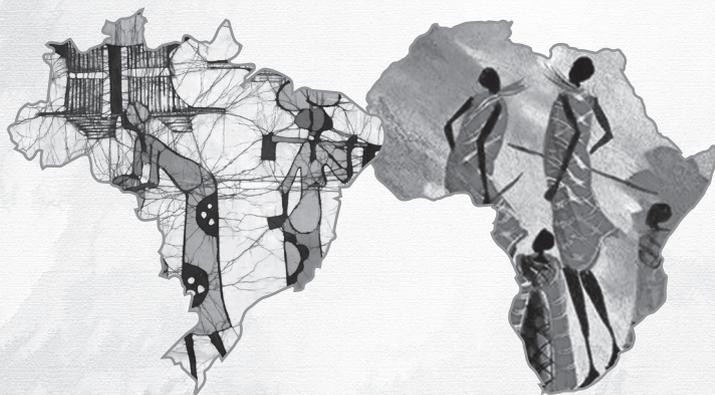


# Cá e Acolá



**Pesquisa e Prática no Ensino  
de História e Cultura Africana  
e Afro-Brasileira**

# UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

## REITOR

José Jackson Coelho Sampaio

## VICE-REITOR

Hidelbrando dos Santos Soares

## EDITOR DA UECE

Erasmus Miessa Ruiz

## CONSELHO EDITORIAL

Antônio Luciano Pontes	Lucili Grangeiro Cortez
Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes	Luiz Cruz Lima
Emanuel Ângelo da Rocha Fragoso	Manfredo Ramos
Francisco Horácio da Silva Frota	Marcelo Gurgel Carlos da Silva
Francisco Josênio Camelo Parente	Marcony Silva Cunha
Gisafran Nazareno Mota Jucá	Maria do Socorro Ferreira Osterne
José Ferreira Nunes	Maria Salete Bessa Jorge
Liduína Farias Almeida da Costa	Silvia Maria Nóbrega-Therrien

## CONSELHO CONSULTIVO

Antônio Torres Montenegro   UFPE	Maria do Socorro Silva Aragão   UFC
Eliane P. Zamith Brito   FGV	Maria Lirida Callou de Araújo e Mendonça   UNIFOR
Homero Santiago   USP	Pierre Salama   Universidade de Paris VIII
Ieda Maria Alves   USP	Romeu Gomes   FIOCRUZ
Manuel Domingos Neto   UFF	Túlio Batista Franco   UFF

## COLEÇÃO CÁ E AJOLÁ



### COMITÊ EDITORIAL

Gledson Ribeiro de Oliveira | Editor-Chefe  
Jeannette Filomeno Pouchain Ramos

## CONSELHO EDITORIAL

Antonio Germano Magalhães Junior   UECE	Isabel Maria Sabino de Farias   UECE
Antônio José Mendes Rodrigues   FMHU/Lisboa	Jean Mac Cole Tavares Santos   UERN
Cellina Rodrigues Muniz   UFRN	José Rogério Santana   UFC
Charlton José dos Santos Machado   UFPB	Maria Lúcia da Silva Nunes   UFPB
Elizeu Clementino Flagra   UNEB	Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior   UECE
Emanoel Luiz Roque Soares   UFRB	Robson Carlos da Silva   UESPI
Ercília Maria Braga de Olinda   UFC	Rui Martinho Rodrigues   UFC
Ester Fraga Vilas-Boas Carvalho do Nascimento   UNIT	Samara Mendes Araújo Silva   UESPI

BAS'ILELE MALOMALO  
JEANNETTE FILOMENO POUCHAIN RAMOS  
FRANCISCO VÍTOR MACÊDO PEREIRA  
ORGANIZADORES

# Cá e Acolá

**Pesquisa e Prática no Ensino**  
**de História e Cultura Africana**  
**e Afro-Brasileira**



1ª EDIÇÃO  
FORTALEZA | CE  
2016

**CÁ E ACOLÁ: PESQUISA E PRÁTICA NO ENSINO DE HISTÓRIA E  
CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA**

© 2016 Bas Ílele Malomalo e Jeannette Filomeno Pouchain Ramos e  
Francisco Vítor Macêdo Pereira (Organizadores)

**IMPRESSO NO BRASIL / PRINTED IN BRAZIL**  
**EFETUADO DEPÓSITO LEGAL NA BIBLIOTECA NACIONAL**

Todos os direitos reservados. De acordo com a lei nº 9.610, de 19/02/1998, nenhuma parte deste livro pode ser fotocopiada, gravada, reproduzida ou armazenada num sistema de recuperação de informação ou transmitida sob qualquer forma ou por meio eletrônico ou mecânico sem o prévio consentimento dos autores e dos editores.

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro- Brasileira  
Direção de Sistema Integrado de Bibliotecas da Unilab (DSIBIUNI)  
Biblioteca Setorial Campus Liberdade  
Catalogação na fonte



**COORDENAÇÃO EDITORIAL**  
*Erasmu Miessa Ruiz*

**PROJETO GRÁFICO E CAPA**  
*Carlos Alberto Alexandre Dantas – carlosalberto.adantas@gmail.com*

**REVISÃO DE TEXTO**  
*Joice Nunes*

**DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)**  
*Bibliotecária Gleydson Rodrigues Santos – CRB-3 / 1270*

---

C111 Cá e Acolá: Pesquisa e Prática no Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. / Bas Ílele Malomalo; Jeannette Filomeno Pouchain Ramos; Francisco Vítor Macêdo Pereira. Organizadores. – Fortaleza, 2016.

261 p.; cm. II.

Isbn: 978-85-7826-408-6

1. Brasil. [Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003]. 2. História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. 3. Ensino – História e Cultura. 4. Educação – Brasil – Aspectos Sociais. 5. Manifestações culturais. I. Título.

CDD 344.81077

---

## SUMÁRIO

**ARTE, CIÊNCIA E DIVERSIDADE: EDUCAÇÃO PARA A LIBERDADE –  
RELEMBRANDO OS 13 ANOS DA LEI Nº 10.639/2003 | 7**  
BAS'ILELE MALOMALO  
FRANCISCO VÍTOR MACÊDO PEREIRA  
JEANNETTE FILOMENO POUCHAIN RAMOS

### **A Política na Efetivação da Lei nº 10.645/03**

**DA LEI Nº 10.645/2003 E DA UNILAB: OPINIÕES DE ALGUÉM DE FORA  
DA UNILAB CONVIDADA A OPINAR | 29**  
PETRONILHA BEATRIZ GONÇALVES E SILVA

**ÁFRICA E BRASIL: O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE UMA  
POLÍTICA DE ESTADO | 41**  
DAGOBERTO JOSÉ FONSECA  
SIMONE DE LOIOLA FERREIRA FONSECA

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL: DESAFIOS  
E PRÁTICAS NA ATUAÇÃO DO NÚCLEO DE POLÍTICAS  
DE GÊNERO E SEXUALIDADES DA UNIVERSIDADE DA  
INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-  
BRASILEIRA (NPGS/UNILAB) COM BASE NA COOPERAÇÃO  
SOLIDÁRIA SUL-SUL | 60**  
VIOLETA MARIA DE SIQUEIRA HOLANDA  
CARLOS EDUARDO BEZERRA

### **A Pesquisa e a Prática no Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira**

**RELAÇÃO ENTRE AS DISCIPLINAS DAS AFRICANIDADES E A CONSTRUÇÃO DE UMA  
IDENTIDADE CIDADÃ ENTRE ALUNOS NEGROS E BRANCOS NA UNIVERSIDADE  
CAMILO CASTELO BRANCO | 87**  
BAS'ILELE MALOMALO

ENSAIO AUTO-REFLEXIVO SOBRE UMA PRÁTICA DOCENTE: ENSINAR  
HISTÓRIA DA ÁFRICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
(2003-2015) | **115**  
FRANCK RIBARD

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NO MACIÇO DE BATURITÉ: PESQUISA E PRÁTICA  
NA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS | **132**  
JEANNETTE FILOMENO POUCHAIN RAMOS  
LAUDIANO DA SILVA MARTINS

FIOS NEGROS: UMA ETNOGRAFIA SOBRE TRAJETÓRIAS  
ESCOLARES NA CIDADE DE REDENÇÃO/CE | **153**  
VERA RODRIGUES  
LUZIANNE MARIA DA SILVA

## **Educação e Manifestações Culturais Africanas e Afro-Brasileiras**

A MUSICALIDADE DO AFOXÉ PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003  
EM TURMAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E PRÓ-JOVEM: UMA  
EXPERIÊNCIA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE FORTALEZA | **169**  
PATRÍCIA PEREIRA DE MATOS

OS DESTINOS DO KONGO NO BRASIL | **186**  
LARISSA OLIVEIRA E GABARRA

NEGRITUDE CONFLITUOSA: IDENTIDADE QUE BUSCA A SUA  
PERMANÊNCIA? | **207**  
FRANCISCO VÍTOR MACÊDO PEREIRA  
MÁRCIA DOS SANTOS DO NASCIMENTO  
IRLANE MARIA DE SOUZA SANTOS

AS FESTAS TRADICIONAIS POPULARES NO ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO  
BÁSICA | **244**  
EDITE COLARES OLIVEIRA MARQUES

# ARTE, CIÊNCIA E DIVERSIDADE: EDUCAÇÃO PARA A LIBERDADE – RELEMBRANDO OS 13 ANOS DA LEI Nº 10.639/2003

BAS ÍLELE MALOMALO

Professor Doutor do Instituto de Humanidades e Letras da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB).

E-mail: [basilele@unilab.edu.br](mailto:basilele@unilab.edu.br)

FRANCISCO VÍTOR MACÊDO PEREIRA

Professor Doutor do Instituto de Humanidades e Letras da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB).

E-mail: [vitor@unilab.edu.br](mailto:vitor@unilab.edu.br)

JEANNETTE FILOMENO POUCHAIN RAMOS

Professora Doutora coordenadora do Curso de Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB).

E-mail: [ramosjeannette@unilab.edu.br](mailto:ramosjeannette@unilab.edu.br)

*“A integração só acontece realmente quando todos os envolvidos se dedicam a isso”.*  
(Depoimento de um Monitor)

## **O Antes, o agora e o depois**

 livro *Pesquisa e prática no ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira* é o resultado de um conjunto de ações coletivas que concorrem para a expansão das liberdades, da integração e da autodeterminação dos povos, especialmente dos negros e negras oprimidos(as) pelo colonialismo, pelo escravismo e pelo racismo. Liberdades são concebidas aqui como caminhos da e para a autonomia (FREIRE, 1996) – não só individual, mas igualmente coletiva – a qual negros e negras vêm buscando plenificar desde os primeiros tempos de sua história diaspórica e de formação do povo brasileiro (PAIXÃO, 2006).

De forma concreta, a presente publicação começou a ser pensada ainda no ano de 2013, quando se comemoravam os 10 anos de implementação da Lei 10639, sancionada em 09 de janeiro de 2003, no primeiro mandato do Presidente Luís Inácio Lula da Silva. A concepção em torno desse cometimento se deu, na verdade, de maneira mais intensa, antes, durante e depois da realização do *I Seminário Internacional Arte, Ciência e Diversidade*, ocorrido na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), no período de 18 a 20 de novembro de 2013.

Figura 1 – Logomarca do I Seminário Internacional Arte, Ciência e Diversidade



Fonte: Acervo da UNILAB, 2013.

O referido seminário tinha como objetivos: 1) criar espaços de reflexões e de debates sobre os temas das políticas afirmativas e de diversidade étnico-racial, religiosa, cultural, sexual e de gênero, numa perspectiva intercultural e interdisciplinar; 2) estabelecer reflexões sobre os princípios da UNILAB, notadamente no tocante à cooperação solidária, à interculturalidade, à interiorização e à integração; 3) discutir sobre a Lei nº 10.639/03 e a sua implementação na UNILAB e nas escolas do Maciço de Baturité; e 4) celebrar os 10 anos da referida lei, além do Dia Nacional de Zumbi dos Palmares e da Consciência Negra, 20 de novembro.

Partindo de sua missão acadêmico-institucional, o referido seminário foi concebido e realizado como um espaço de intensas discussões sobre as rupturas epistemológicas, éticas, estéticas e políticas para a descolonização dos saberes e das práticas universitárias e cotidianas, na mesma medida em que se abriu para o redesenho das relações étnico-raciais nos contornos prá-

ticos da multi-referencialidade, da interculturalidade e da interdisciplinaridade (GOMES, 2012), tanto dentro da comunidade acadêmica da UNILAB como em seu entorno.

A tríade *arte, ciência e diversidade* permitiu reafirmar que é possível realizar diferentes e convergentes leituras de mundo *de muitas maneiras*, sem desvitalizá-lo nem o desintegrar (ROMANELLI, 2010) – como ordinária e inconsequentemente tem feito a ciência mecanicista, enfatizando *a razão ciclópica* em detrimento das dimensões, das experiências e dos movimentos diversos de práticas e de saberes com os corpos, com as relações de gênero, com a natureza, com a ancestralidade, com as celebrações rituais, entre outros.

Há de se entender a *arte*, nesse contexto, em suas múltiplas perspectivas de encantamento, de encontro e de formação, como exercício da sensibilidade em abertura à percepção e à transformação da realidade, em superação libertária dos conhecimentos historicamente cristalizados e sistematizados em essencialismos atávicos e em universalismos dogmáticos, os quais mais têm segregado do que aproximado a humanidade.

Revela-se possível, por isso, reunir *artes e abordagens diversas do conhecimento e da prática* – no cotidiano dos fazeres acadêmicos do ensino, da pesquisa e da extensão; de maneira inclusiva, compartilhada e em diferentes perspectivas; e, a partir disso, desvelar a complexidade e a pluralidade do que mesmo *somos*.

Diferentemente da ciência que descuida dos saberes tradicionais e populares, que invisibiliza as expressões socioculturais de minorias históricas, que desmerece as experiências políticas e artísticas das margens e das periferias, tanto quanto dicotomiza a produção do conhecimento, da cultura e da técnica, a UNILAB valoriza a percepção ampliada e integrada das experiências de construção da aprendizagem e da cidadania, em perspectiva social da *arte-diversidade*: da arte que é igualmente ciência e que reconhece legitimidade plena na empiria direta com o mundo da

prática, da cultura, da política e da aproximação atenta à complexidade de suas questões e de seus problemas.

Nessa disposição se conjugam, em abertura, os saberes e as capacidades de origens, de saberes e de fazeres muito diversos, inseridos no mesmo ambiente de integração internacional solidária e de interiorização da formação pública superior e de qualidade. Uma formação, portanto, de bases comunitárias, ecológicas e antissexistas; em prol da diversidade étnico-racial e intercultural; multireferenciada, interseccional, heterárquica, transversal e horizontal quanto à sua composição e à disposição de suas atribuições e prerrogativas; a irmanar-se com os ritos de fecundidade, de iniciação, de contemplação e de reconhecimento convergente das diversas cosmovisões vitais; ao mesmo tempo em que denuncie e em que desarme as reproduções de desigualdades, em que desautorize as expressões de covardias e de injustiças sociais e em que, pedagogicamente, combata todas as manifestações de preconceitos, de racismos, de fascismos, de discriminações e de segregações de pessoas e de coletivos, valorizando as lutas e as resistências de culturas historicamente relegadas à periferia e à marginalidade das explorações, das opressões e das violações.

Em outras palavras, vamos de encontro ao desafio de ser, de sentir e de fazer a UNILAB: “Por uma ciência permeada de vida! Por uma arte permeada de vida! Por uma espiritualidade permeada de vida! Por uma ética para a promoção da vida! Por uma ciência viva, que seja ela própria vida e sensibilidade” (STEINER, 1976, p. 03).

A tríade apontada acima pressupõe, nas palavras de Munanga (2010), que “o que está em debate na atualidade é a ideia de que a uma educação centrada na cultura e nos valores da sociedade deve suceder uma educação que dá valor à diversidade (histórica e cultural) e ao conhecimento do outro, visando todas as formas de comunicação intercultural” (2010, p. 45).

A educação – humana, científica e artística – para as liberdades que apresentamos assume, portanto, o dever sagrado de fomentar o ato de se sentir a si própria, de se conhecer e de se atuar *a si* na comunidade, de modo inteiramente sensível, aberto e integrado à diversidade, enfrentando “[...] problemas comuns entre o Brasil e os países de língua portuguesa, com ênfase nos países africanos, com base na pluralidade de temáticas e de enfoques, por meio da produção e do acesso livre ao conhecimento” (BRASIL, 2013).

É, por isso, proposta a reinvenção das interações sociais, culturais e acadêmicas no âmbito privilegiado da UNILAB — do modelo clássico, idealista e abstrato de educação e de sociedade, para o encontro pleno com a diversidade —, a partir de uma percepção igualmente realista da tarefa e dos desafios da universidade brasileira para o século XXI. Assim, propõem-se uma interação social, acadêmica e cultural com todos os parceiros da integração internacional afro-brasileira, de mãos dadas com os diversos sujeitos e grupos sociais, mediatizada pelo pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, pela liberdade de se pensar, de se sentir e de se querer a humanidade, na busca de sua unidade na própria diversidade (MUNANGA, 2010; GOMES, 2007).

### Quem somos e a cocriação

**Figura 2 – Comissão organizadora do I Seminário Internacional de Arte, Ciência e Diversidade**



Fonte: Acervo UNILAB, 2013.

O I Seminário Internacional de Arte, Ciência e Diversidade da UNILAB foi cocriado a partir de um diálogo intercultural e interdisciplinar entre os diferentes cursos, com a coordenação ou com a representação de seu corpo docente, a citar: Curso de Enfermagem, Agronomia, Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades, Letras, Administração Pública, Engenharia de Energias, Ciências da Natureza e Matemáticas, com funcionários técnicos-administrativos, terceirizados, com bolsistas e estudantes de diferentes áreas, com a comunidade escolar local e com outros segmentos, possibilitando a realização de 37 atividades pedagógicas. Destas, 27 foram realizadas na UNILAB (*campi* dos Palmares e da Liberdade) e 10 foram realizadas em 03 escolas públicas da região, no salão paroquial de Acarape e na Câmara de Vereadores do mesmo município. Realizamos, ainda, a *Feira de Economia Solidária* e contamos com uma tenda para a discussão das *Políticas de Gênero e Sexualidades*.

Vale ressaltar que o apoio institucional — que nos possibilitou a presença de experientes palestrantes internacionais e nacionais, como os professores Kabengele Munanga e Petronilha Gonçalves e Silva, bem como a adesão de toda a comunidade acadêmica, inclusive discentes, pró-reitorias e comunidade local — foi basilar para a cocriação e realização coletiva do evento. Uma cocriação empenhada e compromissada com o *vir a ser* do Projeto da UNILAB, a responsabilizar-se pela promoção do conhecimento científico, artístico e humano em suas bases diversas, interculturais, interdisciplinares e multi étnico-raciais.

A consideração sobre as rupturas epistemológicas no entendimento pedagógico do evento levou os organizadores a valorizarem, em pé de igualdade, tanto as palestras e mesas redondas, quanto as ações artístico-culturais e as demais atividades de promoção da cidadania. No que concerne às expressões artísticas nesse ambiente de integração, destaque-se a participação do Grupo de Teatro *Corpoema*, sob a coordenação do prof. Dr.

Ivan Maia, assim como a de convidados da comunidade, como o cordelista Chico Simião, de Antônio Diogo, que recitou “Minha linda Redenção, Berço da Liberdade”. Houve, ainda, a apresentação do grupo de Afoxé Oxum Odoiá.

A diversidade cultural presente na UNILAB e na região do Maciço de Baturité mostrou enfaticamente a sua soberania, de modo que toda a comissão se sentiu plenamente recompensada e contemplada em apostar na função redentora das artes (MVENG, 1973).

Mesmo dentro dos limites institucionais encontrados, como espaços e recursos improvisados, a avaliação dos resultados revelou que o seminário alcançou com absoluto sucesso os objetivos estabelecidos. Os depoimentos dos monitores, que foram registrados no relatório final, sinalizam de que maneira o evento que organizamos reforça a integração institucional e interpessoal, além da socialização dos estudantes na vida acadêmica universitária e comunitária<sup>1</sup>:

Foi um momento de construção e integração. Para mim, a UNILAB deve promover mais atividades deste tipo, que congreguem várias personalidades intelectuais de nome internacional. Aproveitei muito durante todo o evento. No caso de alguns conceitos e temas que foram debatidos, o aprendizado foi intenso. Para terminar, agradeço a todos pela compreensão e colaboração. (Avaliação de discente monitor da UNILAB).<sup>2</sup>

[...] me integrar com pessoas que ainda não conhecia, por fazer parte da organização, dos bastidores em si, foi muito positivo. Também porque eu vi a integração acontecer, principalmente na oficina em que fui monitora. Foi uma experiência excelente, espero que aconteça novamente, e

<sup>1</sup> *Apud* Relatório do I Seminário de Arte, Ciência e Diversidade da UNILAB, 2014.

<sup>2</sup> Como instrumentos avaliativos do I Seminário foram feitas avaliações escritas de todos os discentes monitores, avaliação dos participantes no evento e avaliação escrita da comissão organizadora. Destas avaliações, foram retirados os trechos dos depoimentos supracitados.

que eu tenha a oportunidade de participar diversas outras vezes (Avaliação de discente monitor da UNILAB).

Apreendi a me socializar mais com as pessoas, o trabalho em grupo foi essencial.

Apreendi muito com as pessoas, fiz novas amizades, conheci novos professores (Avaliação de discente monitor da UNILAB).

A partir de algumas situações que vivenciamos, podemos adquirir mais responsabilidade (Avaliação de discente monitor da UNILAB).

O seminário foi, como se denota das avaliações, um momento de aprendizagem coletiva, tanto para quem estava na comissão organizadora como para quem esteve presente como monitor ou como participante. Permitiu-nos, de forma mais consequente, nos darmos conta de *quem verdadeiramente* somos.

Somos Todos Um: *Ubuntu!* Somos sujeitos históricos em ambiente privilegiado de integração, de construção e de encontro nas similitudes e nas diversidades; somos discentes, técnicos administrativos, docentes e membros da sociedade civil, que acreditam que somente um trabalho coletivo dá resultados emancipatórios. Hoje, a nossa universidade, com o passar do tempo e com a chegada de novos docentes, técnicos-administrativos em educação e discentes, já acumulou uma grande *expertise* na organização de eventos e no cumprimento da sua missão. Melhoramos e queremos muito mais!

### **Da ideia à síntese**

Imbuídos do espírito *Ubuntu* é que os organizadores deste livro transformaram o seminário num projeto permanente de extensão; intitulado *Arte, Ciência e Diversidade*<sup>3</sup>. Este, além de

---

<sup>3</sup> Como projeto de extensão, outras ações foram realizadas, a citar: *IX Seminário de Mobilidade humana e I Seminário Internacional Migrações e Diásporas Africanas* (17 e 18

funcionar autonomamente, tem estabelecido parcerias na realização de atividades que buscam cumprir a missão institucional da UNILAB, sustentando os princípios de indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão: interdisciplinaridade, interculturalidade, integração e cooperação solidária. Assim tem sido a nossa cocriação, pois só existimos porque o outro existe (MALOMALO, 2014).

Este livro faz parte, por isso, do espírito e dos objetivos que igualmente movem o *Projeto Arte, Ciência e Diversidade* na UNILAB, apresentando em sua tessitura convidados e convidadas especialistas, experientes e debutantes (embora isso não os faça menos importantes) das temáticas das africanidades e das negritudes (SILVA, 2005). Para possibilitar o diálogo entre os pesquisadores envolvidos entre si e os leitores, o livro foi dividido em três partes.

A primeira parte, *A política na efetivação da Lei 10.639/03*, abre com o texto da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, intitulado “Da Lei 10.639/2003 e da UNILAB (opiniões de alguém de fora da UNILAB convidada a opinar)”, que carrega consigo a ideia central de que tanto aquela lei como a UNILAB são políticas públicas do Estado brasileiro que emergiram das lutas e das reivindicações dos movimentos sociais, especialmente dos movimentos negros, para inclusão de negros e de pobres no ensino superior. Como uma conquista histórica, a UNILAB se apresenta, segundo a autora, como um desafio para os seus

---

de novembro de 2015, em Redenção/CE, no campus Liberdade); *Consciência Negra da UNILAB 2015: Década Internacional de Afrodescendentes 2015-2024* (23 a 26 de novembro de 2015). Do projeto, apresentamos uma comunicação e um banner sobre o I Seminário Internacional *Arte, Ciência e Diversidade* e o seu desdobramento no projeto de extensão no *Seminário Artefatos da Cultura Negra* (realizado de 31 setembro a 04 de outubro de 2015, na Universidade Regional do Cariri) e na *II Semana Universitária da UNILAB* (de 12 a 14 de novembro de 2015). A partir disso também foram apoiados outros eventos, a citar: *Projeto Afrodita – Ciranda da Criança Paulo Freire* (de 06 a 31 de outubro de 2015) e a *VIII Mostra Internacional e Unificada de Cinema Africano UFC/UNILAB – Mulher em África* (de 28 a 30 de setembro de 2015, no campus da Liberdade).

membros — docentes, discentes e técnicos administrativos em educação —, notadamente quanto à implementação e à efetivação de políticas curriculares que dialoguem com a sua missão institucional. Em suas palavras, a autora conclama “que o convívio na UNILAB propicie negras produções, negros conhecimentos, ou seja, esclarecedores, profundos, capazes de criar novas e brilhantes relações entre pessoas e povos”. O cumprimento dessa missão exige que os seus membros nacionais e internacionais se conduzam como embaixadores de uma educação para as liberdades e para a emancipação humana, e que, por isso, valorizem todas as diferenças.

Dagoberto José Fonseca e Simone de Loiola Ferreira Fonseca, em *África e Brasil: o ensino e a aprendizagem de uma política de Estado*, apresentam ao leitor um conjunto de agudas reflexões, postas à compreensão do universo político-cultural e didático-pedagógico demandado pela Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de história e de cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar dos ensinos fundamental e médio do país. Além disso, sugerem que as questões das quais tratam sirvam igualmente como orientação para docentes e estudantes do ensino superior, a fim de atender, mas também de ampliar, aprofundar e problematizar, as discussões atinentes à implementação desta lei – no processo de ensino-aprendizagem em nossas instituições de ensino superior.

Violeta Maria de Siqueira Holanda e Carlos Eduardo Bezerra tecem algumas reflexões a partir da atuação do Núcleo de Políticas de Gênero e Sexualidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (NPGS/UNILAB), vinculado à Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Estudantis (PROPÆ). Mostram de que forma o NPGS tem atuado diante de um quadro de múltiplas identidades, sendo este mesmo composto por sujeitos(as) e grupos distintos, que se mobilizam de diferentes modos, instaurando momentos de

alianças, mas também de conflitos – que nem sempre são passíveis de serem compreendidos e superados de uma única forma. Desse modo, os vários “marcadores sociais da diferença” — gênero, classe, raça, etnia, orientação sexual e identidade de gênero —, bem como as “interseccionalidades”, obrigam-nos a estarmos atentas e atentos à compreensão das diversas contradições sociais, particularmente aquelas relacionadas ao machismo, ao racismo, à lesbohomotransfobia, todas produzidas no contexto de sociedades capitalistas e pós-colonialistas.

A segunda parte do livro *A pesquisa e a prática no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira* começa com o texto de Bas Ílele Malomalo, denominado de “Relação entre as disciplinas das africanidades e a construção de uma identidade cidadã entre alunos negros e brancos na Universidade Camilo Castelo Branco”. O texto apresenta uma parte dos resultados da sua pesquisa, que tem por objetivo investigar o impacto das disciplinas de africanidades na vida pessoal, profissional e cotidiana dos estudantes da Universidade Camilo Castelo Branco, em São Paulo/SP. O argumento defendido pelo autor é o de que essas disciplinas exercem um impacto positivo na vida dos estudantes, especificamente no que diz respeito à percepção do racismo como violação de direitos humanos e das africanidades como um instrumento de combate ao racismo e em defesa dos direitos de minorias.

Franck Ribard, com o seu texto “Ensaio autorreflexivo sobre uma prática docente: ensinar História da África na Universidade Federal do Ceará (2003-2015)”, elabora um ensaio considerado uma reflexão livre sobre a sua prática de docente em História da África, na Universidade Federal do Ceará (UFC), considerando o período entre os anos de 2003 e 2015. A ideia é a de possibilitar o diálogo entre instâncias relacionadas às dimensões pessoal, local (Universidade Federal do Ceará, estado do Ceará) e ao contexto nacional desta experiência, a fim

de produzir uma análise situada sobre as condições, os sentidos, os limites, os desafios, além das expectativas que lhe parecem caracterizar o momento atual da prática de ensino em História da África, treze anos depois da Lei 10.639/03. De forma mais ampla, trata-se também de avaliar os elementos em jogo na percepção da relação entre o Brasil e o continente africano, de um ponto de vista histórico que aponta para a necessária superação dos problemas de racismo estrutural e de desigualdade socioracial, caraterísticos da trajetória histórica e do presente da sociedade brasileira. Surge, então, para o autor, a necessidade de se permitir e de se favorecer a emergência de novas consciências individuais e coletivas, apostas para um futuro mais democrático e igualitário no Brasil.

Jeannette Filomeno Pouchain Ramos e Laudiano da Silva Martins, em “Educação intercultural no Maciço de Baturité: pesquisa e prática na educação para as relações étnico-raciais”, reconhecendo a importância da Lei Federal 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade no currículo escolar do ensino de história e de cultura africana e afro-brasileira, e da Lei federal 12.289/2010, que cria a UNILAB, apresentam no seu texto o processo de iniciação de uma turma de 26 universitários da UNILAB “no fazer pesquisa de campo”, precisamente sobre a implementação da Lei 10.639/03, em sete escolas do Maciço de Baturité, com ênfase na formação, na prática docente e no currículo. Analisam inicialmente os caminhos metodológicos da *Pesquisa Interdisciplinar em Sala de Aula* (PISA). Em seguida, pesquisam sobre o perfil e o caminho utilizado pelos estudantes da UNILAB nas suas vivências em sala de aula, nas escolas públicas e “no prazer de aprender”. Por fim, ao revisitar o conceito de interculturalidade (WASH, 2008), indagam sobre que tipo de interculturalidade temos vivenciado no Brasil após dez anos de educação para as relações étnico-raciais. Concluem que a interculturalidade proporcionada pela materialização do marco legal

ainda se apresenta de forma eminentemente funcional, posto que pouco vivenciada no cotidiano das relações para além dos muros da escola. Os autores propõem a inclusão da diversidade cultural e étnico-racial nos currículos e nas práticas pedagógicas, porém reconhecem que ainda não conseguimos desconstruir as ideias discriminatórias, nem reconstruir modos diversos de se viver e de se relacionar com as diferenças, valorizando, por exemplo, a sua/a nossa ancestralidade.

Vera Rodrigues e Luzyanne Maria da Silva, no texto “Fios negros: uma etnografia sobre trajetórias escolares na cidade de Redenção (CE)”, partem da concepção da escola como espaço de construção do conhecimento e fortalecimento de processos identitários, para nos propor uma etnografia a respeito das experiências vivenciadas por jovens autodeclaradas negras diante de um ícone identitário: o cabelo crespo. Fazem parte da pesquisa 20 adolescentes negras, na faixa etária entre 15 e 19 anos. Ao refletir sobre a significação social do cabelo crespo e os sentidos atribuídos a ele dentro e fora do espaço escolar, entendem que o processo de construção da identidade negra revela conflitos e contradições. A ideia do cabelo crespo como um elemento definidor do pertencimento etnicorracial do(a) negro(a) se assenta na reflexão realizada na etnografia e no impacto do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, por meio da Lei 10.639/03, no ambiente escolar. De modo geral, o texto procura articular uma reflexão na qual o processo de reconhecimento da identidade negra e das relações raciais possa ser pensado a partir das vivências escolares e da relação de cada um(a) com o próprio cabelo. Assim sendo, as autoras acreditam que o estudo sobre as representações sociais do cabelo do(a) negro(a), vinculado à questão da identidade negra, aponta para um caminho positivo em destituição das ideologias racistas, de modo a possibilitar o rompimento com visões preconceituosas e a reafirmação das identidades negras.

A terceira parte do livro, *Educação e manifestações culturais africanas e afro-brasileiras*, conta com três textos. Patrícia Pereira de Matos nos brinda com o texto intitulado “A musicalidade do afoxé para a implementação da Lei 10.639/2003 em turmas de educação de jovens e adultos e Pró-Jovem: uma experiência em escolas públicas de Fortaleza”. A autora parte das experiências vivenciadas com a ancestralidade, a religiosidade, a musicalidade e a corporeidade, para nos sugerir uma riquíssima reflexão, conforme cita em seu artigo:

Ouçó o som melódico de um tambor ancestral; percebo que ele transmite conhecimentos de um tempo tão distante e ao mesmo tempo tão presente. O tambor fala comunicando saberes, culturas, histórias. Meu corpo ouve e interage: eu sou o tambor e meu falar ressoa pelo ar. É sobre isso que falaremos neste artigo: experiências de corpos que falam e interagem por meio do som dos atabaques que, ao ressoarem sua melodia, levam-nos a dimensões de nós mesmos, íntimas e insondáveis. Assim, passamos a nos perceber em nossa ancestralidade diaspórica, interagindo com os ritmos tocados. Esses corpos jovens, adultos e idosos revelam o desejo de conhecer a cultura e a história africana e afro-brasileira, ao mesmo tempo em que contribuem nas discussões com depoimentos de vida, com intervenções pertinentes e instigantes, explicitando o desejo de saber mais em seus olhares atentos e brilhantes; afinal, o corpo fala. Desejo esse de adentrar em um mundo que já compreendem e sentem ser seus. Essa relação se constrói a partir de contos e cantos de histórias presentes nas letras de afoxés, revelando uma perspectiva positiva de abordagem metodológica das contribuições na construção política, econômica, filosófica e cultural dos povos da diáspora na sociedade brasileira, assim como dá visibilidade à luta, resistência e organização do povo negro, empoderando a nós, seus descendentes.

É a partir desses elementos e dessas experiências, apontados no trecho acima, que Matos, sendo uma pessoa “que gosta

de ensinar”, parafraseando Rubem Alves (2010), cria uma metodologia para produzir materiais didáticos e ensinar a história e a cultura afro-brasileiras.

A professora Edite Colares Oliveira Marques nos brinda com um belo diálogo das festas tradicionais populares com o ensino de arte na educação básica *cá e acolá*, ou seja, numa perspectiva comparada, ao intentar apontar possíveis articulações entre as manifestações tradicionais de festejos brasileiros e de festejos populares portugueses. Para a autora, conhecer, respeitar, interagir com diferentes culturas e com a história geral da humanidade ou das ciências naturais é fundamental, mas como efeito de recorte teórico e metodológico ela escolhe destacar o tradicional e o popular na educação em arte, em especial a propósito da participação da escola nos festejos populares das cidades. Em síntese, a autora coloca a seguinte questão: qual contribuição traria uma maior participação da escola nos festejos da cidade?

O texto de Larissa Oliveira e Gabarra, “Os destinos do Kongo no Brasil”, é parte de uma reflexão feita por ela após a sua tese de doutorado, intitulada *Reinado do Congo no Império do Brasil: memórias da África central no Congado de Minas Gerais, durante o século XIX*. No bojo da pesquisa, ela procurou entender as circunstâncias históricas em que se encontrava a região do Triângulo Mineiro, nas quais surgiu a manifestação cultural do *congado*, que homenageia o rei e a rainha do Congo. Esse estudo a instigou a aprofundar as diferenças regionais e históricas, as quais possibilitaram uma pulverização de manifestações culturais no Brasil a igualmente homenagearem o rei e a rainha do Congo. Assim, o referido texto traz para o livro uma reflexão sobre a comparação entre as situações históricas do aparecimento do Maracatu de Pernambuco e do Congado de Minas Gerais, ambos vinculados, nos tempos pretéritos, às Irmandades do Rosário dos Homens Pretos. A comparação entre as manifestações culturais parte do princípio de que os praticantes fazem usos e

dão sentidos diferentes ao antigo reino do Kongo, na África Central, do qual muitos dos escravizados dessas regiões vieram.

Francisco Vítor Macêdo Pereira, Márcia dos Santos do Nascimento e Irlane Maria de Souza Santos trazem, por fim, um texto cujo título é, acima de tudo, uma indagação: “Negritude Conflituosa: identidade que busca a sua permanência?”. O argumento principal que defendem é o de que o reconhecimento, a afirmação e a internação das diversidades negras — em sua riqueza de possibilidades existenciais — são condições de exercícios éticos e de compreensões e interações estético-ontológicas, antes de se infirmarem como postulações político-ideológicas. Não se reduzem, por isso, a produções inçadas de plataformas de identidades nominais e partidárias. Os autores sugerem mudanças, (des)construções, novas formas de se pensar, de se perceber e de se agir ante as culturas de negritudes e de seus saberes, com base no conhecimento dos modos próprios e dos comportamentos de vida dos afro-brasileiros. Não se tratam as negritudes, por isso, meramente de índices *de identidades*, como antídotos precisamente eficazes contra as posturas de ignorâncias, de preconceitos e de crimes racistas. Haveriam, antes, de conduzir a novas invenções éticas, de liberdades e de responsabilidades consigo e com os outros; como possibilidade de conhecimento e de cuidado estético-existencial do *ser de si no mundo*. Diante disso, os autores acreditam que a questão filosófica das negritudes no Brasil passa, antes da assertiva de suas identidades e de seus espaços políticos, pelo conhecimento do pertencimento ético, estético e do ser de si *negro no mundo*.

Esses textos traduzem uma síntese possível de práticas de ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira produzidas no país. Acreditamos que serão de grande valia para as humanidades, prestes a parir novos sujeitos históricos, cidadãos e cidadãs que respeitam e que valorizam as diversidades étnico-raciais, de gêneros, sexuais, regionais, nacionais e internacio-

nais. Para que se chegue a isso, uma educação para as liberdades se coloca como imperativo, e este é, sem dúvidas, o mais importante dos objetivos da Lei 10.639/03 (GOMES, 2007).

Esse é o nosso convite para todas as pessoas que lerão este livro.

Ubuntu!

## Referências

ALVES, Rubens. *Estórias de Quem Gosta de Ensinar*. São Paulo: Cortez, 1998. p.49-52.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). *Estatuto*. 2013 (Mimeografado). Disponível em: <<http://pdi.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2013/08/DiretrizesGeraisUNILAB.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2016.

BRASIL. Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010. Dispõe sobre a Criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – Unilab e dá outras providências. *Diário Oficial* [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 julho de 2010, p. 4.

DIRETRIZES Gerais a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia

Afro-Brasileira, julho de 2010. Disponível em: <[http://pdi.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2013/08/Diretrizes\\_Gerais\\_UNILAB.pdf](http://pdi.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2013/08/Diretrizes_Gerais_UNILAB.pdf)>. Acesso em: 3 mar. 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. *Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 98-109, jan/Abr. 2012.

MALOMALO, Bas 'Ilele. *Filosofia do Ubuntu: Valores civilizatórios das ações afirmativas para o desenvolvimento*. Curitiba: CRV, 2014.

MUNANGA, K. Educação e diversidade cultural. *Cadernos Penesb* – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF, n. 10, janeiro a junho, 2008, 2010. Rio de Janeiro/Niterói: EdUFF, 2008; 2010.

MVENG, Engelbert. *L'Art d'Afrique noire: liturgie cosmique e langange religieux*. Yaoundé: Editions Clé, 1974.

PAIXÃO, Marcelo. *Manifesto antirracista: Idéias em prol de uma utopia chamada Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A; LPP; UERJ, 2006.

ROMANELLI, Rosely Aparecida. *A arte como procedimento de ensino na escola Waldorf*. UNEMAT, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encointro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT24-6061--Int.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2015.

STEINER, Rudolf. *A arte da educação*. Vol. 1. São Paulo: Editora Antroposófica, 1976.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e ensino das africanidades. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC; BID; UNESCO, 2005. p. 155-172.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: Las insurgências político-epistémicas de refundar el Estado. *Revista Tabula Rasa*, Bogotá-Colômbia, v.9, p.131-152, Julio-diciembre, 2008. Tradução livre, 2008. (ISSN: 1794-2489).





# **A Política na Efetivação da Lei nº 11.645/08**



# DA LEI Nº 10645/2008 E DA UNILAB: OPINIÕES DE ALGUÉM DE FORA DA UNILAB CONVIDADA A OPINAR

PETRONILHA BEATRIZ GONÇALVES E SILVA

Professora Emérita da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Cavaleira da Ordem do Mérito Nacional. Professora Sênior junto ao Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas/UFSCar. Pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (UFSCar). Tinker Visiting Professor no Center for Latin-American Studies da Stanford University/USA, durante o trimestre de inverno/2015. Visiting Professor junto ao College of Education da Georgia state University/USA. Wanadoo Wayo (Mulher Conselheira) do Conselho do Chefe do Povo Songhoy do Mali, Amiru Hassimi O. Maiga.

○ reconhecimento da centralidade da história e cultura afro-brasileira, também da africana na vida dos brasileiros(as), assim como a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) mostram a vontade política do Estado brasileiro no sentido de corrigir desigualdades, de reeducar relações étnico-raciais e de fortalecer as relações entre países africanos e Brasil.

Nos primeiros anos do século XXI, com muito atraso, por força de persistentes demandas do Movimento Negro e também de movimentos dos povos indígenas, bem como diante da pressão de acordos internacionais<sup>1</sup> firmados pelo Brasil, tem início o estabelecimento de políticas públicas em busca da superação das desigualdades étnico-raciais. Notadamente se reconhece, em 2003<sup>2</sup> e em 2008<sup>3</sup>, por meio de política pública de caráter curricular, a contribuição preponderante dos escravizados e de seus descendentes para o crescimento e afirmação da nação brasileira, além da riqueza e incontestável marca dos mais de 300<sup>4</sup> Povos Indígenas em modos de ser, viver dos brasileiros, na sua história.

Essas políticas, a despeito da falta de concordância daqueles que defendem e sustentam projeto de sociedade cultivado pelos grupos que vêm, há quatro séculos, se mantendo no poder de dirigir os destinos da sociedade brasileira, têm levado a que se reconheça a contribuição decisiva para a nação não só dos africanos escravizados, de seus descendentes, dos Povos Indígenas, como também (e não poderia ser diferente) dos euro-descendentes e dos descendentes de asiáticos.

---

<sup>1</sup> Entre outros, o firmado em 2001 durante a Conferência Mundial contra o Racismo, Xenofobia e Outras Formas de Discriminação realizada em Durban, África do Sul.

<sup>2</sup> Lei nº 10.639/2003.

<sup>3</sup> Lei nº 11.645/2008.

<sup>4</sup> United Nations, 2010.

Tanto a Lei nº 10.639/2003 como a Lei nº 11.645/2008, bem mais do que a introdução de novos conteúdos, desafiam, conforme indica o Conselho Nacional de Educação<sup>5</sup>, no sentido de que processos educativos nos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis se tornem meios de combater o racismo, ao promover a reeducação das relações étnico-raciais. Após 12 anos da promulgação da primeira lei, há quem continue opondo-se, declarada ou tacitamente, a essa política pública, pois almeja e trabalha no sentido de tornar a sociedade brasileira o mais europeizada possível não só em costumes, ideias, conhecimentos, mas também na cor da pele – branca. Como se vê, o projeto para a sociedade brasileira, estabelecido antes mesmo da promulgação da Lei Imperial nº 3.353/1888, que aboliu a escravidão no Brasil, na opinião de alguns deve ser mantido, e esses trabalham para que assim o seja.

