo dono, à língua e principalmente formar alianças com seus pares e com adultos africanos, que já haviam chegado a mais tempo. Essa produção de sua cultura de pares na troca com o outro, principalmente com o seu semelhante, a outra criança africana escravizada, que muitas vezes vieram da mesma tribo, falavam a mesma língua, tinham um caminho a ser trilhado e compartilhado, num objetivo comum de sobrevivência e resistência. E os anúncios de fugas das crianças africanas escravizadas as colocam no lugar e no tempo da escravidão, escondidas entre os adultos escravizados, que foram tão estudados na historiografia da escravidão. Neste trabalho utilizo a quantificação para corroborar a minha tese, em que localizo as crianças africanas escravizadas, demonstrando que, como os adultos africanos, elas estavam lá, apenas foram invisibilizadas nas demografias do tráfico atlântico para o Brasil.

O QUE ENCONTRAMOS? AS CRIANÇAS AFRICANAS ESCRAVIZADAS NOS OITOCENTOS NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

Foram coletados 420 anúncios⁴⁰ de crianças africanas escravizadas, em fugas, no Jornal Diário do Rio de Janeiro, nos anos de 1839 a 1849. Os anúncios do Jornal O Diário do Rio de Janeiro, - como vimos no anúncio de fuga da menina africana escravizada Rosa, - os textos eram mais extensos sobre as características, nomes, idades, nações, gêneros, vestimentas e caminhos percorridos por eles pela cidade, contando histórias dessas crianças africanas escravizadas nas entrelinhas. As nações das crianças africanas escravizadas eram uma designação importante para separar estes

⁴⁰ Na coleta dos anúncios de crianças africanas escravizadas, utilizamos a Hemeroteca, no site da Biblioteca Nacional, onde há uma busca por termos, que coloquei: anúncios de fugidos, pois quando solicitei crianças africanas, não retornou nenhuma resposta. Na leitura, que se mostrou exaustiva, pois foram mais de 5.000 anúncios de fugidos, nos quais se misturavam de adultos e crianças, além disso de crianças brasileiras, designadas como pardas e crioulas e nesse caminho, li sobre como as crianças africanas eram designadas na época e moleque e moleca apareciam nessas denominações de crianças africanas e de como era importante incluí-las nas contagens. Porque a palavra moleque poderia designar crianças africanas escravizadas de qualquer gênero, que de acordo com Villa e Florentino (2016, p. 7), a migração da palavra do quimbundo para o português se fez mediante o alargamento de seu significado original. M'leke em quimbundo, que significa garoto ou filho pequeno; mas a ela se acrescentou um sentido mais amplo, que em português engloba ambos os gêneros quando utilizado no plural, de molecões e moleconas parecem designar escravos de ambos os sexos, de 12 a no máximo 18 anos de idade, os escravizados novos, recém-chegados da África, nos navios negreiros. Portanto, as palavras moleques e molecas entraram nas contagens de crianças africanas escravizadas, por determinarem exatamente as que vieram da África, ajudando a catalogação dos anúncios de fugidos, em que não havia as nações.

anúncios de outras crianças escravizadas, pois elas só apareciam nas que eram de africanos e nas que não apareciam conseqüentemente eram de crianças pardas, ou crioulas, que designavam crianças nascidas no Brasil. Abaixo, a tabela com a totalização dos dados coletados sobre as crianças africanas escravizadas, nos anúncios de fugidos, de 1839 a 1849, computando um total de uma década:

Tabela 2: QUANTIDADE DE CRIANÇAS AFRICANAS ESCRAVIZADAS, NOS ANÚNCIOS DE FUGIDOS, DO JORNAL O DIÁRIO DO RIO DE JANEIRO.

ANO	QUANTIDADE DE ANÚNCIOS
1839	68
1840	69
1841	49
1843	40
1844	50
1845	25
1846	24
1847	26
1848	27
1849	8
Total	420

Na Tabela 2, podemos verificar o total de crianças africanas escravizadas encontradas nos anúncios diminuiu de 1839 a 1849, o que pode refletir a hipótese de que havia mais nascimentos de crianças escravizadas brasileiras e outro fator é de que quanto mais perto do ano de 1850, mais o tráfico ilegal de africanos escravizados aumentava; e trazer à tona em anúncios que crianças africanas escravizadas ainda fugiam é tornar público uma farsa de que o Brasil estava diminuindo o tráfico negreiro. Como vimos anteriormente, não havia as listagens, e para identificar o volume de crianças africanas escravizadas, era necessário (VILLA e FLORENTINO, 2016) recorrer aos navios negreiros interceptados pelos ingleses e levados para Serra Leoa, cujas informações foram encontradas no site The Transatlantic Slave Trade.

Voltando a 1830, com o fim do comércio legal de africanos escravizados, havia já uma pressão britânica para pôr fim ao tráfico ilegal. De acordo com Klein (1973), os Jornais do Comércio e Diário do Rio de Janeiro suprimiram publicações de listas oficiais de importação de escravizados africanos desde essa data. Nos dados coletados pelo pesquisador sobre listas oficiais de importação publicadas nesses jornais de 1825 a 1830, havia um consistente registro de crianças e bebês. Uma questão colocada pelo pesquisador é de

que nas listas, havia um declínio de número de crianças e bebês, o que chamou a atenção e o fez refletir que poderiam ter falsificado, no intuito de tornar maior o número de crianças africanas escravizadas ou a oferta de adultos africanos eram mais do que suficientes. Já comprovamos através de dados que a primeira hipótese é a mais viável, pela questão lucrativa e pelo espaço utilizado para acomodar as crianças africanas escravizadas no convés dos navios. É importante observar, de acordo com Florentino (2004) e Salles (2018), que o tráfico era mais que um deslocamento populacional, era um negócio e as elites brasileiras, de 1810 a 1850, puderam resistir à pressão britânica pelo seu fim. A elite brasileira gozava de autonomia internacional por ter enriquecido como mercadores de almas e isso lhes facultava influenciar decisivamente os destinos do estado e do tráfico atlântico. Esse período foi dominado pelas insurreições dos escravizados, exatamente pela presença maciça de africanos no seio da população e eles foram os protagonistas das resistências, fugas e rebeliões. Em vista disso, podemos concluir que o tráfico ilegal continuou e nem todas as crianças africanas escravizadas estão nas listas, nem nos anúncios e quiçá na contagem da totalização dos escravizados africanos. Nas tabelas abaixo relacionei a contagem por gênero e idade, incluindo as designações moleque e moleca na contagem:

Tabela 3: QUANTIDADE DE CRIANÇAS AFRICANAS ESCRAVIZADAS POR GÊNERO.

GÊNERO	1839/1849
MENINAS	76
MENINOS	344
TOTAL GERAL	420

Tabela 4: QUANTIDADE DE CRIANÇAS AFRICANAS ESCRAVIZADAS POR IDADE.

IDADE	MENINOS	MENINAS	TOTAL
5	1		1
6	1	-	1
7	1	-	1
8	4	-	4
9	2	1	3
10	18	4	22
11	4	4	8
12	43	11	54
13	26	8	34
14	58	16	74
15	31	10	41
16	80	16	96

MOLEQUE	61	-	61
MOLECA	-	1	1
S\	3	3	6

Consoante os dados da *Tabela 2 - Quantidade de crianças africanas escravizadas por idade*, a maioria das fugas acontecia a partir dos dez anos de idade, tanto para meninos quanto para meninas. Quanto mais velhos, mais eles apareciam nos anúncios, uma vez que a construção de um caminho de fuga era mais difícil para as crianças africanas escravizadas, porque diferentemente dos adultos africanos que já formavam laços nos navios negreiros, os chamados “malungos”, com as crianças esse tempo era mais elástico. Na *Tabela 3 - Quantidade de Crianças Africanas Escravizadas por gênero*, do total de anúncios coletados, verificamos que 18,1% eram de meninas e 81,9% de meninos, nos quais inseri moleques para a contagem de meninos e molecas para a contagem de meninas. Essa porcentagem muito maior de meninos que meninas, refletindo que os meninos fugiam mais que as meninas, pois talvez tivessem mais acesso às ruas ou as meninas não encontravam apoio para a fuga como os meninos.

As crianças africanas escravizadas, no centro urbano, eram compradas por pequenos negociantes e senhores, que as anunciam para aluguéis e serviços portas adentro, como amas de leite, cozinheiras, moleques de recados e pequenos serviços, acompanhando os adultos escravizados. Nas imagens das crianças negras nos séculos XIX e XX, - de acordo com Abramowics (2011), Silveira (2011), Jovino (2011) e Simeão (2011), - foi observado que as crianças escravizadas se tornavam bilíngues, pois eram detentoras da língua imposta pelo mundo hegemônico dos senhores e acessavam o linguajar falado, nos locais de circulação, como becos, mercados e chafarizes. E nas funções determinadas pelos seus senhores, como de moleques de recados, aonde iam e vinham pelo meio urbano, levando e trazendo recados, - descritas em várias pesquisas historiográficas, - encobrem múltiplas atividades desenvolvidas por eles, que ia além desta função de leva e traz.

Raphael Neves (2009), que estudou os anúncios de fugas do jornal Gazeta do Rio de Janeiro, 1809 a 1821, concluiu que as mulheres escravizadas adultas aparecem pouco nos anúncios de fuga e a explicação é que a captura delas era muito complicada e difícil, sendo quase impossível capturá-las. As mulheres escravizadas que trabalhavam nas ruas eram poucas em comparação com os homens escravizados. As que trabalhavam pelas ruas exerciam atividades de vendedoras e quitandeiras. A maior parte estava mesmo envolvida em atividades domésticas, saindo pouco de casa, e por isso desconhecendo as ruas da cidade. Se era difícil para as mulheres escravizadas adultas fugirem, tanto quanto elas as meninas africanas

escravizadas enfrentavam maior dificuldade, pois o que é demonstrado na Tabela 2 - *Quantidade de crianças africanas escravizadas por idade*, em que aparecem em maior quantidade nas idades de 12 e 13 anos, quando tinham mais acesso à rua e conseqüentemente começaram a aparecer nos anúncios de fugidos.

As nações foram outro importante dado catalogado na pesquisa, pois apareciam nos anúncios, principalmente quando eram crianças africanas escravizadas, mas não podemos deixar de discutir um pouco do significado fundamental de nação para compreender por que elas apareciam nos anúncios ligados diretamente a elas. As nações no tráfico negreiro, para diversos historiadores como Conrad (1975), Reis (1989), Silva (1989) Soares (1998), Karasch (2000), Gomes (2001), Soares (2001), Slenes (2011), foram uma forma encontrada pelos traficantes de escravizados de forjar uma classificação, tanto como *gentio*, que de acordo com Soares (1998, p.4), a palavra nação diz respeito às pessoas de um país ou região que pertencem a leis e governos paralelos. Sendo ainda um termo aplicado à raça, casta e espécie, cujo reconhecimento se dá pelo uso partilhado de um território, uma tradição ou uma língua comum. Já o termo nação se aplica a qualquer povo, infiel ou cristão, com o qual o Estado português se relaciona. Nação tem uma utilização constante ao longo do tempo desde o século XV até o XIX e é necessário apresentar o universo semântico que recobre o conjunto das procedências. Sua composição engloba desde os nomes de ilhas, portos de embarque, vilas e reinos até pequenos grupos étnicos. Há casos em que não pude identificar a origem da palavra, nem tampouco a localização. Em nenhum caso é possível afirmar com certeza que o termo nação corresponda a um grupo étnico.

Os africanos escravizados, ao se estabelecerem na cidade e interagirem em diversas esferas urbanas, criaram formas de sociabilidade com base na procedência que tinham em comum, constituindo grupos sociais de caráter profissional, religioso e de parentesco. As origens dos africanos no Rio de Janeiro oitocentista foram estudadas por Karasch⁴¹ (2000), que dividiu os africanos escravizados em diversas áreas de concentração, classificando-os em ocidental, centro-ocidental, oriental, além de origem africana desconhecida. Essas origens africanas desconhecidas apareceram em anúncios e as utilizei, tendo como base os estudos de Karasch (ibid.), para separar por localização na África e para encaixar as nações que apareciam e não estavam na listagem. Nestas classifiquei como desconhecidas, mas

⁴¹ KARASCH (2000), estudou as nações cariocas e origens na África. Aprofundando as fronteiras existentes no século XIX, portos de embarque e de onde vinham para a costa africana.

como os jornais eram escritos de acordo com a fala do senhor, ele poderia falar de maneira incorreta o nome da nação ou ser entendido com erros.

Tabela 5: QUANTIDADE CRIANÇAS AFRICANAS ESCRAVIZADAS, DAS NAÇÕES DA ÁFRICA ORIENTAL.

ÁFRICA ORIENTAL	TOTAL
BANTU	1
MECENA	2
SENA	2
INHAMBANE	10
QUELIMANE	45
MOÇAMBIQUE	58
TOTAL GERAL	118

Tabela 6: QUANTIDADE CRIANÇAS AFRICANAS ESCRAVIZADAS, DAS NAÇÕES DA ÁFRICA OCIDENTAL.

ÁFRICA OCIDENTAL	TOTAL
CABO VERDE	2
NAGÔ	6
MINA	9
TOTAL GERAL	17

Tabela 7: QUANTIDADE CRIANÇAS AFRICANAS ESCRAVIZADAS, DAS NAÇÕES DO CENTRO-OESTE AFRICANO.

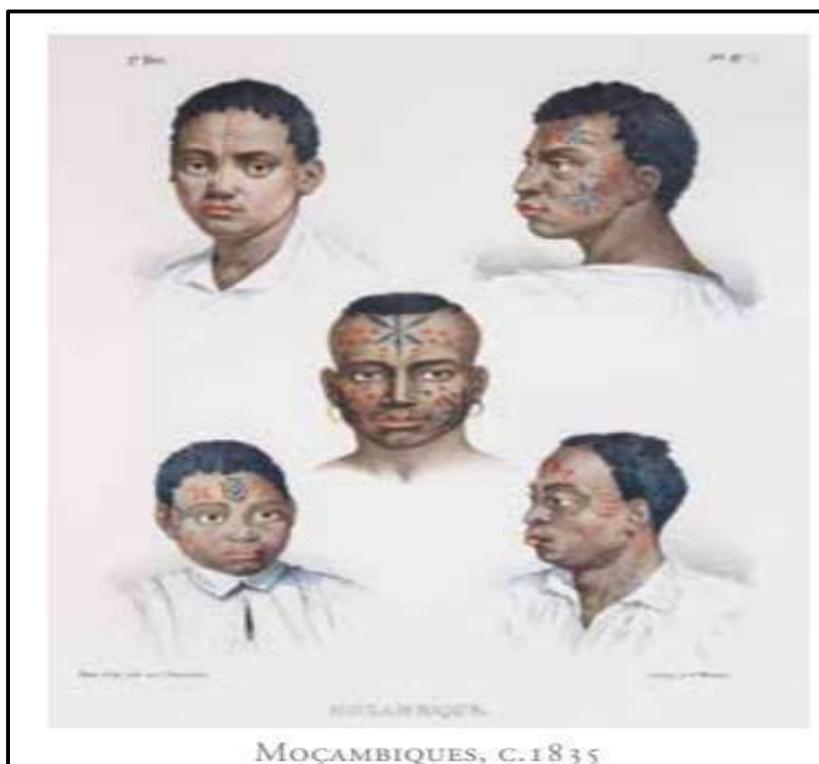
CENTRO-OESTE AFRICANO	TOTAL
SONGO	1
BANTU	1
MUIANGE	1
MOSSANGE	1
MUTECA	1
CABUNDA	1
BIHÉ	1
MONJOLO	2
CAMONDONGO	3
AMBACA	6
REBOLO	14
CASSANGE	16
CONGO	32
BENGUELA	44
CABINDA	52

ANGOLA	55
TOTAL GERAL	230

Podemos perceber pelas tabelas 5, 6 e 7 que o maior número de crianças africanas escravizadas era de nacionalidade do Centro-Oeste Africano, que de acordo com Karasch (2000) era comumente dividida em três regiões: Congo Norte (Cabinda), Angola e Benguela e uma das regiões mais importantes do tráfico negreiro. Conhecidos como Congos, no Rio de Janeiro, muitos eram do Norte de Angola e sul do Zaire. Karasch (ibid.) aponta que qualquer africano exportado pelos mercados do Rio Zaire eram conhecidos como Congos e os Angolas correspondiam à região central, controlada pelos portugueses, em especial, Luanda; que vinham do interior, como os Cabundás, Crioulos de Luanda, Caçanjes, Ambacas, Rebolos, Moanjes, Quissamas e Benguelas. Os benguelas vinham também do porto de Benguela, mas muitos dos africanos escravizados, na verdade, eram trazidos em caravanas de Ovimbundos, no sul de Angola. De acordo com Karasch (ibid.), entre 1832 e 1849, os africanos variavam de 50 a 70% da população escravizada no Rio de Janeiro e os africanos centro-ocidentais, que reuniam todas as regiões do centro-oeste africano, alcançavam quase 80%. Utilizando os registros alfandegários das primeiras décadas do século XIX, os de procedência Cabinda giravam em torno de 23,17%. Os africanos da grande região africana Congo Norte, no período de 1830 a 1852, representavam 32,2%, na cidade do Rio de Janeiro. Localizei sem nação 45 anúncios, 1 da África Equatorial - São Tomé e 1 Crioulo, que, de acordo com Karasch (2000), os crioulos africanos vinham de uma das colônias portuguesas na África e 3 nações desconhecidas: Megumbo, Macumbe e Moquião. As nações foram utilizadas não apenas como classificações e contagem, mas para localizar e trazer a criança africana escravizada para o centro da sua ancestralidade, pois no Rio de Janeiro, nos oitocentos, era bem difícil estabelecer as identidades específicas da maioria dos africanos escravizados, devida a diversidade étnica. Karasch (2000) afirma que uma das formas de identificação eram as escarificações, marcas de propriedade, estilos de cabelos e deformações físicas, tais como os dentes limados, que eram descritos nos anúncios de jornais.

É importante trazer todas essas formas de inscrição dos grupos étnicos para perceber a objetificação dos africanos escravizados (MBEMBE, 2001) nos anúncios de jornais: os classificavam como uma massa escravizada, aprisionada na humilhação e no sofrimento, de uma morte social, negando sua dignidade e unificando o desejo do africano de conhecer-se. Esse ler de outra forma os anúncios é o paradigma da Afrocentricidade, que localiza as crianças africanas na sua ancestralidade e como africana, independente da sua escravização e o olhar do seu senhor. As crianças africanas escravizadas

olhavam seus pares exatamente na busca por esses sinais, como forma de construir laços. Sim, essas crianças africanas escravizadas também eram marcadas pelos traficantes como gado, mercadoria, não podemos esquecer isso, mas temos que ver como as crianças africanas viam os seus e não apenas com olhar do branco europeu. A tatuagem registrada por Rugendas (2019), viajante europeu, nos moçambicanos escravizados no Rio de Janeiro nos oitocentos, me fez buscar em Junod (2009) elos e laços nos Tsongas, Moçambicanos, e perceber que essas linhas de botões no meio do rosto, desde a fronte até o queixo, eram tatuagens kuthavela tinhlanga, que segundo Junod (ibid.) variavam de acordo com os clãs⁴². Nesse estudo de Junod (2009), no sul de Moçambique, sobre os Tsongas, - que era um grupo de populações Bantu estabelecidas na costa oriental da África do Sul, - delimita as fronteiras entre os clãs, ao sul, com os Zulus e os Swasi, a oeste com os Mabi, os Lauti e outros clãs, ao norte com os Venda, e a leste com os Tonga, perto de Inhambane e os Copi, ao norte da foz do Limpopo.



No anúncio do menino africano escravizado, Manuel João, de 14 anos, catalogado, do jornal O Diário do Rio de Janeiro⁴³, de 1847, aparecem os dentes limados e os sinais da nação Moçambique, no rosto, que Rugendas, retratou de meninos:

⁴² <http://www.caixacultural.com.br/cadastrdownloads1/Rugendas%20-%20%20Cronista%20Viajante.pdf>.

⁴³ http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=094170_01&Pesq=escravos%20fugidos&pagfis=22534.

FUGIO no dia 2 corrente, um meleque de nome João que dá pelo nome de Manuel João, de nação Moçambique, estatura regular, de 14 a 15 annos de idade, com o competente signal de sua nação na testa, dentes da frente limados, pés grandes; quem do mesmo souber dirija se ao largo da Lapa n. 66. que se á gratificado.

E no anúncio de Rosa, que descrevia um sinal no braço direito que parece ser uma ferradura, - e essas tatuagens eram designadas de acordo com Martins (1972), que estudou os Cabindas, - a tatuagem se chamava *lintala* e seu significado variava conforme o desenho que apresentava: os pequenos traços e pontos eram apenas enfeites, mas alguns indicavam se era uma determinada tribo e os dentes incisivos superiores eram limados, tanto das mulheres quanto dos homens. Abaixo uma das tatuagens retratadas por Martins (1970, p. 224), que poderia ser identificada nos anúncios de fugidos, como de Rosa, e ser decifrada pelos seus senhores, como ferraduras ou outras representações.