As referidas políticas curriculares sem dúvida formulam propostas de ações afirmativas, ao requerer muito mais do que aquisição de alguns conhecimentos superficiais, descontextualizados no tempo e no espaço, sobre os negros brasileiros e seus antepassados escravizados, assim como sobre os Povos Indígenas. Elas visam ao direito de todos terem reconhecidas e apreciadas as contribuições de seus antepassados para a nação brasileira, tanto as materiais como as simbólicas. Tais políticas visam também garantir o dever estabelecido pela Constituição Nacional de que todos os brasileiros e brasileiras conheçam e valorizem as diferentes raízes étnico-raciais que constituem o Brasil. Conforme orienta o Conselho Nacional de Educação, para tanto é preciso que se reeduem as relações entre os diferentes grupos étnico-raciais.

Nesse sentido, por meio da Resolução CNE/CP 1/2004, no artigo 2º, o Conselho Nacional de Educação assim se manifesta:

---

<sup>5</sup> Parecer CNE/CP 3/2004 – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.

Se houver necessidade de mais justificativas para destacar o valor dessa política, assim como o daquela que estabelece a criação da UNILAB, é de se sublinhar que 53% da população brasileira, segundo o PNAD/2013, se declarou preta ou parda; ou seja, negra. Também é importante não esquecer que no Brasil vive a maior população negra fora da África, a segunda maior do mundo.

A UNILAB foi criada por força da Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010, com o objetivo, nos termos do art. 1º, de

[...] ministrar ensino superior, desenvolver pesquisas nas diversas áreas de conhecimento e promover a extensão universitária, tendo como missão institucional específica formar recursos humanos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP, especialmente os países africanos, bem como promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional.

Com a criação, implantação e funcionamento da UNILAB, se reconhece e busca fortalecer o vínculo Brasil-África, por meio de um “[...] novo projeto de universidade internacional e de novos padrões e objetivos de cooperação entre nações

que têm um vínculo histórico e de identidade” (BRASIL, 2010)<sup>6</sup>. Assim sendo, a UNILAB constitui um território de novidades e de criatividade que exige revisão do que até então, por meio da educação e da pesquisa, se tem construído no âmbito do ensino superior, notadamente quanto a formas de cooperação internacional. É preciso revisar e recompor com esmero e criatividade a implantação da UNILAB, em frequentes processos de acompanhamento e avaliação.

Estudantes, docentes, técnicos administrativos, população e governantes de Redenção e Acarape, no Ceará, e de São Francisco do Conde, na Bahia, todos têm — e já estão a fazê-lo — de colaborar e participar desse projeto desde a sua raiz. Para tanto, são desafiados a rever, recriar e criar conceitos, posturas, reelaborar visões de mundo, combater preconceitos, revisar procedimentos de cooperação tanto regional como internacional. Os instrumentos ideológicos e práticos até então conhecidos e divulgados, por experiências internacionais no ensino superior, devem ser conhecidos, evitando-se cópias e adaptações. A experiência da UNILAB, até onde se sabe, é única. Ao assim dizer, não se está desconhecendo a existência da Universidade da Integração Latino-Americana (UNILA). Entretanto, o que nos une — num caso e no outro, a história e as culturas que nos têm feito parceiros, irmãos — tem contornos e rumos distintos.

A UNILAB foi criada e está sendo consolidada, movida pela vocação de produzir conhecimentos comprometidos com a construção de uma cultura de relações internacionais humanizadas, porque cooperativas, distantes de qualquer proposta de assimilação de ideias, comportamentos, de interesses políticos, econômicos que possam ser nocivos a algum que seja dos parceiros. A instituição anuncia, em seus objetivos, a responsabilidade de fazer compreender a história comum entre países africanos, de onde vieram muitos dos antepassados dos brasileiros, e o Brasil,

---

<sup>6</sup> Lei de criação da UNILAB.

o que leva à cooperação que necessariamente tem em conta a história e cultura dos africanos do continente e da diáspora, não só a brasileira, e também a experiência dos irmãos do Timor Leste.

Não se trata, cabe sublinhar, tão somente de oferecer oportunidades de educação superior em que estudantes africanos, timorenses, brasileiros, ao realizar estudos na área de conhecimentos que escolheram, interajam e aprendam sobre culturas, modos de ser e viver distintos. Muito mais do que isso, todos na UNILAB, no meu entender, que é um entender de alguém de fora da instituição, precisam sentir-se e posicionar-se como embaixadores de seus países. Não só os vindos de outros países, como também os brasileiros e brasileiras. O que isto significa? Para começar, todos têm muito a aprender uns com os outros e, no convívio, em intercâmbios, cheios de curiosidades, criar novas possibilidades de relações de cooperação. Cooperação que brotará e se consolidará nutrida pelas distintas raízes nacionais, em seus matizes. Para tanto, há muitas dificuldades a enfrentar.

De um lado, somos herdeiros de um mundo criado por políticas, pensamentos, projetos colonizadores de europeus, que designaram a Europa como primeiro mundo, em detrimento dos interesses e soberania dos povos colonizados. De outro lado, temos de enfrentar dificuldades oriundas do fato de não nos comunicarmos utilizando línguas de nossos povos originários. Contraditoriamente, a língua portuguesa que nos une também nos afasta de nossas raízes africanas. É bem verdade que hoje a língua portuguesa no Brasil e na África se africanizou; na Ásia também tomou novas marcas. Entretanto é insuficiente, não consegue pôr em conexão com a sabedoria dos distintos povos que foram colonizados. Isso nos traz problemas sérios, pois somos levados a pensar e fazer proposições a partir de visões de mundo eurocêntricas que nos têm sido nefastas, há séculos.

Como superar tão pesada dificuldade? Como formar profissionais comprometidos com os povos e comunidades de

que são originários? Como contribuir para formação de intelectuais que venham a descolonizar linguagens, pensamentos, conhecimentos?<sup>7</sup>

Têm todos — docentes, estudantes, técnico-administrativos — de aprender a descolonizar seus corpos, inteligências, emoções, sentimentos, linguagens, pensamentos, a fim de propor novas relações entre pessoas e nações. Descolonizar, apoiando-se em princípios de panafricanismo. Segundo Anne Bocande<sup>8</sup>, é “[...] panafricana toda sociedade que guarda uma identidade africana em sua evolução, em sua relação com o outro, e em sua relação com a ideia de emancipação” (BOCANDE, 2014). E nesse sentido, esperemos, que a UNILAB possa a cumprir sua complexa missão.

A localização do *campus* central da UNILAB, em Redenção, é simbólica. A cidade está ligada à tradição de ser a primeira localidade brasileira a exterminar com a crueldade do regime escravista, cujo peso ainda está vivamente representado nas pesadas correntes que fazem parte de monumentos erigidos em logradouros públicos. A UNILAB, esperemos, trabalhará para promover a libertação de preconceitos e do racismo, armas utilizadas pelos antigos colonizadores para separar as pessoas, de acordo com privilégios que deveriam ou não receber. Os efeitos disso se sentem ainda hoje, nas relações entre brasileiros de diferentes grupos sociais, notadamente grupos étnico-raciais, entre diferentes grupos nacionais.

Herdamos dos colonizadores racismo e preconceitos que se renovam e muitas vezes nos desconectam, a nós brasileiros, das raízes africanas de nossa cultura brasileira. Durante o século

---

<sup>7</sup> Neste sentido, cabe citar: TIMOR, Umar. *Portrait de l'Intectuel Colonnisé*. Disponível em: <[www.mondesfrancophones.com](http://www.mondesfrancophones.com)>. Acesso em: 2 fev. 2015.

<sup>8</sup> BOCANDE, Anne. *L'histoire contemporaine de l'Afrique c'est le panafricanisme. Africultures*. Disponível em: <<http://www.africultures.com/php/index/index.php?nav=article&no=12768>>. Acesso em: 19 fev. 2015.

XX, incessantemente, o Movimento Negro lutou e continua lutando contra tudo e todos que tentavam e não deixam de tentar, muitas vezes com êxito, nos desconectar de nossas africanidades. “A cegueira racial é uma escolha ideológica, para manter a subordinação racial”, explica a pesquisadora Adriane Dixon (2013)<sup>9</sup>.

A Lei nº 10.639/2003 e a criação da UNILAB são políticas públicas e por isso, nunca é demais repetir, dizem respeito a todos os brasileiros. Tais políticas visam romper a subordinação de que fala Adriane Dixon<sup>10</sup>. Rompimento esse que nos levará a refazer e ao mesmo tempo confirmar nossas identidades, firmadas em africanidades. Isso exige esforço para aprofundar diálogos que enfrentam severos desafios: Como exercitar tal diálogo, estudantes, professores, técnicos administrativos, gestores, sem prepotência, com as comunidades do entorno, com a comunidade internacional, sem perder disposição para sempre renovadas compreensões e entendimentos? Como criar conexões transnacionais entre Brasil, países africanos, Timor Leste? Como fortalecer o panafricanismo a partir dessa importante experiência universitária? Como reinventar a instituição universitária em processos que configurem cooperação internacional isentos de imposições, privilégios, assimilação de ideias, interesses nocivos a qualquer uma das partes?

O historiador senegalês Boubakar Barry(2012)<sup>11</sup> enfatiza:

Temos a mesma história atlântica África e Brasil. Temos de assumir toda essa história e não nos contentarmos apenas com relações comerciais. Temos de assumir a história da escravidão para superar desigualdades. O tráfico escravagista foi um ato violento de desposseção e de força que ligou três continentes. Até hoje sofremos as consequências

<sup>9</sup> DIXON, Adriane. *Racims on education*. (Palestra proferida no quadro da reunião anual da *American Educational Association*, em 2013).

<sup>10</sup> Op. Cit. Nota 10

<sup>11</sup> BARRY, Boubacar. *África e Brasil, histórias cruzadas* (Palestra proferida por iniciativa do NEAB/UFSCar, em 30/08/2012).

dessa incomensurável violência. A história das conexões entre África e Brasil tem de ser estudada como uma tomada de consciência para recuperar os efeitos racistas do tráfico, da escravidão e do fim do regime escravista. Temos de cultivar a unidade cultural entre Brasil e África e cultivar a amizade e a negociação política. Temos de ter presente que pensamento africano, afro-brasileiro, da diáspora não são separados, são solidários.

Diante disso, tendo em conta o determinado pela Resolução CNE/CP 1/2004 e respectivo Parecer CNE/CP 3/2004, que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, aliados ao projeto institucional da UNILAB, há que se superar a fragmentação de nossa consciência histórica, a fragmentação de conhecimentos científicos que não dialogam, bem como de produção científica e de ação pedagógica que venham a desconsiderar a diversidade étnico-racial das pessoas que compõem a UNILAB — estudantes, professores, técnico-administrativos. Há também que articular a história local à regional, à nacional brasileira e a do Brasil enquanto parte da 6ª região do mundo africano, ou seja, a Diáspora.

Assim sendo, por onde começar, pergunta-se enfaticamente.

Antonietta Antonacci (2013)<sup>12</sup> aponta possíveis caminhos e destaca que para tanto é preciso ir pacientemente aprendendo a:

- a) decifrar, interpretar inter-textos, isto é, conexões entre diferentes linguagens e modos de pensar e de se expressar;
- b) a entender e a se valer das “escritas performativas” expressas pela inteligência completa do corpo humano: razão, emoções, sentimentos, falas, gestos, danças, cantos, esculturas, desenhos, escritas, livros, artigos e outros documentos tangíveis e intangíveis.

---

<sup>12</sup> ANTONACCI, Maria Antonietta. *Memórias ancoradas em corpos negros*. São Paulo: EDUC, 2013.

E como dar continuidade a esse esforço? Certamente há que se persistir no estudo de pensamentos negros, sejam africanos do Continente e da Diáspora, bem como no de histórias e culturas de povos negros. Sem isso, não há como construir, sem prepotência, um futuro comum. Temos de nos descolonizar do etnocentrismo europeu sem desvalorizar conhecimentos construídos nessa perspectiva, mas sobretudo sem considerá-los como os únicos importantes ou os mais importantes para a humanidade. Temos de nos fundamentar em conhecimentos, sabedoria, experiências próprios de africanidades — criações que revelam a diversidade e o comum entre o mundo do Continente e da Diáspora.

Para tanto, há que ter forte apoio na sabedoria de raiz africana que, entre tantas coisas, orienta no sentido de que, por exemplo:

- Tudo é importante na vida e na academia: o tangível e o intangível.
- Todos têm de estar juntos: os mais e os menos experientes.
- Para conhecer os outros, eu tenho de me conhecer.
- Temos que nos conhecer uns aos outros e nos ajudar.
- Se o que eu aprendo não é distribuído com minha comunidade, de pouco serve.

Tenha-se presente que esses destaques não constituem máximas, provérbios desconectados de uma visão de mundo. Trata-se de sinalizações para ajudar a conduzir-se na vida, a construir a própria vida, visando ao fortalecimento da família, da comunidade, da nação, do diálogo internacional, por meio — no caso da UNILAB — da elaboração de conhecimentos, notadamente de conhecimentos científicos.

Da sabedoria do antigo Egito, importante raiz africana de onde partiram muitos conhecimentos reelaborados por europeus

a partir de sua visão de mundo própria, se aprende que a vida não é separada dos conhecimentos que produzimos; não só a vida do pesquisador, como também daqueles que virão a ser afetados por suas descobertas. Assim, para produzir conhecimentos na perspectiva da sabedoria que herdamos dos egípcios e também de outros povos africanos, temos que cultivar qualidades, como: buscar visão profunda da realidade, percepção dos segredos da criação, ter humildade, firmeza e paciência para construir e reconstruir conhecimentos. Este não é um gesto solitário, nem pode ser prepotente<sup>13</sup>.

A construção de conhecimentos é uma forma de luta<sup>14</sup>. Para tanto, há que se cultivar retidão, verdade, justiça, harmonia, conforme ensinam os princípios de Mâat, a luz divina, segundo os antigos egípcios. Para atingir este objetivo, é preciso ter presentes expressões da sabedoria africana, tais como:

- Não se dispor a jogar uma lança, se não for capaz de controlar a trajetória e o impacto.
- Não ser vaidoso em razão do que tenha aprendido, conhecido.
- Ter presente que uma palavra perfeita está mais escondida do que uma pedra preciosa.

Concluo essas opiniões com a intensa expectativa de que a produção acadêmica, científica e educativa da UNILAB seja renovadamente fértil, rica em potencialidades criadoras, geradora de novas relações internacionais, de relações humanizadas e colaborativas entre pessoas, sociedades, nações. A produção da UNILAB, então, será negra, no sentido que povos africanos, entre eles o povo

<sup>13</sup> Consultar pesquisadores como: Cheick Anta Diop, Asa Hilliard III, Abdias do Nascimento, Milton Santos, Lélia Gonzales, Sylvia Winter, Eleny Tedla.

<sup>14</sup> Neste sentido ver, por exemplo: SILVA, Petronilha. B. G. e. Pesquisa e luta por reconhecimento e cidadania. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVERIO, Valter R. *Afirmando diferenças; montando o quebra-cabeça da diversidade na escola*. Campinas: Papyrus, 2008. p. 28-51.

Shongoy, do Mali, atribuem à qualidade de ser negro e negra. Para esses povos, a cor negra representa luz, fertilidade, capacidade criar, de negociar, de conviver.

Que o convívio na UNILAB propicie negras produções, negros conhecimentos, ou seja, esclarecedores, profundos, capazes de criar novas e brilhantes relações entre pessoas e povos.

Atlanta (Georgia/USA), maio, 2015.

# ÁFRICA E BRASIL: O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE UMA POLÍTICA DE ESTADO

DAGOBERTO JOSÉ FONSECA

Livre Docente em Antropologia Brasileira, Docente do Departamento de Antropologia, Política e Filosofia e Coordenador do Centro de Estudos das Culturas e Línguas Africanas e da Diáspora Negra (CLADIN) e do Laboratório de Estudos Africanos, Afro-Brasileiros e da Diversidade (LEAD) da Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara/UNESP.

SIMONE DE LOIOLA FERREIRA FONSECA

Mestra em Sociologia. Coordenadora do Grupo de Estudos Violência, Instituições, Direitos Humanos e Etnias do Centro de Estudos das Culturas e Línguas Africanas e da Diáspora Negra (VIDHE/CLADIN) e do Laboratório de Estudos Africanos, Afro-Brasileiros e da Diversidade (LEAD) da Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara/UNESP.

## Introdução

Este artigo tem o fito de apresentar ao público leitor um conjunto de reflexões sobre questões agudas para adentrarmos no universo político-cultural, didático-pedagógico demandado pela Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar dos ensinos fundamental e médio do país. Além disto, este artigo também se propõe a ser um orientador para docentes e estudantes do ensino superior a fim de atender, mas também de ampliar, aprofundar e problematizar as questões atinentes à implementação desta lei no processo de ensino-aprendizagem em nossas instituições de ensino superior brasileiro.

A fim de deixar mais nítido para você o que queremos dizer, elaboramos algumas perguntas para a sua reflexão prévia:

Onde estão a África, os africanos e os afro-brasileiros na sua vida? E na sua escola, eles aparecem onde? E na grade curricular e no conteúdo programático? Teve contato com a África e com os africanos quando frequentou as aulas do ensino dos níveis infantil e fundamental? E no ensino médio, como e quando teve contato com a história e cultura africana? E com os afro-brasileiros, teve contato quando? Tem tido contato com eles agora, na sua sala de aula? Com quantos afro-brasileiros você tem estudado a cultura e história deles aí na sua faculdade? E na sua sala de aula, eles estão presentes para dialogar com os demais colegas da sala de aula? Quantos pretos e pardos têm na sua sala? Tem dialogado com eles? Conhece a história pessoal deles? Foi de superação ou de frustração?

Mesmo após doze anos do decreto que criou a Lei nº 10.639/2003, não encontramos nem os africanos em nossas disciplinas nem mesmo a África de maneira satisfatória nos cursos de Ciências Humanas, sendo até os afro-brasileiros ausentes nas áreas das Ciências Biológicas ou Exatas. Assim, constatamos que mesmo com esta lei e toda a obrigatoriedade que ela exige, ainda é forte a sua inoperância e sua visibilidade nas salas de aula. Nem mesmo seu conteúdo curricular está de modo transversal nos projetos educativos (didático-pedagógico) da maioria das diferentes instituições de ensino superior do país.

Tanto nos cursos de história como nos de literatura ou de artes, que, segundo trata a referida lei, deve ser uma prioridade no processo de formação, vemos uma África isolada do todo ou o todo isolado da África. Ou seja, as partes não dialogam entre si para compreendermos o lugar de cada realidade social. Tudo isto porque ainda construímos currículos, conteúdos e disciplinas pautados pelo cartesianismo e positivismo de nossa formação acadêmica e docente, posto que somos cientistas presos aos cânones iluministas dos séculos XVII, XVIII, e XIX. Não conseguimos retornar ao Renascimento europeu, momento de ousadia, de pluralidade e de inovação do conhecimento, pois temos medo ainda da fogueira e do Frankstein. Tampouco consideramos que o mundo africano não trabalha com partes, mas com a totalidade do todo, envolvendo a ludicidade do processo de ensinar e do ato de aprender de maneira simultânea (FONSECA, 2012; HAMPÂTÉ-BÂ, 1982, 2003).

Essas questões acima são mais do que perguntas. Elas acabam sendo uma denúncia da falta de adequação da legislação ao cotidiano escolar, ferindo os processos de constituição de justiça, direitos e da ética da responsabilidade com as gerações futuras e passadas, bem como as presentes, ao não contemplarmos adequadamente a história e, portanto, a memória e a cultura de

nosso povo e país. Quando isto acontece, ainda de modo tímido, o fazemos ainda embebidos pelo preconceito e pela ignorância colonialista e racista, na medida em que somente conseguimos trazer os africanos e afro-brasileiros como objetos sociais durante o período escravista, isto é como “escravos”, seres que perderam a humanidade, ou nunca a tiveram. Muito embora sejam os *Homo sapiens* de carne e osso, os demais apenas são variações desta humanidade primeva (FONSECA, 2008; NASCIMENTO; ELISA, 1996).

Temos dificuldades enormes para vê-los fora desta condição social, mesmo considerando a sua reconhecida importância na construção da sociedade brasileira de ontem, de hoje e de amanhã, e sem modéstia do mundo como o conhecemos (DIOP, 1983).

### **África brasileira**

É importante, inicialmente, considerarmos que não há Brasil sem África (FONSECA, 2014; QUERINO, 1988), e que o inverso também é verdadeiro, se pensarmos nas contribuições do Brasil em relação ao continente africano desde o século XVI. Contudo, este processo é mais latente em nossa contemporaneidade, especialmente após a década de 1930, já no período republicano, e de modo muito especial após o ano de 2003, quando o Brasil se aproximou definitivamente do continente africano, produzindo leis, políticas governamentais e relações diplomáticas com diferentes países deste nosso também continente que fica do outro lado do Atlântico Sul (FONSECA, 2008a; 2009a).

Ler o passado, compreender o nosso presente e estabelecer interpretações sobre um possível futuro a partir das conjunturas sócio-histórico-culturais e político-econômicas é cada vez mais

uma necessidade, à medida que buscamos conhecer a realidade africana e a brasileira, sobretudo para entender o que o Brasil tem de África e o que as populações africanas têm de Brasil.

Como dissemos em outro estudo,

[...] devemos ter um olhar atento a esta realidade criada no final do século XIX que atingiu diretamente o continente africano, pois foi a partir da Conferência de Berlim que se buscou orquestrar acordos diversos entre as nações euro-ocidentais para a conquista sistemática do continente africano. Esta nova agenda política internacional destes países europeus atingiu também o Brasil, na medida em que estávamos no meio do debate abolicionista e republicano, bem como financiando a política imigratória de euro-ocidentais para o nosso país. [...]. Neste período estávamos introduzindo as teses eugenistas, darwinistas e evolucionistas que geraram inclusive as primeiras teorias científicas sobre o Brasil e seu povo, especialmente tendo o africano e seus descendentes como parte integrante de nosso desafio teórico, epistemológico, político e cultural (FONSECA, 2014, p. 53).

É neste contexto que temos que firmar o nosso olhar crítico, para compreender que

As relações entre África e Brasil se mantiveram, mesmo com o fim do tráfico e da escravidão em pleno século XIX, mas agora sendo sustentadas pelas teses e teorias de início de século XX que fundamentavam a superioridade dos euro-ocidentais, especialmente dos arianos, teutônicos e anglo-saxões sobre os demais povos e raças, particularmente sobre os africanos e seus descendentes (FONSECA, 2014, p. 53).

Parece óbvio, mas é sempre bom salientar que

A exploração e a expropriação do solo e das populações africanas e americanas estavam na pauta das nações europeias, seja com esse viés instalado pelo capitalismo, seja pela ideologia de superioridade cultural e social difundida pela

ciência racial europeia, contribuindo com a instauração dos colonialismos, do imperialismo e das práticas racistas nessas e em outras regiões do mundo. Portanto, mesmo tendo saído do sistema escravista de então, no século XX as teses científicas e as ideologias edificadas nos séculos anteriores tinham proeminência no jogo político-cultural europeu (FONSECA, 2009b, p. 50).

O processo de inventar, classificar, nominar e adjetivar a si mesmo como superior e de eleger um outro para ser sempre o inferior e submetido às regras sociais, éticas e morais que os agentes, grupos, igrejas, governos e Estados Nacionais, inclusive instituições acadêmicas e científicas hegemônicas, criaram um caminho consciente que se perpetua e se renova enquanto cultura de violência e do medo do outro e que se revela com toda a violência sistêmica desde a Idade Média europeia, atingindo os mesmos grupos e indivíduos, inventados e rotulados como inferiores e perigosos, posto que foram marginalizados pelo seu saber-fazer e pela sua corporeidade e corporalidade (FOUCAULT, 1991; SAID, 1996, 2005; BROOKSHAW, 1983). Neste contexto, Anne Barstow (1995) demonstra que as mulheres e os africanos tiveram os mesmos castigos físicos e mentais ao longo de sua história social de contatos com os homens brancos euro-ocidentais, na medida em que estes violentados.

Não tinham controle do que produziam, a não ser em circunstâncias excepcionais, e seu trabalho podia ser coagido. Ambos eram vistos pela lei como crianças, menores fictícios que poderiam ser representados no tribunal somente por seus senhores/maridos. Ambos podiam legalmente ser açoitados, aviltados e humilhados. Quando eram maltratados, ambos não podiam obter ajuda de outros de seu grupo, nem suas famílias normalmente podiam ajudá-los. Ambos estavam presos num sistema hereditário. Ambos eram necessários, bem como rejeitados. Ambos podiam ser vendidos. Sob certas circunstâncias, definidas por seus senhores/maridos, ambos podiam ser condenados à morte

por serem o que eram –mulheres ou negros (BARSTOW, 1995, p. 188).

As invenções etnocêntricas, xenofóbicas, homofóbicas e racistas que foram efetivadas com as grandes navegações e conquistas europeias de um lado, assim como as escravizações e tráfico humano intercontinental, também alimentaram e retroalimentaram as perseguições e mortes do saber-fazer de mulheres e de tantos outros que sucumbiram à fogueira da “santa” inquisição (MOTT, 1993; BARSTOW, 1995).

No mesmo momento em que o Ocidente europeu se lançou para os mares que ele nunca havia navegado, também se fechou para o seu diferente interno e externo. Assim, ao longo desta história social, ele tem produzido a tentativa de construir apenas a cultura da única verdade, não somente por convicção de ser superior e certo, mas também por medo da vingança dos outros – os “terroristas” (DELUMEAU, 1996).

A tentativa de construir apenas uma verdade é perigosa, além de triste, porque tende a formatar um indivíduo isolado e ensimesmado que não consegue lidar com a diferença, com a diversidade e com as imensas possibilidades do homem ser o que é – plural. Fazê-lo alienado dos outros é submetê-lo a ter apenas as lentes da exclusividade e da monotonia de um narciso pálido que enxerga o mundo opaco diante de si, ambos sem vida.

### **Descolonizar a mente: um processo acadêmico e político**

A problematização e a sistematização elaborada por Silvio Romero logo após a abolição da escravatura no Brasil dá o tom não do pensamento de um único indivíduo, mas de uma comunidade — a científica do período. A elaboração feita por Silvio Romero, datada de 1888, nos coloca diante de um fato histórico concorrente com a sua visão de mundo naquele momento, pois a África acabara de ser dividida pelas potências europeias

na Conferência de Berlim (1884-1885)<sup>1</sup>, enquanto nós abolíamos os afro-brasileiros e os africanos do trabalho escravo. Vejam a afirmação feita por ele:

É uma vergonha para a ciência do Brasil que nada tenhamos consagrado de nossos trabalhos ao estudo das línguas e das religiões africanas.

Quando vemos homens, como Bleek, refugiarem-se dezenas e dezenas de anos nos centros da África somente para estudar uma língua e coligir uns mitos, nós que temos o material em casa, que temos a África em nossas cozinhas, como a América em nossas selvas, e a Europa em nossos salões, nada havemos produzido neste sentido! É uma desgraça.

Bem como os portugueses estanciaram dois séculos na Índia e nada ali descobriram de extraordinário para a ciência, deixando aos ingleses a glória da revelação do sânscrito e dos livros bramínicos, tal nós vamos levemente deixando morrer os nossos negros da Costa como inúteis, e iremos deixar a outros o estudo de tantos dialetos africanos, que se falam em nossas senzalas! O negro não é só uma máquina econômica; ele é antes de tudo, e malgrado sua ignorância, um objeto de ciência.

Apressem-se os especialistas, visto que os pobres moçambiques, benguelas, monjolos, congos, cabindas, caçangas ... vão morrendo. O melhor ensejo, pode-se dizer, está passado com a benéfica extinção do tráfico. Apressem-se, porém, senão terão de perdê-lo de todo (ROMERO, 1888, p. 10-11).

Esta perspectiva de Silvio Romero acompanhou o pensamento social brasileiro ao longo de todo o século XX, sendo corrente nas nossas universidades e impactando de modo hegemônico no que os demais docentes do ensino fundamental e médio

---

<sup>1</sup> Ver BRUNSCHWIG, Henri. *A partilha da África Negra*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.

ministravam para os seus alunos (gente sem luz) destes mesmos níveis de ensino (público e privado). Ainda hoje, em pleno século XXI, o pensamento de Romero continua presente, sobretudo quando se pergunta: por que ensinar história e cultura africana e afro-brasileira? Por que voltar ao passado escravista e colonialista, se o negro no Brasil não precisa mais ser visto como escravo? Para que uma Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), se os negros ainda continuam na sua maioria objetos da ciência, como afirmava Romero? Para que cotas para negros, se somos todos iguais agora?

O que não se pensa é que a África e os africanos existem antes das grandes navegações do século XV e nos séculos posteriores. Os africanos foram impulsionadores deste grande processo náutico e civilizador<sup>2</sup>, porém este fato foi sendo capturado e hegemonizado pelo discurso eficiente e pragmático elaborado pelos europeus a partir do século XV, com as suas conquistas de ultramar (FONSECA, 2009b).

É neste contexto que, apenas após meados do século XX, vamos ter o início de um processo novo e revolucionário para o contexto em voga, o de que a África tem história e sua história não é particular, mas universal. No entanto, é visto com desconfiança pelos céticos e por aqueles ainda presos aos cânones do iluminismo europeu ou a um certo hegelianismo pobre e caduco (HEGEL, 1995).

Quem problematiza este pensamento antigo de que a África não tem história, base do postulado hegeliano, é o historiador de Burkina-Faso, Joseph Ki-Zerbo (1982), quando afirma no prefácio que:

Durante muito tempo, mitos e preconceitos de toda espécie ocultaram ao mundo a verdadeira história da África.

---

<sup>2</sup> Ver NASCIMENTO, Elisa Larkin. Introdução às antigas civilizações africanas. In: NASCIMENTO, E. L. *Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1996.

As sociedades africanas eram vistas como sociedades que não podiam ter história. Apesar dos importantes trabalhos realizados desde as primeiras décadas deste século por pioneiros como Leo Frobenius [...] um grande número de estudiosos não-africanos, presos a certos postulados, afirmavam que essas sociedades não podiam ser objeto de um estudo científico, devido, sobretudo, à ausência de fontes e de documentos escritos. De fato, havia uma recusa a considerar o povo africano como criador de culturas originais que floresceram e se perpetuaram através dos séculos por caminhos próprios, e que os historiadores são incapazes de apreender a menos que abandonem certos preconceitos e renovem seus métodos de abordagem. [...]. A situação evoluiu muito a partir do fim da Segunda Guerra Mundial e, em particular, desde de que os países africanos, tendo conquistado sua independência, começaram a participar ativamente da vida da comunidade internacional e dos mútuos intercâmbios que a justificam. A partir de então, um número crescente de historiadores tem-se empenhado em abordar o estudo da África com maior rigor, objetividade e imparcialidade, utilizando com as devidas precauções fontes africanas originais.

Neste contexto é que não podemos negligenciar que os pensamentos de Romero (1888) e o de Ki-Zerbo (1982) encontram eco no passado e no presente. Daí a importância de problematizarmos, a partir da literatura oitocentista, que havia outras mentalidades no final do século XIX e que se solidarizavam com a população africana e escravizada no Brasil.

A literatura registrou e interpretou a sociedade brasileira antes que a história e as demais ciências sociais fizessem um estudo adequado da realidade escravista existente no Brasil (CAMARGO, 1987). Vejam as denúncias e as reflexões elaboradas respectivamente por Castro Alves (CAMON, 1974) e Cruz e Souza (FUNDAÇÃO CATARINENSE DE CULTURA, 1981), ambos afro-brasileiros, em frequente diálogo e em oposição ao

pensamento de Romero e de tantos outros intelectuais conservadores e escravistas do período, reféns e divulgadores do pensamento conquistador emitido pela Europa, suas instituições e agências que visavam à manutenção de um *status quo* e uma lógica de mundo fixa e naturalizada.

#### **Navio Negroiro (1868)**

Auriverde pendão de minha terra,  
Que a brisa do Brasil beija e balança,  
Estandarte que a luz do sol encerra,  
E as promessas divinas da esperança ...  
Tu, que da liberdade após a guerra,  
Foste hasteado dos heróis na lança,  
Antes te houvessem roto na batalha,  
Que servires a um povo de mortalha! ...

Fatalidade atroz que a mente esmaga!  
Extingue nesta hora o brigue imundo  
O trilho que Colombo abriu na vaga,  
Como um íris no pélagos profundo!...  
... Mas é infâmia de mais ... Da etérea plaga  
Levantai-vos, heróis do Novo Mundo ...  
Andrada! Arranca este pendão dos ares!  
Colombo! Fecha a porta de teus mares! (ALVES,1868).

#### **Emparedado (1898)**

Não! Não! Não! Não transporás os pórticos milenários da vasta edificação do Mundo, porque atrás de ti e adiante de ti não sei quantas gerações foram acumulando, acumulando pedra sobre pedra, pedra sobre pedra, que para aí estás agora o verdadeiro emparedado de uma raça.

Se caminhares para a direita baterás e esbarrarás ansioso, aflito, numa parede horrendamente incomensurável de Egoísmos e Preconceitos! Se caminhares para a esquerda, outra parede de Ciências e Críticas, mais alta do que a primeira, te mergulhará profundamente no espanto! Se caminhares para a frente, ainda nova parede, feita de Des-

peitos e Impotências, tremenda, de granito brancamente se elevará ao alto! Se caminhares, enfim, para trás, ah! Ainda, uma derradeira parede, fechando tudo, fechando tudo – horrível! – parede de Imbecilidade e Ignorância, te deixará num frio espasmo de terror absoluto ... (CRUZ E SOUSA,1898).

Mesmo o pensamento emitido pela Princesa Isabel ao Visconde de Santa Victória demonstra que as concepções de Silvio Romero não tinham toda a simpatia da corte portuguesa do então império do Brasil. Veja a carta escrita pela Princesa Isabel em 11 de agosto de 1889 no Paço Imperial, onde aborda a reforma agrária para os ex-escravizados (*apud* FONSECA, 2009b, p. 69-70):

Caro Senhor Visconde de Santa Victória

Fui informada por papai que me colocou a par da intenção e do envio dos fundos de seu Banco em forma de doação como indenização aos ex-escravos libertos em 13 de maio do ano passado, e o sigilo que o Senhor pediu ao presidente do gabinete para não provocar maior reação violenta dos escravocratas. Deus nos proteja dos escravocratas e os militares saibam deste nosso negócio, pois seria o fim do atual governo e mesmo do Império e da Casa de Bragança no Brasil. Nosso amigo Nabuco, além dos Srs. Rebouças, Patrocínio e Dantas, poderão dar auxílio a partir do dia 20 de novembro quando as Câmaras se reunirem para a posse da nova Legislatura. Com o apoio dos novos deputados e os amigos fiéis de papai no Senado será possível realizar as mudanças que sonho para o Brasil.

Com os fundos doados pelo Senhor teremos oportunidade de colocar estes ex-escravos, agora livres, em terras suas próprias trabalhando na agricultura e na pecuária e delas tirando seus próprios proventos. Fiquei mais sentida ao saber por papai que esta doação significou mais de 2/3 da venda dos seus bens, o que demonstra o amor devotado do Senhor pelo Brasil. Deus proteja o Senhor e todo a sua família para sempre!

Foi comovente a queda do Banco Mauá em 1878 e a forma honrada e proba, porém infeliz, que o Senhor e seu estimado sócio, o grande Visconde de Mauá aceitaram a derrocada, segundo papai tecida pelos ingleses de forma desonesta e corrupta. A queda do Sr. Mauá significou uma grande derrota para o nosso Brasil!

Mas não fiquemos mais no passado, pois o futuro nos será promissor, se os republicanos e escravocratas nos permitirem sonhar mais um pouco. Pois as mudanças que tenho em mente como o senhor já sabe, vão além da liberação dos cativos. Quero agora me dedicar a libertar as mulheres dos grilhões do cativo doméstico, e isto será possível através do Sufrágio Feminino! Si a mulher pode reinar também pode votar!

Agradeço vossa ajuda de todo meu coração e que Deus o abençoe! Mando minhas saudações a Madame la Vicomtesse de Santa Vitória e toda a família.

Muito de coração Isabel.

A descolonização do pensamento brasileiro sobre a África e os africanos não é, portanto, um movimento de agora, feito a partir de nossas universidades e intelectuais; mas são antigas e contemporâneas as lutas empreendidas no século XIX e nos anteriores. Isso demonstra, assim, que a Lei nº 10.639/2003 chegou tarde, muito tarde, pois ela já estava dada pelo debate e pelos pensamentos de muitos séculos atrás.

A militância negra brasileira, já no início do século XX, também tinha noção completa das questões que estavam na base da educação brasileira. Justamente porque consideravam que a escola era um lugar privilegiado de fazer o ensino e a aprendizagem para libertar, mas o que ocorria era que ela — a escola — era sobretudo um estabelecimento para dizimar mentes e corpos não dóceis. Ela tinha a missão de educar e domesticar pessoas para os interesses e atender às concepções hegemônicas do período.

A problematização de que a escola é emissora de uma perspectiva dominante, elaborada por homens, brancos, cristãos e letrados, não é nova também, como podemos comprovar na afirmação de Henrique Antunes Cunha sobre a situação que vivenciou na sala de aula na década de 1920:

Vocês não imaginam o que era escola no meu tempo. Havia os meninos brancos que diziam negro preto, cor da noite, cabelo pixaim, não encosta em mim e nós não podíamos sentar perto deles. Como, geralmente, eles eram imigrantes ou descendentes, nós revidávamos chamando-os de carcamanos, pés de chumbo, calcanhar de frigideira, e eles ficavam loucos da vida. No meu tempo de escola, as crianças sofriam muito porque o ensino visava sobretudo os brancos (apud FONSECA, 1994, p. 227, grifos nossos).

É neste contexto polêmico e conturbado do debate sobre a introdução da Lei 10.639 nas escolas brasileiras que cabe a pergunta. A escola e o professor que não promovem e implantam esta lei estão incorrendo em crime de responsabilidade? As secretarias de estados, de prefeituras e do governo federal que têm a atribuição de implementar a lei nos seus órgãos de ensino, ao não cumprirem-na, estão incorrendo também em um crime? As universidades e os professores universitários que não a implantam nas suas grades curriculares e conteúdos programáticos também fazem o mesmo, ou seja, cometem crime de responsabilidade?

Estas perguntas podem ser respondidas por qualquer pessoa, especialmente se tivermos em conta que omissão e/ou o cometimento do racismo institucional também é um problema social de larga monta em nossa sociedade. Especialmente quando somos obrigados a reconhecer que o Estado Brasileiro considera que o racismo, a xenofobia, o colonialismo, a escravidão e o tráfico negreiro são crimes de lesa humanidade, como diz o próprio documento da Organização das Nações Unidas (ONU) assinado pelo Brasil, em 2001, quando diz nas “Questões Gerais”:

Reconhecemos que a escravidão e o tráfico de escravos, incluindo o tráfico transatlântico de escravos, foram tragédias terríveis na história da humanidade, não apenas por sua barbárie abominável, mas também em termos de sua magnitude, natureza de organização e, especialmente, pela negação da essência das vítimas; reconhecemos ainda que a escravidão e o tráfico de escravos são crimes contra a humanidade e assim devem sempre ser considerados, especialmente o tráfico transatlântico de escravos, estando entre as maiores manifestações e fontes de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata; e que os africanos e afrodescendentes, asiáticos e povos de origem asiática, bem como os povos indígenas foram e continuam a ser vítimas destes atos e de suas consequências.<sup>3</sup>

Diante destas questões deixamos outras para nossa reflexão: ao não trabalharmos com a demanda social, pedagógica e política que a Lei nº 10.639/2003 exige, mantemos o Brasil no passado e comprometemos o futuro, pois estamos negando aos estudantes dos diferentes níveis de ensino capacidade de discernir sobre o caminho que irão seguir, impedindo-os de serem diferentes e plurais. Os aprisionamos na perigosa e violenta redoma de vidro que os asfixia e somente os possibilita se alimentar de cadáveres expostos nas ruas e nas mídias, pois estes — cadáveres — são carnes sem valor no mercado do intelecto e da economia de consumo. Estes são os PPPs (pretos, pobres e putas), que não geram produto interno bruto (PIB), usando aqui a linguagem objetiva dos baluartes do economês neoliberal e globalizador (KI-ZERBO, 2006; SEN, 2011).

Com isto temos elementos suficientes para debatermos outras questões que passam de modo aparentemente lateral pela não implementação da Lei nº 10.639/2003. Entre elas uma abordagem que se pode fazer sobre as visões distorcidas que se

---

<sup>3</sup> Disponível em: <[http://www.comitepaz.org.br/Durban\\_1.htm](http://www.comitepaz.org.br/Durban_1.htm)>. Acesso em: 10 jan. 2014. Ver também em Fonseca, 2009, p. 10-11.

tem sobre a adoção pelas universidades públicas do país das políticas de cotas (reservas de vagas) e que venham a beneficiar a diversidade e a pluralidade das próprias universidades, enriquecendo-as de múltiplas maneiras, com a presença mais significativa de pretos, pardos, indígenas e oriundos das escolas públicas em seu interior.

Além disto, há elementos para dialogarmos sobre a redução da maioridade penal, de modo a retrocedermos no tempo e voltarmos ao século XIX, a fim de debatermos sobre o que devemos fazer com as crianças que novamente foram abandonadas pela atual lei do ventre livre aos 16 anos de idade (FONSECA, 2009B; FERREIRA; SIMONE, 2010). Vale salientar a afirmação elaborada com acuidade por Simone Ferreira (2010, p. 38) quando diz:

Mas vale ressaltar que, o abandono de crianças negras não foi um acontecimento ou fenômeno social que ocorreu apenas após a Lei do Ventre Livre, ele esteve presente em toda a história brasileira, sobretudo se analisarmos que este abandono tem sido realizado diante da estrutura escravista do período colonial e imperial que fez com que mães e pais biológicos escravizados não tivessem direitos sobre as suas crianças, sendo elas vendidas, alugadas, enfim comercializadas pelos seus escravistas. Diante disto, o abandono das crianças negras na colônia e no império brasileiro esteve ligado ao sistema de expropriação e de exploração da família negra escravizada.

Fazemos isto justamente para tratarmos do fato hipotético de que a escola brasileira é vista como tendo a missão de trabalhar para a manutenção da ordem das coisas dadas como naturais, de modo a naturalizarmos pessoas e processos, inclusive os cognitivos e as capacidades de aprender, mas também de ensinar (SAID, 1996; FANON, 2008; FOUCAULT, 1987).

## Referências Bibliográficas

BARSTOW, Anne L. *Chacina de feitiçeras: uma revisão histórica da caça às bruxas na Europa*. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 1995.

BROOKSHAW, David. *Raça e cor na literatura brasileira*. Trad. M. Kirst: Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

BRUNSCHWIG, Henri. *A partilha da África Negra*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.

CAMARGO, Oswaldo de. *O negro escrito*. São Paulo: Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo, 1987.

CALMON, Pedro. *Para conhecer melhor Castro Alves*. Rio de Janeiro: Bloch. Coleção dirigida por Josué Montello, 1974.

DECLARAÇÃO DE DURBAN E PLANO DE AÇÃO (DDPA) – *III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas*. Disponível em: <[http://www.comitepaz.org.br/Durban\\_1.htm](http://www.comitepaz.org.br/Durban_1.htm)>. Acesso em: 10 jul. 2015.

DELUMEAU, Jean. *História do medo no Ocidente (1300-1800)*. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1996.

DIOP, Cheikh Anta. Origem dos antigos egípcios. In: MOKHTAR, G. (Org.) *História Geral da África*. A África antiga. Vol. 2. São Paulo; Paris: Editora Ática/UNESCO, 1983.

FANON, Frantz. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Salvador: Editora UFBA, 2008.

FERREIRA, Simone de Loiola. *Adolescentes negros: entre a inclusão e a resistência, a prática de atos infracionais*. Araraquara: Dissertação (Mestrado em Sociologia), Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, 2010, pp. 175.

FONSECA, Dagoberto José. *A piada: discurso sutil da exclusão – um estudo do risível no “racismo à brasileira”*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), 1994.

\_\_\_\_\_. Os africanos, os afro-brasileiros e as Áfricas antiga e contemporânea no imaginário ocidental: a importância e o impacto da lei 10.639. In: BOLAMA, Nico (Org.). *Redes de conhecimento: novos horizontes para cooperação Brasil e África*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007.

\_\_\_\_\_. *África – desconstruindo mitos*. São Paulo: Secretaria de Educação Municipal de São Paulo/CEERT, 2008.

\_\_\_\_\_. Angola, Moçambique e Brasil: línguas, identidades e relações étnicas – desafios e interpretações. In: CARDOSO, Clodoaldo M. (Org.). *Convivência na diversidade: cultura, educação e mídia*. Bauru/São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008a.

\_\_\_\_\_. Os direitos humanos, a América Latina e a África: uma avaliação do humanismo hipócrita. In: LEMES, Sebastião de Souza *et. al.* (Org.). *A hora dos direitos humanos na Educação*. São Carlos: Editora Rima, 2009.

\_\_\_\_\_. *Nas marolas do Atlântico: interpretações de Angola, da África, do Brasil e de Portugal*. Relatório Científico (Pós-doutorado), Campinas: Faculdade de Educação, UNICAMP, 2009a.

\_\_\_\_\_. *Políticas públicas e ações afirmativas*. São Paulo: Editora Selo Negro. Coleção Consciência em Debate, 2009b.

\_\_\_\_\_. *Você conhece aquela? A piada, o riso e o racismo à brasileira*. São Paulo: Editora Selo Negro, 2012.

\_\_\_\_\_. *Conceitos motores, conceitos mutantis – a Antropologia e o Brasil são dinâmicos*. Tese (Livre Docência em Antropologia Brasileira), Araraquara. Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, 2014.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Editora Vozes, 1991.

FUNDAÇÃO CATARINENSE DE CULTURA. *Poesia Completa de Cruz e Souza*. Florianópolis: Governo do Estado de Santa Catarina, 1981.

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (Coord). *História Geral da África – metodologia e pré-história da África*. São Paulo; Paris: Editora Ática/UNESCO, 1982.

\_\_\_\_\_. *Amkoullel, o menino fula*. São Paulo: Editora Palas Athena/Casa das Áfricas, 2003.

HEGEL, Georg W. F. *Filosofia da história*. Brasília: Editora da UNB, 1995.

KI-ZERBO, Joseph (Coord). *História Geral da África – metodologia e pré-história da África*. São Paulo/Paris: Ática/UNESCO, 1982.

\_\_\_\_\_. *Para quando a África?* Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2006.

MOTT, Luiz. *Rosa Egípcíaca: uma santa africana no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1993.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Introdução às antigas civilizações africanas. In: NASCIMENTO, E. L. *Sankofa: matrizes africanas da Cultura Brasileira*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1996.

QUERINO, Manuel. *Costumes africanos no Brasil*. Recife: Editora Massangana; Fundação Joaquim Nabuco, 1988.

ROMERO, Silvio. *Estudos sobre a poesia popular do Brasil*. Rio de Janeiro. Editora Rio, 1888.

SAID, Edward W. *Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente*. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. *Cultura e imperialismo*. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2005.

SEN, Amarthya. *A ideia de justiça*. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2011.

# RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL: DESAFIOS E PRÁTICAS NA ATUAÇÃO DO NÚCLEO DE POLÍTICAS DE GÊNERO E SEXUALIDADES DA UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (NPGS/ UNILAB) COM BASE NA COOPERAÇÃO SOLIDÁRIA SUL-SUL

## VIOLETA MARIA DE SIQUEIRA HOLANDA

Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora do Instituto de Humanidades e Letras (IHL) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Desenvolve pesquisas na área da antropologia das populações afro-brasileiras, gênero, saúde sexual e reprodutiva, diversidade e direitos humanos. Atualmente coordena o Núcleo de Políticas de Gênero e Sexualidades (NPGS/UNILAB).

E-mail: [violeta@unilab.edu.br](mailto:violeta@unilab.edu.br)

## CARLOS EDUARDO BEZERRA

Doutor em Letras pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professor do Instituto de Humanidades e Letras (IHL) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Pesquisador associado ao Núcleo de Políticas de Gênero e Sexualidades (NPGS/UNILAB).

E-mail: [carlosetuardo.bezerra@unilab.edu.br](mailto:carlosetuardo.bezerra@unilab.edu.br)

## Introdução

Em pouco mais de um ano de funcionamento, o Núcleo de Políticas de Gênero e Sexualidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (doravante NPGS/UNILAB), vinculado à Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Estudantis (PROPAE), atua diante de um quadro de múltiplas identidades, sendo este quadro composto por sujeitos(as) e grupos distintos que se mobilizam de diferentes modos, provocando momentos de alianças, mas também de conflitos que nem sempre são passíveis de serem compreendidos de forma única. Desse modo, os vários “marcadores sociais da diferença” (BRAH, 2006; THERBORN, 2010; PELÚCIO, 2011) — gênero, classe, raça, etnia, orientação sexual e identidade de gênero —, bem como as “interseccionalidades” (PISCITELLI, 2012) ajuda-nos a estarmos atentas e atentos à compreensão das diversas contradições sociais, particularmente àquelas relacionadas ao machismo, ao racismo e à lesbohomotransfobias produzidas no contexto de sociedades capitalistas e pós-colonialistas. Outro fator importante é pensar didáticas de enfrentamento às referidas contradições, a partir do conceito de cooperação solidária sul-sul, o que nos leva ao encontro de uma produção do conhecimento a partir da afrocentricidade (NASCIMENTO, 2009).

Diante desse quadro, ora apresentado em suas linhas gerais, procuramos situar a atuação do NPGS/UNILAB em diversos contextos — local, regional, nacional e internacional —, recorrendo para tal a modelos de políticas públicas e a práticas didáticas e de pesquisa, que, para efeito de apresentação, neste artigo, dividimos em duas partes. A saber: a) Perspectivas Femi-

nistas e b) Perspectivas da Diversidade Sexual. Ainda que essa divisão possa suscitar uma compreensão essencialista ou estanque dos sujeitos(as), o uso do conceito de “marcadores sociais da diferença”, com as referências apontadas acima, bem como o conceito de “interseccionalidades”, acaba por desfazê-la, uma vez que não compreendemos estes sujeitos(as) de modo essencialista, ou seja, “[...] uma noção de essência última que transcenderia limites históricos e culturais” (BRAH, 2006, p. 331). Contrariamente ao essencialismo, consideramos que esses sujeitos(as) são históricos; como tal, fazem parte de diversas lutas. Feita esta breve introdução, passamos à apresentação da primeira perspectiva.

### **Perspectivas feministas: cá e acolá**

Situar a *mulher, pobre, negra ou indígena* no contexto da periferia perpassa por uma construção de uma identidade feminina atravessada por discursos de diferentes origens sociais e orientações ideológicas, desde os mais conservadores, que reforçam estigmas e preconceitos, aos mais progressistas, que buscam compreender a dinâmica social em curso considerando suas especificidades de gênero, classe social, raça e etnia.

No campo dos estudos feministas, importantes autoras ligadas aos estudos de etnia, raça e gênero contribuem historicamente para a teorização e reflexões atentas às diferenças e às desigualdades (DAVIS, 2013; HOOKS, 2005; HILL, 2010; SUÁREZ, 1992; NASCIMENTO, 1978; GONZALEZ, 1982, 1983, 1987, 1988). Contrariamente à parte dos estudos feministas cuja construção teórica era marcadamente conduzida por mulheres brancas, heterossexuais, urbanas e de classe média, as análises do feminismo negro denunciam a opressão sofrida por mulheres negras desde o período colonial até os dias mais atuais, refletindo, muitas vezes, os relatos de trajetórias de vidas marcadas pela violência física, sexual, moral e intelectual. Tais contribuições tem sido muito im-

portante na luta contra o racismo e o sexismo, que atingem de forma diferenciada e agressivamente as mulheres negras.

A redução das desigualdades de gênero, classe, raça e etnia é um desafio pertinente no contexto do *mundo real*, ou melhor, das políticas públicas mundiais, em que a luta por condições dignas de vida e oportunidades iguais para todas as pessoas faz parte da história construída em diferentes espaços, por/para diferentes sujeitos(as), porém de diferentes maneiras. No privado e no público, ativistas em todo o mundo questionam o preconceito e a rígida divisão entre homens e mulheres, que produzem relações cristalizadas e desiguais de poder. Gerações de mulheres e homens têm dedicado parte de suas vidas, algumas e alguns toda a sua vida, à construção de um mundo de igualdades: igualdade entre mulheres e homens, que respeite as diferentes orientações sexuais; as igualdades raciais e étnicas, que façam com que as diferenças de cor e origem sejam apenas mais uma expressão da rica diversidade humana; igualdades de oportunidades para todas as pessoas.

No campo internacional, movimentos sociais organizados pressionam e o debate em torno destas desigualdades adentra no discurso de violação dos Direitos Humanos. Conforme afirma Santos (2014), em meados dos anos de 1960, as lutas anticoloniais tornaram-se parte da agenda das Nações Unidas, “com o passar do tempo, sexismo, racismo, colonialismo e outras formas mais cruas da dominação de classe vieram a ser reconhecidas como dando azo a violação dos direitos humanos” (SANTOS, 2014:24). No entanto, o autor nos chama à atenção de que a “hegemonia em torno dos direitos humanos” não tem respondido necessariamente à luta dos excluídos, dos explorados e dos discriminados. Na concepção de Santos (2014),

[...]. Gradualmente, o discurso dominante dos direitos humanos passou a ser o da dignidade humana consonante com as políticas liberais, com o desenvolvimento capitalista e suas diferentes metamorfoses (liberal, socialdemocrá-

tico, dependente, fordista, pós-fordista, fordista periférico, corporativo, estatal, neoliberal etc.) e com o colonialismo igualmente metamorfoseado (neocolonialismo, colonialismo interno, racismo, trabalho análogo ao trabalho escravo, xenofobia, islamofobia, políticas migratórias repressivas etc.). Temos, pois, de ter em mente que o mesmo discurso de direitos humanos significou coisas muito diferentes em diferentes contextos históricos e tanto legitimou práticas revolucionárias como práticas contrarrevolucionárias (SANTOS, 2014:21).

Neste contexto, é mister considerar as diversas configurações das lutas e identidades de gênero, classe e étnico-racial no processo de (des)construção das políticas públicas mundiais (e locais) em diálogo com os interesses capitalistas e colonialistas *metamorfoseados*. Compreender a dinâmica global de forças que tensionam e refletem nos espaços públicos e privados, garantindo, ainda, o entendimento das complexas lógicas que operam no âmbito das culturas locais.

No final do século XX, diversos instrumentos de defesa dos direitos humanos são pactuados pelos países das Nações Unidas com intuito de minorar as desigualdades de gênero, classe e raça, dentre eles, estão: A Declaração e Plataforma de Ação da III Conferência Mundial sobre Direitos Humanos (Viena, 1993); A Declaração e Plataforma de Ação da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (Cairo, 1994); A Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher – Convenção de Belém do Pará (1994); A Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial sobre a Mulher (Beijing, 1995); A Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW) (1979); A Declaração e Programa de Ação da III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (Durban, 2001); A Cúpula do Milênio: Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (2000);

A Recomendação n.º 90, de 29 de junho de 1951, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), sobre a igualdade de remuneração de homens e mulheres trabalhadores por trabalho de igual valor; A Convenção n.º 100, de 29 de junho de 1951, da OIT, sobre a igualdade de remuneração de homens e mulheres por trabalho de igual valor; A Conferência da ONU Mulheres (2015), em Santiago/Chile, que declara 2015 como um “ano crucial” para a obtenção da igualdade de gênero e prevê o fim da desigualdade de gênero até 2030.

O levantamento dos dados demográficos também nos oferecem referências importantes para a identificação e projeção das demandas sociais relacionadas a desigualdade de gênero. Em 2014, a Organização das Nações Unidas (ONU) divulgou o Relatório do Desenvolvimento Humano que, entre os índices, expõe a desigualdade de gênero na vida pública no mundo. Eis alguns dados: em todo o mundo, o valor do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) para o gênero feminino é em média 8% mais baixo do que o valor do IDH masculino. O Índice de Desigualdade de Gênero (IDG) — calculado com base em indicadores na área da saúde reprodutiva, empoderamento e participação das mulheres no mercado de trabalho em 149 países — indica que, ao contrário do IDH, o valor do IDG mais elevado indica um desempenho fraco. Os valores variam entre uma média de 0,317 para a Europa e Ásia Central e 0,575 para a África Subsaariana e uma média de 0,197 para o agrupamento de desenvolvimento humano muito elevado e 0,586 para o agrupamento de desenvolvimento humano baixo. A Eslovênia supera todos os outros países (0,021), enquanto o Iêmen registra o valor mais elevado (0,733). A desigualdade entre homens e mulheres no Brasil é maior que a média da América Latina. Enquanto o IDG no Brasil registra 0,441, na América Latina, é de 0,416. Nota-se que o indicador varia entre zero e um, e quanto mais alto, maior é a desigualdade (ONU, 2014. p. 40).

Segundo os dados da ONU, os insuficientes serviços de saúde reprodutiva constituem uma das principais razões da desigualdade de gênero, em especial nos países em desenvolvimento. As mortes maternas têm, naturalmente, graves implicações para os recém-nascidos e seus irmãos mais velhos, deixados sem cuidados maternos, cujas vidas poderão manter-se num registro de baixo desenvolvimento humano em todo o seu ciclo de vida. A maternidade na adolescência poderá também dar origem a um enfraquecimento do desenvolvimento humano para as jovens mães e seus filhos. Na África Subsaariana, os dados indicam 110 nascimentos por 1000 adolescentes com idades entre os 15 e 19 anos. O Brasil tem uma média de 70,8 adolescentes grávidas por mil mulheres. A média da América Latina é de 68,3 (ONU, 2014. p. 41). Os déficits no domínio da educação são igualmente elevados. Em média, 60% das mulheres a partir dos 25 anos de idade concluíram pelo menos algum nível de ensino secundário, comparativamente a 67% dos homens. A participação das mulheres no mercado de trabalho também é menor do que a dos homens, 51% em comparação com 77%. A situação é menos promissora para as mulheres nos Estados Árabes, onde 25% das mulheres em idade ativa participam no mercado de trabalho, comparativamente a 73% dos homens. As taxas de participação na força de trabalho tendem a ser mais elevadas entre as mulheres na África Subsaariana, porque se veem, com maior frequência, forçadas a lutar pela subsistência no setor informal. No Brasil, a participação das mulheres no mercado de trabalho é de 59,5%, enquanto a média da América Latina é de 53,9% (ONU, 2014. p. 41).

A nível mundial, as mulheres estão em desvantagem na representação política nacional. Em média, ocupam 21% dos assentos nos parlamentos nacionais. Na América Latina e no Caribe, a situação é melhor, com cerca de 25% dos assentos. O Brasil está no mesmo patamar de Estados árabes, onde as mulheres possuem menos de 14% dos assentos nos parlamentos (ONU,

2014, p. 40). Destaca-se que, embora a participação feminina na política brasileira esteja assegurada através da Lei 9.504/1997, que obriga os partidos políticos a garantir às mulheres 30% das candidaturas em cada eleição, pouco se tem avançado na efetivação das mulheres em cargos políticos, ainda mais quando relacionadas às mulheres pobres, negras e indígenas.

Diante dos dados, é preciso considerar que o enfrentamento dos grandes desafios assumidos pelo poder público, no contexto do *mundo real*, a começar pelo combate as desigualdades socioeconômicas e a todas as formas de discriminação, exige que se compreenda as determinações de gênero, classe, raça e etnia no conjunto dos problemas sociais a serem enfrentados e superados. Os dados também contribuem para a visibilidade das violências e do sistema de opressão que afligem mulheres em todo o mundo e, em especial, as mulheres em países do Sul global, apontando importantes ferramentas para a atuação e monitoramento das agendas dos movimentos feministas organizados. Assim, intelectuais feministas latino-americanas, africanas e asiáticas assumem um importante papel de denúncia e reflexão crítica a cerca da condição das mulheres em países do Sul global.

Mas, como constituir em nossos próprios espaços mecanismos de atuação, articulação e resistências diante das opressões que nos afligem? Diante do grito feminino que não pode (ou não poderia) ser dado e compreendido?

A nossa experiência no campo da educação no Brasil tem avançado no sentido de proporcionar maior amparo jurídico e consequente ampliação de oportunidades para mulheres, afrodescendentes e indígenas. A exemplo, as políticas afirmativas do sistema de cotas e a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 que incluem no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade das temáticas “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Tais iniciativas provocam diálogos, formas de interação e embates políticos, que revelam conflitos de variadas ordens,

muitas vezes, de cunho sexista e/ou racista, dentro e fora das escolas e universidades.

No âmbito acadêmico, embora de forma tardia, intelectuais feministas problematizam a situação da mulher negra brasileira em diversas áreas<sup>1</sup>, desenvolvendo pesquisas que priorizavam as experiências racialmente marcadas. Segundo Moreira (2011),

A presença das acadêmicas feministas [negras] nas universidades brasileiras consolida espaços para a formação do campo multidisciplinar dos estudos de gênero, mas marcadamente constituído segundo diferentes campos disciplinares das Ciências Humanas. (...) as pesquisas em estudos de gênero ganham relevância nos anos 90, abordando temas tais como gênero e relações de trabalho, violência, identidade, diferença, corporeidade, etc. (MOREIRA, 2011:84).

A autora ainda destaca que a diferença baseada na identidade racial foi ressaltada pelas feministas negras no final dos anos 80 e início dos anos 90, em detrimento da identidade de gênero. “Importava a diferença racial e não a desigualdade positivada pelo marcador racial”. Nessa perspectiva, adota-se um discurso autocentrado, voltado para abordagens sobre identidade e diferenças, e posicionado contrariamente à “hegemonia” da dita maioria branca (MOREIRA, 2011:88-89). Portanto, a arti-

<sup>1</sup> A exemplo, nas áreas da Educação, Filosofia, Antropologia, História, Sociologia, Ciência Política e Literatura, podemos identificar as seguintes autoras/produções: GOMES (1995) reflete sobre a identidade étnico-racial entre docentes negras; CARNEIRO (2011; 2015) denuncia o Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil e na América Latina, apontando para a necessidade de “enegrecer o feminismo”; BAIRROS (1995); RIBEIRO (2008); MOREIRA (2011); SILVA & PEREIRA (2014) retratam a organização do movimento de mulheres negras no Brasil; PACHECO (2013) debate a afetividade e solidão entre mulheres negras; PEREIRA E RODRIGUES (2010) também discutem a relação gênero e raça/cor na seletividade afetiva; ROMIO (2013) analisa a vitimização de mulheres por agressão física segundo raça/cor no Brasil; MADEIRA (2009) discute a maternidade simbólica na religião afro-brasileira; SANTOS (2004), JESUS (2011; 2013) e GONÇALVES (2014) retomam em narrativas as relações de gênero e étnico-racial no Brasil e em África, dentre outras produções.

culação entre os marcadores sociais de gênero, raça e classe não era cogitada, necessariamente, nestas discussões.

Já as novas pesquisas em torno do gênero buscam a compreensão da categoria *mulher* de forma plural, desessencializada e socialmente constituída. Após a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em Durban (2001), onde foram debatidos problemas como o impacto do pós-colonialismo e da globalização nos países africanos e a intensificação da pobreza, as análises passam a observar a articulação entre os marcadores sociais e suas interseccionalidades.

Considerando que as questões de “diferença” estão no centro do debate dos feminismos contemporâneos, Avtar Brah (2006) reflete sobre a racialização do gênero afirmando:

[...]. Ao revisar debates feministas, sugiro que os feminismos negro e branco não devem ser vistos como categorias essencialmente fixas e em oposição, mas antes como campos historicamente contingentes de contestação dentro de práticas discursivas e materiais. De modo semelhante, argumentarei que a análise das interconexões entre racismo, classe, gênero, sexualidade ou qualquer outro marcador de “diferença” deve levar em conta a posição dos diferentes racismos entre si. Acima de tudo, sublinho a importância de uma macroanálise que estude as inter-relações das várias formas de diferenciação social, empírica e historicamente, mas sem necessariamente derivar todas elas de uma só instância determinante. Em outras palavras, tentarei também evitar o perigo do “reducionismo”. Ao mesmo tempo, chamo a atenção para a importância de analisar a problemática da subjetividade e identidade para compreender a dinâmica de poder da diferenciação social (BRAH 2006:332).

A autora defende que mulheres negras e brancas podem trabalhar em conjunto pela criação de teoria e prática feministas não-racistas. Para Avtar Brah (2006), “a questão-chave, então, não diz respeito à “diferença” em si, mas a quem define a dife-

rença, como diferentes categorias de mulheres são representadas dentro dos discursos da “diferença” e se a “diferença” diferencia lateral ou hierarquicamente” (BRAH, 2006: 358). O entendimento sobre a desessencialização e racialização do gênero exige, portanto, configurações de solidariedade.

Conforme dito anteriormente, hoje, intelectuais feministas latino-americanas, africanas e asiáticas assumem um importante papel de denúncia e reflexão crítica acerca da condição das mulheres em países do Sul global. No contexto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab), vocacionada para a cooperação solidária Sul-Sul entre nacionalidades distintas, tais como Brasil (Maciço de Baturité), Cabo Verde, Guiné-Bissau, Angola, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste, e parcerias de apoio técnico, acadêmico, científico, cultural e humanitário, nas áreas da pesquisa, ensino e extensão (UNILAB, 2013), o Núcleo de Políticas de Gênero e Sexualidades (NPGS) se constitui como um importante espaço de atuação, articulação e formação crítica sobre as diversas configurações das lutas e identidades de gêneros e sexualidades em interface com as relações étnico-raciais.

O NPGS tem como horizonte a produção do conhecimento sobre as relações de gêneros e sexualidades no que tange à construção das subjetividades, das identidades, das performances, das memórias, das produções literárias, dos processos formativos, das manifestações estético-filosóficas, das práticas socioculturais e sociodiscursivas acerca das “feminilidades” e “masculinidades”. Ademais, nossos olhares atentos e perspicazes, tão caros à produção científica, ainda deverão dialogar com as perspectivas dos movimentos sociais e das políticas públicas nacionais e internacionais de gênero e diversidade sexual, contextualizadas nos respectivos países da Integração.

O desafio para nós, professores(as) e alunos(as), está na produção do conhecimento e de didáticas integradoras que

considerem as diversidades culturais contextualizadas em seus respectivos “marcadores sociais da diferença” — gênero, classe, raça, etnia, orientação sexual e identidade de gênero —, bem como suas “interseccionalidades”. No processo de integração internacional vivenciamos no cotidiano da universidade processos de aproximações entre várias culturas, (re)conhecendo a diversidade humana transfigurada em suas manifestações de identidades culturais, étnico-raciais, religiosas, de gênero, de sexualidades, dentre tantas outras. Essa diversidade significa pluralidade, variedade e diferenciação.

Temos presenciado lições mútuas entre estudantes africanas, timorenses e brasileiras, sobretudo, cearenses. Testemunhamos a grandeza de estrangeiras que atravessam o Atlântico Sul em busca de sua formação universitária. Vêm de países economicamente fragilizados, com estruturas sociais fechadas e predominância de relações patriarcais autoritárias. Contudo, a força africana e timorense se traduz no olhar e nas ações das *sujeitas*, que trazem em suas bagagens histórias de vidas marcadas por dificuldades e superação. Marcas da orfandade, da privação de direitos básicos, da violência doméstica e de tantas outras. Algumas fizeram parte da luta armada ou tiveram parentes guerrilheiros(as), atuando ativa ou indiretamente no processo de independência em seus países. Suas experiências compartilhadas no NPGS potencializam a formação de pesquisadoras(es) sensíveis às diversidades da condição humana.

Do lado de cá, estão as cearenses (negras, indígenas, quilombolas, capoeiras, agricultoras, comerciárias, estudantes, lésbicas, travestis, etc.), que diante do “exótico” aprendem a olhar para si mesmas e fortalecer suas identidades étnico-raciais, de classe (em sua maioria, filhas de agricultores), de gênero e/ou de orientação sexual. Buscam (re)conhecer a história de exclusão em seu país/estado/município, que inferioriza mulheres, pobres, negros(as), índios(as), homossexuais, dentre outros. Almejam

(re)conhecer as trajetórias de resistências dos movimentos feminista, negro, indígena e/ou LGBT. Percebem a precariedade dos serviços públicos em seus municípios e a ausência de políticas afirmativas voltadas para as mulheres em situação de vulnerabilidade social. Assim, refletem criticamente suas condições de existência, buscando construir relações coletivas mais humanizadas e igualitárias.

O NPGS busca potencializar novos horizontes epistemológicos e a formação de quadros de professores(as) e pesquisadores(as) comprometidos(as) em compreender e modificar a realidade social que os cerca — periferias x relação colonial com os centros. As questões de defesa do direito ao *acesso* de oportunidades a todas e a todos, do respeito à ética e à diversidade, fortalecendo a luta pelo direito à igualdade de gênero, classe e étnico-racial, bem como o exercício pleno das sexualidades nos países de atuação da Unilab.

### **Perspectivas da diversidade sexual: acolá é cá também, ou movimento LGBT e os desafios na cooperação solidária Sul-Sul**

O movimento LGBT moderno ou como se dá a conhecer hoje, cujo marco inicial é a Revolta de Stonewall, data de 28 de junho de 1969. Vale considerar que há quem date este início nos trabalhos e contribuições de Karl Heinrich Ulrichs (1825 – 1895) como *Pesquisas sobre o enigma do amor entre homens*. A revolta ocorrida no bar *Stonewall Inn*, em Nova Iorque, EUA, contou com a participação de gays, lésbicas, travestis, pessoas trans, apoiadoras e apoiadores, que se revoltaram e resolveram, naquela noite, enfrentar a violência policial, que era uma constante no funcionamento do bar. Segundo Rita de Cássia Colaço Rodrigues,

Embora ações públicas de protesto contra o tratamento discriminatório e as representações desqualificadoras

vigentes sobre as homossexualidades tenham se verificado em diversos momentos antes, jamais lograram atingir a dimensão da série de eventos conturbados que entrou para a história como a Revolta de *Stonewall Inn* (2012, p. 17).

Daí em diante, uma das características do movimento LGBT a que chamaremos aqui de moderno foi assumir um papel internacional, reconhecendo que a luta de um e de uma era e é a luta de todos e de todas. Em outras palavras, mesmo que não houvesse uma filiação ideológica, o movimento, ao seu modo e talvez sem o reconhecimento, ou indiretamente, atendessem ao chamado do *Manifesto Comunista*, parafraseando-o: LGBT de todos os países, uni-vos. Certamente que esta união ou movimento, para referir-se ao movimento LGBT como um todo, não significa a ausência de conflitos internos e de interesses de setores específicos do movimento. Porém, esse caráter internacional apontou para realidades outras e fez surgir movimentos em países, em grupos e em sociedades onde as homossexualidades, mas não somente elas, eram e ainda são tabus ou mais do que isso: são de algum modo proibidas, censuradas e, nos piores casos, criminalizadas. O Brasil é, sem dúvidas, um desses países. No caso brasileiro, “Os anos setenta do século passado ficaram na história nacional como da emergência dos chamados *novos movimentos sociais*” (RODRIGUES, 2012, p. 12). Datam dessa década o surgimento do jornal *Lampião da Esquina* e do Grupo Somos, importantes iniciativas para o surgimento e para o desenvolvimento do movimento LGBT no Brasil. Ainda segundo Rodrigues, “É o *Movimento de Libertação Homossexual Brasileiro* (MLH) que tem início” (2012, p. 21). Expostos brevemente esses contextos, passo a relacioná-los com as proibições e criminalizações do movimento LGBT vigentes atualmente.

Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), algum tipo de penalidade é atribuída à população LGBT em 76 países. Essas penalidades vão de multas à prisão, do trabalho pesado à

prisão perpétua, até chegar à pena de morte. Desse total, parte está situada no continente africano. Há uma tendência a se achar que todos os países africanos são LGBTfóbicos, porém isso, felizmente, não é verdade. Vale destacar que proibições e penalidades atribuídas às homossexualidades podem ser encontradas também no continente americano, valendo dar como exemplo, na América do Sul, a Guiana, que faz fronteira com o Brasil (1606 km entre os estados do Pará e Roraima), onde a homossexualidade masculina é punida com prisão perpétua. Dada a realidade de integração internacional da Unilab com os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (doravante PALOP) — Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e, mais recentemente, Guiné Equatorial — e com o Timor-Leste, único país do continente asiático a falar português, passamos a este contexto mais detidamente. A criminalização da homossexualidade só não é evidente em Angola, onde não há proibição, vigilância e punição, porém as leis herdadas do período colonial pelo país, mais precisamente o seu Código Penal, ainda estão vigentes, o que faz com que a *Internacional Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex Association* (ILGA) considere que naquele país a homossexualidade é criminalizada.

Ainda que este seja o quadro e que ele transpareça aceitação e respeito por parte da maioria dos PALOP, outros elementos sociais, além da legislação em vigor, parecem proibir os desejos e práticas homossexuais naqueles países, seja por motivos religiosos, seja por quaisquer outros motivos, pois uma sociedade não se faz somente da legislação. O fato é que, no cotidiano da UNILAB, onde há estudantes destes países, com exceção da Guiana Equatorial, observam-se falas como as seguintes: “Não existe homossexualidade em África”, “Só conheci isso aqui no Brasil”, “Existe, mas não como aqui”. Em alguns momentos as falas parecem fazer referência, indiretamente, ao conceito de expressão de gênero (JESUS, 2012). Estas falas, amparadas em um

repertório discursivo mais amplo, como fala de autoridades dos diversos segmentos da sociedade, dos mais velhos da família e da comunidade, não são seguidas, obrigatoriamente, de reprovação, de preconceito, de criminalização. Elas apontam para a invisibilização dos sujeitos(as) LGBT a partir do critério visual, ou seja, se não são vistos e vistas, não existem. Some a essas falas uma outra, que reforça a visibilidade, transformando a invisibilidade num valor essencialista, portanto atemporal e a histórico: “Estes não são valores africanos”.

Ora, ao nosso ver, a suposta invisibilidade da população LGBT africana, bem como de um movimento LGBT nascente em alguns países (sobre o qual trataremos adiante), é o primeiro desafio a ser enfrentado na cooperação solidária Sul-Sul. Se a solidariedade rege esta cooperação, o enfrentamento não se dá pelo combate ou por quaisquer outras táticas metafóricamente de guerra, mas justamente pelo diálogo, que pode ser vivido em sala de aula, por exemplo, e nas demais atividades da formação discente. E como se pode e como fazemos isso nas atividades do NPGS? Através da indicação e discussão de bibliografia em disciplinas como Educação, Gênero e Etnia, ministrada com disciplina eletiva e que teve grande procura e que encaminhou essa discussão para outros momentos e espaços, como, por exemplo, palestras sobre o tema, pesquisas que servirão de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) para estudantes brasileiros e brasileiras, africanos e africanas, debates nas reuniões ordinárias do NPGS. Não nos interessa impor uma visão, mas mostrar que não basta dizer que não vê para que não exista, mas há que se perguntar: por que não vejo? E daí analisar as condições, sejam elas quais forem, bem como suas ausências, que não permitem essa visibilidade.

Quanto à discussão de bibliografia, Luiz Mott (2005), em artigo seu bastante conhecido, já tratou do tema, considerando a invisibilidade citada como um mito, dando motivos e porquês para sua existência, além de apontar para dados e fatos

que comprovam a prática homossexual em África antes e após a chegada da colonização. Então, lança-se logo uma pergunta: como as estudantes e os estudantes dos países parceiros convivem aqui com uma crescente demanda do movimento LGBT pela conquista de direitos, entre eles a visibilidade pública dos seus sentimentos já assegurada por legislações estaduais e municipais que garantem, por exemplo, a troca de carinho entre pessoas do mesmo sexo em espaços públicos como bares, restaurantes, etc? Além de respeitarem a legislação em vigor, o que deve também ser seguido também por brasileiras e brasileiros, cremos que a visibilização desses sentimentos e dos sujeitos envolvidos neles poderá causar também um olhar para as suas realidades.

Cabe-nos também, como atividade do NPGS, divulgar entre discentes a produção africana a este respeito, desmistificando a hegemonia de uma África supostamente LGBTfóbica e criando a cultura de um olhar para África que a transcende como local de morte e a transforma em lugar de luta pela vida para todas e todos. Os trabalhos a respeito não são somente produzidos por estrangeiros, muito menos as falas a favor dos direitos da população LGBT. Há trabalhos e falas de africanas e de africanos e estas devem ser destacadas, servindo também de material didático, como a adoção de textos usados em sala de aula, para além do conhecimento norte-americano e eurocentrado, lembrando aqui da afrocentricidade, como proposta por Molefi Kete Assante e demais (NASCIMENTO, 2009).

Obviamente que há falas contrárias aos direitos da população LGBT africana, e elas são muito mais divulgadas na imprensa internacional, levando-nos a perguntar, considerando o contexto capitalista: quem lucra com a invisibilidade e a punição da população LGBT africana? Essas punições são valores africanos? Essas perguntas, entre outras, fazem parte do desafio de, na cooperação solidária Sul – Sul, enfrentar problemas singulares, difíceis, com os quais a lógica maniqueísta não pode lidar. Dito

isto, nosso objetivo nessa parte do texto é mostrar que há um movimento LGBT que se levanta e se ergue em alguns países africanos e, assim como ocorrera na América, ele também está em construção e que aos poucos vai se fortalecendo através de iniciativas dos próprios governos com auxílios de organismos internacionais, pela própria população LGBT organizada em ONGs e/ou através de ações individuais, dadas as suas condições de existência. Assim, apresentaremos a seguir alguns exemplos pontuais de iniciativas que se pautam pela luta dos direitos civis da população LGBT em alguns países africanos.

A Associação Lambda (AL doravante), sediada em Maputo, capital de Moçambique, nos surpreendeu positivamente pelo seu grau de organização, de criação de produtos diversos, desde *folders* explicativos à publicação de monografias e pesquisas. O material organizado pela AL traz informações básicas como é possível constatar em um folder no qual há um miniglossário, explicando à população LGBT moçambicana e à população em geral, alguns termos como “No armário”, “Orientação sexual”, “Passivo/Activo”, “Simpatizante”, que é um termo em desuso no Brasil, tendo sido substituído por “Aliados”, “Transgênero”, “Travesti”. O que nos chamou atenção nesse conjunto de informações foi a afirmação da existência da homossexualidade antes da existência das religiões monoteístas, religiões estas que discordam das práticas homossexuais e algumas de suas denominações se mostram contrárias aos direitos LGBT. Uma outra parte do folder se destaca pelo fato de estabelecer relações entre a lesbohomotransfobia e o preconceito racial.

Os adjetivos pejorativos destinados à população LGBT são imediatamente ligados, de forma pedagógica, aos adjetivos pejorativos usados contra a população negra, denotando racismo. Vê-se que a AL compartilha da ideia de que os preconceitos, sejam eles quais forem, tem a mesma origem: a crença equivocada de que algumas pessoas são superiores a outras e usa os conceitos de

“marcadores sociais da diferença” e “interseccionalidade”, ainda que não os explicita textualmente. Essa ideia nos faz lutar contra todas as formas de preconceitos, pois a população LGBT é atravessada por outros marcadores sociais de diferença (de classe, de geração, de raça, de credo, de origem), uma vez que somos sujeitos sociais marcados por diversas situações de vida, podendo não fazer parte do modelo heteronormativo, branco, cristão, jovem, reprodutivo, etc. sem que isso nos torne necessariamente vítimas ou sem capacidade de agência, isto é, impossibilitadas e impossibilitados de ação. Na continuidade da análise dos produtos/discursos realizados pela AL, além do folder, há o jornal *Cores*, que se coloca como “o jornal da comunidade LGBT moçambicana”. Além disso, Lambda faz, anualmente, um concurso de monografias a serem publicadas, cujo primeiro volume foi intitulado de *Expressões da Homossexualidade em Maputo*, editado por Sandra Manuel, e contém duas monografias.

Além da Lambda, vale destacar a atuação da Associação Gay Caboverdeana, organizadora da Parada LGBT de Cabo Verde; Triângulo Rosa (Ilhas Canárias); Legabibo (Botswana); Rainbow Sudan (Sudão); Ativistas pelo Movimento LGBT (Moçambique); Audrey Mbugua (Ativista Trans de Gana); Speciosa Wadira Kazibwe (Uganda), Ludovic-Mohamed Zahed, sheik de uma mesquita inclusiva sediada em Paris, França. Fora essas instituições e pessoas, outras iniciativas vão sendo tomadas, entre elas pesquisas que resultam em livros como o recentemente lançado *!Esto no es Africano!*, de Marc Serena. Iniciativas individuais são aos poucos divulgadas; histórias de vida são contadas à medida que os sujeitos(as) vão tendo condições de se assumirem. Nesse sentido, os exemplos poderiam ser inúmeros. Pesquisadoras e pesquisadores nesta área não podem se satisfazer com a busca de fontes hegemônicas, como jornais, revistas, livros ligados às elites locais. Porém, a intensa capilaridade da *internet*, sobretudo as páginas do *Facebook*, permitem que se faça delas uma

fonte inesgotável nas quais se pode vislumbrar esse nascente movimento LGBT africano. Assim, a escrita de trabalhos sobre o tema pode colaborar com a formação discente, assentada em práticas alternativas produtoras de pesquisadoras e pesquisadores emancipados. Esta é uma prática afrocentrada (ASSANTE, 2009, p. 104). Ainda, segundo Assante, “O afrocentrismo não são os dados, mas a orientação para eles. É como abordamos os fenômenos” (ASSANTE, 2009, p. 104-105). Pesquisas que incluem esses sujeitos(as) possibilitam a escrita de uma nova narrativa da história da África (ASSANTE, 2009, p. 99). Assim, percebe-se que os desafios da atuação no NPGS/UNILAB, tendo como base a cooperação solidária Sul-Sul, passa por um amplo espectro de práticas que incluem a formação discente no que diz respeito ao ensino, à pesquisa e à extensão com as atuações do NPGS fora dos muros da UNILAB.

### **Considerações finais**

A redução das desigualdades de gênero, classe, raça e etnia é um desafio pertinente na luta por condições dignas de vida e oportunidades iguais para todas as pessoas. As contradições que assolam as sociedades capitalistas e colonialistas *metamorfosadas* ainda produzem situações de violência que desrespeitam a dignidade humana. Por um lado, as desigualdades de gênero na vida pública são sentidas, sobretudo, por mulheres, pobres, negras e indígenas. Por outro, o preconceito em virtude da orientação sexual atinge gays, lésbicas, travestis e pessoas trans, vitimadas e vitimados diretamente pela intolerância e por crimes de natureza lesbohomotransfóbicos.

Nos âmbitos público e privado, ativistas em todo o mundo questionam o preconceito e a rígida divisão entre homens e mulheres, que produzem relações cristalizadas e desiguais de poder. Gerações de mulheres e homens têm dedicado parte de suas vi-

das, algumas e alguns toda a sua vida, à construção de um mundo de igualdades: igualdade entre mulheres e homens, que respeite as diferentes orientações sexuais; as igualdades raciais e étnicas, que façam com que as diferenças de cor e origem também sejam apenas mais uma expressão da rica diversidade humana; igualdades de oportunidades para todas as pessoas.

A nossa experiência no campo da educação, particularmente relacionada à atuação de um Núcleo de Políticas de Gênero e Sexualidades, vai ao encontro da defesa do direito ao acesso de oportunidades a todas e a todos, do respeito à ética e à diversidade, fortalecendo a luta pelo direito à igualdade de gênero, classe e étnico-racial, bem como o exercício pleno das sexualidades nos países de atuação da UNILAB. Tendo em vista o contexto da cooperação solidária Sul-Sul, norteadas por parcerias de apoio técnico, acadêmico, científico, cultural e humanitário, nas áreas da pesquisa, ensino e extensão (UNILAB, 2013), o desafio para nós, professores(as) e alunos(as), está na produção do conhecimento e de didáticas integradoras que considerem as diversidades culturais contextualizadas em seus respectivos “marcadores sociais da diferença” — gênero, classe, raça, etnia, orientação sexual e identidade de gênero —, bem como suas “interseccionalidades”.

## **Bibliografia**

ASSANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. (Org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009.

BAIROS, Luíza. *Nossos Feminismos Revisitados*. Estudos Feministas, Florianópolis, ano 3, nº 2, 1995.

BRAH, Avtar. Diferenças, diversidade e diferenciação. In: *Cadernos Pagu*. Campinas, SP, v. 26, p. 329 – 376. 2006.

CARNEIRO, Sueli. *Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil*. São Paulo, Selo Negro Edições, Coleção Consciência Negra em Debate, 2011.

\_\_\_\_\_. *Enegrecer o Feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de Gênero*. Disponível em: <http://www.geledes.org.br/em-debate/sueli-carneiro/17473>- Acesso em: outubro de 2015.

COLLINS, Patrícia Hill. *Race, Class and Gender: An Anthology*. ISBN 0-534-52879-1, co-edited w/ Margaret Andersen, 1992, 1995, 1998, 2001, 2004, 2007, 2010.

DAVIS, Ângela. *Mulher, Raça e Classe*. Tradução Livre, Plataforma Gueto, 2013.

DIÓGENES, Camila Gomes; AGUIAR, José Reginaldo. *UNILAB: Caminhos e Desafios Acadêmicos da Cooperação Sul-Sul* (orgs). Redenção: UNILAB, 2013. 120p.

GIACOMINI, S. Ser escrava no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*, v. 15, p. 145-170, 1988.

GOMES, Nilma Lino. *A mulher negra que vi de perto – o processo de construção da identidade racial de professoras negras*. 2a. ed. Belo Horizonte: Mazza, 1995. v. 1. 128p.

\_\_\_\_\_. *Sem perder a raiz*. Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 416p.

\_\_\_\_\_. SILVA, Michele Lopes da. *A diferença entre os diferentes: mulheres negras em movimento*. In: SOARES, L.; SILVA, I.O.. (Org.). *Sujeitos da educação e processos de sociabilidade: os sentidos da experiência*. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 125-149.

GONÇALVES, Ana Maria. *Um defeito de cor*. Rio de Janeiro. Record, 2014.

GONZALEZ, Lélia. *A mulher negra na sociedade brasileira*. In: LUZ, Madel, T., (Org.) *O lugar da mulher; estudos sobre a condição feminina na sociedade atual*. Rio de Janeiro, Graal, 1982. 146p. p. 87-106. (Coleção Tendências, 1.).

\_\_\_\_\_. *Racismo e sexismo na cultura brasileira*. In: SILVA, Luiz Antônio Machado et alii. *Movimentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos*. Brasília, ANPOCS, 1983. 303p. p. 223-44. (Ciências Sociais Hoje, 2.).

\_\_\_\_\_. *O terror nosso de cada dia*. Raça e Classe. v. 2, n. 8, ago./set. 1987.

\_\_\_\_\_. *As amefricanas do Brasil e sua militância*. Maioria Falante. (7): 5, maio/jun. 1988.

HOOKS, Bell. *Intelectuais Negras*. Estudos Feministas, ano 3, 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/viewFile/16465/15035>. Acesso em: outubro de 2015.

\_\_\_\_\_. *Alisando o nosso cabelo*. Revista Gazeta de Cuba – Unión de escritores y Artista de Cuba, janeiro-fevereiro de 2005. Tradução do espanhol: Lia Maria dos Santos. Retirado do blog *coletivomarias.blogspot.com/.../alisando-o-nossocabelo.html*. Acesso em: outubro de 2015.

SILVA, Cidinha da. *Oh, margem! Reinventa os rios!*. São Paulo: Selo Povo, 2011.

\_\_\_\_\_. *Racismo no Brasil e afetos correlatos*. Conversê Edições, 2013.

JESUS, Jaqueline Gomes de. *Orientação sobre identidade de gênero: conceitos e termos*. Guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião. Brasília: Autor, 2012.