Eis a importância de fazer essa ponte dos elos das crianças africanas escravizadas, encontradas nos anúncios de fugidos do jornal O Diário do Rio de Janeiro, e a infância africana vivida e revivida por muitas delas nas suas memórias trazidas nos seus corpos e nas suas mentes infantis. Não foram esquecidas e eram vistas diariamente entre os seus nas ruas da cidade, nos oitocentos.

CONCLUSÕES PARCIAIS

O levantamento de documentos não deixa dúvidas. As crianças escravizadas resistiam ao cativeiro e maus-tratos através da fuga. As matérias de jornais deixam à vista que não era raro que elas se precipitassem em escapar. Daí considerarmos a nossa hipótese principal. A

partir de uma leitura da Afrocentricidade, conjecturamos que as crianças escravizadas nos oitocentos na cidade do Rio de Janeiro construíram, dentro dos seus limites e das possibilidades, uma agência. Ou seja, uma maneira de enfrentar a violência e opressão a partir dos recursos disponíveis. De acordo com Asante, a agência se caracteriza como a chave para reorientar a vida, de modo que a pessoa possa ser gente, que a pessoa possa atuar como agente e não vítima. Um exercício em busca da liberdade. Naquele momento histórico, o primeiro passo para ser agente estava em escapar do território em que o cárcere e a exploração estavam em vigor.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; SILVEIRA, Debora de Barros; Jovino, Ione; Simeão, Lucélio Ferreira. **Imagens de crianças e infâncias: a criança na iconografia brasileira dos séculos XIX e XX.** *Perspectiva*, v. 29, p. 263-293, 2011.

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história: destruição da experiência e origem da história.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005, 188p.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade**, Uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 96-110.

ASANTE, Molefi Kete. **The Afrocentric Idea.** Philadelphia: Temple University Press, 2003.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade como Crítica do Paradigma Hegemônico Ocidental: Introdução a uma ideia. Trad. Renato Nogueira, Marcelo J. D. Moraes e Alice Carmo. **Ensaio Filosófico**, Volume XIV, Dezembro/2016.

ASANTE, M.; AMA MAZAMA, Marie-José Cérol. **Handbook of Black Studies.** SAGE, 2005.

ASSIS, Machado. Pai contra mãe. In: Machado de Assis, **Contos de Machado de Assis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

AMANTINO, Márcia. **As condições físicas e de saúde dos escravos fugitivos anunciados no Jornal do Comercio (RJ) em 1850.** *História, Ciências, Saúde*, v.14, n.4, p.1377-1399, 2007.

CONRAD, Robert Edgar. **Os últimos anos da escravidão no Brasil: 1850-1888.** Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1975.

FERREIRA, Fernanda Cristina Puchinelli. Decifrando as fugas escravas: narrativas, senhores e fujões na cidade do Rio de Janeiro (1840-1850). **Em Tempo de História.** Brasília-DF, n. 36, p. 402-422, 2020.

FERRARI, Ana Josefina. Dissertação de mestrado. **A voz do dono: uma análise das descrições feitas nos anúncios de jornais dos escravos fugidos no oeste paulista entre 1870-1876.** Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Linguagem. Campinas São Paulo, 2001.

FLORENTINO, M.; RIBEIRO, A. V.; SILVA, D. D. da. Aspectos comparativos do tráfico de africanos para o Brasil (séculos XVIII e XIX). *Afro-Ásia*, [S. l.], n. 31, 2004. Disponível em: [//periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/2107](http://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/2107) Acesso em: 22 ago. 2021.

FRANKLIN, Bob. *The New Handbook of Children's Rights: Comparative Policy and Practice*. London: Routledge: 2001.

FREYRE, G. *O escravo nos anúncios de jornal do século XIX* (Edição digital). São Paulo, SP: Global, 2012.

GÓES, José Roberto de; FLORENTINO, Manolo. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: PRIORE, Mary del (Org.). *História das crianças no Brasil*. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

GOTTLIEB, Alma. **Para onde foram os bebês?** Em busca de uma Antropologia de bebês (e de seus cuidadores). *Psicol. USP*, v. 20, n. 3, p. 313-336, 2009.

GUTTIERREZ, Horácio. **O tráfico de crianças escravas para o Brasil durante o século XVIII**. *R. História*, n. 120, p. 59-72. Jan. /jul. 1989.

JOVINO, Ione da Silva. Entre o sentimento da Infância e a invisibilidade das crianças negras: Ambiguidades no século XIX. UEPG GT-21: **Afro-Brasileiros e Educação** Agência Financiadora: Ação Educativa. <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT21-4281--Int.pdf>.

JOVINO, Ione da Silva. **Crianças negras na história: Fontes e discursos sobre a breve infância permitida pelo escravismo oitocentista brasileiro**. ISSN 1982-7199 | DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271991167> Revista Eletrônica de Educação, v. 9, n. 2, p. 189-225, 2015.

JUNOD, Henri. **Usos e Costumes dos Bantu**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2009.

KARASCH, Mary C. **A vida dos escravos no Rio de Janeiro, 1808 1850**. São Paulo: Companhia das Letras: 2000.

KLEIN, Herbert S. **O Tráfico de Escravos Africanos para o Porto do Rio de Janeiro, 1825-1830**. *Anais de História*, V, Assis, 1973.

MATTOSO, Kátia de Queirós. **O Filho da Escrava** (Em torno da Lei do Ventre-Livre). *Revista Brasileira de História*, v.8 n°16. 37-55 mar.88/88.

MARTINS, Pe. Joaquim. CABINDAS. *História – Crenças – Usos e Costumes*. C. S. Sp. **Comissão de Turismo da Câmara Municipal de Cabinda**. Angola, Santa Maria de Lamas: Rios e Irmãos, 1972.

MAZAMA, Ama. **O Paradigma Afrocêntrico**. Trenton: África World Press, 2003.

MAZAMA, Ama. A Afrocentricidade como um novo paradigma. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin, **Afrocentricidade: Uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

MAZAMA, Ama. **Entrevista** *Jornal Tribune*. 2015. https://www.phillytrib.com/religion/ama-mazama-believes-that-names-have-meaning/article_b38aee69-7c57-5495-a79d-d07ce8564ed9.html. Acesso em 23 de maio de 2020.

MOTT, Maria Lúcia de Barros. *A Criança Escrava na Literatura de Viagens*. São Paulo: **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**, 1979, p. 57-68.

MBEMBE, Achille. *Formas Africanas de Auto inscrição*. Tradução de Patrícia Farias. **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 23, nº 1, 2001.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Lisboa: Antígona, 2017.

MATTOSO, Kátia de Queiroz. O filho da escrava. In: PRIORE, Mary Del (Org.), **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991, p.76-98.

MUNANGA, Kabengele. **Afrocêntrica: reavaliação de uma agência africana DIVERSIDADE, IDENTIDADE, ETNICIDADE E CIDADANIA, PALESTRA**, 2011

NEVES, Raphael. **Experiências capturadas: A fuga de escravos no Rio de Janeiro**. Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro, 2008.

NEVES, Raphael, Dissertação de Mestrado. **Experiências capturadas: em torno da escravidão urbana, imprensa e fugas escravas no Rio de Janeiro, 1809-1821**. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em História, 2012. 154f.

NEVES, Maria de Fatima Rodrigues das; MARCÍLIO, Maria Luiza. **Infância de faces negras: a criança escrava brasileira no século XIX**. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

OLIVEIRA, Domingos. **A criança negra escravizada no Brasil: Aproximações teóricas e, tramas historiográficas**. Revista Outras Fronteiras, v. 1, n. 2, 2014.

PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013.

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

RUGENDAS, Joahan Moritz. **Viagem pitoresca através do Brasil**. Belo Horizonte, Itatiaia, São Paulo: EdUSP, 1989.

SALLES, Ricardo. Resistência escrava e abolição na província do Rio de Janeiro. O Partido do Abolicionismo. **Instituições nefandas: o fim da escravidão e da servidão no Brasil, nos Estados Unidos e na Rússia**. Ivana Stolze Lima, Keila Grinberg, Daniel Aarão Reis (Orgs). Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2018.

SILVA, Rafael Domingos Oliveira da. **“Negrinhas” e “negrinhos”: visões sobre a criança escrava nas narrativas de viajantes (Brasil, século XIX)**. Revista de História, v.5, n. 1-2, 2013, p. 107-134.

SOARES, Carlos Eugênio Líbano, FARIAS, Juliana Barreto; GOMES, Flávio dos Santos. **No labirinto das nações: africanos e identidades no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2005.

SLENES, Robert W. "**Malungu, ngoma vem!** África coberta e descoberta do Brasil. Revista USP, v. 12, 1992, p. 48-67.

SOMÉ, Sobofun E. **Welcoming Spirit Home: Ancient African Teachings to Celebrate Children and Community: Ancient Teachings for Pregnancy, Children and Family.** Editora: New World Library, 1999.

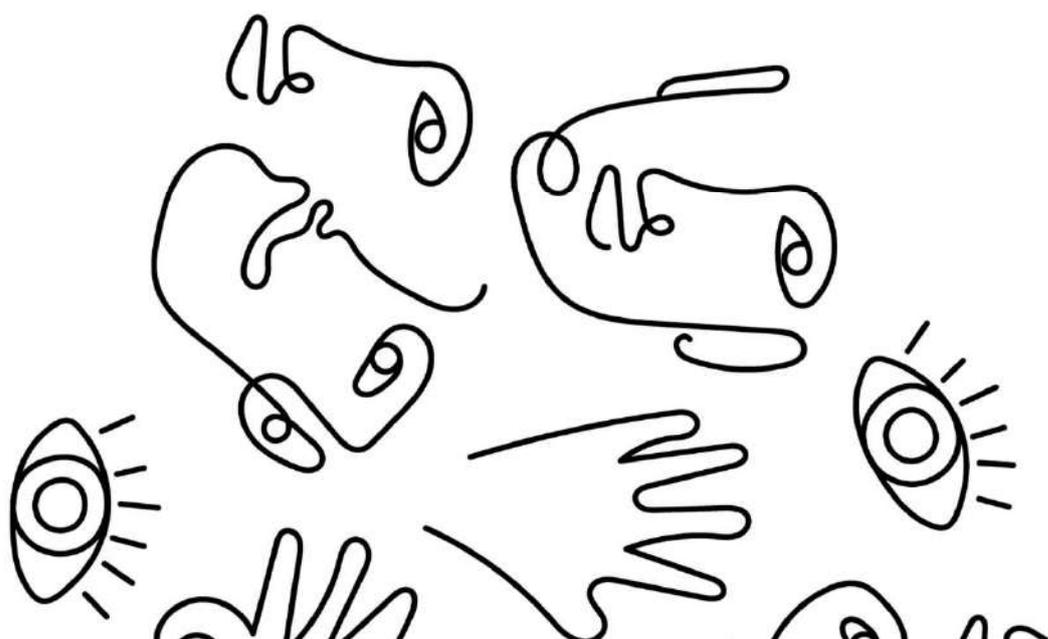
VALENCIA VILLA, Carlos; FLORENTINO, Manolo. **Abolicionismo Inglês e Tráfico de Crianças Escravizadas para o Brasil, 1810-1850.** História, Franca, v. 35, n. 78, 2016.
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010190742016000100504&lng=en&nrm=iso acesso de 2020.