LANDES, R. *A cidade das mulheres*. Trad. Maria Lúcia do Eirado Silva. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

MADEIRA, Maria Zelma de Araújo. *A maternidade simbólica na religião afro-brasileira: aspectos socioculturais da mãe-de-santo na umbanda em Fortaleza/Ceará*. Fortaleza: Programa de Pós-Graduação em Sociologia/UFC. Tese de doutorado, 2009.

MOREIRA, Núbia Regina. *A organização das feministas negras no Brasil*. Vitória da Conquista: Ed. UESB, 2011.

MOUTINHO, L. *Razão, “cor” e desejo: uma análise comparativa sobre relacionamentos afetivo-sexuais “inter-raciais” no Brasil e na África do Sul*. São Paulo: UNESP, 2004.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. *O quilombo do Jabaquara*. Revista de Cultura Vozes (maio-junho), 1978.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS AÇÕES UNIDAS (ONU). Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). *Relatório do Desenvolvimento Humano 2014 – sustentar o progresso humano: reduzir as vulnerabilidades e reforçar a resiliência*. Disponível em: <[http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2014\\_pt\\_web.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2014_pt_web.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2015.

PACHECO, Ana Claudia Lemos. *Mulher Negra: afetividade e solidão*. 1. ed. SALVADOR: EDUFBA, 2013. v. 1. 381p.

PELÚCIO, Larissa. Marcadores sociais da diferença nas experiências travestis de enfrentamento à AIDS. *Saúde e Sociedade*. São Paulo, v. 20, n. 1, p. 76 – 85, 2011.

PEREIRA, Amauri Mendes. *Trajetória e Perspectivas do Movimento Negro Brasileiro*. Rio de Janeiro, Nandyala, 2008.

PEREIRA, Edilene machado & RODRIGUES, Vera. *O Amor não tem Cor?! Gênero e Raça/Cor na Seletividade Afetiva de Homens e Mulheres Negros (as) na Bahia e no Rio Grande do Sul*. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) – ABPN, v. 1, p. 157-181, 2010.

RIBEIRO, Matilde. *Mulheres Negras: uma trajetória de criatividade, determinação e organização*. Estudos Feministas, Florianópolis, 16(3): 424, setembro-dezembro/2008.

RODRIGUES, Rita de Cássia Colaço. O movimento homossexual e sua luta simbólica no Brasil: uma visão panorâmica. In: MOREIRA, Adailson, BEZERRA, Carlos Eduardo, SILVA, Telma Maciel da. *Arco-íris revisitado: diversidade sexual em pauta*. Porto Alegre: Escândalo, 2012.

ROMIO, Jackeline Aparecida Ferreira. *A vitimização de mulheres por agressão física, segundo raça/cor no Brasil*. In: Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no

Brasil / organizadoras: Mariana Mazzini Marcondes... [et al.].- Brasília: Ipea, 2013.160p.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. *Mulher Negra, Homem Branco*. São Paulo: Pallas, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa & CHAUÍ, Marilena. *Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento*. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2014.

SILVA, Joselina da & PEREIRA, Amauri Mendes (Org.). *O Movimento de Mulheres Negras: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil*. Belo Horizonte: Nandyala, 2014. 224p.

SUÁREZ, Mireya. *Desconstrução das Categorias “Mulher” e “Negro”*. Brasília, Série Antropologia, nº 133, 1992. Disponível em: <http://www.dan.unb.br/images/doc/Serie133empdf.pdf>

THERBORN, Göran. Os campos de extermínio da desigualdade. Trad. Fernando Rugitsky. In: *Novos Estudos*, 87, julho/2010.



# **A Pesquisa e a Prática no Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira**



# RELAÇÃO ENTRE AS DISCIPLINAS DAS AFRICANIDADES E A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE CIDADÃ ENTRE ALUNOS NEGROS E BRANCOS NA UNIVERSIDADE CAMILO CASTELO BRANCO

Esse trabalho é a versão definitiva da nossa comunicação, intitulada *Avaliação do Impacto das Africanidades sobre os Estudantes da Universidade Camilo Castelo Branco (2009-2012)*, apresentada no Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros, em 31 de julho de 2014, na Universidade Federal do Pará, em Belém.

BAS'ILELE MALOMALO

Doutor em Sociologia pela UNESP. Docente no Mestrado Interdisciplinar em Humanidade – IHL/ UNILAB. Pesquisador e líder do Grupo de Pesquisa África Brasil e membro do Instituto do Desenvolvimento da Diáspora Africana no Brasil (IDDAB).

E-mail: [basilele@unilab.edu.br](mailto:basilele@unilab.edu.br)

## Introdução

Este trabalho é parte do projeto de pesquisa *Impacto das Africanidades sobre os Alunos da Universidade Camilo Castelo Branco (2009-2012)* (Unicastelo) que coordenamos em 2013-2014 na Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)<sup>1</sup>. Faz parte das pesquisas que discutem a implementação da Lei nº 10.639/03 nas Instituições do Ensino Superior (IES) do país.

O campo de sua investigação é a Unicastelo, uma universidade privada, situada numa das periferias de São Paulo, onde o autor do presente trabalho atuou como docente das disciplinas das africanidades, quais sejam, História da África, História da África Contemporânea e a História e Cultura Afro-Brasileira, no período de 2009-2012.

A pesquisa fundamenta-se nos estudos das relações raciais e do multiculturalismo no campo da educação. Os dados que compõem este trabalho foram obtidos no segundo semestre de 2012, a partir de um questionário que foi entregue aos estudantes de três turmas do curso de História, que cursaram pelo menos uma das três disciplinas das africanidades. Os questionários foram preenchidos pelos mesmos em seus domicílios. Recebemos, no total, em torno de sessenta questionários, sendo uma média de trinta por turma. Os questionários nos forneceram dados qualitativos e quantitativos. Com o auxílio do programa “IBM SPSS Satatiscs 20” conseguimos transformar os dados qualitativos em quantitativos.

---

<sup>1</sup> Os estudantes do curso de Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades Ivanilson Geraldo Monteiro Diniz e Antônio Maciel Flávio de Souza Júnior trabalharam, na ocasião, como bolsista do PIBIC-UNILAB e o segundo como voluntário.

A nossa pesquisa visava avaliar a metodologia e os conteúdos das disciplinas citadas do ponto de vista das percepções dos estudantes e o seu impacto em suas identidades a) pessoal, b) profissional, c) racial, d) de gênero e e) cidadã.

Nesse texto, pretendemos apresentar uma parte dos resultados que obtivemos. Para tanto, divide-se em duas seções. Na primeira, apresentaremos os conceitos básicos que sustentam a nossa investigação. Na segunda seção, analisaremos os dados coletados no campo, com foco nas respostas que os estudantes investigados nos deram. Destacaremos as relações das africanidades com o combate ao racismo e o seu impacto na defesa da cidadania e direitos das minorias.

### **Educação e relações étnico-raciais no Brasil**

Em 2003, o então presente Luiz Inácio Lula da Silva assinava a Lei 10.639 (BRASIL, 2004), que instituía o ensino obrigatório da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas públicas e privadas do país. Este ato público foi uma resposta às demandas históricas do movimento social negro brasileiro. Depois da Lei nº 10.639/03, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), que passaremos a chamar de Diretrizes, e outros documentos para assegurar a implementação da referida Lei nº 10.639/03<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> BRASIL. Grupo de Trabalho Interministerial. **Contribuições para a Implementação da Lei nº 10.639/2003**: Proposta de plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei nº 10.639/03. Brasília, 2008; \_\_\_\_\_. MEC; SEPPIR. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2009.

De 2003 a 2013, período que marcou os dez anos da existência da Lei nº 10.639/03, percebeu-se a execução de muitas práticas sociais a favor ou contra ela. Entendemos por práticas os discursos e ações de agentes sociais, na perspectiva da sociologia do poder simbólico de Pierre Bourdieu (1982, 1994, 2002), que dão sentido à dinâmica social. Entre as práticas contra a implementação daquela lei, pode-se citar os discursos do grupo de intelectuais anticotas (MANIFESTO ANTICOTISTA..., 2008), por exemplo, os discursos de cientistas sociais como Yvone Maggy e Peter Fry, que veem as cotas como uma estratégia perigosa que levaria à divisão do Brasil entre brancos e negros ou, ainda, fragilizaria a identidade nacional brasileira, que é mestiça. Para este grupo de intelectuais, as Diretrizes comportariam uma pedagogia racial racista (FRY, 2007).

Já o outro grupo de intelectuais e ativistas, negros e brancos, defensores de políticas de ações afirmativas e de cotas, entende que a Lei nº 10.639/03 é uma ação afirmativa que opera no sentido do reconhecimento tanto da identidade nacional como das identidades particulares de negros e brancos (MANIFESTO EM DEFESA DA JUSTIÇA..., 2008). Para Kabengele Munanga (2002, 2004) e Nilma Lino Gomes (2005), por exemplo, a identidade mestiça defendida pelo grupo anticotista é nada menos que uma versão contemporânea da democracia racial freyriana.

A Lei nº 10.639/03 é vista para os defensores de políticas afirmativas como ações afirmativas no campo da educação com um potencial emancipatório em outros campos da vida social de negros e brancos brasileiros. É dessa forma que o grupo social pró-ações afirmativas e cotas têm investido insistentemente suas energias no campo educacional.

A resistência observada contra a da Lei nº 10.639/03 por parte dos segmentos conservadores da sociedade brasileira levou seus defensores a tomar certas medidas, como a publicação desses dos documentos: “Contribuições para a Implementação da

Lei nº 10.639/2003: Proposta de plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei nº 10.639/03” (BRASIL, 2008) e o “Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (BRASIL, 2009). Estes documentos servem como subsídios teórico-metodológicos para se pensar a implementação dessa lei na sala de aula e suas implicações na vida dos estudantes.

O debate público suscitado pela luta social do movimento negro sobre a implementação da Lei nº 10.639/03 tem sido acompanhado pela emergência de um campo de estudos de educação para as relações étnico-raciais (Cf. GOMES, 2005), onde novos termos e conceitos são usados como estratégias simbólicas. Pretendemos, em seguida, focar em alguns conceitos ou termos que esse debate tem suscitado e nos que são úteis para esse trabalho.

Começamos pelo termo africanidades, que é usado, nessa investigação, na perspectiva da Petronilha Gonçalves e Silva e com uma certa ampliação:

Ao dizer africanidades brasileiras estamos nos referindo às raízes da cultura brasileira que têm origens africanas. Dizendo de outra forma, estamos, de um lado, nos referindo aos modos de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprios dos negros brasileiros, e de outro lado, às marcas de cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia a dia (SILVA, 2005, p. 155).

Petronilha Gonçalves e Silva fala de “africanidades brasileiras” para se referir à cultura africana reinventada pelos africanos escravizados e seus descendentes durante 500 anos no Brasil. Entendemos aqui por africanidades o patrimônio cultural produzido pelos africanos e seus descendentes das diásporas, não importando o grau da sua melanina.

Ampliando a concepção das africanidades da Gonçalves e Silva, usaremos o termo a cultura negra para tratar conjuntamente as culturas africanas do continente e as culturas africanas das diásporas (HALL, 2003). A diáspora, no nosso entendimento, inclui os descendentes dos africanos escravizados fora da África, no caso dessa pesquisa no Brasil, a diáspora afro-brasileira, e os africanos que compõem a população dos imigrantes africanos em território brasileiro que formam a diáspora africana contemporânea neste país (MALOMALO; BADI; FONSECA, 2015).

Entre os produtores da cultura negra, não excluimos os não negros, ou seja, brancos, pois não é a cor que produz a cultura, mas a experiência vital. Muitos brancos, embora não vivenciem o racismo que os negros passam por causa da sua cor, podem se apropriar da cultura negra de outras maneiras. Podem se apropriar do ponto de vista do negro, ou, como diria Guerreiro Ramos (1995), podem se apropriar e interpretar o mundo negro “desde dentro”. Trazer a cultura negra na sua consciência é mais do que uma questão da “melanina”, isto é, o que aparece; é uma junção do que aparece com que não aparece: o vivido, experimentado e assumido pública e politicamente.

As africanidades vistas como cultura negra incluem os saberes africanos e afro-brasileiros. Nos interessa os saberes negros modernos protagonistas da diversidade cultural emancipatória (MALOMALO, 2010). Dentro destes é que se situa a discussão sobre práticas pedagógicas e a identidade (SILVA, 2005; GOMES, 2006). O tema de práticas pedagógicas é abordado aqui em seus dois aspectos: a ementa da disciplina tal como apresentada no Projeto Pedagógico Curricular (PPC) e o plano de ensino. Para nós, o primeiro é de caráter institucional e possibilita pouca manobra, pois é elaborado no colegiado do curso e votado na câmara da graduação em algumas universidades como a Unicastelo.

As mudanças da ementa no PPC são, geralmente, lentas e dependem de uma decisão institucional e coletiva. Numa

universidade privada, como é o caso da Unicastelo, depende da vontade do reitorado e da coletividade dos professores que compõem o curso. As mudanças de nome de disciplina ou conteúdos dependem de negociações políticas, subjetivas e objetivas.

Já o plano de ensino é um instrumento, no caso específico da Unicastelo, que o professor pode elaborar em cada semestre. Garante mais autonomia e maior margem de manobra. Dentro dele é que o professor distribui os conteúdos a serem abordados e define a sua metodologia. É esta que determina o caminho das negociações que o professor teria a fazer na sala de aula para que a disciplina oferecida atinja seus objetivos.

As Diretrizes sobre a Lei nº 10.639/03 falam de ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. No caso do projeto pedagógico curricular do curso de História da Unicastelo, as disciplinas que contemplam aquela lei são divididas em três: História da África, História e Cultura Afro-Brasileira e África Contemporânea.

A História da África é ofertada no primeiro semestre. Reproduzimos a ementa do seu PPC abaixo:

Através desse curso pretendemos repensar as imagens e representações construídas em relação ao continente africano, desconstruindo as falsas visões que colocam o espaço africano como um lugar vazio de cultura, memória e saberes. Nessa trajetória, procuraremos destacar as diferentes organizações sociais, políticas, econômicas e culturais que existiram e existem no continente, bem como repensar as modificações impostas ao universo africano no contato com o outro (europeu). Destacando também a influência africana em nosso processo cultural (UNICASTELO, 2012a).

O seu objetivo geral expressa-se da forma seguinte:

O curso visa introduzir o aluno na história do continente africano, pensando nas diferentes organizações sociais, políticas, econômicas e culturais que se desenvolveram

no decorrer de seu processo histórico. Pensar também as questões referentes à entrada do outro, destacando os processos de descolonização, e sobretudo a herança cultural africana nas diferentes regiões do mundo, enfatizando as relações África e Brasil. (UNICASTELO, 2012a)

O seu objetivo específico é:

O objetivo do curso é levar os alunos a repensar a história do continente africano, rediscutindo as representações que o mesmo adquiriu no decorrer de sua história, permitindo assim que possam rever preconceitos, imagens, e todos os processos que contribuíram para criar uma visão, quase sempre negativa do continente (UNICASTELO, 2012a).

A segunda disciplina é a História e Cultura Afro-Brasileira, que é ofertada no segundo ou terceiro semestre. A sua ementa presente no seu PPC é essa:

Através do curso pretendemos fornecer aos alunos instrumentos para trabalhar com as determinações da Lei nº 10639/03. Proporcionando subsídios teóricos e metodológicos que os habilitem a planejar e desenvolver estudos relativos à história e a cultura da África e dos afrodescendentes no Brasil. O contato com movimentos culturais e organizações afro complementam o curso (UNICASTELO, 2012b).

O seu objetivo geral é:

O curso visa ampliar os conhecimentos dos alunos sobre a história mundial e nacional brasileira; tendo por foco a história e a cultura afro-brasileira, quer debater as diferentes contribuições que os descendentes dos africanos no Atlântico brasileiro trouxeram no plano social, político, econômico e cultural no decorrer do processo histórico que se iniciou com a escravidão no século XVI, passando pela abolição e a invenção da República Brasileira no século XIX, e pelas suas lutas de reivindicação dos direitos de reconhecimentos expressos através da

mobilização política-cidadã dos seus movimentos sociais em termos de direito de uma educação étnico-racial de qualidade, implementação de políticas públicas de cotas e ações afirmativas, e outros tipos de ações que visam o pleno desenvolvimento da população afro-brasileira (UNICASTELO, 2012b).

O seu objetivo específico é:

O objetivo do curso é levar os alunos a repensar a história do negro no Brasil, rediscutindo as representações que o mesmo adquiriu no decorrer de sua história, permitindo assim que possam rever preconceitos, imagens, e todos os processos que contribuíram para criar uma visão, quase sempre negativa do negro. Capacitar os alunos para o desenvolvimento de reflexões autônomas e práticas pedagógicas multiculturais, capazes de criar mecanismos de superação do racismo e dos preconceitos na sala de aula e na sociedade pautando-se na filosofia da valorização das diferenças étnico-racial presente na Lei nº 10639/03 (UNICASTELO, 2012b).

A terceira disciplina é a África Contemporânea. Ela é ofertada para estudantes do quarto ou quinto semestre. A sua ementa presente no seu PPC é essa:

O objetivo da disciplina será transmitir aos alunos uma abordagem geral sobre questões e os problemas da África Contemporânea, pensando o processo de descolonização e as novas problemáticas existentes no continente (UNICASTELO, 2012c).

O seu objetivo geral é:

O curso visa introduzir os alunos nas questões referentes à África Contemporânea, enfatizando política, economia e a dinâmica cultural que envolve as realidades africanas, permitindo aos mesmos também repensar os problemas e possibilidades para o continente (UNICASTELO, 2012c).

O seu objetivo específico é:

O objetivo do curso é levar os alunos a repensar a história do continente africano, rediscutindo as representações que o mesmo adquiriu no decorrer de sua história, permitindo assim que possam rever preconceitos, imagens, e todos os processos que contribuíram para criar uma visão, quase sempre negativa do continente africano (UNICASTELO, 2012c).

As disciplinas são partes importantes do PPC de uma escola ou universidade, e as encaramos, na perspectiva de Pierre Boudieu e Jean-Claude Passaron (1975), como instrumentos de (re)produção de identidades. São espaços de negociação e conflitos sociais.

Isso nos leva a abordar a outra discussão que a implementação da Lei no 10639/03 tem suscitado: a relação entre o currículo e identidades. Qualquer cientista social concorda que existe uma relação entre os dois. Mas, ao mesmo tempo, sabemos que a interpretação dessa relação muda conforme a concepção da história da identidade nacional e posicionamento político perante a questão de cotas e ações afirmativas dos autores.

Nesse trabalho, entendemos que as práticas pedagógicas curriculares têm uma relação direta com a identidade. Este conceito deve ser entendido no plural como o modo ser e estar no mundo. Assim, compreendemos que existe uma identidade pessoal, uma identidade profissional, uma identidade racial, uma identidade de gênero, uma identidade nacional e uma identidade de cidadã (GOMES, 2005). Esses foram os recortes feitos dentro da nossa investigação que, de alguma maneira, devem ser vistos como os únicos.

Como modo de ser e de estar no mundo, a identidade é sempre relacional. É algo que se constrói sempre para com o outro ou os outros. É nesse meio que a construção da identidade é vista como algo que implica poder. O poder de ser negado

ou reconhecido pelo seu grupo de pertencimento ou pelo grupo dos outros; o poder de ser ‘distinguido’ (*distingué*, em francês) (BOURDIEU, 2002). O processo construtivo de identidade se desenvolve sempre no contexto de uma determinada história, espaço geográfico e cultural. Para Bourdieu (2002) e Stuart Hall (2003), o processo de identificação se realiza na forma como o meu ser individual ou o ser coletivo é visto pelo (s) outro(s). Portanto, a identidade se relaciona com as representações que um agente social tem sobre seu grupo de pertencimento, e o que os outros têm sobre ele e o seu grupo.

A identidade é sempre plural, e um agente social pode viver múltiplas identidades (HALL, 2003). Nessa investigação, o que nos interessa é analisar a forma como as disciplinas de africanidades tiveram impacto nas identidades dos alunos. Essa forma de orientar a investigação nos possibilita averiguar de que forma essas disciplinas influenciam uma boa parte de sua vida, ou seja, de suas identidades.

A identidade pessoal aqui é entendida como a forma pela qual o estudante investigado enquanto indivíduo conduz o seu ser na sua vida privada. A identidade profissional tem a ver com o seu ser no ambiente de trabalho. As identidades racial e de gênero têm a ver com o comportamento dos estudantes investigados enquanto pertencentes ao grupo social de brancos ou negros, ou de homens, mulheres ou homossexuais. A identidade nacional remete à forma como os investigados se representam enquanto cidadãos brasileiros. Trata-se de uma identidade maior, diferente das identidades particulares de pertencimento racial ou de gênero. Dentro da identidade nacional incluímos a categoria de identidade cidadã, para salientar os aspectos de representação da identidade particular ou nacional que um agente social pode acionar para a luta de defesa dos direitos individuais ou coletivos (D’ADESKY, 2001).

Identificamos, nessa pesquisa, a identidade cidadã como o que Manuel Castells chama de “identidade projeto”. Esta se manifesta, conforme o autor, “[...] quando os atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, de buscar a transformação de toda estrutura” (CASTELLS, 2000, p. 24).

Para nós, as práticas dos atores sociais que lutam contra cotas e ações afirmativas e dos agentes escolares que resistem contra a implementação da Lei no 10.639/03 são fundamentadas numa visão de identidade nacional problemática e fechada. Nilma Lino Gomes (2005, 2009), que tem investigado as relações entre currículo escolar e a identidade cultural, afirma que, em nome da democracia racial — que encaramos aqui como mito de dominação —, muitos agentes escolares brasileiros acabam reproduzindo o racismo através de práticas pedagógicas eurocêntricas que, em nome de uma falsa diversidade cultural, acabam excluindo os alunos negros e a cultura negra das escolas.

Para superar esse problema, as escolas brasileiras devem reconhecer a existência do racismo na sociedade e no âmbito escolar. Investir em novos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas democráticas e antirracistas. Nesse sentido, entendemos que as contribuições dos autores que trabalham as relações entre educação, multiculturalismo, cidadania e democracia (PERROUD, 2005; TORRES, 2001) são de suma importância para desse trabalho.

### **As africanidades vista desde o campo: percepções de estudantes da Unicastelo**

Nessa seção, apresentaremos alguns resultados da nossa pesquisa, focando nos seguintes temas: a relação entre as disci-

plinas de africanidades na luta contra o racismo, na mediação de conflitos na sala de aula e no processo de construção de identidades e defesa da cidadania. Usaremos alguns dados que coletamos durante a pesquisa de campo.

### **Africanidades: luta contra o racismo e incentivo a conflitos na sala de aula?**

Para medir as possibilidades das disciplinas de africanidades no que diz respeito ao combate ao racismo, fizemos essa pergunta aos investigados: “Você acha que a disciplina História da África/África Contemporânea ajuda a combater o racismo na sociedade?”. 91,07% responderam afirmativamente, ou seja, que estes componentes curriculares ajudavam no combate ao racismo na sociedade brasileira. Em termos de intensidade, 37,50% responderam que combatia “muito”; 53,57%, responderam pelo “sim”. 3,7% responderam que combatiam o racismo “mais ou menos”; 3,57% responderam negativamente; e 1,79% não responderam à pergunta ou não souberam responder.

A mesma pergunta anterior foi feita em relação ao componente curricular História e Cultura-Brasileira: “Você acha que a disciplina História e Cultura Afro-Brasileira ajuda a combater o racismo na sociedade?”. O que se percebeu é que a maioria (89,29%), como no caso anterior, respondeu afirmativamente que ele combatia o racismo na sociedade brasileira. 3,57% responderam que não combatia, mantendo o mesmo número do item anterior. 3,57% não responderam ou não souberam responder à pergunta e os outros 3,57% acham que combate o racismo “mais o menos”.

**Tabela 1 – Percepção dos estudantes sobre o impacto da disciplina no combate ao racismo na sociedade brasileira**

Perguntas	Respostas					Total
	Sim, muito	Sim	Mais ou menos	Não	Não respondeu ou não soube responder	
Você acha que a disciplina História da África/África Contemporânea ajuda a combater o racismo na sociedade?	37,50%	53,57%	3,57%	3,57%	1,79%	100%
Você acha que a disciplina História e Cultura Afro-Brasileira ajuda a combater o racismo na sociedade?	39,29%	50%	3,57%	3,57%	3,57%	100%

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Os dados analisados confirmam os argumentos dos estudiosos e ativistas sociais que apostam nas disciplinas das africanidades e, por conseguinte, na Lei nº 10.639/03 como uma modalidade de ação afirmativa que combate o racismo.

Sabendo que a construção de um currículo escolar e a discussão sobre conteúdos temáticos na sala de aula são atividades políticas e pedagógicas que se fazem através de embates e negociações, elaboramos as seguintes perguntas: “Você acha que a História da África/África Contemporânea incentiva conflitos na sala de aula?” e “Você acha que a História e Cultura Afro-Brasileira incentiva conflitos na sala de aula?”.

**Tabela 2 – Percepção dos estudantes do impacto da disciplina nos conflitos na sala de aula**

Perguntas	Respostas					Total
	Sim, muito	Sim	Mais ou menos	Não	Não respondeu ou não soube responder	
Você acha que a disciplina História da África/África Contemporânea incentiva conflitos na sala de aula?	8,93%	39,29%	25%	25%	1,79%	100%
Você acha que a disciplina História e Cultura Afro-Brasileira incentiva conflitos na sala de aula?	10,71%	30,36%	26,79%	25%	7,12%	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

48,22% dos investigados responderam positivamente que as disciplinas de africanidades incentivavam conflitos na sala de aula, sendo que 8,93% responderam que incentivavam “muito” os conflitos e 39,29% responderam só por um “sim”; 25% acham que não motivam conflitos; 25% responderam por “mais ou menos”; e 1,79% não responderam ou não souberam responder.

A pergunta anterior foi feita também em relação à disciplina História e Cultura Afro-Brasileira. Numa diferença de 24%, a maioria de investigados (40,7%) respondeu afirmativamente. 25% responderam pelo “não”; 10%71 responderam “não”; e 7,12% não responderam ou não souberam responder.

O conflito gerado pelas disciplinas de africanidades pode ser interpretado de muitas maneiras. Uma das formas seria a manifestação de violência física ou simbólica. O que presenciamos em nossas aulas é o desconforto sobre as identidades estabelecidas que essas disciplinas trazem para a vida dos estudantes brancos e negros. A pesquisa de Passos (2013) revela o quanto os con-

teúdos tratados na sala agradavam ou desagradavam os alunos brancos ou negros. Os debates de sala de aula se prolongavam fora delas. Tratar a branquitude como privilégio e revelar o seu lado racista eram os temas que mais “revoltavam” os estudantes brancos. Apesar disso, a nossa pesquisa revela que 89,29% dos estudantes gostaram da disciplina História da África, e 80,35% apreciaram a História e Cultura Afro-Brasileira. O conflito, nesse sentido, é algo saudável, quando gerenciado de forma política e pedagógica pelo educador.

### **Africanidades e construção de identidade e cidadania**

Uma das questões que nos preocupava era mensurar o impacto das disciplinas de africanidades sobre a vida dos estudantes. Nessa perspectiva, elaboramos uma série de perguntas. Gostaríamos de salientar somente algumas nesse trabalho.

Para avaliar o nosso resultado, optamos por confrontar duas perguntas. A primeira visava coletar informações sobre a identificação racial através das variáveis cor/raça do estudante; na segunda seguimos as cinco categorias do IBGE: branca, parda, preta, amarela e indígena. Nesse sentido, fizemos duas perguntas. A primeira foi a seguinte: “Qual é a sua Cor/Raça?”. Já a segunda foi: “Depois de ter frequentado as disciplinas de africanidades, como você se considera?”.

**Tabela 3 – Impacto da (s) disciplina (s) sobre a identidade étnico-racial**

<b>Categoria cor/raça – IBGE</b>	<b>Identificação cor/raça antes de cursar a disciplina</b>	<b>Identificação cor/raça depois de cursar a disciplina</b>
Branca	44,64%	41,07%
Parda	33,93%	30,36%
Preta	21,43	25%
Amarela	-	-
Indígena	-	3,57%
Total	100%	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

O que percebemos é que houve uma redefinição de identidade racial para um pequeno grupo. No início das aulas, 44,64% de estudantes se consideravam “brancos”. Houve uma leve queda de 3,57% depois de terem cursado as disciplinas, isto é, 41,07% continuaram a se ver como “brancos”.

Entre os “pretos” e “pardos” houve também leves mudanças. No início da disciplina, 33,93% e 21,43% viam-se como “pardos” e “pretos”; depois de terem cursado a disciplina, 30,36% e 25% passaram a se considerar como “pardos” (queda de 3,57%) e “pretos” (aumento de 4,43%). O aumento de pretos pode se justificar por uma leve migração de brancos e/ou pardos para essa categoria.

Uma novidade que percebemos é que no início das aulas não tínhamos os autodeclarados indígenas. 3,57%, depois de terem frequentado as aulas, começaram a se identificar com essa categoria racial.

A leve tendência de mudança de percepção de suas identidades observada por nós, com salto positivo para o grupo racial preto (4,43%), segue o mesmo ritmo da observada pelo IBGE: o aumento da população negra, isto é, parda e preta, de 46% para 50% (MALOMALO, 2010).

Além disso, a pesquisadora Ana Helena Ithamar Passos (2013), ao pesquisar duas das mesmas turmas que nós investigamos, ajuda a ampliar a nossa discussão sobre a identidade racial destes estudantes. Ela investigou o impacto da disciplina História e Cultura Afro-Brasileira na vida de dez estudantes brancos e brancas e um negro. Os sujeitos investigados, além de concordar com as mudanças cognitivas e valorativas em suas vidas que a disciplina trouxe para eles, mantiveram a percepção de suas identidades raciais. Quer dizer, pelo menos para este grupo, ninguém tinha migrado de grupo racial. Só que a amostra da Ana Helena Ithamar Passos foi bem limitada em termos de números de amostra, e a nossa pesquisa consegue, em termos de dados quali-quantitativos, abarcar um grande número. Passos entrevis-



tou em torno de onze estudantes, e nós investigamos em torno de sessenta.

A pesquisa visava também compreender o impacto das disciplinas das africanidades sobre o que chamamos de “identidade pessoal”, “identidade profissional” e “identidade cidadã”. As perguntas que fizemos foram essas: “Você acha que a disciplina teve impacto na sua vida pessoal?”, “Você acha que a disciplina teve impacto na sua vida profissional?” e “Você acha que a disciplina teve impacto na sua vida como cidadão brasileiro?”

**Tabela 4 – Impacto das africanidades nas identidades dos estudantes**

Perguntas	Respostas					
	Sim, muito	Sim	Mais ou menos	Não	Não respondeu ou não soube responder	Total em %
Você acha que a disciplina teve impacto na sua vida pessoal?	23,21%	50%	17,86%	8,93%	-	100%
Você acha que a disciplina teve impacto na sua vida profissional?	21,43%	48,21%	8,93%	17,86%	3,57%	100%
Você acha que a disciplina teve impacto na sua vida cidadã?	21,43%	57,14%	8,93%	10,71%	1,79%	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

A maioria acha que as disciplinas de africanidades tiveram um impacto em suas vidas. Dito em outros termos, levando em conta o mundo da vida pessoal, 23,21% responderam “sim, muito”; 50% responderam “sim”; 17,86% responderam “mais ou menos”; e 8,93% responderam “não”.

Existem muitas coisas para ilustrar esse ponto, mas preferimos trazer só três exemplos de retornos que tivemos na nossa

sala de aula. Os dois primeiros têm a ver com duas de nossas alunas, uma branca e a outra que passou a se considerar como negra. A branca era aluna do curso de História. Ela superou o preconceito religioso que tinha em relação às religiões afro-brasileiras, pois era evangélica, e tornou-se pesquisadora dessa temática. Chegou a publicar livros sobre esse tema e hoje ministra até palestras.

Não queremos estabelecer nenhum julgamento de valor sobre a sua conduta, tendo como parâmetro o debate sobre a apropriação dos bens da cultura negra pelos sujeitos brancos. Como educador, o que nos cabe testemunhar aqui é o crescimento intelectual dessa aluna sobre as temáticas africanas e afro-brasileiras. A sua determinação em tratar e defender isso publicamente. Como evangélica, testemunhei a confissão pública dela de que graças às nossas aulas chegou a conhecer e valorizar o as religiões afro-brasileiras. O que não significam aderiu a elas como adepta. Esse não seria o papel de qualquer disciplina: o proselitismo. Pelo contrário: exercitar a cidadania que passa pelo respeito da fé, das crenças e dos pensamentos dos outros. Essa nossa aluna evangélica, do ponto de vista da nossa avaliação, transformou-se em portadora de uma branquitude crítica (CARDOSO, 2012).

A segunda aluna, que cursava a disciplina História e Cultura Afro-Brasileira conosco, era negra e do curso de Filosofia. Era adotada por uma família branca e, como era uma mestiça-clara, passou toda vida a se ver como “branca”, em decorrência da educação que recebia na família adotiva. Era casada com um jovem branco, e começou a questionar algumas atitudes do marido, que a via como “branca”. Logo começou a se ver como negra, o que lhe trouxe questionamentos e problemas em família. No fim, contou-nos que tudo foi resolvido e passou a se ver como negra. A construção da identidade desta aluna negra nos lembra o que Franklin Ferreira (2000) chamou de estágio de uma identidade negra articulada, isto é, autocrítica e crítica para consigo

mesma, para o seu grupo de pertencimento e para o grupo racial dos outros com fins emancipatórios.

O último exemplo é o caso de um jovem branco pesquisado por Passos (2013) que, apesar de ter frequentado nossas aulas, continua se assumindo como branco; durante as entrevistas com essa pesquisadora se identificara com o pseudônimo de “Hitler”. Era o aluno mais problemático da sala. Ele faz parte do grupo dos que responderam que a disciplina não teve impacto na sua vida profissional, e viemos a descobrir que era um neonazista não declarado. Nazistas ou neonazistas são sujeitos determinados a negar o ser e a existência do outro e esse nosso ex-aluno é um branco acrítico (CARDOSO, 2012) no sentido de racista.

No mundo da vida profissional, 50% acham que “sim”, que as disciplinas tiveram impactos; 23,21% responderam “muito, sim”; 8,93% acham que foi “mais ou menos”; 17,8% acham que não tiveram impactos; e 3,57% não responderam ou não souberam responder. A maioria dos investigados trabalha na área de educação ou pretende ser professor(a), por isso grande parte respondeu que as disciplinas tiveram impactos na sua vida. O grupo que respondeu que as disciplinas ministradas não tiveram nenhum impacto pode ser que trabalhe em uma outra área ou ainda não percebeu esses impactos ainda. Aqui traríamos o caso de alguns estudantes que são policiais brancos e negros que, depois de ter frequentado minhas aulas, começaram a questionar a postura que a corporação militar tem para com o negro, isto é, tratados sempre como suspeitos.

No mundo da vida cidadã, 57,15% acham que as disciplinas de africanidades tiveram impactos na sua vida; 21,43% responderam que tiveram “muito” impacto; 10,71% acham que não tiveram impacto; e 1,79% não responderam ou não souberam responder. Esse mundo representa a sociedade em que nós vivemos, o lugar onde o indivíduo relaciona a sua subjetividade, identidade pessoal com outros mundos, por exemplo, a profissão

e a rua. A pergunta que nós fizemos tem a ver com a “vida cidadã de um brasileiro”. Isto é, como nossos estudantes relacionam os conteúdos, saberes e valores das disciplinas estudadas com a defesa de direitos individuais e coletivos.

Precisamos analisar mais duas variáveis que obtivemos de duas perguntas feitas, para ampliar a compreensão do mundo da cidadania de nossos estudantes. A primeira variável tem a ver com essa pergunta: “Depois de ter frequentado a disciplina, você entende hoje que o racismo é uma violação de direitos humanos?”, com suas duas alternativas, “sim” ou “não”, revela a manifestação de uma “nova” consciência na sociedade brasileira. 100% dos estudantes investigados responderam afirmativamente.

A segunda variável relaciona-se com essa pergunta: “Responda por ordem de importância. Você luta hoje para a construção de uma sociedade que respeita a igualdade Racial? A igualdade social? A igualdade para portadores de necessidades especiais? A igualdade de gênero?”.

**Tabela 5 – Luta dos estudantes na defesa dos direitos das minorias, por ordem de importância**

<b>Pergunta – Resposta por ordem de importância. Você luta hoje para a construção de uma sociedade que respeita?</b>	<b>Respostas dadas por ordem de importância em %</b>
Igualdade racial	42%
Igualdade social	17,86%
Igualdade para portadores de necessidades especiais	7,14%
Igualdade de gênero	1,79%
Não responderam ou não souberam responder	30,32%
Total	100%

**Fonte:** Dados da pesquisa.

O que se percebe é que a maioria (68,32%) dos estudantes investigados, depois de ter frequentado uma ou todas as modalidades de disciplinas de africanidades, afirmou lutar pela defesa de direitos das “minorias”. Em termos explícitos, essa maioria luta, hoje, para a construção de uma sociedade justa e que respeita a igualdade racial (42%), a igualdade social (17,86%), a igualdade para os portadores de necessidades especiais (7,14%) e a igualdade de gênero (1,79%). 30,32% não responderam ou não souberam responder.

A nossa especulação é que o percentual de 42% dos que defendem a igualdade racial não é um número absoluto, o que poderia nos levar a afirmar que se trata de uma resposta circunstancial. Quando analisada junta com a variável anterior, pode-se dizer que os estudantes da Unicastelo conseguem perceber hoje que a questão racial faz parte da agenda de direitos humanos. Outra novidade é que esse tema, nesta pesquisa, ficou à frente dos outros; diferença de pontos é enorme.

30% dos que não responderam ou não souberam responder e o 1,79% relativo à igualdade de gênero são respostas preocupantes. Será que o primeiro grupo faz parte dos brasileiros que acham que o país já é uma democracia racial? A pesquisa de Ana Helena mostrou a existência de estudantes brancos que frequentaram as disciplinas e que continuaram a defender a sua identidade branca de uma forma acrítica e racista (CARDOSO, 2012; BENTO, 2002). A questão de gênero é um indicador de que as escolas brasileiras devem investir nesse tema na formação de seus estudantes.

### **Considerações finais**

Com os dados que temos em nossas mãos, podemos afirmar que as disciplinas de africanidades têm um impacto na vida pessoal, profissional e cidadã dos brasileiros que as frequentam.

Este impacto se traduz em termos de reavaliação das identidades anteriores.

Diferente da Ana Helena Ithamar Passos (2013), que investigou o mesmo universo que o nosso com foco nos estudantes brancos, nossa pesquisa voltou-se para os estudantes autoclassificados brancos, pardos, pretos e indígenas. Passos, na sua tese de doutorado, questiona se estaríamos presenciando a emergência de novas identidades brancas no país. O nosso argumento é que estamos vivenciando um novo processo político de reconfiguração de identidades de negros e brancos, embora existam resistências. Nesse sentido, vale continuar a investir na educação das relações raciais para a consolidação da cidadania no país. Além disso, investir de forma urgente na educação das relações de gêneros.

Temos a consciência de que a nossa pesquisa deveria dialogar com outras que estão acontecendo no país, para termos um quadro mais amplo em termos práticos e teóricos.

### Referências bibliográficas

ANDRADE, Inaldete Pinheiro de. Construindo a autoestima da criança negra. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 117-123.

BARTH, Fredrik. Grupos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FERNART, Joselyne. *Teorias da etnicidade*; seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. São Paulo: UNESP, 1998, p. 187-227.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. *Psicologia Social do Racismo – Estudos Sobre Branquitude E Branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 25-58. Disponível em: <<http://www.ceert.org.br/premio4/textos/branqueamentoebanquitudenobrasil.pdf>> Acesso em: 23 jul. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 10.639/2003. In: *Diretrizes curriculares nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2004.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). *Educação antirracista: caminhos abertos pela lei Federal na 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 205-229.

\_\_\_\_\_. *Plano de desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.MEC.gov.br/>>. Acesso em: 10 fev. 2010.

\_\_\_\_\_. Grupo de Trabalho Interministerial. Contribuições para a Implementação da Lei nº 10.639/2003: *Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei nº 10.639/03*. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.MEC.gov.br/arquivos/pdf/contribuicoes.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2010.

\_\_\_\_\_. MEC; SEPPPIR. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://portal.MEC.gov.br/>>. Acesso em: 10 fev. 2010.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 5 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

\_\_\_\_\_. *Raison pratique: sur la théorie de l'action*. Paris: Seuil, 1994.

\_\_\_\_\_. *et al. La misère du monde*. Paris: Édition du Seuil, 1993.

\_\_\_\_\_. *Ce que parler veut dire: l'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard, 1982.

\_\_\_\_\_. PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1975.

CARDOSO, Lourenço. *Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista*. Disponível em: <<http://revis-taumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/70/28>>. Acesso em: 23 de jul. 2012.

CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

D'ADESKY, Jacques. *Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismo e antirracismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA e a Cultura Afro-Brasileira. *História Hoje: Revista eletrônica de história e de ensino*. Junho/2012, vol. 1, n. 1, p. 7-340. Disponível em: <<http://rhhj.anpuh.org/ojs/index.php/RHHJ/index>>. Acesso em: 3 ago. 2012.

FERREIRA, R. Franklin. *Afro-descendente: Identidade em Construção*. Rio de Janeiro: Pallas, 2000.

FRY, Peter. Ciência social e política “racial” no Brasil. In: Racismo I. *Revista USP*. São Paulo: n. 68, p. 180-187, dez./fev. 2005-2006.

FRY, Peter *et al. Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GONÇALVES, Luiz Alberto; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas. *Educação e pesquisa*. São Paulo, v.29, n.1, p. 109-123, jan./jun. 2003.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: DESLANDES, Suely Ferreira et al. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 31 ed. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 79-107.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. In: BRASIL; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). *Educação antirracista: caminhos abertos pela lei Federal na 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da Lei nº 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana. *Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009, p. 39-74.

\_\_\_\_\_. *Diversidade Cultural e Currículo: a questão racial na prática educativa dos/as professores/as*. Projeto São Paulo Educando pela Diferença para a Igualdade. São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.ufscar.br/~neab/pdf/modulo2.pdf>> Acesso em: 3 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. *Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na Educação brasileira: desafios, políticas e práticas*. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/94.pdf>>. Acesso em: 3 ago. 2012.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidade e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

\_\_\_\_\_. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 9ª ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

MALOMALO, Bas'Ílele. *Repensar o multiculturalismo e o desenvolvimento no Brasil: políticas públicas de ações afirmativas para*

a população negra (1995-2009). Tese (doutorado). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

MALOMALO, Bas´Ilele; BADI, Mbuyi Kabunda; FONSECA, José Dagoberto (Org.). *Diáspora africana e migração na era da globalização: experiências de refúgio, estudo, trabalho*. Curitiba: CRV, 2015.

MANIFESTO ANTICOTAS: Cidadãos antirracistas contra as leis raciais. *Folha de São Paulo*, Cotidiano C5, 14 de maio de 2008.

MANIFESTO EM DEFESA DA JUSTIÇA E CONSTITUCIONALIDADE DAS COTAS: *120 anos da luta pela igualdade racial no Brasil*. Brasília, p. 1-25, 13 de maio de 2008. Disponível em: <<http://pvnc.site.uol.com.br/manifeto13maio2008STF.pdf>>. Acesso em: 6 jun. 2008.

MUNANGA, Kabengele. A identidade negra no contexto da globalização. In: *Ethos Brasil*. Ano I, n. 1, março 2002, p. 11-20.

\_\_\_\_\_. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto P. *Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira*. Niterói: EdUFF, 2004, p. 17-33.

PASSOS, Ana Helena Ithamar. *Novas identidades brancas? Um estudo sobre branquitude no contexto de reconfiguração das relações raciais no Brasil, 2003-2013*. Tese (doutorado), Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2013.

PERRENOUD, Philippe. *Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e ensino das africanidades. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005, p. 155-172.

SPINK, Peter Kevin. Pesquisa de campo em psicologia social: uma perspectiva pós-constitutivista. In: *Psicologia & Sociedade*. 15 (2): 18-42; jul./dez. 2003.

UNICASTELO. Plano de Ensino. *História da África*. São Paulo: Unicastelo, 2012a.

UNICASTELO. Plano de Ensino. *História e Cultura Afro-Brasileira da África*. São Paulo: Unicastelo, 2012b.

UNICASTELO. Plano de Ensino. *História da África contemporânea*. São Paulo: Unicastelo, 2012c.

TORRES, Carlos Alberto. *Democracia, educação e multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

# ENSAIO AUTO-REFLEXIVO SOBRE UMA PRÁTICA DOCENTE: ENSINAR HISTÓRIA DA ÁFRICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (2003-2015)

FRANCK RIBARD

Professor associado do departamento de História da UFC. Pós-Doutor pela Université de Toulouse Jean Jaurès (UT2J). Doutor pela Université de Paris IV – Sorbonne. Mestre pela École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS – Toulouse). Coordenador do projeto CAPES-COFECUB (789/13) sobre memórias comparadas (França/Brasil) da escravidão.  
E-mail: frribard@yahoo.com

## Introdução

Este texto aborda, de forma simples, questões relativas à minha prática docente de professor de História da África, desde 2003, no departamento de História de uma universidade pública brasileira e cearense, a UFC. O enunciado simplório e modesto articula-se com a minha vontade sincera, tomando por base os termos da minha vivência e dos meus sentimentos pessoais, de refletir em direção a uma análise mais abrangente articulada com a apreensão necessária das condições institucionais, das tendências sociais e políticas que presidam a uma contextualização imprescindível, local (Ceará/Brasil) e temporal desta experiência.

## Escrever a experiência docente

Num primeiro momento, me parece importante refletir sobre a natureza do exercício proposto que pretende, na escrita, desenvolver uma reflexão onde interajam as dimensões inerentes a uma prática, sedimentada na ideia de experiência docente, e os termos fundamentais de uma relação que se constrói no diálogo consciente entre instâncias que, a partir de um determinado lugar, apontam para uma compreensão e um sentido mais gerais. Desta maneira, trata-se de uma forma de escrever que é, segundo Roland Barthes (2004, p. 22), “[...] fazer-se o centro do processo da palavra, é efetuar a escritura afetando-se a si próprio, é fazer coincidir a ação e o afeto, é deixar o escritor no interior da escritura”. Algo entre o relato de vida<sup>1</sup> e um esforço

---

<sup>1</sup> “Há relatos de vida desde que haja descrição na forma de narrativa de um fragmento de experiência de vida” (BERTAUX, 1997, p. 9, tradução minha).

de sistematização de uma visão subjetiva que tenta enxergar os termos determinantes de uma problemática mais abrangente<sup>2</sup>: ser professor de História da África no Brasil contemporâneo. Esta premissa articula-se com a necessidade de considerar as condições pessoais, históricas, institucionais, locais e nacionais que permitem contextualizar a minha (auto) análise. De fato, a minha formação intelectual e pessoal francesa – o fato de ser oriundo de um país onde há uma forte migração africana contemporânea, onde a política imperialista e a história (pós/neo) colonial neste continente sedimentaram, sobretudo desde o final do séc. XIX, relações diretas, dramáticas (exploração) e complexas (imigração), mas efetivas com os africanos – certamente contribuiu para forjar o meu interesse, a minha consciência política e uma sensibilidade particular em relação à “questão negra”. O desejo de conhecer e, posteriormente, de escolher o Brasil, “país de diáspora africana”, como minha “terra de adoção” está relacionado a esta sensibilidade que, a partir de um “olhar de fora”, enxerga o caráter central da relação orgânica e histórica com a África no processo de formação social e de definição da sociedade brasileira.

Por outro lado, no Ceará, terra autoproclamada e autocelebrada como “Terra da Luz”, prevalece ainda – e de forma geral – o discurso da ausência do negro associado à libertação precoce do escravo, com o qual é identificado na versão local da ideologia racial dominante. O desinteresse e o sentimento amplamente partilhado do caráter marginal e pouco representativo das temáticas ligadas ao racismo, à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), à afrodescendência e, ainda mais, ao continente africano podem ser comprovados pela situação das instituições

---

<sup>2</sup> Um pouco no espírito da coletânea, já clássica de Maria José Rocha e Selma Pantoja (2004).

universitárias<sup>3</sup>, em particular da UFC, que revelou, por exemplo, uma resistência firme à implementação das políticas de cotas e onde os (poucos) pesquisadores e docentes que trabalham sobre estes temas acabam isolados.

De fato, aparece a necessidade de apreender de forma “situacional”<sup>4</sup> os parâmetros que compõem a experiência descrita na medida em que, me parece, os elementos em jogo na prática de ensino de história da África, as imagens cristalizadas e o imaginário social (BACZKO, 1985) em torno deste continente mudam regionalmente, articulando-se com determinadas configurações em termos de discursos identitários e de relações étnico-raciais. Da mesma forma, a perspectiva situacional desdobrou-se na visão de um processo retrospectivo, atenta à historicidade própria da problemática abordada, mas também à temporalidade da minha prática docente que corresponde ao período de vigência da Lei 10639, de 2003, tomada como marco importante das políticas afirmativas de promoção da igualdade racial no Brasil<sup>5</sup>.

### **13 anos da Lei Nº 10639/03: limites e dificuldades do ensino de História da África**

Neste sentido, apesar de avanços e conquistas significativas em termo, sobretudo de políticas públicas e de programas institucionais no âmbito nacional pautados no reconhecimento, pelo poder público, da necessidade de criar mecanismos de re-

---

<sup>3</sup> No cenário cearense e também brasileiro, a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia afro-brasileira (UNILAB) aparece com um projeto institucional diferenciado e de fundamental importância na perspectiva, sobretudo, da formação numa perspectiva luso-afro-brasileira; do desenvolvimento da pesquisa e da cooperação internacional com a África.

<sup>4</sup> Ver Barth (1998).

<sup>5</sup> Lei nº 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08. Apesar de não entrar no foco de discussão do presente ensaio, a questão da apreensão e da valorização da história e da cultura indígena no processo de formação social cearense e brasileiro constitui um tema de extrema legitimidade social e política.

paração<sup>6</sup> (ou de redistribuição<sup>7</sup>) e de luta contra a desigualdade racial, emerge um constatação: a dificuldade extrema de romper o ciclo secular do preconceito racial enraizado na naturalização da imagem da inferioridade do negro e do africano. É evidente que, levando em conta a natureza estrutural da problemática étnico-racial brasileira e o contexto político e midiático ambiente, a expectativa de uma mudança substancial nos termos da consciência da multiculturalidade e, no mesmo tempo, do caráter predominante da afrodescendência cearense, brasileira, deve se projetar numa perspectiva de longo prazo relacionada à necessidade de forjar novas consciências. No foco e em relação ao contexto específico do ensino de história da África, podemos elencar diferentes aspectos desta questão.

### **Os problemas histórico-estruturais**

Os fatores explicativos das representações parcelares e estereotipadas sobre a África, manifestadas pelos alunos da UFC (peço desculpas pela generalização!) que cursam, no final do currículo da licenciatura em história, a disciplina obrigatória de História da África (64h/aula) são variados. Seguem um padrão mais geral, gerado pela ausência – ainda e na maioria das vezes – de experiências anteriores de abordagem deste continente na trajetória escolar, e permeado da herança de discursos fortemente ancorados na visão paradigmática da democracia racial amplamente veiculada pela mídia. Na configuração discursiva desta ideologia, que funciona a partir de pressupostos racialistas<sup>8</sup>, e que, no mesmo tempo, nega o lugar particular do “outro” étnico, percebe-se um processo de “acobertamento” de duas sé-

<sup>6</sup> Cf. Brasil (2004). O tema central das reparações conhece hoje a nível internacional uma efervescência sem precedente, longe do acontecido no Brasil. Para uma visão panorâmica da questão ver TIN (2013a e 2013b).

<sup>7</sup> Ver Ribeiro (2014).

<sup>8</sup> Prevalece ainda a “fábula das três raças”, analisada por Roberto Da Matta (1987).

ries principais de fatos. Por um lado, não se (re)conhece a importância fundamental da contribuição histórica do africano, do negro brasileiro, da relação intensa com o continente africano no processo de formação social, cultural e na própria edificação das cidades, na sustentação dos mecanismos de produção que garantiram o funcionamento da economia através da “encarnação” exclusiva, além da escravidão, da noção de “trabalho”, por parte desta população, pelo menos até a segunda metade do séc. XIX. Por outro lado, se nega, por definição, o racismo estrutural, fundamento do convívio social e garante da perenidade da exploração pautada na “inferiorização” do negro associado ao estigma (GOFFMAN, 1978) da condição escrava transmitido através das gerações, fazendo deste um eterno descendente de escravo. Vale lembrar que a autoafirmação enquanto “negro” no Ceará, que felizmente está em expansão, adquire sempre uma conotação política forte na medida em que “esbarra” com a visão naturalizada da ausência do negro<sup>9</sup>, consequência, segundo o discurso hegemônico, de uma escravidão pouco desenvolvida e abolida de forma pioneira<sup>10</sup>, como já mencionado.

Estas duas séries de fatos são evidentemente interligadas e constituem condições necessárias ao funcionamento do dispositivo discursivo atrelado à ideologia da democracia racial. São também importantes para considerar o tipo de imagens e de imaginário social que estão relacionados à África. Assim, o “vazio” relativo de referências (geográficas, históricas, geopolíti-

---

<sup>9</sup> Que não impede e mesmo se articula com um “racismo à cearense” muito presente.

<sup>10</sup> O caráter eminentemente subjetivo desta argumentação – quer dizer, associada a determinados interesses, entre outros ao projeto de “civilização tropical” do período da “Belle Époque” e ao esforço de apagar a memória da participação e do enriquecimento de parte da elite econômica e política fortalezense envolvida no tráfico interno (período final da escravidão) dos escravos vendidos para o sul do país – é comprovado pelo fato da imensa maioria dos negros presentes no período colonial e imperial no Ceará, eram de fato livres, muitas vezes forros (e seus descendentes). Estes, no processo de colonização, adentraram no Ceará por serviços prestados à coroa ou vindo dos sertões de Pernambuco e da Bahia, a partir da região do Cariri, no sul da então capitania e posterior província (1821).

cas, ligadas ao passado, mas também ao presente...) associadas a este continente acaba sendo preenchido por “pré-noções” generalizantes, sentimentos confusos alimentados por representações que reificam a imagem de um continente distante, povoado de tribos e marcado por uma selvageria ambiental que perpassa a natureza, o homem e as próprias sociedades.

Se a África é claramente identificada como ponto de partida dos barcos negreiros que trouxeram os escravizados africanos para cá, me parece importante ressaltar os contornos extremamente difusos da visão do continente manifestada, de forma geral, pelos estudantes. Estes, interrogados sobre as suas expectativas na apresentação da disciplina, manifestam inicialmente alto grau de indecisão e de insegurança em se pronunciar sobre um continente que aparece na forma de um lugar alheio e complexo, talvez de um “não lugar” (SAYAD, 1998).

### **Estereótipos e imagens cristalizadas**

Outra característica genérica que define o contexto inicial da abordagem da África pelos estudantes reside na preeminência de certas categorias, conceitos e problemáticas oriundos da realidade brasileira e utilizados na apreensão deste continente. Assim, o próprio termo “negro” – que remete à questão da escravidão – e a noção de “raça”, que são, no contexto brasileiro, tanto objetos de categorizações e de definições conflitantes, como indicadores e elementos estruturantes da problemática étnico-racial e do “racismo à brasileira”, condicionam em grande parte o olhar sobre a África que, por sua vez, revela outras realidades e problemáticas. Certamente, a propensão às generalizações, à visão homogeneizante deste continente de 54 países, característica da falta de informações, é reforçada por esta dificuldade de enxergá-lo além do prisma brasileiro. Esta lógica, que inverte simbolicamente o sentido histórico da relação atlântica entre os

dois continentes<sup>11</sup>, pode estar reforçada com aspectos particulares do contexto recente de investimento (diplomático, econômico, religioso...) do Brasil na África.

### **Resistências e tendências atuais contrárias**

Assim, reafirmando o princípio fundamental de uma análise circunstanciada, pautada na apreensão dos dados que definem a possibilidade de pensar a África a partir do “lugar” brasileiro, cearense, emerge a necessidade crucial de problematizar a centralidade de certa imprensa (TV, revistas...) que se configura como hegemônica no processo de formação de opinião. Relacionada a determinados interesses e atores econômicos e políticos, desempenha, no período da comemoração dos 50 anos da TV Globo, um papel fundamental e quase exclusivo numa grande mídia que combina um real condicionamento da opinião pública com uma visão redutora e estereotipada, sobretudo nas poucas vezes em que trata da África.

Na abordagem midiática brasileira dominante deste continente aparecem tendências marcantes, onde continuam ressaltadas a pobreza e os conflitos tidos como incompreensíveis, onde predominam olhares que oscilam entre a surpresa e a condescendência (que revela certo complexo de superioridade), enfatizando o exotismo africano ou salientando a necessidade da cooperação (na perspectiva das empresas brasileiras) ou da salvação (na versão do imperialismo evangélico).

Além de não abordar aspectos importantes que explicam a redescoberta e os interesses recentes do Brasil em relação à África (formidáveis mercados e recursos de energias primárias;

---

<sup>11</sup> São a África e os africanos envolvidos na migração forçada que contribuíram e moldaram a sociedade brasileira e não o contrário, mesmo se a historiografia recente (FLORENTINO [1997]; SILVA [2003]; ALENCASTRO [2000]) comprovasse cada vez mais a participação brasileira no tráfico e a sua presença na África.

continente que tem atualmente a maior taxa de crescimento econômico; receptividade em relação ao Brasil que não tem passado colonial na África...), estas perspectivas silenciam e, de certa forma, negam a importância formidável, para o Brasil, da sua relação com o continente africano no passado.

Estas reflexões generalizantes podem ser ilustradas por uma anedota, presenciada assistindo um canal de televisão brasileiro de grande audiência, que cobria um jogo de futebol contando pela Copa Africana de Nações de 2008 e opondo os países de Gana e Nigéria. No time ganês, o centroavante, que fez gol na partida, chamava-se Junior Agogo. Durante a transmissão, o jornalista desportivo que comentava o jogo, achando estranho este nome, notando inclusive que Agogo era um instrumento musical presente no samba brasileiro e tentando encontrar uma saída para o seu comentário, concluiu: “Certamente os pais deles nomearam ele assim em homenagem ao carnaval brasileiro!”.

Esta anedota revela a desinformação do jornalista formado que parece não ter percebido que o samba brasileiro tinha uma origem africana e que, certamente, não sabia nem que Agogo é também uma cidade histórica em Gana (lugar desta Copa) e nem que Gana e Nigéria estão ambos situados no Golfo de Guiné, região de onde saiu um grande contingente de escravizados que trouxeram para o Brasil, entre inúmeras coisas, os seus instrumentos de música.

Mais importante: esta história me dá o motivo de enfatizar o lado um pouco esquizofrênico da sociedade brasileira percebida, pelo menos no mundo ocidental, como sendo caracterizada por suas raízes negras, mas que internamente tem uma dificuldade imensa em se enxergar e se assumir a partir do caráter generalizado do legado africano e do marco fundamental que representa a afrodescendência na definição da cultura brasileira. As coisas se complicam quando, como é o caso atualmente, assistimos a verdadeiras campanhas de “diabolização”, sobretudo por

parte de certos fiéis, pastores e políticos ligados às igrejas (neo) pentecostais que, ferindo a constituição, “denigrem”<sup>12</sup> a cultura e as religiões afro-brasileiras, os seus sacerdotes e, por extensão, os negros e a África que cumula, nesta visão, o duplo preconceito de continente de origem da raça e do pecado.

### **A perspectiva didático-pedagógica**

De forma mais ampla, pode se dizer que, 13 anos após a Lei entrar em vigor, o contexto geral não é dos mais favoráveis, como ilustram as fortes resistências às Políticas de Promoção da Igualdade racial e os exemplos cotidianos de racismo. Por isso, é necessário salientar a importância do papel dos educadores empenhados nesta luta e dos pesquisadores que contribuem na renovação dos materiais didáticos e dos manuais escolares com enfoque na importância da história e das culturas afro-brasileiras e africanas. Mesmo assim, particularmente, falta muito na formação dos nossos professores do ensino médio e fundamental que, de forma geral, carecem ainda de um preparo e de uma formação voltados para as temáticas descritas.

Quando se aborda de forma específica a questão do ensino universitário de História da África e dos materiais bibliográficos disponíveis, as coisas se complicam um pouco. De fato, apesar da tradução de certo número de obras clássicas e de autores africanos<sup>13</sup>, o acesso à historiografia africanista em português<sup>14</sup> continua difícil por conta não só do caráter limitado das políti-

---

<sup>12</sup> Para utilizar um vocábulo reforçando a ideia de negro como negativo, inscrita na própria forma verbal.

<sup>13</sup> Entre outros: Appiah (1997), M´Bokolo (2007; 2009), Lovejoy (2002), Thornton (2004), Fanon (2008); os textos já antigos dos 8 volumes da *Coleção História geral da África* (2010).

<sup>14</sup> Imprescindível no nível de graduação. A imensa maioria dos trabalhos acadêmicos publicados focando a história da África utilizam o inglês e, em patamares menores, o francês.

cas de tradução, do acesso complicado aos livros e artigos publicados, sobretudo, em Portugal e nos outros países da CPLP, mas também em razão da carência de pesquisas e de pesquisadores brasileiros trabalhando sobre o tema. Relacionado a este último ponto, mesmo considerando os avanços da pesquisa africanista brasileira, aparece a dificuldade representada pela organização e o desenvolvimento de projetos voltados para esta área, num contexto onde as bolsas, os programas de pós-graduação, as linhas e os financiamentos de pesquisa focando a história da África continuam em números reduzidos.

O raciocínio se estende ao universo das fontes e dos documentos históricos variados que podem subsidiar a prática de ensino. Se a cartografia e os escritos dos viajantes, comerciantes e administradores portugueses, sobretudo do final do séc. XV até o final do séc. XVIII, bem como as traduções das narrativas dos atores (padres, negociantes...) de outras nacionalidades<sup>15</sup>, constituem um fundo documental valioso de acesso relativamente fácil, não se pode dizer o mesmo do *corpus* dos textos orais – hoje bem documentados mas não traduzidos em português – que constituem o patrimônio imaterial e a visão histórica específica dos africanos, transmitidos através da “tradição viva” (HAMPATÉ BÂ, 1982) dos inúmeros povos deste continente.

Esta “tradição viva”, em conexão com as múltiplas realidades, dialoga em particular numa produção contemporânea africana rica em termos, por exemplo, de literatura e de cinema. Estas linguagens revestem uma importância crucial do ponto de vista didático-pedagógico, permitindo a nossos alunos adentrar nos universos culturais abordados, perceber a riqueza e a universalidade das experiências existenciais trazidas nestas expressões. O cinema africano, por sua vez, e já que representa um marco fundamental da minha prática docente, abre janelas para uni-

---

<sup>15</sup> Ver, dentre outros exemplos, o excelente *site* de Nicolau Parés (UFBA). Disponível em: <<http://www.costadamina.ufba.br>>. Acesso em: 3 ago. 2015.

versos socioculturais nunca descobertos, possibilitando, na experiência de enxergar a imagem do “outro”, uma identificação que se sedimenta na compreensão de situações onde se enxerga, finalmente, a humanidade do africano. Vale então o esforço de se interessar e de pesquisar este cinema diverso, não distribuído comercialmente no Brasil, para propiciar uma “interface” necessária. Resta que, por diversas razões, estas produções permanecem normalmente fora do nosso alcance (professor, educador, estudante), restringindo a oportunidade de nos proporcionar sentidos a partir das experiências, das linguagens e das visões dos “outros-mesmos” africanos.

A própria inserção, quando ela existe, de disciplinas de história da África nos cursos de graduação em história das universidades públicas – onde se encontram, muitas vezes, isoladas nas grades curriculares<sup>16</sup> – traz outra série de questionamentos que poderiam ser exemplificados através de um desafio primário: como dar conta da historicidade do continente onde nasceu a humanidade numa disciplina de 64 horas/aula?

Evidentemente, se coloca então o problema dos objetivos e do recorte de tal disciplina fora do propósito generalizante ou da perspectiva paleontológica e pré-histórica, tentando precisar os contornos do processo histórico dos povos, etnias, reinos, lugares a partir dos quais se configuraram, nas dinâmicas do “atlântico negro” (GILROY, 2001), os fluxos da “herança” africana no Brasil. Pensar este legado a partir das dinâmicas geopolíticas, migratórias, comerciais, dos embates religiosos (Islã!) característicos do processo de formação social das organizações políticas subsaarianas, do golfo da Guiné, das áreas congo-angolanas e da África oriental antes da expansão ultramarina e da instauração da economia de cabotagem? Aprender os termos, as modalida-

---

<sup>16</sup> A título de exemplo, a disciplina optativa “História da África Contemporânea”, aprovada no CEPE da UFC e que consta na grade curricular do departamento de História como segunda disciplina sobre o tema ainda não foi ofertada.

des e as condições do tráfico negreiro que levou tantos sujeitos, oriundos de tantos povos, a constituir a população dos escravizados no Brasil? Enxergar o impacto do imperialismo e do colonialismo europeu na África? Problematizar a situação pós-colonial e explorar a importância estratégica e geopolítica do continente africano, inclusive do ponto de vista das possibilidades atuais que ele oferece ao Brasil de se espelhar<sup>17</sup>, se situar e de se assumir enquanto nação da diáspora africana, afrodescendente?

A escolha entre estas diferentes possibilidades de recortes para definição de disciplinas de história da África deve, inclusive, levar em conta um dado importante: boa parte das regiões (hoje nações: Senegal, Gana, Benim, Togo, Nigéria..) de onde foram arrancados, no auge do tráfico (séc. XVII-XIX), os escravizados que vieram para o Brasil, não pertencem, por conto de colonizações posteriores, ao grupo atual dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). Este fato, em particular, ilustra a necessidade de lidar, no ensino, com a historicidade e as temporalidades próprias do continente.

### **Por que a África? ou apontamentos sobre a importância do ensino de História da África para o futuro da sociedade brasileira**

Já abordamos a situação vivida hoje pelo Brasil do ponto de vista da tentativa dolorosa de superar o círculo vicioso da reprodução da desigualdade social e racial, dos estereótipos e do racismo. A EREER, neste sentido, reveste uma importância crucial na medida em que, focando a dimensão relacional, trabalha no centro da problemática identitária, no universo das represen-

---

<sup>17</sup> A presença crescente de estudantes africanos no Ceará, inicialmente vindos através do programa PEC-G na UFC, depois para universidades particulares e mais recentemente através da própria seleção da UNILAB reveste, a meu ver, uma importância crucial na perspectiva da abertura referida e de uma interação construtiva, mesmo se as condições sociais deste intercâmbio, sobretudo fora do âmbito das instituições públicas de ensino, apresentam sérios problemas para os estudantes.

tações e das definições mútuas. A história da África articula-se com a EREER quando ela permite um entendimento diferente do processo histórico e uma nova consciência do valor do africano, do negro, da cultura e da identidade afro-brasileira, bem como outra visão sobre o caráter generalizado da afrodescendência neste país.

Trata-se, em primeiro lugar, de desconstruir e “desnaturalizar” as imagens e os estereótipos dominantes associados à África e ao africano, revelando o seu caráter altamente subjetivo – quer dizer – historicamente relacionado a determinados interesses. Por exemplo, é de fundamental importância compreender, numa perspectiva genealógica, os elementos em jogo e os interesses que presidiram a instauração da visão ocidental de uma África e de africanos “selvagens”, “bárbaros”, então passíveis de ser escravizados. Da mesma forma, devemos poder associar os termos, no Brasil do final do século XIX e começo do XX, da apropriação das teorias neoevolucionistas, bem como da referência sistematizada à ideia de raça, com os desafios postos pelo fim da escravidão para uma elite econômica e política buscando manter e legitimar o *status quo* nas relações socioeconômicas, a continuação, depois da abolição, da secular exploração do povo negro.

Poderíamos multiplicar os exemplos, mas vale, sobretudo, perceber a importância imperiosa de realizar este trabalho de desconstrução, preâmbulo necessário para o “re-conhecimento” – literalmente: voltar a conhecer – da diversidade e da riqueza da história africana, do seu legado extraordinário perpetuado pelos milhões dos seus filhos que foram trazidos para cá. Assim, construir a possibilidade de uma nova consciência sobre a África e os africanos é abrir também novos caminhos de compreensão do processo de formação social brasileiro, de reconhecimento do negro além da condição escrava e de identificação da abrangência da influência afrodescendente na definição da cultura brasileira.

Perceber estes elementos, compreender melhor quem somos, aceitar e valorizar a nossa diversidade aparecem como caminhos necessários para se livrar da violência simbólica<sup>18</sup> representada pela perenidade e a reprodução do “pré-conceito” racial e, talvez, para vislumbrar a possibilidade de uma sociedade mais justa e igualitária.

Ensinar a história da África no Brasil, apesar da garantia da Lei, continua um desafio e, ao mesmo tempo, uma necessidade social e política na formação das novas gerações que precisam abordar este continente de forma pluridisciplinar, bem como de forma geral se abrir ao Mundo para poder enxergar melhor o Brasil.

### Referências Bibliográficas

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. *O trato dos viventes: Formação do Brasil no Atlântico Sul, séculos XVI e XVII*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

APPIAH, Kwame Anthony. *Na casa de meu pai*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

BACZKO, Bronislaw. Imaginação social. In: Enciclopédia Einaudi, n. 5: *Anthropos-Homem*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1985. p. 296-332.

BARTH, Fredrik. Os grupos étnicos e suas fronteiras. In POUTIGNAT Philippe e STREIFF-FENART Jocelyne. *Teorias da Etnicidade*. São Paulo: UNESP, 1998.

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BERTAUX, Daniel. *Les récits de vie*. Paris: Nathan. Coll. 128, 1997.

---

<sup>18</sup> Sobre as noções de “violência simbólica” e de “reprodução” e sobre o raciocínio geral apresentado, vislumbrando a importância da ideia de consciência, remetemos à vasta obra de Pierre Bourdieu e, em particular, ao livro *O poder simbólico* (BOURDIEU, 1998).

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, outubro de 2004.

COLEÇÃO HISTÓRIA GERAL DA ÁFRICA. Brasília: UNESCO, Secad/MEC, UFSCar, 2010.

DA MATTA, Roberto. Digressão: a fábula das três raças, ou o problema do racismo à brasileira. In: \_\_\_\_\_. *Relativizando*. Uma introdução à Antropologia Social. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FLORENTINO, Manolo. *Em Costas Negras*: uma história do tráfico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

GILROY, Paul. *O Atlântico Negro*. São Paulo: Editora 34, 2001.

GOFFMAN, Erving. *Estigma*: notas sobre a manipulação de identidade deteriorada. Tradução Márcia Bandeira de M. Leite Nunes. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KIZERBO, Joseph (Org.). *História Geral da África*. v. 1. São Paulo: Ática/Unesco, 1982. p. 181-218.

LOVEJOY, Paul E. *A escravidão na África*. Uma história de suas transformações. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

M´BOKOLO, Elikia. *África Negra: história e civilizações*. Tomo I (Até ao Século XVIII). Salvador: Edufba; São Paulo: Casa das Áfricas, 2009.

\_\_\_\_\_. *África Negra: história e civilizações*. Tomo II (Do século XIX aos nossos dias). Salvador: Edufba; São Paulo: Casa das Áfricas, 2011.

RIBEIRO, Matilde. *Políticas de promoção da igualdade racial no Brasil* (1986-2010). Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

ROCHA, Maria José; PANTOJA, Selma (Org.). *Rompendo silêncios da África nos currículos da educação básica*. Brasília: DP Comunicações Ltda, 2004.

SAYAD, Abdelmalek. *A imigração ou os Paradoxos da Alteridade*. São Paulo: EDUSP, 1998.

SILVA, Alberto Costa. *Um rio chamado Atlântico. A África no Brasil e o Brasil na África*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. Ed. Ufrj, 2003.

TIN, Louis-Georges. *Esclavage et Réparations. Comment faire face aux crimes de l'Histoire....* Paris : Stock, 2013.a

\_\_\_\_\_. *De l'esclavage aux réparations. Les textes clés d'hier et d'aujourd'hui*. Paris : Les petits Matins, 2013.b

THORNTON, John. *A África e os Africanos na Formação do Mundo Atlântico – 1400/1800*. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

# EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NO MACIÇO DE BATURITÉ: PESQUISA E PRÁTICA NA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

JEANNETTE FILOMENO POUCHAIN RAMOS

Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Visitante do Instituto de Humanidades e Letras da Unilab.

E-mails: ramosjeannette@yahoo.com.br e ramosjeannette@unilab.edu.br

LAUDIANO DA SILVA MARTINS

Bacharel em Humanidades e graduando de Sociologia na Unilab.

Email: Laudianopjmp@Gmail.com

## Introdução

○ caminho pelo reconhecimento e valorização da diversidade cultural no cenário brasileiro é controverso. Da dita “democracia racial” (G. FREIRE) ao sistema racista à brasileira (F. FERNANDES), à luta orgânica do movimento social negro e indígena, aliada a sensibilidade dos governos Lula e Dilma têm possibilitado a superação ou, pelo menos, o desvelamento do tema com a revisão do marco legal e com políticas econômicas e sociais que contribuem para a mudança inclusive educacional no que diz respeito a participação desta população, seja como tema estudado ou como sujeito dos estudos. São exemplos de leis que pautam a participação deste na educação a

- Lei federal nº 10.639/2003<sup>1</sup>, que prescreve a obrigatoriedade no currículo escolar do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira – EHCAAB
- Lei federal nº 12.289/2010, que cria a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB, no município de Redenção, Maciço de Baturité, Ceará, Brasil;
- Lei federal nº 12.711/2012 que reserva, no mínimo, 50% das vagas das Instituições Federais de Educação Técnica e Superior aos estudantes oriundos de escolas públicas.

---

<sup>1</sup> A Lei Federal nº 11.645/2008 alterou este dispositivo incluindo a história e cultura dos indígenas no Brasil.

Neste contexto, o campo educacional, tido como um dos caminhos para conscientização do ser humano (P. FREIRE), incentiva a valorização e disseminação da cultura africana e afro-brasileira no Brasil. Segundo GOMES (2007), “a diversidade, do ponto de vista cultural, pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças”, portanto, todos precisam reconhecer que nenhuma cultura é inferior à outra, apenas diferente, e assim lutar para que as diferenças sejam respeitadas.

Neste sentido, este artigo tem como objetivo apresentar o processo de iniciação de uma turma de 26 universitários “no fazer pesquisa de campo” a partir do dialogo interdisciplinar<sup>2</sup> entre as componentes curriculares Educação e Sociedade I e Metodologia da pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas, do curso Bacharelado em Humanidades da UNILAB, apresentando a vivência dos estudantes sobre o tema e sobre a prática da pesquisa, bem como os resultados preliminares da pesquisa de campo em sete escolas do Maciço de Baturité<sup>3</sup>. Os estudantes da UNILAB, conjuntamente com os professores, elaboraram um projeto de pesquisa interdisciplinar em sala de aula – PISA sobre a Lei nº 10.639/03, com ênfase na formação, na prática docente e no currículo, e aplicaram questionários com cinco professores e dois estudantes.

Faz-se necessário ressaltar que o processo de aprender fazendo pesquisa em sala de aula – iniciação à pesquisa científica

---

<sup>2</sup> Entendemos interdisciplinaridade *Como uma exigência da própria estrutura das sociedades modernas, onde as mudanças acontecem em uma velocidade sem precedentes e as esferas da vida humana passa conviver sob um turbilhão de interações, elevando o sentido destes, para o âmbito da complexidade interdisciplinar, ou seja, a interdisciplinaridade deve ser entendida como mais uma possibilidade de alcançar a natureza dos fenômenos e não como uma contrariedade a lógica interdisciplinar.* (SOUSA, 2013) Mesmo sendo uma exigência, esta ainda é desafio na educação básica e superior mundial.

<sup>3</sup> A macrorregião Maciço de Baturité, situada no Sertão Central Cearense, é composta por 14 municípios – Acarape, Aracoiaba, Aratuba, Barreira, Baturité, Capistrano, Guaramiranga, Itapiúna, Mulungu, Ocara, Pacoti, Palmácia, Redenção e Guaiuba. O maciço de Baturité como universo desta pesquisa justifica-se por sua diversidade socioeconômica, cultural e política, sede da UNILAB.

– também se constituiu como objeto de estudo de alguns estudantes e dos professores.

Neste sentido, analisamos inicialmente os caminhos metodológicos da PISA bem como, o contexto de criação da lei, o fazer pesquisa, o EHCAAB e sua importância para a educação intercultural. Em seguida, analisamos o perfil e o caminho utilizado pelos estudantes da UNILAB nas suas vivências em sala de aula, nas escolas públicas e “no prazer de aprender”.

### **Da idealização da pisa ao prazer de aprender**

A lei federal nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases do Brasil (nº 9.394/96), propõe diretrizes para a educação intercultural mediante a educação para as relações étnico-raciais e o ensino da HCAAB nas escolas.

Portela (2014), ao analisar o percurso da educação intercultural na Europa na transição do século XX-XXI, mediante cenário crescente de migração e unificação econômica, conclui sinalizando que é preciso ter clareza semântica e epistemológica diante da pluralidade de acepções. Para ele,

There is a game, an ‘interaction’, between people with different ethnic, linguistic and cultural backgrounds in which the aim is not assimilation or fusion, but encounter, communication, dialogue, contact, in which roles and limits are clear, but the end is open. (2014, 8)

Na América do Sul, Walsh(2014) entende interculturalidade como projeto e processo na construção de outros modos de ser-pensar-viver-se relacionar

No es agumentar a partir de a simple relación entre grupos, prácticas o pensamientos culturales, por la incorporación de los tradicionalmente excluidos dentro de las estructuras (educativas, disciplinares o de pensamiento) existentes, o solamente a partir de la creación de

programas ‘especialies’ que permiten la educación ‘normal’ y universal’ sigua perpetuando practicas y pensamientos racializados y excludentes” (WALSH, 2014, 11-12).

Esta complexidade se revela também em três tipos de interculturalidade (WALSH, 2014), são eles: funcional, relacional e crítica. A primeira reconhece a diversidade e a diferença e propõe a inclusão na estrutura social existente. A relacional pressupõe o contato entre as diferentes culturas sem, entretanto, problematizar os conflitos e as desigualdades. Por fim, a crítica reconhece a diversidade cultural e propõe mudança nas estruturas de poder, questiona as relações, apontando novos modos de viver, pensar, conviver e ser.

Indagamos, então, qual tipo de interculturalidade temos vivenciado no Brasil após dez anos de educação para as relações étnicas – raciais?

Decerto que a lei supracitada<sup>4</sup> é fruto da luta dos movimentos que tem conquistado espaços e políticas públicas, buscando o reconhecimento da sua história, cultura, religião etc. Neste sentido, estes passam a serem reconhecidos como sujeitos, protagonistas históricos e de cultura diversa.

A luta pelo reconhecimento e pelo direito à diversidade não se opõe à luta pela superação das desigualdades sociais [...]. Essa luta alerta, ainda, para o fato de que, ao desconhecer a diversidade, pode-se incorrer no erro de tratar as diferenças de forma discriminatória, aumentando ainda mais a desigualdade, que se propaga via conjugação de relações assimétricas de classe, raça, gênero, idade e orientação sexual (GOMES, 2007. p.31).

Na luta pela aceitação das diferenças e erradicação dos preconceitos, há ainda os que insistem que não há preconceito no Brasil. No entanto, a escravidão deixou marcas que ainda

---

<sup>4</sup> Este aparato instituiu também o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra, data marcada pela morte do líder Zumbi dos Palmares.

hoje reverberam na sociedade e que motiva uma reação dos indivíduos que são marginalizados, pois,

Em sociedade que discriminam, os indivíduos marginalizados tendem a reagir e criar mudanças sociais capazes de trazer soluções positivas para os conflitos pessoais ou coletivos. Tal reação pode se denominada comportamento de resistência ou sobrevivência. (SANTOS, 2009, p. 27).

A UNILAB é um exemplo de conquista da luta do movimento no Brasil e a seguir apresentamos o perfil dos discentes desta que vivenciaram a PISA.

### **O fazer pesquisa em sala de aula**

O projeto PISA teve por objetivo aproximar os discentes da UNILAB das concepções ontológicas do método da pesquisa interdisciplinar em ciências humanas. A prática da investigação em sala de aula Constitui uma possibilidade concreta de produção de saber capaz de envolver professores e alunos em empreendimentos coletivos de investigação, com efeitos surpreendentes sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre a dinâmica de seu cotidiano. (2001, p. 88).

Esta proposta busca promover uma dinâmica pedagógica de ensino e aprendizagem, onde professores e estudantes possam, de maneira complementar, construir um projeto e executá-lo. Os professores assumindo seu papel de orientadores e coordenadores mediarão a elaboração do projeto de pesquisa a partir da problematização do tema. A metodologia se apoia nos “fundamentos da epistemologia da prática que trabalha o conhecimento a partir de sua aplicação” (WACHOWICZ, 2009, 58).

Para Vieira (2001, 88), “a pesquisa em sala de aula viabiliza a criação de um ambiente propício a que a construção de significados aconteça, sob o acompanhamento de alguém que aí

está para facilitar a possibilidade dessa construção”. Foi, então, elaborado coletivamente o projeto com justificativa, objetivos, referencial teórico e metodológico, cronograma e bibliografia.

No caso em tela fora escolhido coletivamente “A aplicabilidade da Lei nº 10639/03”, que há dez anos tornou obrigatório o EHCAAB nas escolas de ensino fundamental e médio. Vale ressaltar ainda que este tema corrobora com

Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira. (BRASIL/CNE, Resolução 01/2004, Art. 3º da do CNE 2004, p. 2).

A UNILAB, como Universidade Federal, atende a lei de cotas e destina 50% das suas vagas a estudantes oriundos da escola pública, bem como tem o diferencial de que 50% das suas vagas são destinadas a estudantes de países africanos, que falam português, e do Timor leste na Ásia. Ela ainda materializa educação intercultural ao dispor no currículo, comum a todos os cursos, o ensino de HCAAB, bem como em atividades de pesquisa e extensão.

Em seguida, foram levantadas questões, curiosidades, problemas e dúvidas e debatido em sala a importância de cada uma. Deste, foi elaborado dois questionários que foram aplicados com 5 (cinco) com docentes, destes 1 (um) diretor, 1 (um) coordenador pedagógico e 3 (três) professores das diversas áreas do conhecimento e 2 (dois) com estudantes. Mapeamos o universo em que seria aplicado os instrumentais e problematizamos acerca da etapa da educação básica e da rede de ensino, selecionando as escolas de ensino médio estadual por atuarem com jovens do Maciço de Baturité.

### Quadro I – Relação das Escolas Estaduais e os Municípios

Item	Escola	Município
1	Padre Saraiva Leão	Redenção
2	Dr. Brunilo Jacó	Redenção
3	Maria do Carmo Bezerra	Acarape
4	EEEP Adolfo Ferreira de Sousa	Redenção
5	Amir Pinto	Aracoiaba
6	Liceu Domingos Sávio	Baturité
7	Camilo Brasileiro	Redenção

Fonte: Elaborado pelos autores.

As temáticas abordadas na PISA foram:

### QUADRO II: Temáticas abordadas na PISA sobre o EHCAAB\*

TEMA	PRINCIPAIS QUESTÕES
<b>Aplicabilidade da lei e a política educacional</b>	Como tem se efetivado a aplicabilidade da lei 10639/2003 e quais políticas públicas tem sido implementada na região do Maciço de Baturité?
<b>Currículo e material didático</b>	Queremos saber o que mudou na escola após 10 anos da lei? Como tem sido trabalhado este tema no currículo escolar, e se o conteúdo é trabalho numa prática disciplinar ou interdisciplinar?
<b>Formação e prática dos docentes</b>	Sobre o conteúdo estabelecido pela lei, se os professores foram capacitados para trabalhar estas temáticas e como ocorreu essa capacitação?

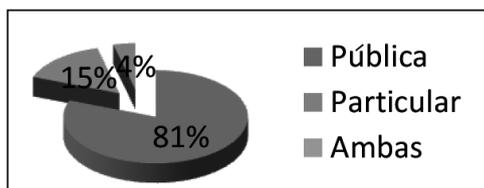
Fonte: Elaborado pelos autores.

Com o questionário pronto e o público definido, a turma foi dividida em 8 (oito) equipes, sendo uma para cada escola e uma equipe responsável por registrar as atividades, analisar os conflitos que poderiam surgir no decorrer da PISA, bem como fazer análise de questionários discentes da UNILAB, objetivando construir o perfil dos pesquisadores que apresentamos a seguir.

## O perfil dos estudantes pesquisadores da Unilab

Participaram da PISA 26 (vinte e seis) estudantes, sendo 11 homens e 15 mulheres com faixa etária entre 17 e 40 anos. Destes 81% concluíram o ensino médio em escola pública e em data posterior a publicação da lei.

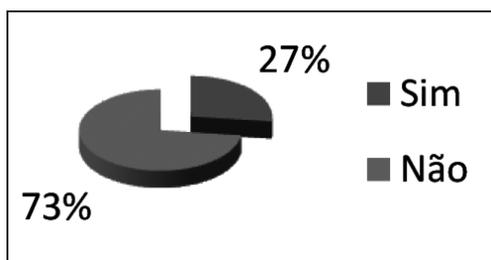
**Gráfico I – Perfil de Conclusão do Ensino Médio dos Estudantes Do Bhu**



Fonte: Elaborado pelos autores.

Desta forma, inferimos que eles também poderiam relatar, sobre aplicação da lei nas escolas que estudaram. Contudo, ao serem indagados se estudaram na educação básica sobre HCA-AB, 73% informaram que NÃO, o que nos aponta para a possível realidade das escolas estaduais quanto a educação intercultural no Brasil.

**Gráfico II – Estudantes do Bhu Que Estudaram Sobre Ehcaab na Educação Básica (%)**



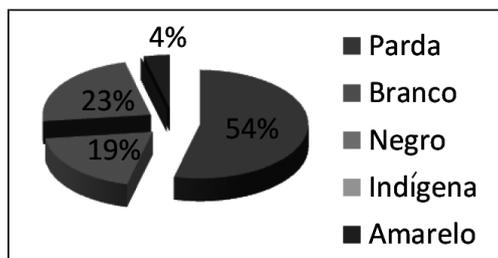
Fonte: Elaborado pelos autores.

Como pôde ser visto apenas 27% dos discentes estudaram sobre HCAAB. Entretanto, 55% desses, são africanos que estudaram a história do seu país e continente, ou seja, menos da metade dos estudantes que responderam sim eram brasileiros. Quanto ao conteúdo estudado no período escolar, foi citado: A vida dos negros no Brasil e o processo de escravidão, a perpetuação da história com a visão do colonizador, a religiosidade e a história dos países do continente africano.

Quanto ao reconhecimento étnico dos discentes, 54% são pardos.

A palavra “negro” continua a não ter o seu lugar na sociedade Brasileira como merece. Existe dificuldades para aplicabilidade da lei nas escolas do Maciço de Baturité, pois há resistência nas escolas, fazendo com que a garantia de igualdade racial não progrida (DIAS, 2014, 28).

**Gráfico III – Reconhecimento da Raça/Etnia dos Estudantes do Bhu**



Fonte: Elaborado pelos autores.