VANSINA, Jan. O Reino do Congo e seus vizinhos. In: OGOT, Bethwell A. (Ed.), **História geral da África**, v. 5: África do século XVI ao XVIII. Brasília: Unesco, 2010.

VAZ, José Martins. **No mundo dos Cabindas;** estudo etnográfico. Lisboa: Editorial L. I. A. M., 1970.



ENSAIOS FOTOGRÁFICOS



ANDRADE, Judson Bezerra de; VIEIRA, Nayane David Pereira; TINOCO, Amanda Railany Kalary Rodrigues. *Pode?!: registros de uma desobediência urbana*. RESC Revista de Estudos SocioCulturais, v2., n.3, março/junho de 2022, p. 151-159, ISSN 2764-4405.

PODE?!: REGISTROS DE UMA DESOBEDIÊNCIA URBANA Is it allowed?!: Signs of an urban disobedience

*Judson Bezerra de Andrade*⁴⁴

*Nayane David Pereira Vieira*⁴⁵

*Amanda Railany Kalary Rodrigues Tinoco*⁴⁶

O ensaio visual “Pode?!” é o registro da primeira ação de desobediência urbana com lambes questionadores sobre o corpo gordo nas ruas de Natal, Rio Grande do Norte. A exposição conta com 16 imagens que permeiam maior parte do processo: ensaio fotográfico, criação dos lambes, intervenção do texto e monitoramento posterior as colagens. As fotos são de Judson Andrade, Nayane Vieira e Amanda Tinoco.

É importante recuperar o controle de uma narrativa que condicionou como nossos corpos negros são vistos e representados como objetificação, hipersexualização e não-humanidade. Os auto retratos são uma forma de expressar o que um corpo gordo, negro, LGBT e macumbeiro pode ser, de uma forma vulnerável e potente. Humana. Durante o processo da quarentena, causada pela pandemia do *Coronavírus*, a arte se fez presente como um alicerce construído para a permanência da sanidade mental. Nessa mistura de sentimentos e aceitação das mudanças provocadas por este contexto, escrevi crônicas, fiz registros fotográficos sobre meu cotidiano e resgate de sentimentos vividos, dando ênfase às vivências como um corpo gordo e negro.

O texto “Pode?!”, que posteriormente desdobrou-se em visualidade urbana, foi escrito em 2021 e contém inquietações sobre o que o corpo gordo pode ser. Convertidas em 12 questões que foram adicionadas às fotos impressas, que retratam meu corpo desobediente despido. Queria expor as fotos e escolhi a rua como galeria pública, por ser acessível, um local onde os diálogos acontecem com todas as pessoas, independente de gênero, raça ou classe. A preferência pelos lambes se deu pela possibilidade de performar

⁴⁴ Graduando de Licenciatura em Teatro na UFRN.

⁴⁵ Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Paraíba.

⁴⁶ Estudante de Teatro na Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

a presença mesmo na ausência, por mais que eu não estivesse fisicamente nas ruas, a minha imagem estaria! Os locais das colagens foram pontos de ônibus e lanchonetes do centro da cidade por serem lugares de espera e grande circulação de pessoas.

Intervir nas ruas pela primeira vez foi uma experiência muito diferente de qualquer uma outra vivida por mim. Por ser um corpo com marcadores visíveis de raça, gênero, sexualidade e religião, tenho um alvo comigo que é um “convite” às agressões do estado ou da população, corroboradas por estereótipos negativos que cercam pessoas como nós. Nayane Vieira, que pesquisa e vive as artes urbanas, me orientou e participou comigo do processo de colagem e registro dos momentos anteriores a ação, também tem marcadores consigo por ser uma mulher LGBT. Esses fatores contribuíram para que essa vivência ganhasse um tom de transgressão quase criminosa por “profanar” a cidade imaculada de signos brancos e coloniais. Pela apreensão de uma possível repressão, a etapa das colagens não foi registrada pois a ação precisava ser executada de forma mais objetiva.

O lambe-lambe não é eterno, ele vai se modificando junto com a paisagem da cidade. Amanda Tinoco participou junto comigo na parte posterior as colagens, no monitoramento e registro dos lambes após duas semanas. Alguns já foram cobertos, outros sofreram censura e violência simbólica, já que o corpo físico não está presente para agressão. Tais consequências falam muito sobre como corpos dissidentes são percebidos pela cidade de Natal, na verdade fala que a capital não quer enxergar esses corpos.

Antigamente as pessoas me encaravam nas ruas me culpavam por ser o corpo gordo e preto que eu habito. As encaradas permanecem, mas não me constroem mais, me apropriei dos termos e transformei em arte: que me vejam, encarem, se constroem, reflitam e respondam o que eu questioneei. O corpo gordo pode?

IMAGEM 01: Autorretrato de um corpo gordo e preto. Foto utilizada nos lambes.



Foto: Judson Andrade.

IMAGEM 02: Autorretrato de um corpo gordo e preto. Foto utilizada nos lambes.



Foto: Judson Andrade.

IMAGEM 03: Autorretrato de um corpo gordo e preto. Foto utilizada nos lambes.



Foto: Judson Andrade.

IMAGEM 04: Fotos impressas para a intervenção manual do texto “Pode?!”



Foto: Nayane Vieira.

IMAGEM 05: Intervenção manual do texto “Pode?!”

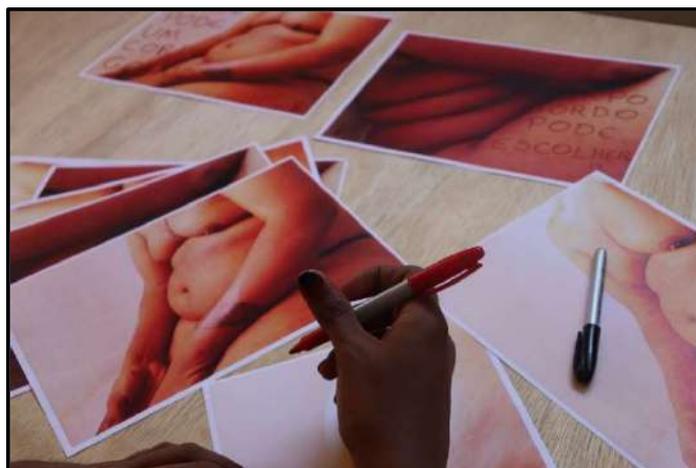


Foto: Nayane Vieira.

IMAGEM 06: Intervenção manual do texto “Pode?!”



Foto: Nayane Vieira.

IMAGEM 07: Finalização da intervenção manual do texto “Pode?!”



Foto: Nayane Vieira.

IMAGEM 08: Texto visual “Pode?!” completo com as 12 imagens e questões, prontos para a colagem no centro de Natal.



Foto: Judson Andrade.

IMAGEM 09: Lambe aplicado no centro de Natal.



Foto: Judson Andrade.

IMAGEM 10: Lambe aplicado no centro de Natal.



Foto: Judson Andrade.

IMAGEM 11: Lambe aplicado no centro de Natal.



Foto: Judson Andrade.

IMAGEM 12: Lambe aplicado no centro de Natal.



Foto: Judson Andrade.

IMAGEM 13: Lambe aplicado no centro de Natal. Houve uma tentativa de censura através de uma placa com preços de lanches. Cobriram os peitos e os nomes “o corpo gordo”.



Foto: Judson Andrade.

IMAGEM 14: Lambe aplicado no centro de Natal. Houve uma tentativa de censura através da retirada, tentaram arrancar rasgando, mas não obtiveram sucesso.



Foto: Amanda Tinoco.

IMAGEM 15: Autor do texto e foto junto ao lambe aplicado no centro de Natal.



Foto: Amanda Tinoco.

IMAGEM 16: Autor do texto e foto junto ao lambe aplicado no centro de Natal.



Foto: Amanda Tinoco.

FOTOS EM ALTA RESOLUÇÃO:

<https://drive.google.com/drive/folders/1UmQOSQFjeoS4Zb8j9KIWIMaOgScQQA?usp=sharing>.

SOARES, Eloyza Tolentino. *Visões afro-brasileiras no ciberespaço: live para Exu e Pombagira na Casa de Jurema Mestra Maria da Luz*. RESC Revista de Estudos SocioCulturais, v2., n.3, março/junho de 2022, p. 160-167, ISSN 2764-4405.

VISÕES AFRO-BRASILEIRAS NO CIBERESPAÇO: LIVE PARA EXU E POMBAGIRA NA CASA DE JUREMA MESTRA MARIA DA LUZ

Afro-Brazilian visions in cyberspace: Live for Exu and Pombagira at Casa de Jurema Mestra Maria da Luz

Eloyza Tolentino Soares⁴⁷

Este ensaio visual é um recorte do meu trabalho de conclusão de curso em Ciências Sociais, em que discuti os trânsitos digitais (referência retirada devido à revisão duplo-cega) realizados por esta Casa durante a pandemia provocada pela COVID-19. Nesse sentido, acompanhei, através das plataformas digitais (*WhatsApp, Zoom, Facebook*), os caminhos percorridos pelas pessoas deste espaço para que o sagrado permanecesse sendo cultuado. Utilizei a metodologia da etnografia em ambientes digitais (LEITÃO; GOMES, 2017) para perceber as formas como o ciberespaço (LÉVY,1999), este lugar interconectado mundialmente através de dispositivos, foi apropriado pelo terreiro onde desenvolvi a pesquisa.

Os rituais de Jurema, realizados todas as quintas-feiras, às 19h na Casa de Jurema, tomou outras proporções durante o ano de 2020. Atravessou as paredes de concreto e alcançou níveis ciberespaciais. Na impossibilidade de realizações dos encontros presenciais, o dirigente deste espaço religioso, Noamã Pinheiro, optou por iniciar reuniões semanais através da plataforma *Zoom*.