Por outro lado, devemos reconhecer que teria sido importante indagar, o que é ser pardo? Para o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE a população negra pode ser a soma entre pardos e negros. Destacamos que nenhum dos estudantes se reconhecem como índio<sup>5</sup>. Percebemos, então, a difi-

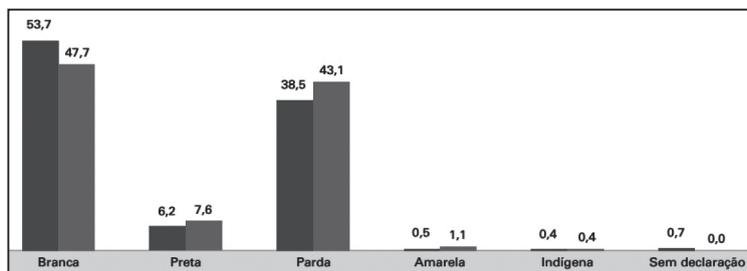
<sup>5</sup> O território cearense já fora habitado por dois povos: os tupis e os cariris. Essas nações subdividiam-se em mais de sessenta tribos, sendo as principais: Cariris, Ju-

culdade real que “temos” de nos reconhecer como negros e/ou índios no Brasil, uma vez que

Não é fácil ser descendente de seres humanos escravizados e forçados à condição de objetos utilitários ou a semoventes, também é difícil descobrir descendentes dos escravizadores, temer, embora veladamente, revanche dos que, por cinco séculos, têm sido desprezados e massacrados. (BRASIL, 2004, p. 05).

Contraditoriamente, se compararmos os dados do IBGE de 2000 e 2010, no gráfico a seguir, vemos que houve aumento do percentual de pessoas que se reconhecem como preta e parda e uma queda daqueles que se reconhecem como brancas. Os números mostram uma valorização e reconhecimento da nossa ancestralidade e diversidade cultural. No entanto, ainda é baixo o número de pessoas que se declararam indígenas e pretas no Brasil.

**Gráfico IV – Percentual da população residente, segundo a cor ou raça Brasil – 2000-2010**



Fonte: Elaborado pelos autores.

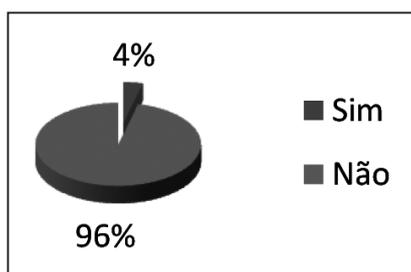
Paralelo ao reconhecimento étnico, um dos principais problemas encontrados, é a forma como a História da África está

cás, Icós, Paiacus, Tocarijus, Calabaças, Tremembés, Ararius, Canindés, Inhamuns, Tabajaras, Genipapos, Quixadás. Atualmente, as etnias presentes na distribuição territorial do Estado, são: Tabajara, Tubiba-Tapuia, Tremembé, Tapeba, Potyguara/potyguara, Pitaguary, Kariri, Kanindé, Kalabaça, Jenipapo-Kanindé, Gavião e Anacé.

sendo apresentada nas escolas, pois, como citado, há ausência deste conteúdo nos currículos dos estudantes da UNILAB, recém-egressos da educação básica.

Outro dado relevante é que, a maioria dos estudantes não sofreram nenhum tipo de preconceito no seu período escolar.

#### **Gráfico V – Preconceito Racial Vivenciados na Sua Educação Básica dos Estudantes da Unilab**



**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Esse indicador pode revelar que o preconceito existe, ainda, de forma velada, sem discussão, conscientização e enfrentamento sobre o tema. No âmbito escolar, o ART. 6 da resolução 01/04 do Conselho Nacional de Educação – CNE estabelece que

Os órgãos colegiados dos estabelecimentos de ensino, em suas finalidades, responsabilidades e tarefas, incluirão o previsto exame e encaminhamentos de solução para situações de discriminação, buscando-se criar situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito a diversidade.

No âmbito da escola básica, Reis (et alli, 2013) ao tratar da escola profissional Adolfo Ferreira, cita que há divergência pois “[...] o diretor afirma não reconhecer na escola conflitos que emergem das diferenças culturais, porém professores e alunos dizem que reagem como algo naturalizado”.

Faz-se, portanto, cada vez mais necessário a ampliação e fiscalização das políticas e práticas educacionais que busquem promover a educação intercultural, visando a construção de uma sociedade onde essas mazelas sociais não sejam reproduzidas.

### **A Prática do fazer pesquisa e do ensino se HCAAB**

Tendo vivido a experiência da pesquisa, quais foram as impressões dos discentes da UNILAB quanto a PISA e ao EHCAAB? Que tipo de interculturalidade tem sido vivenciada nas escolas. A seguir procuramos responder estas perguntas bem como traremos partes dos achados da pesquisa em tela.

Sobre o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira – EHCAAB, objeto da pesquisa em sala de aula, apesar da grande maioria não ter estudado sobre o tema na educação básica, os estudantes do BHu afirmaram a importância de valorizar a diversidade do povo brasileiro. Para o estudante Saulo,<sup>6</sup>

O ensino da história e cultura afro-brasileira pouco é realizado nos primeiros anos de formação, mesmo no ensino médio, ainda, pouco se vê a respeito. Mesmo isso fazendo parte da formação do povo brasileiro, mesmo sendo tão rico e importante.

Como podemos inferir nos trechos acima os estudantes percebem a precariedade do currículo da educação básica no tocante a afirmação, reconhecimento e ensino da HCAAB. É possível perceber também o desejo de aprender sobre o tema, como cita o estudante Eduardo

Oportunidade de conhecer a cultura e história afro, e também aprofundar-se e desviar-se do eurocentrismo que não nos permitia ver nada além da breve história do “descobrimento” é um dos principais motivos de eu permanecer na UNILAB.

---

<sup>6</sup> Foram usados codinomes para se referir aos estudantes que participaram da pesquisa.

Quanto à experiência de fazer pesquisa científica os estudantes da UNILAB, no momento de debater a construção do projeto houve resistências intensas, pois estes alegaram ausência de tempo e excesso de atividades. Há ainda a dificuldade do trabalho em grupo. Para Vieira (2001, p. 91), “é comum encontrar alunos que rejeitam as atividades de equipe, argumentando que essa prática permite que uns se aproveitem dos outros para fugir do trabalho”. Para além deste embate, há que se ressaltar que o ensino médio, muito embora, também seja científico, pouco se vivência e estimula os estudantes ao fazer pesquisa. Ribeiro denuncia (2001, 90) que nas escolas “não se fazia ciência, não se aplicava o método científico. Tomava-se dos conhecimentos dos resultados da atividade científica”. Paralela a dimensão curricular da educação básica, a

organização da escola também se reflete na sociedade, ou seja, a organização social em classes é reproduzida na organização do trabalho escolar, ao fragmentar o trabalho, a ciência e a arte, que, por sua vez, retroalimenta o sistema capitalista. (RAMOS, 2009, p. 28)

Contraditoriamente, ao serem indagados sobre o tempo para estudo, apenas uma estudante citou ter atividade no contra turno. Nesse sentido, os estudantes apontaram também problemas como: “dificuldade em analisar os pontos que seriam mais importantes para a pesquisa” (Nando) e para Jonas “dificuldade no trabalho em si... por que a carga de atividades era enorme e, às vezes, me perdi tentando entender”. Para o estudante que se colocou como observador e sistematizou a prática docente e discente de iniciação à pesquisa:

As dificuldades percebidas em campo, em geral apresentava um grau de dificuldade maior que o próprio processo desconfortante e rejeitado que era a pesquisa de campo, podemos considerar esta nova dificuldade, como o amadurecimento do estudante enquanto pesquisador,

deixando de lado uma preocupação que, a priori, (antes do recebimento das considerações do pesquisador) parecia, ser a dificuldade central, e lançando seu olhar para a coleta dos dados que seria um novo desafio. (SOUSA, 2013)

De fato, a vivência da pesquisa pressupõe ruptura paradigmática da posição de “estudante passivo” para sujeito do processo, como referenda a estudante Maria ao citar que “a seleção dos dados seria um ponto de dificuldade”.

A construção coletiva e a iniciação à pesquisa também apresentaram dificuldades no processo de transmissão ou compreensão da atividade. “No início, tive algumas dificuldades por não ter entendido como fazer...”, diz o estudante Igor. Um fator que explica as dificuldades apresentadas é que para muitos dos discentes era a primeira experiência com pesquisa de campo, como expressa a estudante Maria “é a primeira vez que me confronto com o trabalho de campo”.

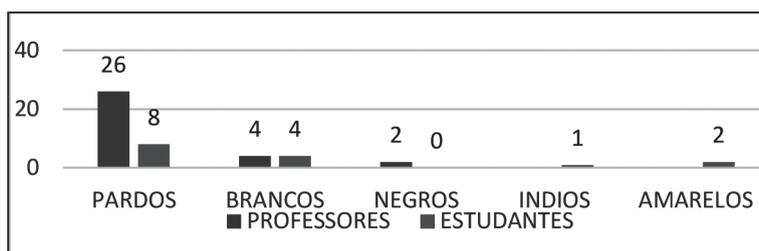
Mas, apesar da dificuldade foi visível, no decorrer da pesquisa, a mudança na percepção dos estudantes e o interesse em irem a campo para concluir o trabalho, seja pelo interesse pessoal do aprendizado ou, talvez, também pela nota final das componentes. A estudante Carmem disse ter sido “uma boa experiência que me deixou mais perto do curso” e Iago afirmou que “foi uma experiência nova muito importante para a nossa formação como pesquisador”.

Como podemos ver, ao final das disciplinas, os estudantes da UNILAB avaliaram como positiva a caminhada ponderando sobre a necessidade de mais tempo para elaboração e efetivação de uma pesquisa como a proposta, uma vez que a universidade conta com regime trimestral e não semestral. Contudo, todos expressavam satisfação com o resultado e com os aprendizados obtidos. A prática da PISA possibilitou o gerne do aprendizado necessário para sermos os pesquisadores que pretendemos ser.

## A educação intercultural no Maciço de Baturité: 10 anos do EHCAAB

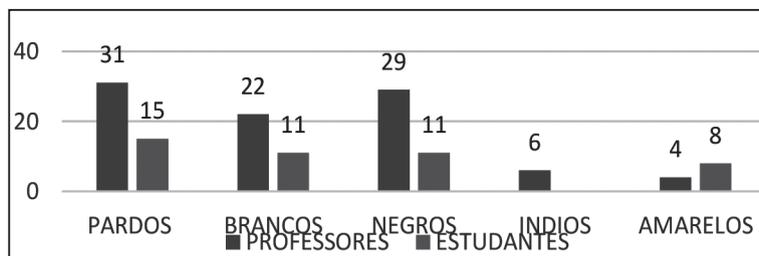
No que se refere aos resultados da pesquisa de campo nas escolas pudemos perceber, como já dito acima a dificuldade de se afirmar como negro e índio. Foram aplicados questionários com 15 estudantes e 32 professores e coordenadores de áreas, totalizando 47.

**Gráfico VI: Reconhecimento Étnico pelos Seguintes da Escola?**



Fonte: elaborado pelos autores

**Gráfico VII – Etnias Presente nas Escolas**



Fonte: elaborados pelos autores.

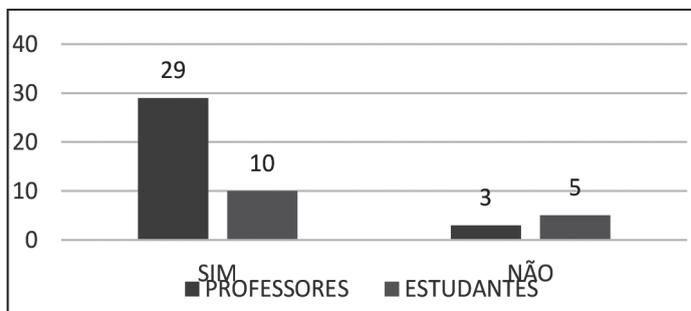
Como podemos ver, no gráfico VI, dos estudantes e professores pesquisados, apenas 2 (dois) professores se consideram negros e apenas 1 (um) estudante se considera índio. Isto é preocupante tendo em vista que estamos situados em uma cidade historicamente de traços indígenas e negros, uma vez que a região do Maciço de Baturité foi território indígena e a cidade de

Redenção é reconhecida como a primeira a libertar os escravos no Brasil em de 1881.

Contraditoriamente, no gráfico VII, quando perguntados sobre as etnias presentes nas escolas, os professores confirmam a existência da diversidade cultural na escola sendo a maiorias de pardos e negros. No entanto os estudantes não reconhecem a presença de descendentes indígenas o que contrasta com o quadro anterior que mostra que um dos entrevistados se considera indígena.

No que se refere à aplicabilidade da lei, quando perguntados se a escola oferece atividades sobre o tema a ampla maioria afirmam que a escola tem oferecido atividades para discutir o tema, como vemos no quadro a seguir

**Gráfico VIII – A Escola Oferece Atividades Curriculares e Extra Curriculares Sobre a Cultura Africana e Afro-Brasileira**



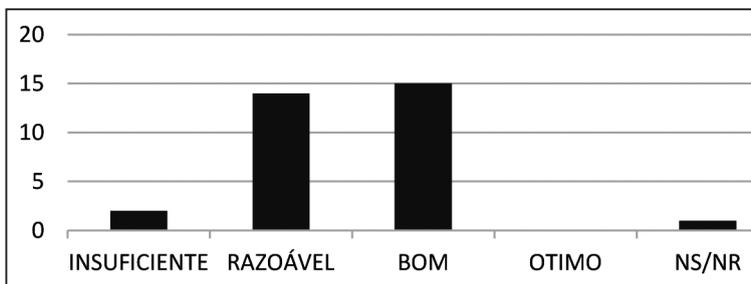
Fonte: Elaborado pelos autores.

É possível perceber um contraste nestes resultados pois, enquanto quase 90% dos professores afirmam a existência de atividades, apenas 50% dos estudantes indicam que isso acontece nas escolas. Percebemos com isso a importância de realizar a atividades de maneira conjunta, de modo que os alunos possam discutir o tema em tela e contribuir para a articulação dos momentos junto com a escola.

Para a Escola Estadual de Educação Profissional Adolfo Ferreira (Redenção), a interdisciplinaridade não acontece na prática. “Os temas são abordados separadamente de forma tradicional, ou seja, a história da África na disciplina de História e a cultura africana na disciplina de Artes.” (REIS et al., 2013, p.3).

Outro objetivo da pesquisa foi analisar a formação do corpo docente sobre o tema. Vimos que menos da metade dos professores que responderam à pesquisa consideram seus conhecimentos sobre a história e cultura africana e afro-brasileira BOM, como pode ser visto no quadro a seguir.

**Gráfico IX – Conhecimento do Professor Sobre o Seu Conhecimento da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira**



Fonte: elaborado pelos autores

O gráfico acima representa a realidade das escolas estaduais dos municípios do Maciço de Baturité e a necessidade de formar professores para o trato das relações étnico-raciais.

Somente com ampla formação docente as escolas poderão garantir que os professores possam de forma competente apresentar e discutir com os estudantes o conteúdo referente a HCA-AB e assim contribuir para o melhor entendimento da cultura africana e, em consequente, da nossa diversidade cultural, nos conduzindo à erradicação dos preconceitos raciais no Brasil.

## Considerações finais

Podemos concluir que, a princípio, na educação básica do Maciço e do Estado do Ceará pouco se estudou, e se estuda sobre a HCAAB e como citam os discentes da UNILAB a educação intercultural é fundamental para que mais brasileiros possam se reconhecer como parte dessa história e valorizar a diversidade cultural. Concordamos também que é preciso mais investimentos na educação escolar para garantir o advento de uma sociedade que viva o diálogo entre culturas ao invés das fronteiras do passado.

No que se refere à PISA, apesar das resistências que acompanharam os estudantes da UNILAB durante o processo, percebemos, de forma geral, que o aprendizado sobre o tema, o método e o fazer coleta de dados no campo superaram as expectativas dos discentes e docentes. A possibilidade de construir, desde o início, um projeto de pesquisa com o apoio dos professores garantiu o aprendizado de como elaborar um projeto de pesquisa e de executá-lo.

Desta forma, fazer parte dessa pesquisa possibilitou aos futuros Bacharéis, profissionais em Humanidades, um leque de experiências que fará parte das suas vidas acadêmicas daqui em diante.

Acrescenta-se ainda que os dados empíricos da pesquisa foram e continuam sendo utilizados por estudantes para seus trabalhos de conclusão de curso – TCC e para elaboração de artigos, contribuindo efetivamente para a sistematização e socialização dos conhecimentos adquiridos em sala de aula e dos desafios que despontam quanto à educação intercultural no Maciço e no Brasil.

Concluimos, então, que a interculturalidade proporcionada com a materialização do marco legal ainda se apresenta de forma funcional. Reconhecemos que existe uma diversidade cul-

tural e propomos a inclusão, porém ainda não conseguimos desconstruir as ideias discriminatórias e reconstruir outros modos de viver e se relacionar de forma a valorizar e reconhecer a sua/nossa ancestralidade.

## Referências bibliográficas

BRASIL. lei federal 10.639/2003 [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)

BRASIL. Ministério da Educação. Contribuições para Implementação da Lei nº 10.639/2003 – Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei nº 10.639/2003. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 01/2004 do Conselho Nacional de Educação – CNE. 2004

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnicos raciais e para o Ensino de História e cultura afro-brasileira. 2004

DIAS, Honorata. *Educação escolar e ações afirmativas no Maciço de Baturité* (2013). Trabalho de conclusão de Curso do Bacharelado e Humanidades da UNILAB, 2014.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e Currículo. In: *Indagações sobre o currículo do ensino fundamental, Salto para o futuro*, v. 17, 2007.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de. *Pesquisa educacional: o prazer de conhecer/ Kelma Socorro Lopes de Matos, Sofia Lerche Vieira*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, UECE 2001.

PORTELA, Agostino. Intercultural education in Europe: epistemological and Semantic aspects.<http://euc.illinois.edu/%5C/eucdw2011/documents/PorteraInterculturalEdinEurope.pdf>.> Acesso em: 15 abr. 2014.

RAMOS, J.F.P. Projeto educativo e político-pedagógico da escola de ensino médio: Tradições e contradições na gestão e na forma-

ção para o trabalho. <[http://www.teses.ufc.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=3059](http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3059)>. Acessado em: 20.01.2010.

REIS, M.V.S; OLIVEIRA, M.V.L; MENDES, A; FREITAS, M.V.C.C. *Aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003 na Escola Estadual de Educação Profissional Adolfo Ferreira da Souza – Redenção/CE*. 2013.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 17. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

SOUSA, Erick de Sousa. *Trabalho para conclusão da disciplina: Metodologia da Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas e Educação e Sociedade I*. 2013.

VIEIRA, Sofia Lerche. A pesquisa em sala de aula: que conversa é essa? In: *Pesquisa educacional: o prazer de conhecer*. p. 83 -131, 2001.

WACHOWICZ, Lilian Anna. *Pedagogia mediadora*. Petrópolis, Rio de Janeiro. Editora Vozes, 2009.

WALSH, Catherine. *Interculturalidade crítica e educação intercultural*. 2010. Tradução Herlon. <https://docs.google.com/a/unilab.edu.br/document/d/1GLTsUp2CjT5zIj1v5PWtJtbU4PngWZ4H1UUKnc4LIIdA/edit>.> Acesso em: 22 mar. 2014.

# FIOS NEGROS: UMA ETNOGRAFIA SOBRE TRAJETÓRIAS ESCOLARES NA CIDADE DE REDENÇÃO/CE

VERA RODRIGUES

Doutora em Antropologia pela Universidade de São Paulo. Professora adjunta lotada no Instituto de Humanidades e Letras da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira; Coordenadora da Linha de Pesquisa “Identidades e Políticas Públicas” do Grupo de Pesquisa Oritá.

LUZYANNE MARIA DA SILVA

Bacharel em Humanidades e graduanda em História pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira

## Introdução

Este artigo apresenta algumas reflexões etnográficas decorrentes da monografia *O Cabelo Crespo e a Trajetória Escolar no Processo de Construção da Identidade Negra*<sup>1</sup>, cuja pesquisa foi realizada em escolas do município de Redenção (CE). A monografia buscou compreender a relação de estudantes autodeclaradas negras com o seu próprio cabelo e com a sua identidade dentro do ambiente escolar. O presente artigo divide-se em três secções: a primeira apresenta a trajetória escolar da autora e os debates teóricos sobre identidade étnico-racial como pontos de entrecruzamento que originaram a escrita inicial. Na secção seguinte, discutiremos sobre o universo da pesquisa e seus sujeitos, ou seja, o ambiente escolar e as estudantes negras. Em seguida, faremos uma análise dos depoimentos, tendo como foco as trajetórias vivenciadas no ambiente escolar, a partir de um marcador social da diferença: o cabelo crespo.

### Fios negros entrelaçados: trajetória escolar e identidade

Os fios negros guardam as memórias da infância e trazem momentos em que o racismo era presença constante no cotidiano. Tais situações produziram em mim um desejo enorme de não possuir aquele cabelo. Os apelidos como “cabelo pixaim”, “bu-

---

<sup>1</sup> Monografia defendida por Luzyanne Maria da Silva no âmbito do Instituto de Humanidades e Letras, Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades em dezembro de 2014, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vera Rodrigues.

cha”, “juba”, “neguinha do óleo”<sup>2</sup>, que eu ouvia constantemente na escola, aumentavam a rejeição pelo meu cabelo. As minhas primeiras interações sociais projetaram em mim uma imagem negativa do negro, e a relação com o meu cabelo acabou por aprofundar esse conflito.

Sabemos que a escola nos permite estabelecer relações e interações sociais. Nessas relações construímos visões sobre o mundo e sobre o homem que contribuirão positiva ou negativamente no nosso reconhecimento étnico/racial. Infelizmente, na maioria das vezes, as representações do negro que nos são transmitidas dentro do espaço escolar não contribuem para que nos reconheçamos com tal. O mesmo pode ocorrer também no âmbito familiar; assim, a escola enquanto instituição e espaço de interação social pode vir a reproduzir representações negativas sobre o negro.

Cavalleiro (2000, p. 24) afirma que “[...] a identidade é um dos resultados mais importantes do processo de constituição social do sujeito”. De fato, as definições que criaremos de nós mesmos se firmarão a partir de interações sociais entre o eu e o outro. O mais complexo é que, no Brasil, o sistema hierarquização racial pressupõe a estruturação de uma identidade baseada na propagação de estereótipos negativos sobre o negro. E o eu negro, terá dificuldades em reconhecer a si mesmo. Para nós, negros, a definição do “Quem sou eu?” fica por um longo período sem reconhecimento étnico, sem consciência identitária.

Como entender por que a menina negra de cabelo crespo não podia ser a rainha da quadrilha na escola? Por que a menina negra de cabelo crespo não podia subir no altar da igreja e ser anjinho, ainda que por um dia? Por que o cabelo tinha de estar sempre preso, amarrado? Esses “porquês” deram início a um processo de reconhecimento de uma identidade que eu nem sabia que existia; e se sabia, preferia não reconhecê-la.

---

<sup>2</sup> Em alusão a uma marca de óleo de cozinha que era ilustrada com a imagem estereotipada de uma mulher negra.

Após a conclusão do ensino médio, tive a oportunidade da prática docente. Comecei a trabalhar em uma escola como professora substituta. Nesse período conheci o projeto “As Cores de Redenção”, baseado na Lei nº 10.639/2003, que visava preparar o município de Redenção para a chegada da Universidade Internacional da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Um ano depois instalou-se em Redenção a Unilab. Decidi, então, reconstruir minha identidade, e já conhecendo a proposta da instituição, participei do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e me candidatei à vaga no curso noturno de bacharelado em Humanidades.

Na universidade tive a oportunidade de conhecer uma história que os livros didáticos não contam; desmistificar preconceitos; e construir uma consciência identitária. Foi estudando sobre a história e cultura africana e afro-brasileira que consegui perceber o cabelo crespo como um ícone identitário e os conflitos que afetam a vida de tantas crianças e jovens negros no processo de construção da identidade negra. As construções negativas do negro que nos são apresentadas desde a infância limita-nos a uma visão reducionista da nossa própria existência, da nossa cultura. Abordar as questões sobre história e cultura africana e afro-brasileira pressupõe um movimento de libertação de um povo, o povo brasileiro.

O interesse teórico acerca dos temas surgiu na busca por uma identidade que, por séculos, em meio aos conflitos raciais introjetados em nosso cotidiano, foi negada, marginalizada. As desigualdades raciais afetam a inserção do negro na sociedade e compromete a construção de um país verdadeiramente democrático. Essas desigualdades estão presentes em diferentes momentos do ciclo da vida do negro, desde a infância até a fase adulta, e por que não dizer até quando nos forem apresentadas medidas de sobrevivência. É de fundamental importância reconhecermos que, numa sociedade como a nossa, existem muitas barreiras a

serem rompidas em relação as questões raciais e, principalmente, no processo educacional.

Em Gomes (*apud* D'ADESKY, 2008), a autora busca explicar o processo de construção da identidade dos indivíduos afirmando que “Nenhuma identidade é construída no isolamento” (p. 20). Segundo ela, a identidade negra é como “[...] um movimento que não se dá apenas a começar do olhar de dentro, do próprio negro sobre si mesmo e seu corpo, mas também na relação com o olhar do outro, do que está fora” (p. 20). Analisar esse processo de construção da identidade negra dentro das escolas é fundamentalmente relevante, já que estudantes e professores desenvolvem no ambiente escolar vivências diversas, e é também dentro dessas interações sociais que eles poderão se indagar sobre quem são e de onde vieram (ancestralidade). Este é um dos passos necessários para o desenvolvimento dos processos de busca da identidade.

Os anos de silêncio vividos dentro desses espaços devem ser rompidos pela abertura de uma nova proposta pedagógica apoiada na Lei nº 10.639/03, fruto da luta antirracista protagonizada por educadores(as) e intelectuais negros(as), tais como a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, relatora do parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 3/2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, iniciativas básicas para a reconstrução de uma história esquecida e mascarada.

### **Vivências escolares: o processo de significação social do cabelo crespo na escola**

As constantes situações de discriminação e preconceito constatadas no cotidiano escolar de estudantes negras de cabe-

lo crespo nos provocam inquietações e nos instigam a busca de explicações. Apesar da complexidade existente em torno deste tema, as declarações expostas pelas estudantes fornecem pistas e entendimentos que contribuirão para a construção de novas propostas pedagógicas e ajudarão a melhorar o trabalho no cotidiano escolar. Atitudes preconceituosas como xingamentos, apelidos e brigas permeiam o universo escolar desenvolvendo nos estudantes e professores uma certa indiferença, na maioria das vezes esses atos são considerados normais e a ação pedagógica não acontece.

Transformar a escola em um ambiente que pode ser de diálogo, de respeito às diferenças e um lugar onde desejamos estar não é uma tarefa fácil. Além de ser um lugar da promoção de conhecimento e circulação de ideias, a escola é também um espaço de conflitos e contradições, e é exatamente nestas contradições desenvolvidas nas escolas que a relação complexa entre identidade negra e trajetória escolar se faz presente. Quando o assunto a ser discutido se refere à população negra, essa complexidade toma uma dimensão demasiadamente vultuosa.

Os padrões estéticos eurocêntricos impostos à nossa sociedade vêm promovendo cada vez mais cedo, na vida de mulheres negras, a ideologia de que o cabelo crespo, para ser considerado “socialmente aceitável”, precisa estar dentro desses padrões. Os casos de mulheres negras que cotidianamente sofrem situações de preconceito por assumirem seus cabelos crespos ocorrem com frequência neste país, assim como o crescimento dos processos de alisamento para cabelos crespos.

Gomes destaca (2002) que as experiências do negro em relação ao cabelo começam ainda na infância, e que o processo de manipulação do cabelo especificamente para o negro brasileiro se dá em meio a tensões que podem expressar diversos sentimentos de rejeição, aceitação, ressignificação e até mesmo de negação ao pertencimento étnico-racial. Segundo ela,

As múltiplas representações construídas sobre o cabelo do negro no contexto de uma sociedade racista influenciam o comportamento individual. Existem, em nossa sociedade, espaços sociais nos quais o negro transita desde criança, em que tais representações reforçam estereótipos e intensificam as experiências do negro com o seu cabelo e com o seu corpo. Um deles é a escola (GOMES, 2002, p. 44).

As representações que estamos acostumados a perceber são, na maioria das vezes, negativas. A normatização existente na escola, as propostas pedagógicas eurocêntricas, o silêncio diante de atitudes preconceituosas e a história estigmatizada da representação social do negro presente nos livros didáticos revelam a realidade das disparidades existentes no universo escolar. A ideologia do embranquecimento está presente nas escolas através do livro didático; as reproduções estereotipadas do negro como inferior e do branco como superior faz com que estes procurem aproximar-se em tudo dessa ideologia. Destacamos que quando esses sujeitos internalizam essa representação inferiorizada do negro, estes podem produzir uma autorrejeição. Na etnografia realizada pudemos perceber, analisar e refletir em torno destas questões, que constantemente foram citadas nas declarações das estudantes.

Uriarte (2012) nos leva a compreender que a etnografia é composta pelo conhecimento produzido sobre a temática e o grupo a ser pesquisado por meio do trabalho de campo que conduz a uma tradução dos fatos em diálogo com uma teoria interpretativa. Assim, trata-se de uma forma de nos aproximarmos da realidade que nos propomos estudar e entender. Essa aproximação se dá em fases interrelacionadas:

Esse ‘modo de acercamento’ ou ‘mergulho’ tem suas fases. A primeira delas é um mergulho na teoria, informações e interpretações já feitas sobre a temática e a população específica que queremos estudar. A segunda fase consiste num longo tempo vivendo entre os ‘nativos’ (rurais, urba-

nos, modernos ou tradicionais); esta fase se conhece como ‘trabalho de campo’. A terceira fase consiste na escrita, que se faz de volta para a casa (URIARTE, 2012, p. 3).

Foi assim que iniciamos a primeira fase da etnografia, lendo e relendo textos sobre educação e identidade. Munidos dessa bagagem teórica, mergulhamos na segunda fase: a aproximação com a realidade social vivenciada pelos sujeitos da pesquisa. Essa realidade era constituída por duas escolas públicas de ensino médio localizadas no município de Redenção: a Escola Estadual de Ensino Médio Camilo Brasiliense e a Escola Estadual de Educação Profissional Adolfo Ferreira de Sousa. Em cada escola foram entrevistadas dez adolescentes negras e de cabelos crespos. Os recortes de gênero e raça/cor devem-se ao fato de que estas possuem uma relação bem mais estreita com os seus cabelos, o que denota o foco da pesquisa em ícones identitários, bem como dialogam com a trajetória escolar tanto destas jovens quanto da pesquisadora envolvida na pesquisa. A escrita traduzida neste artigo resulta desse processo.

### **Entre a “nega do cabelo duro” e o “respeitem meus cabelos, brancos”**

Na década de 1980, a letra de uma música falava em uma negra do cabelo duro que não gostava de penteá-lo. A letra foi cantada à exaustão e à revelia de meninas e mulheres negras que não se identificavam com essa visão sobre seus cabelos. No início do século XXI, outra letra de música movimentou corpos e cabelos. Ao som de “Deixa a madeixa balançar” e “Respeitem meus cabelos, brancos”, a ênfase foi dada à beleza e à diversidade do cabelo crespo. Nesse ínterim simbolizado pelo conteúdo dessas músicas situam-se as representações sobre o cabelo crespo e as mulheres negras; entre a depreciação e a valorização. No presente caso, as representações sobre os cabelos crespos indicam que a maioria das estudantes vivenciam o processo de conflito em

relação ao cabelo; as falas são carregadas de tensões e expressam o discurso ideológico da teoria do embranquecimento.

As imagens construídas na trajetória de vida dessas adolescentes nos remetem à percepção de um imaginário racista que a sociedade brasileira faz questão de negar. Afirmações como “porque cabelo crespo pra pentear é muito ruim”; “os meus cabelos eram muito crespos, não era bom, não”; “eu não gostava do meu cabelo crespo; eu não me sentia bem”; “eu não queria meu cabelo crespo”; “todo mundo tinha cabelo liso, e eu queria meu cabelo liso”; “o meu cabelo antes era, digamos, mais ruim do que está hoje”; e “o cabelo liso é mais bonito” são a comprovação da existência de um padrão de beleza estereotipado, de um preconceito racial interiorizado fruto da mentalidade colonizada que reflete diretamente na autoestima dessas meninas.

Segundo Algarve (2004), a baixa autoestima é resultado de situações de preconceito e discriminações vividas por pessoas negras desde a sua infância. Essas situações marcam negativamente a vida desses sujeitos, tornando a questão da baixa autoestima um problema que é razão de sofrimento para a população negra, propiciando assim experiências de rejeição de seu ser, suas características físicas, como sua cor, o tipo de cabelo e até mesmo sua situação econômica e social, sua cultura. Além disso, a autoclassificação racial dessas garotas também nos remete à tentativa de um afastamento velado de sua identidade, que algumas ideologias racistas tentaram e continuam tentando considerar inferior: a identidade negra. Somente três garotas se autodeclararam pretas/negras. Percebamos, então, que a questão identitária naquele momento, não está bem definida para estas jovens.

Num primeiro momento, as entrevistadas que se autodeclararam “pardas” e “morenas” deixam transparecer a dualidade de sentido existente nos termos, pois eles podem ter sido usados referindo-se apenas à cor da pele, ou ainda como uma

referência à mistura racial, o encontro de “raças”, a ideia de mestiçagem.

Num segundo momento, as que se autodeclararam pretas/negras não o fizeram com certeza, apresentando, assim, um processo de reconhecimento que não se deu em sua totalidade, mas que caminha em direção à afirmação da identidade.

O processo de tensão apresentado nas respostas da primeira pergunta também esteve presente nas respostas da segunda pergunta. Algumas estudantes declaram não perceber nenhuma relação possível entre o cabelo crespo e a sua “cor”. Ressalto que o termo “cor”, neste caso, não está ligado essencialmente à questão biológica, mas à questão do reconhecimento identitário. Embora a ancestralidade determine a condição biológica com a qual nascemos, o foco da pergunta é o viés político e antropológico do reconhecimento étnico/racial. Mais uma vez podemos perceber que as individualidades e a própria identidade do negro continua sendo sabotada pela supremacia racista. Assim como as estudantes, boa parte da população negra permanece em contato com situações que nos vinculam a um sistema de dominação racial. Analisemos o que diz a entrevistada Maria<sup>3</sup>, 16 anos: “Ser negro já é difícil e ainda mais de cabelo ruim”. É nítido nesta declaração que a imagem do negro construída negativamente influi diretamente no olhar que será estabelecido do negro para com ele mesmo e para com o outro. Sem descontextualizar essa afirmação, vejamos que a estudante expressa um conflito de rejeição/aceitação da sua própria identidade, uma identidade que começa a ser construída. Quem sou eu? Por que meu cabelo é visto como “ruim” pela sociedade brasileira? São indagações importantes para que essas estudantes possam construir uma visão consciente de sua identidade. A não percepção do cabelo crespo como um ícone identitário do negro é consequência das repre-

---

<sup>3</sup> Nome fictício dado à entrevistada, assim como às demais, a fim de preservar suas identidades pessoais.

sentações que reforçam estereótipos e imposições advindas de experiências negativas do negro com o seu próprio cabelo.

Diante das situações expostas, podemos observar que as experiências vividas na trajetória escolar de estudantes negros são uma preocupação que merece um olhar atento não só dos educadores, mas da sociedade como um todo. As falas das estudantes nos revelam situações de total constrangimento e dor vividos no ambiente escolar, como podemos observar nesta declaração “Chorei muitas vezes por que eu era muito humilhada na escola”, além de deixar marcas negativas: “A gente nunca esquece”. As brincadeiras humilhantes, as “piadinhas”, os apelidos registrados como “negra do cabelo ruim”, “[...] cabelo de Bombril, porque o meu cabelo era cacheado e meio ruim” não podem acontecer dentro de uma instituição social como a escola e serem consideradas naturais. O rompimento com a padronização estética também é papel da escola, bem como o combate veemente às ações discriminatórias e racistas. Racismo não é natural.

As experiências relatadas pelas estudantes evidenciam o processo de construção de suas identidades no espaço escolar não se deram de maneira positiva. Em alguns momentos, os conflitos em torno do cabelo crespo puseram-nas em situações de constrangimento e dor. Observo que essas situações podem ter sido a causa da assimilação massiva na qual essas estudantes se colocaram; o processo de manipulação do cabelo tornou-se um hábito carregado de implicações negativas e subjetivas. Considerando o cabelo crespo um elemento definidor do pertencimento étnico/racial e um sinal diacrítico no complexo processo identitário, analisemos o que declarou a estudante Isabel:

Olha, quando eu era criança eu não ligava muito para o que falavam, mas quando eu chegava em casa, eu me olhava no espelho e assim, eu achava meu cabelo muito bonito, mas machucava por que eu me sentia bonita e ao mesmo tempo as pessoas me humilhavam, diziam que era feio

‘cabelo pixaim’, diziam que não penteava, coisas que me chateavam. Ei, deixa eu contar... em fevereiro eu vivi uma situação muito complicada. Eu estava usando rasta<sup>4</sup> no meu cabelo e passei mal em casa. Minha família chamou o Samu e a enfermeira disse que eu estava com overdose só por causa da minha estética. Eu estava desacordada. Minha irmã me contou que mexiam em mim, me sacudiam e eu não falava, não abria os olhos, não reagia. Daí quando a mulher do Samu chegou, pegou no meu cabelo e disse que eu estava com overdose, me levaram pro hospital de Redenção e lá eu dei entrada como se eu tivesse com overdose, sem eu nunca ter usado drogas. No hospital todo mundo encarou como overdose e eu fui transferida para um hospital em Fortaleza. Quando chegamos lá, minha irmã disse que fizeram todos os exames de sangue e o médico, condenando o diagnóstico da enfermeira e do hospital, descobriu que o meu problema era trombofilia. Minha mãe está processando a mulher do Samu e o hospital de Redenção. Foi horrível, eu quase morri (Isabel, 16 anos).

O uso dos *dreads* no cabelo da estudante e a cor da pele (preta) foram suficientes para que o maior ato preconceituoso, racista e ignorante pudesse ser cometido contra a entrevistada. A situação apresentada por ela não aconteceu na escola, mas revela a realidade desumanizadora vivenciada pela população negra em nosso país. Numa entrevista cedida à revista *Carta Capital*, em dezembro de 2012, o antropólogo Kabengele Munanga, quando questionado sobre o porquê da afirmação de que é difícil definir quem é negro no Brasil, foi enfático ao destacar que isso se deve ao modelo racista brasileiro, e por isso os afrodescendentes possuem dificuldades em se aceitarem como negros. Completando a resposta, acrescenta ele: “Os policiais sabem, no entanto, quem é negro. Os zeladores de prédios também” (CARTA CAPITAL,

---

<sup>4</sup> O Movimento Rastafári, ou Rastafar-I (rastafári) é um movimento religioso que proclama Hailê Selassiê I, imperador da Etiópia, como a representação terrena de Jah (Jave). O movimento surgiu na Jamaica entre a classe trabalhadora e camponeses afrodescendentes em meados dos anos de 1920.

2012). A questão a ser analisada neste caso não é singularmente o “ser negro” no Brasil, mas as marcas das desigualdades raciais e sociais, que imprimem no sujeito negro o peso da hierarquização racial, fruto das teorias racistas presentes em nossa sociedade. Para a polícia, o suspeito sempre será o sujeito negro, assim como no caso da entrevistada uma negra desmaiada só poderia ser overdose. Essas imagens intimistas e negativas sobre o negro nos revelam o imaginário racista ao qual o brasileiro está submetido. Contudo, é imprescindível que ultrapassemos a miopia do preconceito racial que nos enxerga como “Nega do cabelo duro” e ampliemos nosso olhar para que tenhamos cada vez mais “Respeito pelos nossos cabelos”.

### **Considerações finais**

Esse exercício da escrita a quatro mãos reflete o encontro de identidades e trajetórias que se somam na construção do conhecimento. Esse encontro permitiu (re)leituras e reflexões que dialogaram no campo das Humanidades, especialmente com a Antropologia, bem como nas interseccionalidades entre gênero e raça/cor, nos limites das aproximações que esse artigo nos permite. Nesse sentido, sabemos ser este um debate em aberto e desafiador para novos e promissores olhares sobre o tema educação, identidade e relações raciais. Assim, não cabe uma consideração final no sentido estrito do termo, mas uma versão textual mais condizente com a perspectiva que este trabalho enseja. Por essa razão, compartilhamos o poema “Fios Negros”, esse escrito pelas mãos únicas e criativas de Luzyanne Silva, mas que diz muito da pluralidade e diversidade das mulheres negras:

#### **Fios negros**

Eu não tinha esses fios de hoje Assim frágeis Assim metamórficos Assim apáticos

Esses fios de hoje Ainda ontem Tomavam chuva Não  
temiam o vento Não renegavam o calor do sol

Esses fios de hoje Já foram negros Já foram fortes Já me  
identificaram

Ainda ontem eu tinha fios falantes Com personalidade  
Ainda ontem eu não tinha as ideias de hoje Nem as per-  
cepções Nem os espelhos

Os espelhos de pele Pele preta Os espelhos de identidade  
Identidade negra Estes me representam Me orgulham

Espelhos de muitos Luises Veras Nilmas Espelhos expe-  
rientes Espelhos de Munangas Rebecas Silvias Espelhos  
com vida, com força, com raça...

Indagação? Agora me permito! Espelho, espelho meu  
Existe um cabelo Mais livre Mais belo Mais resistente  
Que o meu?

### Referências bibliográficas

ALGARVE, Valéria Aparecida. *Cultura negra na sala de aula: pode um cantinho de africanidades elevar a auto-estima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas?* Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto:2000.

GOMES, Nilma Lino. *Sem perder a raiz: Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

URIARTE, Urpi Montoya. O que é fazer etnografia para os antropólogos. *Ponto Urbe* [Online], 11 | 2012. Disponível em: <<http://pontourbe.revues.org/300>>. Acesso em: 30 mar. 2015.



# **Educação e Manifestações Culturais Africanas e Afro-Brasileiras**



# A MUSICALIDADE DO AFOXÉ PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003 EM TURMAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E PRÓ-JOVEM: UMA EXPERIÊNCIA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE FORTALEZA

PATRÍCIA PEREIRA DE MATOS

Pedagoga. Especialista em Metodologia do Ensino. Dofona de Obaluayê, cantora de afoxé e escritora de literatura infantojuvenil na perspectiva da Igualdade Raciais. Membro do Fórum das relações étnico-raciais do Ceará – ERER e do Núcleo de Africanidades Cearenses – NACE/UFC.  
E-mail: [patriciamatos\\_ce@hotmail.com](mailto:patriciamatos_ce@hotmail.com)

## Introdução

*“Filhos de Gandhi, badauê  
Ylê ayiê, malê debilê, otum obá*

*Tem um mistério  
Que bate no coração  
Força de uma canção  
Que tem o dom de encantar  
Seu brilho parece  
Um sol derramado  
Um céu prateado  
Um mar de estrelas*

*Revela a leveza  
De um povo sofrido  
De rara beleza  
Que vive cantando  
Profunda grandeza*

*A sua riqueza  
Vem lá do passado  
De lá do congado  
Eu tenho certeza.”*  
(Ijexá – Edil Pacheco)

A letra da música, interpretada por Clara Nunes e pelo grupo de Afoxé Filhos de Ghandi, revela com ginga e musicalidade a nossa riqueza ancestral, que foi negada ao longo de três séculos, sendo tratada pela historiografia brasileira de forma negativa nos cotidianos escolares em sala de aula; no currículo oficial.

A referida canção nos “[...] revela a leveza de um povo sofrido, de rara beleza que vive cantando” (PACHECO, 1982)

mesmo diante da dor que o processo da diáspora africana causou, e ainda causa, nos revelando a sua “profunda grandeza”. A Lei nº 10.639/2003 prevê o estudo dessas histórias de luta e resistência através das organizações de sambas, maracatus, afoxés, coco, samba de cacete, candomblé, quilombos, confrarias e irmandades de negros e negras do Rosário dos Homens Pretos, assim como no carimbó, marabaixo, cacuriá, congadas e tantas outras formas de manifestações negras que permeiam o nosso Brasil. Esse mesmo Brasil que, fazendo uso do mito da democracia racial, quer manter indivíduos e suas individualidades em um “armário” repleto de rótulos e dogmas, retirando de nós toda a essência do nosso ser. Excluindo dos processos sociais quem porventura tenta romper com o que nos é imposto, chegando ao ponto de dizer que quem não aceita suas condições de enquadramento sociais são hereges e, por que não dizer, satânicos.

Um povo precisa saber sua história, sua descendência; ver-se positivamente na construção histórica e cultural de uma sociedade. O Brasil, sendo o segundo maior país de população negra, ainda mantém no seu cotidiano escolar o estudo do continente africano enquanto lugar de escravos; lugar de culturas primitivas, subdesenvolvidas, quando na verdade estudos comprovam que a organização de povos e o desenvolvimento da agricultura, da medicina e de universidades se deu muito antes do continente europeu.

A grande questão é: como levar esses conhecimentos para o currículo escolar? Como tratar didaticamente esses conteúdos sem abordá-los de forma preconceituosa, a fim de romper com o racismo à brasileira que permeia nosso cotidiano.

Grupos de cultura negra há alguns anos já trazem esses conhecimentos para nós através de seus ritmos, danças, cores, tambores, e nos revelam histórias nunca antes contadas. Os sambas, os afoxés, os maracatus, blocos afros nos trazem conhecimentos

de nossa ancestralidade. Contudo, ainda não conseguimos percebê-la nem fazer uso dela, possibilitando o debate junto aos estudantes, pais, funcionários, professores sobre a importância e a urgência da efetivação da Lei 10.639 do ano de 2003.

### **O contexto do texto: tessituras de histórias narradas ao som do tambor**

Início este texto explicitando o que me motivou e motiva ao trabalho de estudo, pesquisa, defesa e difusão da cultura e da história africana e afro-brasileira no currículo escolar previsto pela Lei 10.639, assinada no ano de 2003 pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva, atendendo à pauta de luta do movimento negro brasileiro, que há décadas reivindicava a valorização da história de grande contribuição política, econômica, tecnológica, arquitetônica do povo negro na sociedade brasileira.

No ano de 2007 iniciei minha participação na Associação Cultural Afro-brasileira Bloco de Afoxé Camutuê Alaxé (Afoxé ACABACA). Naquele momento minha intenção era a de fortalecimento identitário em grupo, assim como defender a cultura negra na cidade de Fortaleza. Através desse grupo passei a estudar mais sobre a temática africana, sempre na perspectiva da sala de aula.

Encontrei possibilidades de ir às escolas, visto que os professores nos convidavam para apresentações em momentos pontuais e descontextualizados, tais como semanas culturais e culminâncias de projetos. Percebíamos isso quando chegávamos para nos apresentar e a comunidade escolar revelava em seu comportamento que não havia um trabalho pedagógico sobre a atividade. Nesse sentido, fomos percebendo que, por meio do cantar, professores e estudantes compreendiam a mensagem que levávamos e se tornavam sensíveis a trabalho com o tema étnico-racial. Era desta forma que passávamos um pouco da história

da África e da Diáspora, ou seja, através de cantos e danças e das narrativas orais presentes nas letras das músicas cantadas em ritmo de Ijexá.

E o que é afinal afoxé? O que é ijexá?

### **Afoxé: símbolo de resistência, luta e manutenção da cultura negra**

A palavra Afoxé significa candomblé que vai para a rua, mostrando ao povo toda a história e a cultura da África e da diáspora resguardada nos terreiros de candomblé, que são micro-espacos que enredam o macrocosmo da experiência africana no Brasil (MACHADO, 2013, p. 13). Aos sons de bravum, aguerés e alujás, os alabês contam a história de luta, resistência, organização através do ritmo ijexá.

Pierre Verger, em seu livro *Ewé*, nos revela uma origem mais antiga da palavra afoxé:

Um trabalho chamado afoxé, ‘que a palavra possa tornar-se realidade’, é frequentemente pedido pelas pessoas aos babalaôs e curandeiros. [...] um sistema difícil de entender e aprender devido ao caráter mutável de uma língua oral, cujo patrimônio é preservado do esquecimento através dos elos verbais que facilitam a memorização, permitindo a transmissão de conhecimento de geração a geração de babalaôs (2002, p. 95-97).

O pesquisador localiza o significado da palavra em seu contexto inicial na região da África Ocidental, revelando a força e a importância agregada a este vocábulo dentro da cosmovisão yorubana. Explicando em seu livro *Orixás* que o termo yorubá “[...] aplica-se a um grupo linguístico de vários milhões de indivíduos” (VERGER, 2002, p. 3-4). Ele acrescenta que, além da linguagem comum, os yorubás estão unidos por uma mesma cultura e tradições de sua origem comum, na cidade de Ifé, “mas não parece que tenham jamais constituído uma única entidade



política e também é duvidoso que, antes do século XIX, eles se chamassem uns aos outros por um mesmo nome” (Idem).

No Brasil, o afoxé revelou sua força no movimento de rua que organiza o povo negro advindo de casas de candomblés e de umbanda ressoando seus cânticos aos sons de atabaques em todos os motivos da celebração e legitimadores do poder da ancestralidade, “Essas festas podiam servir para aliviar sofrimentos e tensões, constituindo-se ao mesmo tempo em espaços onde os negros se encontravam, trocavam ideias, faziam acordos, momentos de tensão e enfrentamento do poder oficial.” (MARQUES, p.23) levando para as ruas composições melódicas tocadas em um ritmo denominado ijexá.

Ijexá, em África, de acordo com Pierre Verger, é uma das cinco regiões onde localizamos Oshogbo, a cidade de culto à divindade “[...] Oxum, que é muito marcante na região de Ijexá” (2002, p. 15). A mesma divindade dá nome ao rio “[...] que corre na Nigéria, em Ijexá e Ijebu” (2002, p. 174), local em que também se localiza geograficamente o rio que recebe o nome da divindade

O compositor e intérprete Jorge Vercilo (2007) revela a importância da musicalidade para o fortalecimento de sua identidade cantando a história de sua vida e nos embalando ao som do ritmo ijexá:

Eu me entreguei  
De corpo e alma  
Para a dor e a alegria  
De ter a música  
Como crença, como um deus

O meu amor, o meu sustento  
Minha sabedoria  
Tudo que eu tenho  
Foi a música quem deu.

Mais adiante, nas estrofes musicadas, Vercilo (2007) relata de qual local vem esse conhecimento rítmico ancestral:

E foi Gil quem  
trouxe a África  
Do reggae ao ijexá  
Oluó da minha música.

Aqui podemos novamente perceber a presença das histórias identitárias na música popular brasileira, revelando para nós que é pelo ensinamento das histórias que aprendemos. Contudo, é fundamental saber que “[...] de todas essas histórias a maior e mais significativa é a das pessoas, simbiose de todas as histórias na vida” (MACHADO, 2013, p. 17).

Percebam o que nos relata a seguinte letra:

Quando eu era criança  
Minha mãe cantava pra mim  
Uma canção Yorubá  
Cantava pra eu dormir  
Essa canção muito linda  
Que seu pai lhe ensinou  
Trazida da escravidão  
E cantada por seu avó  
Era assim oro mi má  
Oro mi maió Oro mi maió  
Abado ayê yê ô  
Essa canção muito antiga  
Trazida da escravidão  
Os negros em sofrimento  
Cantavam e alegravam  
O seu coração  
Presos naquelas senzalas  
Dançando Ijexá  
Aquele canção muito linda  
Com os versos em Yorubá  
Cantava quando era criança  
Fiquei homem e não me esqueci  
Aquele canção yorubá  
Que não sai de dentro de mim (IGUAPE, 2013).



A letra da música narra a história repassada oralmente através das gerações que, mesmo diante de situações de dor, mantiveram as tradições, ensinaram e aprenderam, pelo ensinamento de histórias, o cuidado com a natureza, consigo mesmo e com o outro, no sentido de respeitar o equilíbrio e não perturbar as forças que os animam na sua extraordinariedade (2013, p. 17). Cantando e alegrando o coração, essas narrativas falam de pertencimento, identidade, ser enquanto indivíduo e comunidade, pois, segundo o professor Eduardo Oliveira, aqueles que têm na pele a cor da noite sabem que educar é tornar-se semelhante aos ancestrais (2013, p. 13).

Tais ancestrais repassaram todos os saberes fundamentados na força da palavra, da oralidade (que não é só palavra), possibilitando que, por meio do canto e da dança, as histórias cheguem a todas as gerações, mantendo-se vivas.

Como forma de agrupamento e resistência negra, os sambas e afoxés nasceram dentro dos terreiros de candomblé para defender seus territórios culturais e se afirmarem dentro das culturas ancestrais, trazendo em seus ritmos cadenciados a riqueza histórica e cultural de África e da diáspora. De acordo com Janote Pires, em seu livro *Festa de Negros*, em Fortaleza:

Através deles e de tantas outras figuras envolvidas nestas Festas de Negros, se definem territórios [...]. Estes territórios atestam, sobretudo, nestes tempos conturbados de início da República, a formidável capacidade de resistência e de adaptação a um novo contexto, demonstrados pelos defensores de uma tradição que não temeu transitar em registros, modos e formas diversas (2009, p. 18).

Contudo, o que acompanhamos nos diálogos pedagógicos e nas conversas informais é o notório desconhecimento de toda essa história tão presente e fundamental para a formação do povo brasileiro. A partir dessa percepção, organizamos ações de intervenção junto a algumas escolas que nos convidaram para falar

com mais propriedade sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar.

### **O corpo e a oralidade: afoxé possibilita aprendizagens**

Nas teorias de Henri Wallon, que fundamentam práticas de desenvolvimento da aprendizagem, aprendemos que através do movimento os indivíduos aprendem com mais efetividade. O movimento do corpo poderá ser fundamentado aqui com a concepção dos valores civilizatórios africanos de corporeidade, ancestralidade e oralidade, partindo do princípio de que o corpo fala, expressa emoções, histórias de nações e de pessoas, modos de ser e de conviver.

A cultura de afoxé é baseada nessas expressões assim como nas expressões corporais que revelam toda sua oralidade nos gestos, nas danças e nos ritmos. Por isso, quando o rum, o rumpi e o lé tocam, todos os corpos querem dialogar sobre suas ancestralidades e passam a sentir o seu florescer de forma mais contundente visto que, desde nossos antepassados, buscamos uma forma de “ativar outro jeito de estar no mundo” (MACHADO, 2013; p 51.) e, do nosso lugar, dançar com alegria, sentindo acolhimento individual e coletivo. De acordo com Grazielle Rodrigues, “[...] buscando esse corpo brasileiro foi impossível não considerá-lo no momento em que canta, fala, manipula os objetos” (1997, p. 27). As necessidades e as afinidades propiciaram a corpos distintos encontrarem uma manifestação em comum, germinando a diversidade cultural mediante a opressão sofrida elaborada e criada nas diversas redes de relações humanas e, mais uma vez, temos a convicção da musicalidade e corporeidade para o pertencimento étnico-racial, estabelecendo um processo identitário dos estudantes com suas matrizes africanas, vislumbrando-as de forma positiva.



A extensão emocional que o corpo expressa é ampla, nesse sentido aprendemos sobre nós e sobre o outro, assim como também sobre os mundos e suas diversidades pois, nesses momentos o corpo se une a outros corpos afinal: quando danço o outro dança em mim, em um verdadeiro encontro de um corpo com outros corpos; entrelaçamento de histórias e culturas.

### **As histórias e os ensinamentos contidos nas letras das músicas**

Através dessas danças e descobertas de conhecimento e circulando entre tantos saberes realmente desconhecidos, estabelecemos discussões junto aos jovens. Inicialmente ouvimos as histórias através dos batuques e do cantar para, em um segundo momento, dançá-las e, assim, compreender a história da África e da diáspora de forma mais intensa e plena, a partir de uma nova perspectiva.

Buscando nas letras de músicas interpretadas por afoxés de Pernambuco, Maranhão, Bahia e do Ceará as histórias contidas de além-mar; desta forma, podemos perceber na seguinte letra musical do afoxé Alafin Oyó o reinado e a dinastia de Xangô e um pouco sobre os territórios por ele governados:

Oyó, Capital Yorubá  
Gingando na cadência do Ijexá  
Oranian te fundou  
Adjaká te comandou  
Mas foi pela força de Xangô  
Que em grande império  
Alafin se transformou (ALAFIN, 1986).

É interessante verificar as expressões dos estudantes ao analisarem as letras das músicas e perceberem que Xangô não é simplesmente o que alguns segmentos da sociedade, em seu preconceito, denominam “macumba”. Consideramos estimulante para fortalecer a pesquisa a compreensão de que essa divindade

representa uma cultura tão organizada e influente em seu território africano que, no Brasil, a própria manifestação religiosa recebe seu nome no “Xangô do Nordeste”.

Em outros grupos, como o Afoxé Acabaca, percebemos a manifestação e organização negra no estado do Ceará através de músicas que relatam a presença histórica da cultura dos terreiros, narrando de forma rítmica como se deu o processo de organização das lutas dos povos nesse estado:

Filhos de Sudam foi o pioneiro  
Korim Orum, Kalunga Banzu, Acabaca  
Obá Orum, Filhos de Oyá  
E o mais novo é Oxum Odolá  
É afoxé! Afoxé tem disso sim no Ceará (PAIXÃO, 2010)

Em outra música do afoxé Acabaca percebemos a história e a presença das grandes casas de candomblé da Bahia no estado do Ceará, juntamente com toda a história de luta, resistência e manutenção da cultura e da história africana e afro-brasileira.

No toque da vamunha a festa vai começar  
Dono da minha cabeça vem comigo celebrar  
O Terreiro está pronto Yá Nassô Ocá  
Gantois de Mininha Axé Opô Afonjá (MATOS e MORENA, 2012).

O trabalho com letras de músicas elaboradas dentro dos terreiros de candomblé baseia-se na perspectiva de aprender e ensinar ouvindo, dançando, sentido, observando, imitando e admirando os mais velhos nos seus saberes e fazeres (MACHADO, 2013, p. 41). Contudo, se faz necessário saber sobre as letras, ter a base histórica, estudar seus símbolos e significados dentro de um contexto que tem como pressuposto romper paradigmas, e não apenas cantar e dançar ao som do tambor.

Entendemos esta forma de ensinar como uma proposta de ações oportunas e desveladoras da herança cultural, do conjunto de saberes, do mito, do canto, da dança, dos provérbios,

das diversas narrativas que ampliam a percepção de si, do outro, possibilitando compreender o mundo, a vida, afinal “[...] para a continuidade geradora de uma identidade brasileira, temos a considerar que a compreensão do mundo é bem maior do que a compreensão ocidental do mundo” ( MACHADO, 2013, p. 43).

O que esperamos enquanto pesquisadores e sociedade civil organizada é romper com a história que nos foi passada ao longo de quatrocentos anos, oportunizando aos jovens a discussão sobre seu pertencimento racial, vivenciando os valores civilizatórios africanos e sentindo na alma o pulsar do tambor ancestral.

### **Análise de intervenções e alguns resultados**

Abordar o estudo das relações étnico-raciais na escola é uma ação pedagógica complexa, visto que a efetivação da história e da cultura africanas e afro-brasileiras está intrinsecamente ligada às religiões de matriz africana, um dos locais de preservação e manutenção de todo o legado ancestral. Educadores e educadoras se deparam com o proselitismo neopentecostal presente no cotidiano escolar de forma tão contundente que, ao verem os tambores, docentes e discentes logo se referem ao termo “macumba”.

Adotamos a metodologia de oficinas, debates, palestras e minicursos nos quais os alunos, juntamente com os professores, passam por quatro momentos: o primeiro é de vídeos e debates; o segundo tem formato de minicurso; por fim, no terceiro e quarto momentos, vivencia-se ritmos e sons através de oficinas de percussão, estudando afoxé, samba-reggae, maracatu e samba, além dos processos históricos e culturais atrelados a esses ritmos e as influências que tiveram e têm no cotidiano brasileiro. É salutar observar os resultados do que consideramos poucos encontros com o público pesquisado no ano de 2013, instigando questionamentos e reflexões filosóficas por parte dos mesmos.

Através de intervenções realizadas pelos estudantes no decorrer dos encontros de formação, percebi uma mudança de postura e o desejo de saber mais sobre a temática estudada, o que possibilitou, no ano de 2014, solicitações de assessoria pedagógica mais aprofundada e sistemáticas sobre a temática étnico-racial. Neste mesmo ano realizamos oficinas, debates e palestras com estudantes e professores da educação de jovens e adultos e do Pró-Jovem em oito escolas da rede pública municipal de Fortaleza. Percebemos a forte presença dos professores e estudantes das referidas escolas no seminário promovido pelo Núcleo de Africanidades Cearenses da Universidade Federal do Ceará (UFC), o V Memórias de Baobá, revelando o interesse despertado nas oficinas realizadas por nós nas escolas.

Ao trabalhar as canções com os estudantes, os mesmos concluem que na África havia reinos; por isso havia reis, organizações e impérios. Percebemos nesta ação um positivo resultado dos momentos de estudo realizados no decorrer do ano de 2013 que se ampliaram no ano de 2014. Em 2014 colhemos depoimentos de alunos e professores que relatam mudanças de comportamento racista no cotidiano escolar. Isso pode ser observado nas seguintes falas: “Antes eu tinha medo. Agora vejo que não há nada demais. O que muda é a prática ritual.”; “O culto ancestral significa que meus avós estão no céu olhando por mim? Entendi!!” “Quando vocês irão a minha escola?” (informação verbal)<sup>1</sup>.

Nossa intenção é, durante o ano de 2015, ampliar o atendimento das escolas, implementando e fortalecendo a Lei nº 10.639/2003, agora com o apoio da Coordenadoria de Igualdade Racial (Coopir) e da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME).

---

<sup>1</sup> Fala de professores que viram as imagens das atividades que foram realizadas nas escolas expostas nas redes sociais.

## Referências bibliográficas

AFOXÉ ACABACA. No Ceará tem disso sim:Afoxé. Compositor: Ivaldo Paixão. Interpretes: Patrícia Matos , Sarah Sousa, 2010.

\_\_\_\_\_. Ilê Axé. Composição: JuLiana Morena, Patrícia Matos. Interpretes: Patrícia Matos, Sarah Sousa, 2012.

AFOXÉ ALAFIN OYÓ; Cantando Oyó. 1986

MACHADO, Vanda. *Pele da cor da noite*. Salvador: EDUFBA, 2013.

BRASIL DE A A Z: Clara Nunes. Ijexá.Disco 3: Nação. Gravadora: Odeon Compositor: Edil Pacheco Intérprete: Clara Nunes, 1973.

MARQUES, Janote Pires. *Festas de negros em Fortaleza: territórios, sociabilidades e reelaborações (1871 -1900)*. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2009.

RODRIGUES, Graziela E. F. *Bailarino, pesquisador e intérprete: processo de formação*. Rio de Janeiro: Funarte, 1997.

VERGER, Pierre Fatumbi. *Orixás deuses iorubás na África e no Novo Mundo*. Tradução de Maria Aparecida da Nóbrega. 6ª Ed. Salvador: Currupio, 2002

\_\_\_\_\_. *Ewé: o uso das plantas na sociedade iorubá*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

TODOS NÓS SOMOS. TUDO QUE TENHO. Gravadora EMI. Compositor e Interprete: Jorge Vercilo, 2007

## ANEXOS

**Figura 1 – Momento de formação com gestores e professores de Maracanaú-SME**



Fonte: Patrícia Matos.

**Figura 2 – Momento de formação com gestores e professores de Maracanaú-SME**



Fonte: Patrícia Matos.



**Figura 3 – Momento de formação com gestores e professores de Maracanaú-SME**



Fonte: Patrícia Matos.

**Figura 4 – Momento de formação e oficinas com alunos da EJA e Pró-Jovem de Fortaleza**



Fonte: Patrícia Matos.

**Figura 5 – Momento de formação com alunos de Fortaleza**



Fonte: Patrícia Matos.

**Figura 6 – Momento de formação e oficinas com alunos da EJA em Fortaleza**



Fonte: Patrícia Matos.



# OS DESTINOS DO KONGO NO BRASIL

## LARISSA OLIVEIRA E GABARRA

Graduada e mestra em História pela Universidade Federal de Uberlândia e doutora pela PUC-Rio em 2009, em História Social da Cultura com a tese intitulada: O reinado do Congo no Império do Brasil: Memórias da África central no Congado de Minas Gerais no século XIX. Iniciou os estudos no tema em 1999, quando desenvolveu um projeto de pós-graduação lato-senso em Educação, que utilizava o conhecimento de matrizes africanas no ensino formal de História. A partir de 2005, direcionou os estudos para a República Democrática do Congo, por meio de uma bolsa de estudos, concedida pela Bélgica no Museu Real da África Central em Tervuren. Desde a criação da Lei nº 10.639/03 colabora com sua implementação, em diversos cursos de aperfeiçoamento, especialização, extensão e programas como a Cor da Cultura para formação de professores. Além da experiência no ensino fundamental, médio e a distância (UFPEL e PUC-Rio/UERJ-FFP), foi professora de História da África e Prática de Ensino nas Universidades Federal Fluminense – Campos Goytacazes e Estadual do Rio de Janeiro – Campus São Gonçalo. Hoje é professora Adjunta da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira.

Este artigo é parte de uma reflexão feita após a esse de doutorado, intitulada *Reinado do Congo no Império do Brasil: memórias da África central no Congado de Minas Gerais, século XIX*. Na época, procurei entender as circunstâncias históricas em que se encontrava a região do Triângulo Mineiro nas quais surgiu a manifestação cultural Congado, que homenageia o rei e a rainha Congo. Esse estudo me instigou para aprofundar as diferenças regionais e históricas que possibilitaram uma pulverização de manifestações culturais no Brasil, que também homenageiam o rei Congo. Por isso, a reflexão que segue diz respeito à comparação entre as situações históricas do aparecimento do Maracatu de Pernambuco e o Congado de Minas Gerais, ambas vinculadas, nos tempos pretéritos, às Irmandades do Rosário dos Homens Pretos. A comparação entre as manifestações culturais parte do princípio de que os praticantes fazem usos e dão sentidos diferentes ao antigo reino do Kongo, na África Central <sup>1</sup>, do qual muitos dos escravizados dessas regiões vieram.

É importante nesse estudo esclarecer a diferença entre as grafias Congo e Kongo. O antigo reino do Kongo, na África Central, por uma convenção internacional, se escreve com K. Nas manifestações culturais populares brasileiras em que o rei Congo existe como personagem da celebração, a grafia é com C, pois a convenção é nacional e segue o padrão do português.

Assim, me permito apresentar as manifestações culturais Maracatu e Congado e suas relações com o Kongo, assim como abrir um debate teórico sobre a história do antigo reino do Kon-

---

<sup>1</sup> Essas comparações estão sendo desenvolvidas por meio de projeto guarda-chuva cadastrado no fluxo contínuo da Proreitoria de Pesquisa e Pós-graduação da Unilab, intitulado *Usos e sentidos do Kongo nas resistências africanas no Brasil e no RDC*. Arte, religião e política: olhares sobre um território imaginado.

go e suas várias versões na diáspora africana. O método de pesquisa utilizado é a leitura crítica dos símbolos identitários das manifestações culturais, entrecruzados com depoimentos orais dos praticantes e documentação escrita das Irmandades do Rosário.

Ao investigar os usos e sentidos do termo Congo na manifestação cultural (afro-católica) do estado de Minas Gerais, Brasil — o Congado<sup>2</sup> — compreendi que o termo Congo não pertence apenas a esse universo, e que a busca pela história do rei Congo do Congado, nos leva, primeiramente, à história do antigo reino do Kongo.

Essa história foi contada pela primeira vez para o Ocidente a partir da chegada de Diogo Cão à desembocadura do rio Kongo, em 1482. Através dos missionários — principalmente capuchinhos italianos, em fins do século XVI, como Antônio Cavazzi de Montecúcolo (BASSIN, 1987) e Luca Caltanissetta (1970) — é possível verificar que nesse período o reino, governado pelo manikongo<sup>3</sup>, abrangia várias províncias: Mpemba, Soyo, Mbamba, Nsundi, Mpangu e Mbata. Para Jan Vansina, um dos primeiros historiadores a tratar do tema, a centralização política do reino se deu ainda no século XIV. Mas a partir do século XVII o reino se envolvera em vários conflitos com os portugueses e aliados, como a guerra de Ambuila (THORTON, 1997), iniciando uma fase de decadência. Se no primeiro século de contato com o tráfico negreiro o reino do Kongo se impôs como uma potência africana, no início do século XVIII sofria uma fragmentação e diminuição do seu domínio sob outros povos.

O cristianismo foi um grande aliado para esse governo, diferente dos outros reinos ao redor, como Ndongo, Tio e Loango, que também receberam muitos missionários, mas não alcançaram a simpatia do Vaticano. Segundo a documentação da Mo-

---

<sup>2</sup> Pesquisa desenvolvida desde 2000 – Especialização, Mestrado, Doutorado (bolsa MRAC), bolsa COPEDO/IPHAN.

<sup>3</sup> Manikongo é o título do rei do reino do Congo (séculos XV –XIX).

numenta Missionária de Antonio Brasio de 1952-60, D. Afonso I (1507-1543), o segundo manikongo batizado, em 1514 mostra o crucifixo para sua corte e exige obediência a esse Deus (RANDES, 1968: 98), oficializando suas alianças comerciais com os portugueses e com o catolicismo. O catolicismo que se desenvolve na região estava longe de se tornar homogêneo; em cada uma das províncias foi praticado de uma forma (Souza: 2006). Em meados do século XVI (1540), D. Afonso garante a autonomia do seu comércio nas negociações diplomáticas com os portugueses e apoio direto do Vaticano. Seu filho, D. Henrique, receberá em Roma o título de bispo de Útica (ALENCASTRO, 2000: 73).

Ao questionar sobre os usos e sentidos do termo Congo em outros espaços geográficos que não Minas Gerais, em diferentes momentos históricos<sup>4</sup> pude afirmar a existência de várias tradições orais baseadas no Kongo, mas todas inseridas no contexto da diáspora africana. Nesse sentido, há um alargamento da história do antigo reino do Kongo, experimentada em circunstâncias históricas específicas das Américas, ocorridas desde o contato dos portugueses com os manikongo e seus súditos até os dias atuais.

A história do Kongo foi escrita por viajantes, missionários, capuchinhos, exploradores; sempre por aqueles que não integravam a própria sociedade que relatavam, e por isso fizeram relatos repletos de imagens fantasiosas, mas que nos servem de fontes de conhecimento. Por outro lado, essa história não foi escrita pelos súditos desse reino, nem tão pouco pelos escravi-

---

<sup>4</sup> Essa pesquisa foi feita durante o ano de 2009, como resultado de uma bolsa oferecida pelo COPEDOC/IPHAN. O objetivo da pesquisa era encontrar, no Brasil, outras referências do rei e rainha Congo, assim como do culto a Nossa Senhora do Rosário e São Benedito e suas relações. Naquele momento só foi possível obter datas de fundação das irmandades, nome das manifestações populares, mitos dos santos ou mitos fundadores das manifestações. Não foi possível aprofundar o estudo sobre os usos e sentidos das indumentárias dos praticantes. Mas a comparação entre os mitos e as histórias locais foi suficiente para perceber várias diferenças circunstanciais para a prática das manifestações.

zados, mas sim experimentada por eles; principalmente pelos escravizados, à medida que a utilizavam como uma herança cultural indivisível do tráfico Atlântico. Indivisível no sentido de indissociável da travessia do grande Kalunga (Oceano Atlântico) e, portanto, transmitida oralmente. Segundo Reinhart Koselleck (2001), o homem moderno, diante de um horizonte de expectativa comum é capaz de criar uma memória comum. Assim, as experiências microrregionais absorvidas na experiência do cativo num jogo de escalas espaciais, proposto por Jacques Revel (1998), cria essa herança indissociável do macroprocesso que, por conseguinte, enriquece-a com novas várias versões de um passado distante, expressas nos novos microespaços.

Na prática, os escravizados, de maneira figurada, ao entrarem no navio negreiro, criam uma herança em comum em relação ao seu passado, já que são oriundos de diferentes experiências históricas e geográficas anteriores. Essa herança comum também pode ser entendida, segundo Stuart Hall, como a identidade da diáspora negra (2003). No caso desse estudo, a herança comum é o próprio reino do Kongo, mas transformado em várias maneiras de expressá-lo para salvaguardar não apenas essa identidade da diáspora, mas principalmente suas diferentes experiências passadas.

Essa problemática surge da experiência de pessoas comuns em diversos estados do Brasil, que registraram seu passado através de expressões culturais. Existem várias manifestações populares híbridas, com elementos africanos, católicos e dos nativos americanos que homenageiam o rei e a rainha Congo. Constroem, portanto, através de símbolos elegidos, uma memória baseada num Congo que imaginam transformando-o em território abstrato para construção da identidade coletiva. Esse lugar marca no cotidiano dessas pessoas uma posição política cultural que os diferencia entre si e de outros grupos sociais. Entre eles: o

Congado de Minas Gerais e Goiás, o Maracatu de Pernambuco e do Ceará e o Marambiré no baixo Amazonas, Pará.

O Congado é uma manifestação cultural baseada no mito fundador de devoção a Nossa Senhora do Rosário e São Benedito e em homenagem ao rei e à rainha Congo. Os rituais e a liturgia da festa animam grupos que se unem ao menos uma vez por ano, normalmente em maio ou outubro, formando o reinado do Congo, ou de Nossa Senhora do Rosário, impondo às ruas da cidade seus ritmos. Apesar do Congado ser uma tradição formada por um conjunto de grupos diversos, tais como Moçambiques, Congos, Marinheiros, Catopes, Vilões, Caboclos, o reinado constitui a unidade dessa diversidade. Todos os diferentes grupos se encontram num ritual de homenagem a um único rei e à rainha Congo; numa única festa para Nossa Senhora do Rosário e São Benedito. Essa unidade, baseada na identidade constituída a partir do reinado do Congo, talvez seja a principal diferença entre o sentido e uso do rei Congo no Congado e do rei Congo no Maracatu.

O Maracatu é também uma manifestação cultural, hoje mais africana e nativa que católica. Atualmente eles se apresentam no carnaval e cada grupo tem seu próprio rei e rainha Congo. Assim, seu caráter religioso não está vinculado a uma unidade sagrada, como a da Nossa Senhora do Rosário, nem profana com um único rei. Na maioria das vezes cada grupo faz reverência ao seu orixá. Não existe um ritual que constitui a unidade da tradição. A diversidade dos grupos não é suficiente para criar novas denominações: todos os grupos chamam Maracatu, tais como: Maracatu Piaba de Ouro, Maracatu Voz da África, Maracatu de Aracoíaba, etc.

Luiz Filipe de Alencastro (2000), historiador brasileiro especialista no tráfico Atlântico Sul-Sul nos séculos XV-XVIII, expõe o interesse dos colonos portugueses da América no comércio de homens africanos no século XVII. Principalmente

daqueles senhores de engenhos de açúcar do Nordeste, onde a preocupação com a reprodução dos cativos e sua sociabilidade não combinavam com o sistema lucrativo escravocrata:

Convinha mais fazer açúcar para vender na Europa e obter meios de compra de escravos, ou cultivar tabaco e fabricar cachaça para trocar por africanos adultos, do que investir na produção de alimentos, estimular uniões entre cativos, preservar as mulheres grávidas e as crianças nos engenhos e nas fazendas na expectativa de recolher, a médio prazo, novos trabalhadores cativos nascidos e criados no local. (ALENCASTRO, 2000: 149)

Nessa visão reside uma perspectiva de trânsito intenso entre os escravizados, mais do que um incentivo a uma sociabilidade nas senzalas. Em outro período do tráfico, em que o oceano Atlântico estava vigiado pelas forças inglesas, a sociabilidade escrava pôde ser identificada nas senzalas dos cafezais do Sudeste, talvez pela dificuldade em manter esse trânsito Atlântico. Para Robert Slenes (1999), a formação de famílias nas senzalas era uma das formas de integração entre os cativos. No século XIX, no Sudeste, os escravizados se agrupavam em núcleos familiares e reconstituíam identidades e costumes à medida que encontravam hábitos de uma mesma raiz cultural (SLENES, 1999).

A matriz cultural a que Slenes (1999) se refere corresponde aos hábitos dos povos da África Central e Austral, classificada linguisticamente como banto<sup>5</sup>. O tráfico negreiro dessa região se deu até fins do século XVIII apenas pelos portos da região que ficou conhecida como Congo-Angola — atualmente no litoral de Angola, República Democrática do Congo, Cabinda e República do Congo. Alencastro comenta: “[...] nessa época já se estendiam bem longe as rotas do tráfico no interior da África,

---

<sup>5</sup> Alguns autores, como Jan Vansina em *Paths in the rain forest. Toward a History of Political Tradition in Equatorial Africa*. Madison: Wisconsin Press, 1990, acreditam que as semelhanças entre as culturas dessas regiões constituem um grande complexo de costumes, incluindo as línguas de mesma raiz cultural.

com os cativos saindo, na sua maioria, de regiões situadas a mais de seis meses de caminhada dos portos angolanos” (ALENCAS-TRO, 2000: 147). Os africanos dessa região foram constantemente traficados para os portos brasileiros do o século XV ao XIX. Em Recife ele foi mais intenso nos séculos XVI, XVII e XVIII: no Rio de Janeiro, nos séculos XVIII e XIX. Essa informação apresenta um processo de migração extenso em várias regiões da África Central que levavam a encontros, na perspectiva de Slenes (1999), no Sudeste do Império, mas também sob outras expressões no Nordeste. Se Alencastro (2000) não trata especificamente da sociabilidade do escravizado no Nordeste, ele, por outro lado, é enfático na importância da manutenção do tráfico, o que aponta para uma constante revitalização das raízes culturais.

Seja no século XVII e XVIII no porto de Recife (MILLER, 1988), seja no porto do Rio de Janeiro nos séculos XVIII e XIX (FLORENTINO, 1995), chegavam homens carregados de uma memória da África Central. Porém, essa memória, apesar de carregar elementos comuns de uma mesma raiz linguística, era elaborada conforme a situação histórica e geográfica que os sujeitos experimentavam nas suas saídas da África e nas suas chegadas a América. Por isso, “[...] o tratadista inaciano Alonso de Sandoval, na sua pesquisa efetuada nos navios ancorados em Cartagena/ Bolívia, no começo do século XVII, chegou a registrar mais de setenta línguas e dialetos entre os deportados” (FIUME, 2007: 53). Essa gama de diversidade linguística envolvida em um macroprocesso conhecido como diáspora africana possibilitou a reconstrução de diversas manifestações culturais em lugares aparentemente sem nenhuma relação entre si, seja comercial ou política, mas que, no entanto, culturalmente apresentaram e apresentam aspectos semelhantes mesmo em séculos posteriores.

O estudo de Giovanna Fiume é ímpar para entender essa migração cultural através de um olhar para as práticas católicas.

No seu texto, São Benedito é apresentado como um santo de devoção dos negros em quase toda a América do Sul, África e alguns lugares da Europa. No lago Maracaibo, na Venezuela, foram encontradas, entre 1954 e 1986, 65 lendas diferentes contadas por antigos moradores sobre o santo. A festa em sua homenagem, que acontece em todas as regiões em que se encontraram lendas sobre o santo na América e na África, é feita habitualmente ao som de música e tambores (FIUME, 2007: 33-34). Para a autora, a identidade dos africanos e dos seus descendentes nas Américas com o santo surge da biografia do mesmo — mouro e filho de escravos. O incentivo pela Igreja Católica à devoção ao Santo foi uma solução encontrada para criar um modelo de crença que fosse aceito pela população africana, que deveria converter-se ao catolicismo, fosse na África ou na América.

O catolicismo no Brasil serviu como intermediário entre a população de nativos como também de escravizados africanos, os colonizadores portugueses e a coroa portuguesa. A primeira etapa para fazer parte desta sociedade colonial era o batismo e a obediência às leis católicas. Nesse sentido, os missionários e irmandades leigas serviram de instrumento operacional da estrutura do Estado. Entre as irmandades leigas era comum encontrar Nossa Senhora do Rosário e São Benedito para escravizados oriundos da região Congo-Angola e de São Elesbão e Santa Efigênia parados oriundos da Alta Guiné e Costa do Ouro (SOARES, 2000). Mesmo pós-independência, o Império do Brasil, as irmandades leigas ainda eram a mediação possível para fazer cumprir as leis nacionais nos arraiais e províncias distantes da corte carioca e dar assistência à população (BOSCHI, 1986).

Em Recife, a confraria de São Bendito abrigou-se por alguns anos na Igreja do Rosário; hoje sua relação com a santa se restringe a duas telas com imagens do cotidiano em que os dois santos estão juntos e que se localizam no interior da Igreja (Entrevista com Teresinha, 2009). No Congado de Minas Gerais,

o São Benedito é homenageado junto com a Santa e tem um significado importante. Ele representa a destreza do africano na sociedade escravocrata — respeitado pelo seu superior e pelos seus pares, pois em vida o franciscano alimentava os pobres sem deixar faltar nada aos seus superiores, que o proibiam de fazer tal caridade. Pode ser, simbolicamente, entendido como a força da espiritualidade, onde residem muitas das tradições das culturas africanas. Pois é o preto-véio, uma entidade comum entre as religiões de matrizes africanas no Brasil, que é a própria encarnação do ancestral africano.

Em Minas Gerais, ao misturar a parte profana e a parte religiosa, cantam em devoção aos santos e dançam no ritmo marcado por tambores em homenagem ao rei Congo. Em Recife, a parte sagrada da tradição, ao cultuar os orixás, é feita de forma africana e em ambiente privado. No momento público, o profano aparece durante o desfile do carnaval, onde o rei e a rainha Congo dançam junto com os outros praticantes (FRANÇA. Entrevista, 2009). A Irmandade do Rosário ainda atua entre eles, mas é responsável por uma procissão e missa, sem danças nem músicas (TERESINHA. Entrevista, 2009).

Segundo Fiume, em Pernambuco pôde ser registrada pelo frei Filippo Del Portogallo, em 1731, uma festa grande de coroação na qual São Bendito era o homenageado (FIUME, 2007: 33-34). A autora não descreve a festa, e por isso não é possível identificar quem foi coroado, talvez o rei Congo, como nas festas de Congado de Minas Gerais. Todavia, a partir de outras informações sobre as festas da Irmandade do Rosário naquela época em Recife, pode-se inferir que o coroado era um rei de nome africano.

Sabe-se que nem sempre os grupos de Maracatus de Pernambuco homenagearam reis e rainhas Congo, mas sempre reis e rainhas africanos. Os registros sobre a presença do rei Congo em Recife variam muito; os mais comuns são os reis Congos

da Irmandade Nossa Senhora do Rosário da cidade de Recife no século XVIII e XIX (CORD: 2005). A palavra Maracatu não aparece no caso das festas da Irmandade do Rosário no século XVIII; apenas a partir do século XIX é possível encontrar nos registros escritos, oficiais ou folcloristas citações sobre o Maracatu (CORD: 2005). Para esses folcloristas, os reis Congos deram origem aos Maracatus. No passado não coexistiram: foram experiências sequenciais.

Não há um consenso entre os estudiosos sobre o tema; no entanto, os reis Congos são apreciados pelos Maracatus mais novos que intitulam o rei e rainha, nos desfiles de carnaval, de Congos. Para França Junior (2009), filho da mestra da Jurema<sup>6</sup>, Maria da Solidade (2009), envolvida com o Maracatu Estrela de Ouro e Piaba de Ouro, os reis e rainhas do Maracatu não tinham um título africano como Congo, mas hoje são possíveis de serem intitulados pelos próprios mestres de Maracatus mais jovens. Já Dona Teresinha (2009), zeladora da Igreja do Rosário de Recife, explica que os reis Congos deixaram de ser eleitos na confraria em meados do século XIX, e que hoje existem as juízas, função tão antiga quanto a dos reis Congo. Os estudos de Ivaldo M. França Lima (2005) e Marcelo Mac Cord (2005), ao contrário dos folcloristas, apontam para uma contemporaneidade entre os reis Congos da Irmandade do Rosário de Pernambuco e os Maracatus.

A partir do estudo de Marcelo Mac Cord sobre Dom Antônio (1848-1872), o rei Congo da Irmandade do Rosário de Recife, percebe-se que existiam outros reis, também conhecidos como governadores de cantão (região urbana – bairros), que deviam reverência ao rei Congo da Irmandade católica (2005). Porém, o catolicismo não era apreciado por todos esses *governadores*, e nem

---

<sup>6</sup> Segundo Maria Solidade França (2009), a Jurema é uma tradição religiosa difundida em Pernambuco, tal como a umbanda no Sudeste do país. Porém, ela trabalha mais com os preceitos de cura indígena e africana, sem dar importância aos santos católicos cultuados na umbanda.

os clérigos e oficiais da província apreciavam esses líderes locais, que eram ex-escravizados ou escravizados. Assim, a reverência a Dom Antônio por parte de seus pares era pertinente dependendo da repressão feita pelas autoridades oficiais. Por parte da sociedade, legitimar o comando de Dom Antônio era interessante para manter a ordem urbana, pois essa espécie de imperador estava submetida à Igreja católica e às autoridades da cidade<sup>7</sup>.

Para Mac Cord, esses governadores de cantão poderiam ser os reis do Maracatu, já que em cada parte da cidade havia grupos que tinham as suas próprias maneiras de dançar em homenagem a Nossa Senhora do Rosário no dia da festa de coroação do rei Congo. O autor, além de não acreditar numa linearidade histórica entre os reis de Maracatu e os reis Congos, acredita numa relação não estável e algumas vezes tensa entre eles, mas com certo interesse de subordinação.

Se os reis Congo não conseguiam manter um poder estável entre os governadores de cantão em Pernambuco, talvez não fosse por uma inadequação de seu *status* de soberania do lado americano do oceano, mas sim como uma maneira de ressignificar as próprias relações de poder entre as províncias do reino do Kongo na África. A província de Soyo, por exemplo, fazia parte da jurisprudência do Kongo, mas não se submeteu a todos os acordos feitos entre o manikongo e os portugueses (GRAY, 1990).

Isso significa que os reis do Maracatu poderiam representar os reis das províncias do reino do Kongo ou os régulos regionais<sup>8</sup> que, súditos do manikongo, ainda assim, conservavam seus

---

<sup>7</sup> O autor Marcelo Mac Cord (2005) também aponta que, naquele momento, o próprio rei Congo sofria inúmeras repressões oriundas principalmente da Igreja, que pretendia acabar com esse catolicismo popular, nas suas palavras, imperfeito.

<sup>8</sup> Segundo Jan Vansina (1990), a centralização do poder político, econômico e religioso na África Central iniciou-se com os povos cuba, congo e teque nos séculos XIV e XV. Este criou uma classe de nobres, mas também um chefe regional conhecido pelos europeus como régulos, ou reis das províncias, territorialmente constituídas em torno dele.

próprios costumes. A referência oficial de líderes sub-regionais na zona urbana de Recife no século XIX, que com hábitos próprios dirigiam grupos de festas profanas, são hoje conhecidos Maracatus, provavelmente. A memória coletiva da manifestação popular foi capaz de ressignificar o papel do manikongo na Irmandade do Rosário, dando um destino para o Kongo no Brasil, que não se distinguia muito da relação de poder já estabelecida entre os povos das províncias do reino do Kongo nos séculos XV, XVI e XVII.