Assim, todas as quintas, reuniam-se *online*, cada uma e cada um das suas casas, através de uma sala digital. Eram cantados os pontos da Jurema, tal como ocorria no ritual presencial. Contavam-se histórias sobre as entidades e memórias mais antigas da religião na cidade. Participavam destas reuniões apenas as pessoas da Casa. Estes momentos serviram de base para os próximos eventos que surgiriam: as *lives*. *Live* é um termo que vem do inglês, significando viver. No entanto, ao assumir uma posição no

⁴⁷ Graduada em História e em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Mestra em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Doutoranda em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. E-Mail: eloyza.soares@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5721-5414>.

contexto do ciberespaço, elas passam a significar aquilo que é transmitido ao vivo.

As *lives* tornaram-se um fenômeno durante a pandemia e possuíam diversas modalidades. Seguindo o percurso digital da Casa de Jurema Maria da Luz, as *lives* serviam como momento de partilha do sagrado, daquele ritual que ocorria dentro da estrutura física do terreiro e, agora, a partir da tecnologia digital, passava a acessar o ciberespaço. Ainda era um momento onde as aglomerações não podiam acontecer, mas os eventos religiosos já estavam permitidos.

A festa para Exu e Pombagira aconteceu no dia 22 de agosto de 2020. É uma das festas mais esperadas do ano, devido à grande atração que as pessoas possuem pelas Pombagiras. As pessoas levam presentes e pedidos que dizem respeito à prosperidade, questões de relacionamento, entre outros assuntos. Neste dia, a interação ocorreu através dos comentários do *Facebook*, de curtidas e compartilhamentos. O ritual da Jurema não acontecia desde antes do carnaval. Este momento foi um reencontro com as entidades e de comemoração à vida. Além disso, os registros estão localizados no ciberespaço, como forma de documentação digital e de demarcação de um período que se deslocou das atividades que o terreiro estava acostumado a realizar. Câmera, computador, microfone, fios de conexões, plataformas de transmissão e redes sociais foram acionadas e participaram como agentes importantes neste ritual transposto para o digital.

Enquanto pesquisadora, participei das interações presenciais e digitais realizadas pelo terreiro. Nesta *live*, especificamente, fui convidada para realizar a cobertura fotográfica, além de auxiliar no que fosse preciso com relação às questões tecnológicas. As fotos do ensaio foram feitas a partir de uma câmera *Canon T3i*.

FIGURA 1: *Live*-ritual para Exu e Pombagira.



Fonte: Eloyza Tolentino Soares, 2020.

A realização desta *live* contou com um suporte tecnológico que envolvia um conhecimento técnico. Neste dia, havia na sala da Casa, a presença de uma câmera filmadora que capturava as imagens em tempo real e as transmitia ao computador. Para que ocorresse desta forma, foi acionada uma rede de pessoas que pudessem auxiliar na transmissão.

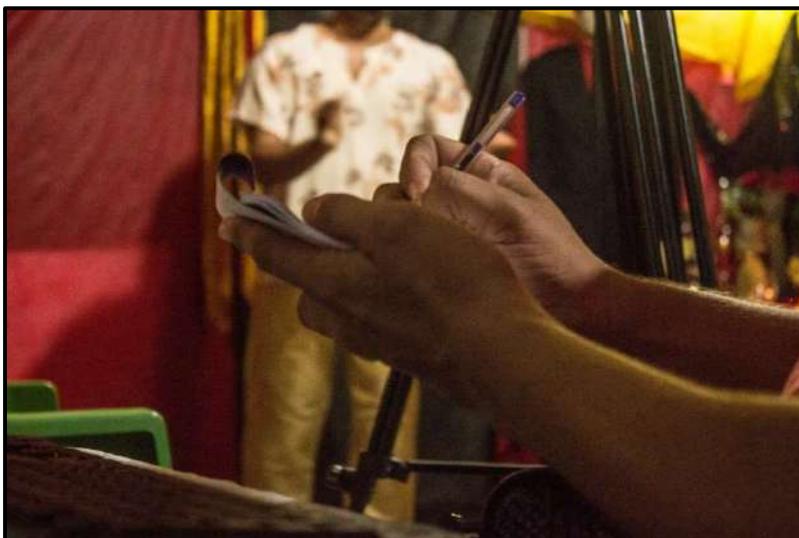
FIGURA 2: Computador: agente ritual.



Fonte: Eloyza Tolentino Soares, 2020.

O computador mostrou-se enquanto um agente importante, realizando a mediação entre o espaço físico e o ciberespaço. A partir do que era transmitido por ele, outras pessoas conseguiam se conectar de forma interativa, pedindo pontos cantados através dos comentários realizados no *Facebook*, saudando os mestres, mestras e demais entidades da Jurema.

FIGURA 3: Comunicação entre espaço e ciberespaço.



Fonte: Eloyza Tolentino Soares, 2020.

Os bilhetes serviam como uma forma de conectar e transmitir aos dirigentes do ritual o que estava sendo dito nos comentários no Facebook. Assim, eu e outras pessoas presentes, anotávamos os pedidos, bem como a confirmação de alguns nomes que apareciam nos comentários. Os bilhetes eram entregues à Noamã e ele lia em voz alta, saudando quem estava presente através da plataforma digital. Esta era uma forma de fazer com que todas as pessoas pudessem interagir no ritual, mesmo que não estivessem presentes fisicamente.

FIGURA 4: O poder da fala.



Fonte: Eloyza Tolentino Soares, 2020.

A primeira live realizada na Casa de Jurema Mestra Maria da Luz foi transmitida através do celular. Ocorreram alguns problemas no áudio, o que impossibilitava que as pessoas ouvissem com precisão o que estava sendo dito pelo dirigente da Casa, Noamã Pinheiro. Já na segunda live, esta parte

tecnológica foi corrigida. A voz que ecoava na sala do terreiro, agora, possuía um microfone que transmitia as palavras e saudações aos que estavam assistindo a transmissão. Este fator, o da fala, é importante porque ao início do ritual e entre um ponto cantado e outro, Noamã realizava algumas explicações referentes a Exu e Pombagira, trazendo desmistificações com relação a estas entidades.

FIGURA 5: “Ela é bonita, ela é mulher”



Fonte: Eloyza Tolentino Soares, 2020.

A Casa, no dia desta festa, é decorada com as cores vermelho, preto e amarelo, fazendo grande reverência às mulheres e à sua força. Os pontos cantados fazem referência à vida difícil que as Pombagiras tiveram em terra e a forma como revidaram às suas dificuldades.

FIGURA 6: Altar-ritual.



Fonte: Eloyza Tolentino Soares, 2020.

No altar, são depositadas o que é ofertado às Pombagiras neste dia. Além das frutas aparentes na foto, encontram-se champagnes, cigarrilhas, adereços como joias, colares e brincos.

FIGURA 7: Bebidas rituais.



Fonte: Eloyza Tolentino Soares, 2020.

Ao chegarem ao salão, as entidades pedem bebidas específicas. Algumas preferem cervejas; outras gostam de bebidas mais doces, como espumantes. Algumas preferem cigarro de filtro vermelho; outras gostam de cigarrilhas. As bebidas são servidas apenas para as entidades e, apesar de ser uma festa, é uma festa ritualística. Não existem excessos. Quando a matéria (o corpo que recebe a entidade) está com algum problema de saúde, a assistência (pessoas que servem as bebidas) recebe orientação para

não servir álcool, mesmo que a entidade peça. Ou recebem o conselho para servir pouquíssimo.

FIGURA 8: “Nós estávamos com saudade”.



Fonte: Eloyza Tolentino Soares, 2020.

Este foi o momento em que as moças e demais entidades vieram ao ritual. Esta era a segunda *live* realizada pela Casa. Na primeira, não ocorreu a incorporação. Desta vez, elas vieram, saudaram as pessoas que estavam presentes e afirmaram que estavam com muita saudade deste momento. A Pombagiras são grandes conselheiras, além de serem bastante requisitadas nos dias de ritual. No entanto, naquele dia não houve consulta, pois o evento foi fechado para poucas pessoas da Casa e alguns amigos.

FIGURA 9: Rosa vermelha.



Fonte: Eloyza Tolentino Soares, 2020.

A rosa vermelha é um dos grandes símbolos das Pombagiras. Traz as representações que abrangem amor, sensibilidade, força. Faz parte

também do conteúdo de alguns pontos cantados, além de nomear algumas entidades. Esta rosa foi entregue a uma das pessoas que estavam presentes e o pedido da Pombagira foi que deixasse na primeira encruzilhada que passasse.

FIGURA 10: “Foi a cigana quem me deu”.



Fonte: Eloyza Tolentino Soares, 2020.

As Pombagiras são conhecidas pelos inúmeros adereços que usam, joias que possuem o brilho dourado, muitos colares e anéis, batom vermelho, roupas exuberantes. Sempre ganham bastante presente das consulentes que precisam de conselhos. Algumas clientes (pessoas que pagam por seus serviços) possuem muita gratidão pelo que conseguem alcançar através dos feitos realizados pelas Pombagiras. Essa gratidão, muitas vezes, é expressa através de presentes.

REFERÊNCIAS

LEITÃO, Débora K; GOMES, Laura Graziela. 2017. Etnografia em ambientes digitais: perambulações, acompanhamentos e imersões. *Revista Antropolítica*, n.42: 41-65.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

OLHARES E ENCANTOS SER-TÃO

Looks and charmes Ser-Tão

*Adilbênia Freire Machado*⁴⁸

Em 2016, tecida por algumas fotografias, pela força, olhar e encanto que o fim de tarde, suas cores e o pôr do sol (horário em que o mundo me recebeu fora do útero de minha mãe), me transmite, dei-me a missão de postar uma foto por dia, atravessada por um poema com o desejo de traduzir em imagens e poesia um pouco dos meus olhares e encantos encruzilhados com características de alguns orixás. Portanto, aqui está uma série de fotos e poemas tecida por olhares, encantos e atrevimento... as fotografias são de autoria do meu olhar e os poemas são tecidos por alguns corações com os quais tive a alegria de encruzilhar, seja por meio de folhas em livros ou pelo caminhar da vida... são poemas emprestados e fotos frutos de instantes!

Essas fotos foram tiradas lá no meu sertão, Pau Preto / Parambú – CE. Meu sertão que tece meu ser-tão e sua filosofia. Pois, “a filosofia do ser-tão tecida pela cultura popular e ancestral dos sertões nos ensina a pertencer à própria vida, à natureza, a ser território, pois somos território... corpos territórios e ancestrais. É filosofia da terra, a grande mãe, o útero do mundo... é feminina!” (MACHADO, 2021, p. 20). A filosofia do ser-tão é tecida pelas cores, magias e encantos de quem vive com o pé no chão, mesmo quando está com a cabeça nas nuvens... é tecida pelo saber-se natureza! E as fotografias aqui apresentadas são tessituras desse saber!

⁴⁸ Doutora em Educação (UFC); Mestra em Educação (UFBA); Licenciada e Bacharela em Filosofia (UECE). Coordenadora do Eixo Filosofia Africana e Afro-diaspórica da Associação Brasileira de Pesquisadores Negr@s (ABPN); Sócia Fundadora da Rede Africanidades (UFBA); Faz parte do Núcleo das Africanidades Cearenses (NACE): encantamento, pretagogia, ancestralidade (UFC); Rede Brasileira de Mulheres Filósofas; ANPOF – GT Filosofia da Libertação, Latino-Americana e Africana; Associação de Filosofia e Libertação (AFYL – Brasil). E-mail: adilmachado@yahoo.com.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3226-2139>.

FIGURA 1: Exu.



Exu

Do alto da sua profunda elegância
Riscou um ponto, fez um poema, um conto
Sobre um lugar distante, sobre um par de amantes
Sobre o início, sobre o negro e o carmim
Disse-me astuto, para cuidar de tudo e ir até o fim
Falou do seu traje de puro cetim
Bebe um bom vinho pois de cachaça
Naquele momento não estava a fim
Fumou um charuto daqueles cubanos e até disse
Eu me lembro trouxestes para mim...
Eu já andava daquela encruzilhada para chegar aqui
Quando rindo muito, ele se agigantava e eu só olhava
Sua postura correta, com um falo feito do mais puro
marfim
Ele então me disse: poeta não esqueça, amanhã é
segunda
E vou cobrar a promessa, e sem muita pressa
Você vai fazer um poema pra mim...
E eu que tenho juízo, pra não sofrer prejuízo
Nesse meu fazer, fui tecendo esses versos com todo prazer
E dedico a Exu, Laroyê!
Salve Mavambo Ungira Keté!

José Carlos Limeira

FIGURA 2: Pés dentro da mata.



pés dentro da mata
pés
noturnos
dentro da mata.
abate a caça, a fome,
a sofreguidão.
pés desnudos dentro da mata.
abraça a terra, o homem, a escuridão.
pés velozes dentro da mata. rumbo, seta, direção.
pés sagrados dentro da mata.
diligência
liberdade
precisão
Dú Oliveira

FIGURA 3: Caminho



Caminho

Oyá é o redemoinho que afina meu sangue
chega quente por trás da nuca
e se instala fresca pelos meus poros
Oyá é um carinho numa tarde acalorada
É o frescor gélido duma manhã de inverno,
ferve meus sonhos e me impede de agasalhar meu frio
É quem comanda a caminhada
mesmo quando me faço teimosa, e faço sempre,
me orienta feito bússola, é norte, sorte, dádiva
Desde pequena me acompanha de perto

FIGURA 4: Vela meu sono; Na mata.



Vela meu sono

Destina o caminhar
Ela é chão que piso e não desequilibro na fé
É quem dá o amargor nas escolhas ruins
... o mel desse amor infindo
me ama e prova com azedume
Num bufalar que chicoteia e quebra pratos pr'eu me aprumar
não tem paciência pras minhas manhas
Mas me apanha e me livra da dor
Meu vento inconstante, rodopia e assenta
Me alenta
Me chama

Júlia Couto

Na Mata

Andando na mata
o caçador me flechou

Ponta funda e franjada chegou à alma
Arrancar, separar, descolar
Foram verbos vãos e cruéis que articulam dor
Recuei
Desespero, impotência, sobressaltos
Peito borbulhando em sangue, nem o rio me valeu
Pensei
Manos mágoa é deixar que vá se soltando
nas águas implacáveis do tempo
Vencerei
Correnteza, banho de cachoeira, folhas
Orações, canções de fé
Suspirei
Só me valeu a mão do caçador
puxando a ponta da flecha sem misericórdia
Sangrei
Na beira do rio tive que olhar nos olhes
quem me curou, quem me feriu
Chorei

Daniela Luciana Silva

FIGURA 5: Oxalá seja a verdade ou haicai nietzscheano.



**Oxalá seja a verdade ou haicai nietzscheano
não dá mesmo pra acreditar
num deus que não saiba dançar.
seja Alá, como f(l)or.**

Alex Simões

FIGURA 6: Oxulíneas.



oxulíneas

vem de remansos longínquos
por dentro de escarpas
roçando florestas
nas fendas do chão
vem abrindo caminhos
por dentro das rochas
roçando as paredes
do chapadão
vem em volume diverso
pequeno verso
ou arrastão
vem assaz delicada
ou chega enxurrada
ou chega canção

Dú Oliveira

FIGURA 7: Barro da existência.



Barro da existência
barro da existência
matéria do orum reciclada
flama que nasce fria
e morre quente

*

e ao findar
inicia
aquece mistérios da terra
rizoma confunde por fora
sustenta por dentro
partida e destino
des-conhecidas
repousar em iku
é nascer
no colo
de deus

Dú Oliveira

FIGURA 8: Pipoca.



Pipoca

és o mais feio do mundo
doente, esqualido, ferido
pestilento e moribundo
abandonado, sujo, fedido
és o mais feio do mundo
vil, maltratado, esquecido
marginal e vagabundo
insano, sozinho, aturdido
ah! cegueira do mundo!
não vê valor no invisível
não sente a metamorfose
és, do mundo, o mais terno
fez, das feridas, pipocas
o mais belos dos belos!

Dú Oliveira

FIGURA 9: Tempo ê!



Tempo ê!

Os processos seguem teu passo

Inexorável

As caminhadas duram de acordo contigo

A chegada acontece ao teu comando

Até o jardim, que somos

Tempo ê!

Avançamos sob geadas, secas, granizos e insetos

Persistimos sob temporais, pragas e ervas daninhas

E no teu ordenamento

Florescemos em todas as cores do arco-íris

Daniela Luciana Silva

FIGURA 10: Língua de fogo.



Língua de fogo

machado

trovão

relâmpago
justiça!

FIGURA 11: Perfume.



Perfume

floresta

é

umidade

de

folhas

na

face

do

oceano

montanha

pedreira

floresta

é

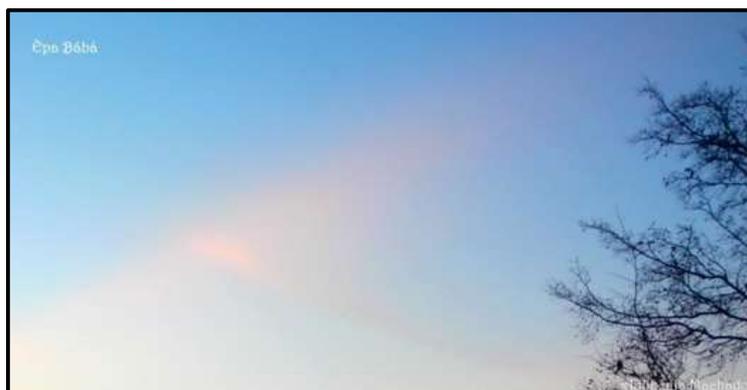
umidade

de

folhas (perfume da mata inteira)

Dú Oliveira

FIGURA 12: Big-bang.



Big-bang

densidade branca;
incandescente
matéria viva
em tudo seu ruído vibra
até no vácuo escuro
da matéria fina
oráculo
da
criação contínua

Dú Oliveira

FIGURA 12: Tanto mar.



Tanto Mar

Há mar ali no espelho salgado,
Narciso embalsamado,
Espectro de mim?
Há mar ali,

Onde, no vulto de um coqueiro,
Vejo o mundo inteiro?
Há mar ali,
Onde andas
Onda ondas
- ainda brandas -
Onde sopra supra
tua sombra?
Há mares em quem me arranca,
No naufrágio, um sorriso,
E, se preciso, nesta fluida estrada,
Navega-nus de vaga em vaga.

Henrique Freitas

REFERÊNCIAS

COUTO, Julia. Caminho. In: ADÚN, Guellwaar; ADÚN, Mel; RATTTS, Alex (Orgs). **Ogum's Toques Negros – Coletânea Poética**. Salvador: Editora Ogum's Toques Toques Negros, 2014.

FREITAS, Henrique. Tanto Mar. In: ADÚN, Guellwaar; ADÚN, Mel; RATTTS, Alex (Orgs). **Ogum's Toques Negros – Coletânea Poética**. Salvador: Editora Ogum's Toques Toques Negros, 2014.

LIMEIRA, José Carlos. Exu. In: ADÚN, Guellwaar; ADÚN, Mel; RATTTS, Alex (Orgs). **Ogum's Toques Negros – Coletânea Poética**. Salvador: Editora Ogum's Toques Toques Negros, 2014.

MACHADO, Adilbênia Freire. Por uma filosofia do ser-tao. Revista **CULT**, ano 24, julho 2021, edição 271.

OLIVEIRA, Dú. **Xirê: a brincadeira lírica (um livro de mito-poema)**. Salvador: Editora Ogum's Toques Toques Negros, 2016.

SILVA, Daniela Luciana. Na Mata. In: ADÚN, Guellwaar; ADÚN, Mel; RATTTS, Alex (Orgs). **Ogum's Toques Negros – Coletânea Poética**. Salvador: Editora Ogum's Toques Toques Negros, 2014.

SILVA, Daniela Luciana. Tempo ê!. In: ADÚN, Guellwaar; ADÚN, Mel; RATTTS, Alex (Orgs). **Ogum's Toques Negros – Coletânea Poética**. Salvador: Editora Ogum's Toques Toques Negros, 2014.

SIMÕES, Alex. Oxalá seja a verdade ou haicai nietzscheano. In: ADÚN, Guellwaar; ADÚN, Mel; RATTTS, Alex (Orgs). **Ogum's Toques Negros – Coletânea Poética**. Salvador: Editora Ogum's Toques Toques Negros, 2014.

SOBRE ORGANIZADORES/AS

Eliane Anselmo da Silva

É graduada em Ciências Sociais pela UERN (2002), Mestre (2005) e Doutora (2011) em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Professora Adjunto IV do curso de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. É Pró-Reitora Adjunta de Extensão - PROEX/UERN. Tutora do Programa de Educação Tutorial (PET) do curso de Ciências Sociais da UERN. Coordena o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da UERN. É líder do GRUESC (Grupo de Estudos Culturais), também da UERN. Preside a Comissão de Avaliação do Procedimento de Heteroidentificação para as Cotas Étnico-Raciais da UERN. É membro da UERN no Comitê Estadual Intersetorial de Atenção aos Refugiados, Apátridas e Migrantes do Rio Grande do Norte - CERAM/RN. Editora da RESC - Revista de Estudos SocioCulturais. Foi vice coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO - UERN/UFERSA/IFRN). Coordenou o curso de Ciências Sociais do PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica), da UERN, Campus de Pau dos Ferros-RN. Tem experiência na área de Ensino, Pesquisa e Extensão, sendo seu campo específico a Antropologia, com ênfase em Estudos Religiosos, principalmente Afro-Brasileiros, Estudos da Cultura, Relações Étnico-Raciais e Ensino de Antropologia.

José Alberto da Silva

Mestre em Ciências Sociais e Humanas – PPGCISH/UERN. Especialista em Educação e Contemporaneidade – IFRN. Possui Graduação em Ciências Sociais (Bacharelado e Licenciatura) pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Licenciatura Plena em Pedagogia – INTERVALE. Membro da diretoria da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais – ABECS/RN. É membro do Grupo de Pesquisa do Pensamento Complexo – GECOM/UERN. Membro do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas – NEABI/UERN. Centra-se na realização do ensino das Ciências Sociais e atua em pesquisas sobre relações étnico-raciais como foco em identidades culturais, educação indígena, educação intercultural.

Lucas Súllivam Marques Leite

Graduado/licenciado em Filosofia e estudante bolsista/CAPES no Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Pela Faculdade Única de Ipatinga (FUNIP) é Especialista: 1) Gestão Escolar: administração, supervisão e orientação; 2) Filosofia e Direitos Humanos. Na

UERN está vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Memórias, (Auto) Biografias e Inclusão (GEPEMABI), ao Grupo de Estudos Culturais (GRUESC), ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI); a Comissão de Avaliação Recursal responsável pelo Procedimento de Heteroidentificação para as Cotas Étnico-Raciais; a equipe editorial da Revista de Estudos Socioculturais (RESC). Associado a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE/RN). Idealizador e diretor da Produtora Igbín Ateliê de Lembranças. É um dos fundadores e está coordenador geral do Fórum das Comunidades Tradicionais de Terreiros de Matriz Afro-Ameríndia de Mossoró-RN. Está coordenador geral da Rede de Jovens de Matriz Africana e Terreiros do Rio Grande do Norte (REJOMATE/RN). Suas pesquisas e trabalhos técnicos se estruturam na área de Educação, com ênfase em Políticas e Fundamentos da Educação Brasileira, voltando sua reflexão para o trabalho com Políticas e Ações de Promoção da Igualdade e Diversidade Étnico-Racial no Município de Mossoró/RN.

Maria Ivonete Soares Coelho

Graduada em Serviço Social (1983) e Direito (1997) pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente pelo Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - PRODEMA/UERN, (2006). Doutora em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - PPGCS/UFRN (2011). Professora aposentada da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Professora do Programa de Pós-graduação em Serviço Social e Direitos Sociais (PPGSSDS/UERN Mestrado). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - GEPP/FASSO/UERN. Coordenadora do Programa de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - PIBIC/UERN (2012/2013). Pró-Reitora Adjunta de Pesquisa e Pós-graduação da UERN (Portaria 7673/2013 - GR/UERN, 2013/ 2017). Membro do Comitê Institucional de Pesquisa e Inovação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2017/2019, Portaria 0135/2017 - GR/UERN). Coordenadora do Comitê Gestor do Pacto Universitário de Educação em Direitos Humanos da UERN (Portaria 0252/2017-GR/UERN, junho a setembro/2017). Membro do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da UERN (NEAB/UERN). Membro da Comissão especial de estudos para implementação do processo heteroidentificação complementar à autodeclaração dos candidatos pretos, pardos ou indígenas, para fins de

preenchimento das vagas reservadas para Cota Social nos Processo Seletivo de Vagas Iniciais (PSVI) da UERN. (Portaria GR nº 266/2019). membro Comissão de Avaliação responsável pelo Procedimento de Heteroidentificação complementar à autodeclaração dos candidatos negros, pardos e indígenas, para fins de preenchimento das vagas reservadas para Cota Étnico-Racial dos candidatos dos Processos de Seleção para Alunos Regulares dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (PORTARIA Nº 42/2021-GR/UERN DE 10 DE MAIO DE 2021). Tem experiência nas áreas de Avaliação de Políticas Públicas e Sociais e Serviço Social. Atua principalmente com os seguintes temas: Avaliação de Políticas Públicas e Sociais, Assistência Social, Desenvolvimento, Poder Local, Serviço Social (formação e intervenção profissional) e questões étnico raciais.

Raoni Borges Barbosa

Atualmente é Bolsista DCR-CNPq vinculado à FAPEPI com projeto sob orientação da Profa. Dra. Carmen Lima. Foi Bolsista CNPq do PNPd pelo PPGAS/UERN de março de 2021 a abril de 2022 com projeto de pesquisa sob orientação da Profa. Dra. Lisabete Coradini. Pesquisador Voluntário do CERAM/RN - Comitê Estadual Intersetorial de Atenção aos Refugiados, Apátridas e Migrantes do Rio Grande do Norte desde 01 de junho de 2021. Professor Visitante na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), com início em 17 de julho de 2019 e término em 16 de julho de 2021, então lotado na Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais, no Departamento de Ciências Sociais. Professor vinculado como colaborador ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Sociais e Humanas - PPGCISH. Doutor (2019) em Antropologia pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia [PPGA] da Universidade Federal de Pernambuco [UFPE]. Mestre (2015) em Antropologia pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia [PPGA] da Universidade Federal da Paraíba [UFPB]. Especialista (2014) em Antropologia pelo PPGA/UFPB. Possui graduação em Ciências Sociais pela Universität Osnabrück (2009). Trabalha na área de Antropologia e Sociologia das Emoções; Antropologia e Sociologia da Moralidade; Antropologia e Sociologia Urbana; História, Teoria e Epistemologia das Ciências Sociais e Humanas; Relações Étnico Raciais, com ênfase em Antropologia Indígena; e Ensino e Diversidade. Vice-coordenador e Pesquisador do GEPLAT - Grupo de Pesquisas em Lazer, Turismo e Trabalho, da UERN; vice-coordenador e pesquisador do BITS Grupo de Pesquisa em Informação, Cultura e Práticas Sociais, da UERN; vice-coordenador do GRUESC Grupo de Estudos Culturais, da UERN; pesquisador do NEABI Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas, da UERN; e

pesquisador do NAVIS Núcleo de Antropologia Visual, da UFRN. Coeditor da RTEP - Revista de Turismo: Estudos e Práticas (ISSN 2316-1493) desde 2020. Editor da Minima Moralia: Journal of Humanities (ISSN 2675-9063) desde 2020. Editor da Geplat Papers: Academic Journal of Studies in Society, Sciences and Technologies (ISSN 2675-4967) desde 2020. Editor da Versos, Anversos e Antiversos (ISSN 2675-4975) desde 2020. Editor da DIGITUS - Sociotechnological Studies in Communications and Media (ISSN 2763-6917) desde 2021. Editor da RESC - Revista de Estudos Socioculturais (ISSN 2764-4405) desde 2021. Tem experiência nas áreas de Antropologia e Sociologia com vários livros, artigos e traduções em revistas especializadas e apresentações em congressos acadêmicos nacionais e internacionais.

SOBRE AUTORES/AS

Adilbênia Freire Machado

Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), 2019; Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), 2014; Licenciatura Plena em Filosofia (2007) e Bacharelado em Filosofia (2006) pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Coordenadora do Eixo Filosofia Africana e Afro-diaspórica da Associação Brasileira de Pesquisadores Negr@s (ABPN); Coordenadora do Instituto de Filosofia Africana no Brasil (IFA); Membro da Coordenação Ampliada da Associação de Filosofia e Liberação Latino Americana (AFYL - BR); Membro dos grupos de pesquisa Núcleo das Africanidades Cearenses: encantamento, pretagogia, ancestralidade (NACE), UFC; Sócia fundadora e pesquisadora do Grupo de Pesquisa REDE AFRICANIDADES (UFBA). Tem experiências na área de Filosofias Africanas e Educação atuando principalmente nos seguintes temas: Filosofias Africanas e Afro-brasileiras; Filosofias da Ancestralidade e do encantamento; Saberes Ancestrais Femininos; Formação, História e Cultura Africana e Afro-Brasileira; Educação para as Relações Étnico-Raciais; Currículos e Metodologias Afrorreferenciadas; Filosofia Africana presente nos Adinkras. Assento na Cadeira 39 da Academia Afrocearense de Letras (AAFROCEL). Integrante da Rede Brasileira de Mulheres Filósofas. Autora do livro "Filosofia Africana: ancestralidade e encantamento como inspirações formativas para o ensino das africanidades" (2019). Integrou de 2009 a 2012 o grupo de pesquisa REDPECT, nas linhas de pesquisa ACHEI (Africanidade, Corpo, História, Educação e (In)Formação), CPC (Cartografia do Pensamento Contemporâneo) e Cinema, Áudio-Visual e Educação da UFBA. Fez parte do grupo de pesquisa Griô: ancestralidade africana, educação e culturas (UFBA). Atuou como Tutora a Distância no Curso de Produção de Material

Didático para a Diversidade, parceria da Universidade Aberta do Brasil com a UFBA e no Curso de Prevenção do Uso de Drogas para Educadores de Escolas Pública (UFC). Atuou como assistente na equipe de consultoria contratada pela Secretária do Estado da Bahia para a construção do texto-base das Diretrizes da Educação Quilombola do Estado da Bahia; atuou como pesquisadora para a USC (Universidade do Sul da Califórnia) na pesquisa "Relações Raciais na fala do professor".

Alberto Assis Magalhães

Graduado em Educação Física (UERN), Especialista em Educação Física Escolar e Arte (FAVENI), Especialista em Educação Especial e inclusiva e Neuropsicopedagogia (FAVENI). Foi professor da Educação Básica na Cidade de Iracema-CE, atualmente é professor substituto da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e docente da Faculdade Nova Esperança de Mossoró (FACENE/RN), Mestrando Em Ensino (POSENSINO) pela associação entre a UERN, IFRN e UFERSA. Desenvolve pesquisa com maior interesse em: Pesquisa Científica na Graduação, Pesquisa Científica na Educação Básica, Formação Docente e Ensino em Saúde, Educação Especial e Inclusiva, Desenvolvimento e Crescimento humano, Desenvolvimento de Crianças e Adolescentes com Autismo, Discussões sobre Gênero e sexualidade nas aulas de Educação Física, Ensino de Lutas na Educação Física Escolar.

Amanda Railany Kalary Rodrigues Tinoco

Estudante de Teatro na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, sendo esta sua segunda graduação. Compõe o projeto de pesquisa Mulheridades: possibilidades pedagógicas, sob orientação da PhD Naira Neide CIOTTI. Aluna de extensão da SP escola de teatro nos cursos de Narrativa como insurreição" com o orientador César Baptista; Introdução em Produção Cultural e Elaboração de Projetos" com o orientador Gustavo Ferreira. Coursou como extensionista na MT Escola de Teatro o Curso "Dramaturgias do Chão a partir do lugar onde se vive", com Marithê Azevedo. Participou do curso "Quem tem medo de teatro para criança? O artista, o Teatro e as Infâncias." do projeto A_ponte, Cena do Teatro Universitário, Itaú cultural. Compôs o projeto Laboratório da Cena: Núcleo de Apoio e Fomento da Cena Teatral do Rio Grande do Norte, viajando pelo estado em diálogo com grupos culturais das cidades, fazendo intervenções teatrais. Coursou o ateliê de direção teatral ofertado pela prefeitura de Natal/RN. Participou da pesquisa em iniciação científica no estudo das Rotas de teatro moderno no Rio Grande do Norte (1940-1952): as turnês teatrais de Renato Vianna no Teatro Alberto Maranhão. Já integrou o programa de iniciação à docência

em teatro - PIBID. Por 3 anos participou do projeto Laboratório da Cena, do grupo clowns de Shakespeare, como atriz. Assistente Social experiente nas áreas da Assistência e gênero. Pesquisadora na área de prática profissional crítica relacionada com a Educação Popular, ex-aluna especial de mestrado na área de políticas sociais, no PPGSS da UFRN. Foi integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Questão Social, Política Social e Serviço Social. Militante de movimentos sociais, integrante do Coletivo autônomo feminista Leila Diniz - (AMB). Trabalhou como Articuladora de ação pública e educadora social em direitos humanos na Fundação Fé e Alegria do Brasil, 2014. Extensionista da UFRN do Programa de Educação Tutoria - PET/Conexões de Saberes em comunidades Urbanas de 2012 a 2014, com ações na comunidade de Felipe Camarão direcionadas a grupo de adolescentes e jovens debatendo Saúde e sexualidade. Em 2011 trabalhou na regulamentação e normatização de documentos no boletim de serviço na reitoria do campus central da UFRN. Do ano de 2009 a 2011 trabalhou com teatro e dança contemporânea na Fundação Parnamirim de Cultura.

André Luis Vieira

Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Piauí.

Bárbara Edemara Silva Lima

Cursa Licenciatura em Geografia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Pesquisa sobre Geografia Política e Gênero, analisando a participação das mulheres na política institucional de Mossoró. Bolsista PIBIC CNPq no projeto “O Exercício da Epistemologia da Prática Para A Formação Docente Em Geografia”. Membro do Laboratório de Geografia Humana (LAGHUM), do Laboratório de Ensino em Geografia (LEG) e do Grupo de Pesquisa em Educação Geográfica (GPEG).

Cátia Regina Gutman

Doutoranda do PPGEDUC/ UFRRJ. Mestrado em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis (2010) Possui graduação em PEDAGOGIA pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1995), graduação em HISTÓRIA - Faculdades Integradas Simonsen (2003). Atualmente é tutora presencial - CEDERJ, atuando principalmente nos seguintes temas: educação-candomblé, afrocentricidade, culturas infantis e crianças africanas.

Debora Raquel dos santos

Licenciada em Educação do Campo, com habilitação em Ciências Humanas e Sociais pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO (UERN/UFERSA/IFRN).

Dináh Cristina Pereira da Silva Saldanha

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2018). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação infantil, atuando principalmente nos seguintes temas: formação docente, pesquisa, arte-educação, estágio supervisionado e ensino da geometria.

Edson Almeida Rodrigues de Sousa

Discente da Licenciatura em Geografia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Membro do Projeto de Extensão “Playlist Geográfica: A Música como Prática Educativa em Geografia no Ensino Médio”. Realizou pesquisa para o TCC com o seguinte título: O Uso da Música como Recurso Didático Metodológico no Ensino de Geografia a partir da Visão de Alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma Escola Pública de Mossoró/RN. Membro do Laboratório de Geografia Humana (LAGHUM), do Laboratório de Ensino em Geografia (LEG), e do Grupo de Pesquisa em Educação Geográfica (GPEG). Professor da Rede Privada de Ensino de Mossoró/RN.

Eloyza Tolentino Soares

Mestra em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Doutoranda em Antropologia Social pela mesma universidade. Graduada em História e Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Vinculada ao Grupo de Estudos Culturais (GRUESC/UERN) e ao Grupo de Estudos sobre Cultura Popular (PPGAS/UFRN). Pesquisa atualmente sobre Antropologia da Religião, tendo como ênfase o ritual da jurema e as relações de gênero. Tenho interesse nas áreas da Antropologia feminista, religião e práticas populares do/no Nordeste.

Joaskara Victória de Souza Almeida

Graduada em Serviço Social da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); Membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI/UERN).

Judson Bezerra de Andrade

Takará, multiartista do corpo que conflui fotografia, artes visuais e cênicas como forma de criação e expansão de novas narrativas de existência para corpos negros, gordos, LGBT e macumbeiros. Graduando de licenciatura em Teatro na UFRN, fundadora do Ateliê Araká em 2017, cria roupas de terreiro e figurinos de espetacularidades ligadas às matrizes africanas. Dou corpo a Inddiegente, uma aparição performativa desenvolvida desde 2017 que é engendradora pelas dissidências e dores que carrego. Nesse mesmo ano iniciou os trabalhos de risco em papel e tecido, os “descaminhos”, que são mapas-trajetórias de uma pessoa perdida na diáspora. Atualmente vem praticando a desobediência urbana com ações de lambe-lambe com as fotos sobre o corpo gordo.

Lorena Felizardo Marques

Graduada em Educação Física (Licenciatura) pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2020).

Márcia Maria da Silva

Graduada em Pedagogia pela UERN. Especialista em Arte Educação, com ênfase em Teatro, pela FVJ. Especialista em Antropologia pela FAVENI. Fundadora e atriz da Cia Muzenza de Teatro. Membro e Secretária Executiva do Conselho Municipal de Políticas Culturais da cidade de Mossoró/RN. É uma das fundadoras e está coordenadora de Ações Afirmativas no Fórum das Comunidades Tradicionais de Terreiros de Matriz Afro-Ameríndias de Mossoró/RN. Atua na área da Educação, da Cultura e das Relações Étnico-Raciais, com discussão central no âmbito das Artes Cênicas e do ensino das Africanidades, a partir da interpretação teatral, oficinas de ancestralidade e saberes da tradição na Umbanda Nagô de Mossoró/RN.

Maria José Costa Fernandes

Possui Doutorado em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Mestre e Graduada em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora do Departamento de Geografia da Universidade do

Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Tem experiência acadêmica em Geografia Humana e Ensino de Geografia, desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão nas seguintes áreas: Geografia Agrária, Geografia e Ensino, Geografia da População, Geografia do Rio Grande do Norte e Estágio Supervisionado em Geografia. Na UERN, participa das seguintes comissões: Fórum Integrado das Licenciaturas (FIEL); Comissão Permanente de Ensino (CPE), e Comissão Permanente de Extensão (CPEX). É líder do Grupo de Pesquisa em Educação Geográfica (GPEG), e Coordenadora do Laboratório de Ensino de Geografia (LEG). Atua como membro do Conselho Editorial da Revista Pensar Geografia e do Conselho Editorial da Editora Universitária da UERN (EDUERN), como representante na área de Ciências Humanas.

Max Flávio da Silva Galdino Filho

Graduando em Educação Física pela Universidade Paulista.

Nayane David Pereira Vieira

Graduanda em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Paraíba. Tem interesse nas áreas Antropologia Visual e da Imagem, Antropologia Urbana, Antropologia Política e Estudos de Gênero. Atualmente desenvolve pesquisas em dois campos: Pixação, Mulheres e Urbanidade; Gênero e Política no Cangaço nordestino. Integrante do GUETU - Grupo de estudos e pesquisas em Etnografias Urbanas (UFPB - Campus I e IV).

Paulo da Silva Santos

Discente da Licenciatura em Geografia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Bolsista PIBIC CNPq no Projeto de Pesquisa: “De repente o Estágio Supervisionado em Geografia teve que ser diferente na Pandemia de COVID-19: uma análise da Estratégia Metodológica das Microaulas Remotas no Curso de Geografia da FAFIC/UERN”. Realizou pesquisa para o TCC com o seguinte título: O Ensino de Geografia da Cultura Afro-Brasileira nos Livros Didáticos de Geografia do 7º Ano e seus Reflexos nas Escolas de Mossoró/RN. Membro do Laboratório de Geografia Humana (LAGHUM), do Laboratório de Ensino em Geografia (LEG) e do Grupo de Pesquisa em Educação Geográfica (GPEG). Professor da Rede Privada de Ensino de Mossoró/RN.

Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento

Possui graduação (licenciatura) em História pela Universidade Federal de Roraima (2002). Graduação (licenciatura) em Ciências Sociais pela ULBRA

(2017) Especialização em Gestão Para o Etnodesenvolvimento pela Universidade Federal de Roraima (2004). Mestrado em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco (2009). Doutorado em antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco (2014), com a realização estágio sanduíche na Universidade Veracruzana, México. Atualmente é Professor Adjunto II, do Centro de Ciências Humanas e Letras, Departamento de Ciências Sociais da UFPI e do Programa de Pós-graduação em Antropologia na Universidade Federal do Piauí. Líder do GPADIE - Grupo de estudos e pesquisa em Antropologia, Diversidade, interculturalidade e educação. Tem experiência na área de História e Antropologia, Educação intercultural, Educação Indígena, Educação Escolar Indígena e Educação à Distância EAD. Atuando principalmente nos debates relacionados a Diversidade (cultural, social, étnica, de gênero) no ambiente educativo, Mapeamento Social de populações vulneráveis. Foi membro da Comissão de Educação Ciência e Tecnologia da Associação Brasileira de Antropologia no biênio 2019/2020

Roberto Rufino Freire

Professor de história na EEEP Pedro de Queiroz Lima (Beberibe-CE) e Mestrando em ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino - POSENSINO (UERN, UFERSA, IFRN).

Tibério Lima Oliveira

Assistente Social, possui Bacharelado em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) em 2014. Mestre em Serviço Social pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) em 2016 e Doutorado em Política Social pelo Programa de Pós-graduação em Política Social pela Universidade de Brasília (UnB) no ano de 2022. Possui experiência docente em algumas universidades pelo Brasil, como UFRN de 2016 a 2018; UERN de 2019 a 2021, atualmente está como professor substituto na Universidade de Brasília. Foi pesquisador pelo Grupo de Pesquisa Trabalho, Ética e Direitos (GEPTED), do Núcleo de Estudos da Mulher (NEM-UERN), hoje participa como pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa Gênero, Política Social e Serviços Sociais (GENPOSS/UnB).