Para Ivaldo M. de França Lima, a contemporaneidade dos Maracatus e dos reis Congos em Recife é própria do movimento de manutenção das tradições populares, que revitalizam alguns aspectos e se esquecem de outros. Para ele,

[...] parece-nos que os autores ao discutirem a origem dos maracatus-nação, apontam para um caminho que pode ser aqui descrito como linear e único, como se não existisse a história, um fazer e refazer constantes e que podem ser observados nos atuais maracatuzeiros que criam e recriam tradições para legitimarem os seus interesses ou posições sócio-políticas. [...]. Quando os estudiosos estabelecem uma busca pelas origens de uma manifestação cultural, muitas vezes simplificada como ‘folgado’ ou ‘brincadeira’, esquecem ou não conseguem enxergar que o surgimento dessas expressões pode estar associado a outras variantes, e que a origem não é o resultado de um processo linear; ao contrário, precisamos estar atentos para as múltiplas confluências de práticas culturais que vão ressignificando essas manifestações ao longo de sua história. (LIMA, 2005, p. 47).

Ao entender que as manifestações populares se reelaboram ao longo da história, pode-se investigar os elementos constitutivos do processo de formação da tradição. Esses elementos armazenam as relações sociais estabelecidas no processo histórico e as suas temporalidades. Por isso, a tradição carrega inúmeras marcas, que representam tempos e espaços diferentes. Nesse sen-

tido, as variantes regionais que Ivaldo Lima comenta são extremamente relevantes não simplesmente para contradizer a tese de uma linearidade no desenvolvimento da tradição a partir de uma origem única, mas para entender os inúmeros elementos desse desenvolvimento como pistas para a descoberta das temporalidades presentes na festa (HARTOG, 2003).

Entender a existência de marcas fundadoras de tradição nas práticas da manifestação cultural é pensar através dos sentidos e usos dos símbolos eleitos para registrar temporalidades de sua história. Compreender o mito fundador — quando há — dessas expressões populares é entendê-lo como documento histórico, fonte oral do passado dessas pessoas, fazendo a leitura crítica desses signos. Mesmo que se argumente esse mito fundador como uma tradição inventada, ainda assim existe uma ruptura temporal flagrante<sup>9</sup>.

O mito fundador do Congado, segundo senhor Bianor, capitão do terno de Congo Rosa e Verde da cidade de Araguari/MG é assim:

Nossa Senhora do Rosário [que] apareceu lá pros escravos numa loca. Eles pegô e foi, os congo pegô e foi, buscô ela, e trouxe ela, sim pro rei deles, e ela pegou e não gostou, voltou pra trás. E o moçambique foi e buscou, e ela pegou e ficou, e começou assim, adora ela, festeja que ela tinha aparecido pra eles (BIANOR. Entrevista, 2000).

O mito é rico nos personagens que se relacionam; apresenta um fato em que os escravizados negociaram o tempo livre para realização de suas expressões culturais, ao mesmo tempo em que mostra a relação entre os próprios escravizados. Quando se conhece a história é mais fácil compreender o mito, a santa como representação das irmandades leigas (representante da negociação com o homem colonizador) e as variantes de esca-

---

<sup>9</sup> A temporalidade inventada faz referência ao conceito de tradição inventada trabalho no livro de Eric HOBBSBAWN e Terence RANGER (1997).

vizados como as diferenças de cada povo africano. Durante o ritual da festa, os Congos e Moçambiques se ocupam de funções específicas relacionadas com essa liturgia. O aparecimento do Moçambique é, na narração, um momento ímpar; um momento que marca a invenção da tradição. Essa ruptura mostra a existência de uma temporalidade, uma maneira de entender o mundo antes e depois dos Moçambiques. Essa especificidade temporal é visível também na história do tráfico Atlântico na região Sudeste do Brasil.

Os escravizados oriundos da ilha de Moçambique ou de Quilimane, lado Oriental da África Austral, só começaram a chegar no Brasil — mais especificamente no Sudeste — a partir de fins do século XVIII, mas seu trato foi intenso nos trinta primeiros anos do século XIX (ELTIS, 1999). Segundo Lair Bergad (2004), esses escravizados eram destinados a Minas Gerais para a exploração de ouro e diamante, como também para os cafezais que fortaleciam a economia do Vale do Paranaíba.

Da mesma forma que a história do tráfico Atlântico para a região Sudeste sofre um momento de transformação no século XIX por causa de novas rotas comerciais oriundas do Oriente africano, a aparição do Moçambique no mito do Congado registra uma ruptura histórica com um passado cultural, construído por meio da relação entre os congos e a Santa. Homens e mulheres oriundos de diversos lugares, chegados em diferentes tempos, ao encontrarem-se num determinado local, produzem uma nova consciência de vida, fruto das adaptações de várias culturas; algumas semelhantes, outras distintas, outras que se tonificam com as novas gerações.

A história do tráfico Atlântico é importante para entender as distinções entre duas tradições que homenageiam o rei Congo no Brasil em Estados diferentes, pois como já foi visto, para o Congado de Minas, a referência do rei Congo é a de um reino em que Congos, teriam, segundo o mito, a primazia do reinado.

A eles se agrupam os Moçambiques, que chegaram depois tanto no mito quanto na periodização da história do tráfico Atlântico. A partir do mito entende-se que apenas com a chegada dos Moçambiques no Sudeste é que foi possível constituir o reinado do Congo.

O rei e rainha Congo nas Irmandades do Rosário de Minas Gerais eram e são escolhidos anualmente. Os chefes dos grupos do Congado eram e são chamados de capitães de Congo, de Moçambiques, entre outros. A relação dos capitães com o rei Congo não aparece, tal como Marcelo Mac Cord releva sobre os governadores de cantão do Recife. Não existe tensão ou concordância entre eles; simplesmente coexistem e atuam em lugares sociais distintos. Os capitães de grupos de Congado não respondem diretamente à ordem do rei Congo: a relação entre o rei e os capitães é fixa<sup>10</sup>. Por isso, os capitães estão mais para mfumu<sup>11</sup> africano do que régulos. A distinção entre as relações dos capitães de grupos de Congado e o seu rei Congo e as relações dos governadores de cantão dos Maracatus e o rei Congo da Irmandade do Rosário do Recife é evidente. Mas também é evidente a distinção entre as relações de poder entre os povos das províncias do Kongo durante os primeiros séculos de tráfico e durante os últimos.

A diferença temporal de maior intensidade do tráfico para Recife e Rio de Janeiro, aponta para circunstâncias históricas diferente no próprio reino do Kongo na África, mas também nos Estados brasileiros. A imigração da África central para Recife ocorreu em uma época áurea do reino do Kongo e uma época de insegurança quanto à ocupação das capitânicas portuguesas na América; quando da ocupação dos Holandeses

---

<sup>10</sup> Essa diferença entre a representação política centro africana dos capitães de terno de Congo e os reis de Maracatu no Brasil deve ser mais explorada.

<sup>11</sup> Segundo Jan Vansina (1973 e 1990), mfumus são os chefes de família, num sentido ampliado da instituição ocidental. São o núcleo estrutural da sociedade centro-africana, anterior à centralização política nos reis e régulos.

no Nordeste. No período do governo de Maurício de Nassau, houveram embaixadas do manikongo e do rei de Soyo a Recife (MILLER, 1976). Na memória daqueles que já se encontravam como cativos nos engenhos de açúcar era uma situação impar tal circunstância. Seu ex-rei estava de visita às terras para onde os haviam vendido. Talvez não coincidentemente fundaram, nessa época (1674), a confraria do Rosário (TERESINHA. Entrevista, 2009), enquanto a imigração para Minas Gerais dessa mesma região africana foi na época da decadência do reino do Kongo e no momento em que o domínio colonial português na América estava seguro em relação às outras potências europeias. No entanto, o tráfico negreiro começava a ser reprimido pelos ingleses e, portanto, novas rotas surgiam, como o caso dos traficados via Oriente africano.

De qualquer forma, nas duas manifestações culturais os reis Congos representam o coletivo. Essa representação lhes permite estabelecer uma relação mais igualitária entre seus pares e as autoridades locais. Esse talvez seja o elemento mais importante que o rei Congo estabelece com a comunidade de escravizados e ex-escravizados, seja em Pernambuco ou em Minas Gerais: a possibilidade de negociação do tempo livre com os órgãos oficiais da colônia e do império. A escolha pelos escravizados do reino do Kongo como seus representantes oficiais no tempo da escravidão provavelmente se deu pelos privilégios que este tinha na relação com o catolicismo, através do Vaticano, e também por sua participação no tráfico negreiro.

Quando se pensa nos macros-processos da diáspora africana que podem ter influenciado mais de uma manifestação cultural, mesmo em lugares muito distantes, deve-se partir dos costumes que permanecem num recorte temporal de longa duração (LE GOFF, 1984). Porém, entendê-las por meio de expressões culturais em espaços geográficos diferentes é pensar nas conjunturas, nas transformações políticas e econômicas de cada região,

no seu povoamento e nas relações sociais e culturais. Portanto, é trabalhar, para além dos jogos de escala de Jacques Revel (1999), a intersecção entre o tempo da longa duração e o tempo das conjunturas e das superficialidades. É no cotidiano, sob pressão das conjunturas, que são feitas escolhas dos valores coletivos que permanecem e que são rompidos.

Tanto a aparição dos reis Congos em cada grupo de Maracatu quanto os Moçambiques do Congado são variantes, ou elementos da tradição, resultados de escolhas culturais presentes na manifestação popular, em que os sujeitos históricos em certo momento foram agentes do macroprocesso pelo qual estavam passando. No momento em que se apoderam do processo histórico, deixam suas marcas registradas, distinguindo elementos na própria tradição, como também nas tradições de uma região para outra, ressignificando as referências comuns de maneira a recordar suas próprias. Diferentes culturas, com traços em comum e não completamente desconhecidas entre si, que passam por um macroprocesso de migração forçada e de reagrupamento em circunstâncias regionais e históricas específicas reordenam e revalorizam elementos importantes de cada universo cultural originário, mantendo suas idiossincrasias e também elegendo rudimentos que os identifique como um coletivo. Para Junior, a explicação da diversidade no tempo e no espaço é explicada com as seguintes palavras: “Essa herança vai se transformando dependendo da região” (FRANÇA JUNIOR. Entrevista, 2009).

Os usos e sentidos dos reis Congos das tradições Congado e Maracatu fazem com que a história do reino do Kongo da África tenha várias versões do lado da América. Essas versões são maneiras de registrar o passado dessas pessoas que, sendo ou não oriundas da África Central, reconhecem no Kongo um lugar seguro para imaginar sua identidade coletiva.

## Bibliografia e fontes

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. *O trato dos Viventes*. Formação do Brasil no Atlântico Sul. Séculos XVI e XVII. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

BASSIN, Ezio. *Un Cappuccino nell’Africa nera del seicento*. I disegni dei Manoscritti Araldi del Padre Giovanni Antonio Cavazzi da Montecuccolo. Com due note di Giuseppe Pirola S. J. e Albert Maesen. Italia: Associazione ‘Poro’ Carlo Monzino, 1987.

BERGAD, Laird W. *Escravidão e História Econômica*. Demografia de Minas Gerais 1720 -1888. São Paulo: Ed. USC, 2004.

BIANOR. (Congo Verde e Rosa) Entrevista concedida à Larissa Oliveira e Gabarra. Araguari/MG, 08 de outubro de 2000.

BOSCHI, Caio Cesar. *Os Leigos e o Poder* (Irmandades e Política Colonizadora em Minas Gerais). São Paulo: Ática, 1986.

CORD, Marcelo Mac. *O rosário de D. Antônio*. Irmandades negras, alianças e conflitos na história social do Recife 1848-1872. São Paulo: FAPESP, 2005.

DA CALTANISETA, Luca. *Diaire Congolais (1690-1701)*. Translated and annotated by François Bontinck. Louvain: Éditions Nauwelaerts, 1970.

ELTIS, David (coord). *Trans-Atlantic Slave Trade database*. CD-room, 1999. Disponível em: <<http://www.slavevoyages.org/tast/assessment/estimates.faces>>. Acesso em: 19/10/2011.

FIUME, Giovanna. *St. Benedict the Moor*. From Sicily to the New World. Saint and Their Cults in the Atlantic World. Columbia: University of South Carolina Press, 2007.

FLORENTINO, M. *Em Costas Negras. Uma História do Tráfico Atlântico de Escravos entre a África e o Rio de Janeiro (século XVIII e XIX)*. Rio de Janeiro, Arquivo Nacional, 1995.

FRANÇA JUNIOR. Questionário respondido para Pesquisa para Preservação do Patrimônio Cultural do Brasil concedido a Larissa Oliveira e Gabarra. Rio de Janeiro, julho de 2009.

FRANÇA, Maria Solidade Sousa. Questionário respondido para Pesquisa para Preservação do Patrimônio Cultural do Brasil concedido a Larissa Oliveira e Gabarra. Rio de Janeiro, maio de 2009.

GRAY, Richard. *Black Christians and White Missionaries*. New Haven/London: Yale University Press, 1990.

HALL, Stuart. *Da Diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

HARTOG, François. *Regime d'Historicité*. Présentisme et expérience du temps. La librairie du XXIème siècle. Paris: Seuil, 2003.

HOBSBAWN, Eric e RANGER Terence. *Invenção das Tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro*. Para uma semântica de los tiempos históricos. Barcelona, Buenos: Ediciones Paidós, 2001.

LE GOFF, Jacques. "Memória" In: Idem. *Memória – História*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda. *Enciclopédia Eunaudi*. Vol.1, 1984.

LIMA, Ivaldo M. F. *Maracatus-nação. Ressignificando novas histórias*. Recife: Ed. Bagaço, 2005.

M.M.A. Antonio Brasio, Monumenta Missionária Africana. Vol. 10. Lisboa: s.e. 1952-60) vol.1.pp.298-299 apud RANDLES, W.G.L. *L'Ancien royaume du Congo: des origins à la fin du XXème siècle*. Paris: La Haye, Mouton & Co, 1968.

MILLER, Joseph C. *Way of Death*. Merchant Capitalism and the Angolan Slave Trade 1730-1830. London: James Curry, 1988.

\_\_\_\_\_. The slave Trade in Congo and Angola. In: KILSON, Martin L.

ROTBURG, Robert I. *The African diaspora. Interpretative Essays*. Cambridge /Massachusetts: Harvard, 1976. pp.75-112.

REVEL, Jacques (org.) *Jogos de Escalas: a experiência da Micro-análise*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

SLENES, Robert. *Na Senzala uma flor: as esperanças e recordações na formação da família escrava: Brasil Sudeste, século XIX*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

SOARES, Mariza de Carvalho. *Devotos da Cor*. Identidade étnica, religiosidade e escravidão no Rio de Janeiro, séc. XVIII. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

SOUZA, Marina Mello e. Catolicismo e Comércio na região do Congo e de Angola, século XVI e XVII. In: FRAGOSO, João; FLORENTINO, Manolo; JUCA, Antônio Carlos; CAMPOS, Adriana (orgs.) *As rotas do Império*. Ilha de Victória: Ed. UFES, 2006.

TERESINHA. Questionário respondido para Pesquisa para Preservação do Patrimônio Cultural do Brasil concedido a Larissa Oliveira e Gabarra. Rio de Janeiro/Recife, julho de 2009.

THORNTON, John. As guerras civis no Congo e o tráfico de escravos: a história e a demografia de 1718 – 1844. *Revista de Estudos Afro-Asiáticos* (32), 1997. Rio de Janeiro: Ed. Universidade Candido Mendes, dez.

VANSINA, Jan. *The Tio Kingdom of Middle Congo 1880-1892*. London/NewYork: Internacional African Institute/Oxford University Press, 1973.

\_\_\_\_\_. *Paths in the rain forest*. Toward a History of Political Tradition in Equatorial Africa. Madison: Wisconsin Press, 1990.

# NEGRITUDE CONFLITUOSA: IDENTIDADE QUE BUSCA A SUA PERMANÊNCIA?

FRANCISCO VÍTOR MACÊDO PEREIRA

Professor de Filosofia do Instituto de Humanidades e Letras da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (IHL/UNILAB).

MÁRCIA DOS SANTOS DO NASCIMENTO

Doutora em Estudos de Literatura, Literatura Comparada Africana pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

IRLANE MARIA DE SOUZA SANTOS

Cientista social formada pelo Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará (CH/UECE).

*Aqui poderíamos viver, posto que aqui vivamos.*

F. Nietzsche

## No limiar do dever-ser

Não é raro detectar, tanto nos discursos sobre o direito à diferença quanto naqueles que procuram proteger grupos sociais, algumas atitudes preconceituosas e certa crença de estarem os seus propositores investidos de autoridade suficiente para avaliar o grau ou a intensidade do problema do outro – ainda que a respeito *deste outro* pretenda-se a figuração do *outro de si mesmo*. Trata-se de atitudes que implicitamente podem reforçar ainda mais aquelas ideias e impressões contra as quais o próprio grupo pretende lutar.

Afinal, quem pode, e em nome de quem, avaliar ou arrogar o grau de preconceito vivido *pelo outro*? Alguém que *se importa*? Um igual? Um par? Em que circunstância de *iguais* ou de *importância*? Se o preconceito é de raça, quem está autorizado a emitir pareceres sobre a pertinência étnica ou de raça *dos outros*? Em que bases mesmo se deve interpretar a jurisprudência de documentos e de leis que visem defender as prerrogativas de combate aos preconceitos e às discriminações raciais? Como garantir a inclusão de alguém ou de um grupo sem, em contraparte, provocar nenhuma exclusão? Quais os critérios éticos, políticos e mesmo científicos que, servindo de fundamento para essas discussões, garantem uma autorreflexão crítica que supere qualquer tipo de injustiça? Enfim, a luta de raça é de quem em prol de quem?

Será legítimo se pretender, na perspectiva das lutas e das políticas de igualdade étnico-racial, uma ética que – em aspectos específicos às composições históricas – ultrapasse a ideia humani-



tária da *diversidade para a promoção dos direitos humanos e dos direitos de minorias*? Uma ética que permita superar o dualismo do *sujeito-ético redimido* e do *sujeito-ético* – que se importa – *como piedoso*?

Não temos dúvida de que a proposição de políticas de promoção da igualdade étnico-racial será eticamente efetiva (além da importância conferida por quem pela sua causa *se importe*) se traduzida em ações inclusivas e concretas, em torno dos sujeitos historicamente colonizados, explorados, oprimidos, violentados e deixados às periferias da sociedade. Se, ao contrário, decorrer tão somente de consensos sobre *as injustiças e os preconceitos*, poderão representar apenas uma forma de *acalmar a consciência*. Muito mais uma *remissão de pecados*, uma autopunição, do que propriamente a construção e a convivência em uma sociedade mais justa.

Para além da consciência de raça/etnia, bem como da das demais assinaturas sociais – a saber, de minorias de gênero, *queer*, de orientação sexual -, as linhas cartográficas de *Cá e Acolá*, demarcadoras das margens de um pensamento *pós-abissal* – nas palavras de Boaventura de Sousa Santos (2007) -, trazem consigo temporalidades, espaços, referências locais, regionais, nacionais, transnacionais... ademais de muitas e de dinâmicas linhas de fuga – as quais ou fluem à revelia da justiça evocada na emulação de discursos ou se deslizam na prática de menores e de mais autênticas ressonâncias comunitárias. Quando falamos das questões de raça no Brasil, essas linhas de fuga resistem muito mais na dureza do cotidiano do que na ética prescritiva e doutrinária dos discursos e, muita vez, se sobressaem na recusa dos sistemas da concessão de comportamentos e de espaços da outorga jurídica.

Por certo que grande parte das injustiças sociais globais já está, pode-se assim dizer, entranhada *no coletivo imaginário*, como recidiva das *heranças de fins da modernidade*. Não de outro modo, a imagem ou a emancipação civil, autoral e etnográfica desta

*modernidade tardia* tem se revestido ultimamente da *máscara do negro* – sob a premissa de demarcar um *renovado* pensamento global e diaspórico que, definitivamente, não serve para qualquer identidade ou identificação, em composição a todo o resultado histórico de exploração e de humilhação *dos não brancos*. Essa cognição anunciada, ética e epistemologicamente, *nas cores* das identidades às quais modernamente ainda se reserva, não tem até então servido, contudo, senão para aumentar – em alguns aspectos, pelo menos – o abismo *essencial* entre os que pertencem a *esse lado da linha* e os *do outro lado*. Conforme Santos (2007, p.71), esses últimos, *do outro lado*, não têm deixado de, cada vez mais, *desaparecer como realidade social, cultural e humana relevante dentro do mundo hegemônico*<sup>1</sup>.

Parece sempre útil lembrar que, ao se propor – por quaisquer meios – a inclusão de alguém, se está afirmando que este sujeito (embora tenha o direito) não é reconhecido ainda como *a fazer parte* – efetivamente – *do contexto social* em que se deseja ou em que se postula incluí-lo. No que a isso se segue, esforços devem ser empreendidos para que – sem forçar a *natureza* do sujeito e respeitando as suas diferenças *essenciais* – sejam operadas adequações *nos espaços*, mediante a pretensão de, nestes, se proceder à *inclusão do excluído* (em oportunidades das quais, de modo reiterado e sistematicamente discriminatório, o discriminado vem sendo alijado).

Movidos, então, por que tipos de crenças, de valores e de conceituações *sobre o outro* (do outro lado) e respaldados sobre que princípios e autoridades (do lado do outro) é que estamos ora a propor e a postular a atual sistemática de ações, no sentido da afirmação e da inclusão social dos negros no Brasil?

Entendemos que, mais do que o fim ou o efeito político que atenda a qualquer proposição, no sentido da afirmação e da

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/161167794/Boaventura-PARA-ALEM-DO-PENSAMENTO-ABISSAL>. Acesso em: ago. de 2015.



inclusão *do outro*, seria mais importante encontrarmos alternativas para que, não somente se estanque a discriminação social e historicamente injusta, mas também para que sejam ressignificados a existência e o papel dos sujeitos todos *em diferença* na sociedade. Não se há de esquecer que a imagem dessa complexa geografia cultural sempre nos leva a um sujeito concreto – que, incluído ou rebotado, estará situado no tempo (histórico) e no espaço (geográfico).

Nesse sentido, será a partir da *compreensão diversa do tempo e do espaço das subjetividades contemporâneas* que tocaremos nos conceitos em construção discursiva e jurídica a respeito da *negritude* – uma construção que, desde o seu início, já traz consigo críticas severas, dos próprios africanos, às vertentes *senghorianas* (uma vez que a própria *Organização da União Africana* não aceita que o *sentimento seja negro* e a *razão helênica*).

A preferência em empregar o termo *negritude* independe, por isso, da *cor da pele*, haja vista que defendemos uma *assinatura negra* que também deve ir além *das margens do corpo social negro* – não detido apenas pela marca de sua pele. Por certo que, para bem melhor administrarmos tal *différance* da negritude, nos imbuímos de estratégias em reconhecimento do coletivo de lutas mais amplas, contra as *diversas* desigualdades sociais, estruturais, culturais, linguísticas.

Por meio de tais estratégias de convergência, muito mais do que de divergência, igualmente dobramos os discursos de *diversos* percursos intelectuais, em especial dos casos de modalidades de *administração das raças*, mediante a incorporação orgânica de suas próprias diferenças – as quais poderão, inclusive, ser fator de dinamização da resistência à miríade de redes hegemônicas (Cf. ABDALA JR, 2007, p.73). Nós, no exercício da crítica, devemos estar atentos para o implícito das (re)formulações da hegemonia, *em suas muitas cores*. Por isso, se faz mister o diálogo entre os dois *diversos* lados. Não para neutralizar as diferenças,

mas sim para legitimá-las e minimizar os efeitos e os fenômenos, recorrentes, ainda hoje – em suas *diversas* linhas cheias –, da colonização do imaginário e dos corpos nas regiões do empobrecimento, nos bolsões da miséria e especialmente nos países situados à periferia do capital.

Em meio às tensões entre a ciência, a filosofia e a teologia, trilhadas por Santos (2007) em demanda da compreensão do colonialismo, “*do outro lado da linha*, não há conhecimento real, existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objetos ou matéria-prima para a inquirição científica” (SANTOS, 2007, p. 126, grifos nossos). Ou “*o outro lado da linha* compreende uma vasta gama de experiências desperdiçadas, tornadas invisíveis” (SANTOS, 2007, p.126, grifos nossos).

Descortina-se, na intermitência acidentada entre as linhas, de um lado ao outro dessa nossa crítica, a invocação e a afirmação, no tocante à negritude nacional, de suas crescentes conquistas de direitos – compungidamente como reflexo das lutas do movimento social negro, intensificadas a partir do final dos anos 1970. Com ênfase, ora se inserem no contexto das políticas públicas, traduzidas em efetivações legais e institucionais, ações afirmativas – as quais, incontrovertidamente, vêm suscitando e deflagrando uma indução focal de interesses, cujas táticas têm sido o fundamento de inúmeros alinhamentos de discursos, além de ações, em tensão de inclusões e de reações.

As atuações do ser em perspectiva política, ora na raça, ora na etnia, na categorização e na dissensão dos espaços sociais, parecem, contudo, se reduzir em escansões no tempo presente, ou pontualmente equacionar duas alternativas preponderantes de concitação identitária: o negro (que se afirma *como sujeito histórico-político*) ou o não-negro (que é *o indiferente consciente*). Disso se segue que, na definição dos contornos e dos anúncios de posições, as discussões a respeito dos preconceitos de raça,



em combate às desigualdades no Brasil, têm vindo, de ordinário, à tona como se fosse possível a identificação tópica das vidas de homens, de mulheres e de crianças com base na contingência estritamente fenotípica ou imagética *dos negros* – muita vez vista como suficiente a invocar a coerção histórica, política e ascensional *de sua cor*. Só então, *da auto identificação à autodeterminação da raça*<sup>2</sup>, se seguem as considerações a propósito das culturas, no inventário e no diagnóstico de suas aculturações e de seus significados, como imantação à anunciação do que pode ser colhido, no âmbito das propulsões e das postulações discursivas, *de semelhante entre semelhante em todos os tempos*.

Nesses esforços, que compungem as agendas dos resgates da história *do ser negro* no concerto dos discursos, anuncia-se urgente compor a moral e a organicidade das lutas, mormente na comunicação dos direitos em suas plataformas de inclusão. É preciso, no cálculo dessas ações de atualização *das democracias e das liberdades*, se capitalizar as diferenças dos sujeitos, as peculiaridades dos seus corpos e dos seus grupos – na valorização das suas emoções silenciadas, no inventário do seu pertencimento a uma ancestralidade desterrada no tempo -, em conversão a um espírito de afirmação e de restituição positiva no plano político dos espaços e das plataformas institucionais. Discutir e empenhar-se na pauta das postulações antirracistas, diante desses espaços do levante de construção em torno da negritude – em suas dissonâncias e em suas consonâncias, em suas aberturas e

---

<sup>2</sup> Aqui, cabe resolver a querela interpretativa do *ser negro*, admitindo que, no Brasil, o fenótipo é o identificador – externo – mais utilizado. Não obstante, nas particularidades da cultura brasileira, vai prevalecer certo *degradê*, certo tom, para a formulação de *políticas da cor* ou de ações afirmativas. Na composição dessa identificação, uns seriam *mais negros*, porque de tez mais escura, outros *menos negros*, conforme decresça a gradiente de melanina da pele e, por isso, *raça* e *cor* acabam por se tornar termos intercambiáveis, apesar da impropriedade desses conceitos em si. Para além das *partes do sangue, das marcas da pele*, de geração em geração, as características negroides no Brasil ressumam na coragem da verdade *de se ser negro* em enfrentamento aos diversos tipos de racismo.

em suas rupturas -, implica, todavia, na injunção de haver de se assumir *essencialmente* uma causa, um lado.

Contanto que vejamos, a exemplo do fomento do sistema de cotas, de representações e mesmo de acessos em si, a materialização política de inclusões étnico-raciais, será que, de fato, alcançamos, com as suas efetivações, o objetivo histórico de redenção dos comportamentos de vida *negros*, ou ao menos de circunscrição ideológica quanto às reais e atuais possibilidades da *negritude* – daquela que é a maioria da população brasileira? Há nas plataformas que promovem discursivamente o combate aos cerceamentos históricos *do negro* solução para inspirar e atuar, ontologicamente, *uma nova negritude* – que não em derrisão do passado? A composição democrática dos conflitos étnico-raciais apaga, desbota ou imprime, *pela primeira vez na grande história* – com as suas linhas cheias – os traços que caracterizam a *negritude* como devir, como invenção de si, e não mais como decalque do (dever) ser branco?

Nessa injunção política *da negritude*, que talvez desdenhe de si na compunção de suas identidades negadas, leva-se primazmente em consideração a eficácia de símbolos e de representações, delineados por repaginações sistêmicas, que invocam inclusão e que arrogam a sua legitimidade histórica nas agendas de um comitente *movimento* – de tensão, grandemente, e em afirmação de um bom *front*. No entanto, trata-se essa injunção (essencialista?) verdadeiramente de *um movimento negro*? Criando em torno de si forças, cujos alicerces se fundamentam em um *ethos*<sup>3</sup> próprio do *ser negro*? Ou endossando sobre si o desdobramento ontológico de todo o histórico de injustiças sociais e culturais contra os negros?

---

<sup>3</sup> *Ethos*, como diferenciação e individuação cultural e estética (Cf. SACRISTÁN, 1999), corresponde a atitudes de vontade e de afirmação vital – dos indivíduos e dos seus coletivos -, as quais persistem no enfrentamento de práticas sociais desafiadoras dos seus modos de ser e dos seus comportamentos próprios de vida.



Corresponde, plenamente, a concitação desse *movimento* ao exercício da compreensão e da atuação de si do *ser negro*? Envergando, em seu tempo presente, a sua autodeterminação, forjando a propriedade estético-existencial de sua subjetividade em autênticas éticas da diversidade étnico-racial? Ou nominalmente estariam os sujeitos desse/a esse *movimento* apenas lutando contra os levantamentos estatísticos – informados pela sociedade, excelentemente subsumida no Estado?

Grava-se esse *movimento*, nos espaços onde ora são pretendidas a sua inclusão e a sua visibilidade, meramente em redimidos modos de enunciados legais e de outorgas institucionais? Ou consubstancia-se a sua trajetória no empirismo de linhas de fuga – traçadas no agenciamento *de devires negros*, no cotidiano dos que *ontologicamente não se pretendem em concorrência com os brancos*?

Diga-se que a sociedade, cujos movimentos encaminham-se às funções intestinas do Estado, a qual existe para o Estado (Cf. CLASTRES, 2003, p.207), à calceta de *arranjos para as capitalizações do Estado*, se compraz, como súdita – no que cabe a menores e a maiores -, à composição *dos quadros do mesmo* (mediante os representantes de suas demandas e em itinerante sucessão entre o que postula e o que lhe é concedido). Perguntamo-nos, diante disso, *que ser negro* ora passa a figurar na remodelação, ou melhor, a deter-se no planejamento estratégico dos mais atualizados quadros de internação de movimentos pelo Estado?

Na função estrutural e orgânica dos *movimentos sociais*, não estaria se refundindo – malmente em seu bojo – o ciclo histórico que segue a repetição das regularidades institucionais, cujas matrizes outrora eram a da justificativa nominal da *razão moderna*, e que agora remetem os modos e os comportamentos de vida à *subjetividade de direitos*? Da indiferença à *diversidade racial afro-brasileira*, o ganho histórico não estaria, por exemplo, necessariamente além da demarcação do que *outrora foi quilombo*,

e do que hoje se interpela como *patrimônio imaterial e memorial*? Do que antes era negação e agora se imanta promocionalmente como *orgulho*?

Posto que sem ontologicamente ressignificar as experiências dos modos e dos comportamentos de vida (os quais, mais do que luta, forjaram originalmente o que se fez *do ser negro* no Brasil), não estariam os acréscimos da atualidade racial – para além da virtuosidade e da exuberância *das cores*, no festim das leis – inscrevendo como *movimento social* apenas uma nova pátina sobre a sépia dos constitucionalismos; os quais, sem novidades, *rescendem desde a modernidade em suas gerações*? Meramente consolando o ser do mundo a dignificar *o ser negro*?

Fosse o caso de simplesmente dignar-se social e juridicamente *os negros à sua negritude*, a fim de que se superasse toda a desumanidade racial historicamente por eles enfrentada, não estariam todas as oposições alheias a isso *essencialmente* compreendidas em seu erro? Manuel Castells nos faz ver que não:

Como é possível admitir que, em uma sociedade que a todo minuto lembra os negros de sua condição de negros (e, portanto, de ser humano diferente e estigmatizado, oriundo, numa longa jornada, de uma condição não-humana), os próprios negros estejam passando por experiências de vida tão distintas, a ponto de não serem capazes de compartilhar, portando-se, ao invés disso, de forma cada vez mais violenta contra outros negros? (CASTELLS, 2001, p.77).

Por certo que, a partir dessa questão, Castells traz, em específico, o problema das cisões de identidades do afro-americano (estadunidense) – as quais se desfragmentam diante da ilusão do *sonho americano* e também da discriminação invertida, a qual os brancos obliquamente afirmam existir (em razão da supostamente grande incidência de políticas afirmativas dispensadas aos negros). É como se os negros norte-americanos da classe média se lançassem, na injunção das promoções de direitos, num



plano individualista e ao mesmo tempo de (des)esperança, no tocante ao destino de suas realizações – de acordo com a percepção do autor, a partir do umbral dos anos 1970. Em contraposição, os de baixa renda parecem seguir crendo *no sonho americano*, posto todo o sofrimento em forma de ressentimento histórico e de racismo no presente, a atestar-lhes a insatisfação e a sensação geral de não-pertencimento à *cultura média norte-americana*.

A divisão *de classes* entre os próprios negros norte-americanos, todavia, nunca encontrou uma situação realmente párea no Brasil, certamente não em virtude do convencimento de massa acerca de nossa inventada *democracia de raça*, mas devido ao fato de os afro-brasileiros (ou os negros brasileiros?) não terem, desde sempre, senão correspondido àqueles que são os pobres do país. O Brasil, de fato, nunca foi um país para o seu povo; ainda que, nos mais recentes anos, haja sobressaído, para além do sentimento ainda não superado de um sistemático abandono histórico dos negros, a promoção de algumas importantes políticas e garantias legais – de afirmação e de inclusão social das populações negras no Brasil (ainda que para além da compreensão ontológica de suas *negritudes* ou de suas *africanidades*).

A propósito disso, sob esse mesmo aspecto do comentário de CASTELLS (2001), não se constataria certa *cooptação generalizante* do *ser negro* pelos próprios *movimentos sociais*? Essa identidade generalizante, a orbitar em torno da *negritude* e de sua dignação – de que nenhum *movimento social que evoque a bandeira negra* parece dar conta – parece-nos nivelar todos os modos e todas as experiências de vida do *ser negro* a partir de uma história comum: a do destino social ordinário, a dos laços atávicos da colonialidade dos poderes – de modo a perder de vista a impossibilidade de andar para trás e de proceder à restituição dos eventos da *grande história*.

O possível, como *ontologia negra do tempo presente*, parece-nos, na contramão disso, a constituição narrativa, histórica, so-

cial, mas principalmente filosófica (ética, estética e ontológica), que reinvente e que reinscreva, em perspectiva atitudinal, os modos e os comportamentos de vida *do ser negro* em seu tempo próprio, a partir mesmo de suas linhas de fuga do cotidiano, em *devires negros menores* – que não necessariamente *abandonem a marginalidade*, como situação ontológica de autenticidade, a fim de meramente *se sentirem dignificados*. Contudo, há a obnubilarem-se – aquém a isso – as produções e as capitalizações complacentes de *diferenças*, intrínsecas e endógenas. Particularmente, chamamos a isso de *discriminação horizontal*, a qual significa e justifica que – *mesmo em organizações de minorias políticas* – haja discriminações ombro a ombro, entre os *discursivamente* iguais.

No entanto, ainda relegada ao que oscila entre o *gueto*, o exotismo e o estigma da cor da pele, a realidade surgente de um grande contingente da *negritude brasileira* – no que materialmente se traduza por uma *classe média negra brasileira* – por certo que assume como escopo de realizabilidade a integração ao espaço branco (crendo-o *negro* ou ainda *em branco*). No enfrentamento crítico dessa compreensão acerca das *afirmações para as aquisições*, percebemos que o principal questionamento oriundo de toda a abordagem pós-colonial – a propósito da *negritude* – talvez ainda diga respeito às certezas epistemológicas e metodológicas das *disciplinas* – as quais estudam a compreensão do *ser negro* sumariamente como categoria étnico-racial –, a pespegar-se, em contrapartida, à linearidade de uma história centrada na hegemonia dos modos, dos valores e dos comportamentos de vida tipicamente ocidentais.

A partir desse questionamento do cânone ou do direcionamento dos estudos da *negritude*, percebemos narrativas as quais, ainda que elaboradas no centro, o questionam. É o que se dá, por exemplo, com a obra de Frantz Fanon (2005) – que, para não deixar de falar na perspectiva de *raça/etnia*, realiza uma leitura da *negritude* do ponto de vista, não precisamente da individuação



do *ser negro* (o que consideraríamos como assinatura ontologicamente mais autêntica), mas de sua *distinção*. Queremos dizer que o autor, de fato, recusa o *domínio ocidental* na trilha da *grande história* – na medida em que investe na insurgência da *raça negra* e das *expressões das africanidades* contra as *diversas* formas de opressão sobre elas incidentes, posto que não deixe de localizar a sua análise na perspectiva do colonialismo e do anti-colonialismo.

Com ênfase, em seu livro *Os Condenados* (danados?) *da Terra* (2005), Frantz Fanon recusa a proeminência dos modos *de uma vida ocidental*, sem deixar, contudo, de posicionar o seu olhar nas reedições do colonialismo e dos consequentes processos de recidiva das violências raciais a elas vinculados. Entendemos, contudo, que essa reflexão, mais do que pensar e sentir éticas, *estéticas* ou *ontologias negras possíveis* nos induz à internação de uma *negritude conflituosa*.

Afinal, se é violência, se é extorsão o que sempre foi infligido aos corpos, aos saberes, aos fazeres e aos imaginários negros; se é coisificação, se é estereótipo, se é linchamento, se é etnocídio o que a *grande história* legou *ao ser negro*; por que não agenciar a eticidade e a estetização dessa violada e violenta marginalidade *negra* como forma de resistência e de intensificação ontológica – em contrapartida aos modos de vida dominantes? Por que não se assumir eticamente a afirmação de linhas de fuga *escurecidas*, *de devires menores*, *de estetizações de negras existências*, ao invés de se seguir postulando a inscrição no rol das reparações às claras?

Temos direitos, sim, *como negros e como descendentes de negros* (negros?)<sup>4</sup>, à formulação e ao reconhecimento de novos di-

---

<sup>4</sup> Somos um *de quem ligeiramente pode-se julgar um pardo a querer passar por branco*, uma *de que se diz negra de pouca tinta* e uma *que se vê negra retinta*. Todos, independentemente da *melanina*, envolvidos existencialmente, mais do que academicamente, com as questões e com as expressões *da negritude em seus sentimentos e em suas práticas do cotidiano*, e afins em querer dialogar com os seus leitores a respeito de *atitudes mentais negras* e sobre atuações ético-estéticas do *ser negro* em *devires menores*, em linhas de fuga de artes e de religiosidades negras e marginais, com a compreensão de que *direitos* nem nos redimem e menos nos definem.

reitos étnicos, para defender nossos bens materiais e imateriais, mas daí estacionarmos a compreensão e a atuação *de nossas negritudes* e de *nossas africanidades* nessas *outorgas democráticas* significa nos envidarmos ainda mais na mesma síncope da *grande história*. A garantia de leis ordinárias, para reparar, enfim, o crime de lesa-humanidade que foi a escravização, não retira, muito menos redime, do *ordinarismo* a condição *dos negros*.

Anteriormente ao que do ressentimento de composições jurídicas se verifica, o que então atende pelo afã pequeno-burguês de realizações materiais da negritude no Brasil – de acesso à distinção civilizacional de consumo, de indiferença e de egoísmo maduro dos brancos – já acontecera nos Estados Unidos, a partir do começo dos anos 1970. O que se nota, a este respeito, é que a ascensão das populações afro-americanas promoveu, ainda segundo Castells (2001), o cultivo de uma espécie de *self-apartheid*<sup>5</sup>, o qual radicalmente implicou na reinvenção *in pejus* das liberdades e dos modos de ser afro-americanos (negro-americanos?). Tudo se deu como se os negros estadunidenses estivessem a reviver os recorrentes crimes do racismo – manumitidos de um passado, diga-se, bastante recente -, posto que doravante estivessem compungidos a calá-los, diante da outorga de expectativas e de promessas inéditas, de composição e de resgates históricos supostos em seu tempo presente (Cf. CASTELLS, 2001, p.75).

O que, no entanto, se percebe – não obstante os avanços e os acréscimos *de muitos direitos* – é que o *dia novo* não veio precisa-

---

<sup>5</sup> Conceito pensado para compreender os mecanismos de quebra dentro da distinção cultural de cada comunidade negra afro-americana. Para Castells (2001), a formação de *paraísos comunais negros* independe da questão étnico-racial mais geral ou não fornece elementos suficientes para as bases da sociedade em rede – ainda que seja esta a de *identidades negras*, em oposição à supremacia dos modos sociais de distinção dos brancos. Ou seja, para o autor, é preciso não reduzir o homem *em sua luta* ao homem *de raça negra*. O *self-apartheid*, além de internalizar essa espécie de cisão entre os próprios negros norte-americanos (promovidos e *nem tão promovidos*), fomenta a criação de mais espaços de não-aceitação da diversidade, *do outro*, permanecendo a superfície de seu discurso no plano da tolerância e da incitação econômica à integração dos mesmos modos de vida.



mente para todos, ou que simplesmente os ganhos não se deram uniformemente em favor *de toda a causa negra* norte-americana. Resta acrescentar que o protótipo do homem médio norte-americano não deixou de ser, sempre foi e não dá sinais de que deixará de ser o WRAP (*white, rich, Anglo-saxon and protestant*) – e o que foge à regra está/estará invariavelmente localizado *do outro lado da linha*.

Opondo-se, assim, ao formato de pensamentos e à edição de valores dos negros da classe média, os negros dos *ghetos* americanos (notadamente das periferias das grandes cidades – nas duas costas – e no estado de Luisiana) foram os que desenvolveram uma cultura de resistência singular contra a exclusão coletiva – mesmo que alimentando raiva, aflição, angústia, revolta. Os afro-brasileiros (negros brasileiros?), por sua vez, em sua imensa maioria, há bem pouco tempo não tinham ainda tido acesso a oportunidades materiais às quais apenas os brancos ordinariamente tiveram, posto a recidiva histórica de toda a sua indignação ante a protéria da exploração e do colonialismo. Isso se reflete – e se reflete – na constatação estatística dos índices sociais de desenvolvimento, de qualidade de vida e de procedimentos judiciais – os quais demonstram a vulnerabilidade e o menoscabo social, sem equiparações com as condições dos brancos, das populações negras, ainda que em situações sociais relativamente assemelhadas.

Talvez por isso, como desafogo histórico, ainda estejamos, no Brasil, *a festejar* as recentes oportunizações, em condições às quais Rawls (2005) nos chama a atenção – como as de isonomia e de igualdade material efetiva *entre brancos e não-brancos*. Não obstante essa recente outorga material de *oportunidades históricas* às populações negras, *como acréscimo de lutas do movimento negro*, nos perguntaríamos, ainda no que concirna apenas ao plano ideológico: não haveria ora no Brasil a replicação, senão daquele mesmo *self-apartheid* norte-americano, pelo menos de uma espé-

cie de concussão em torno dos lugares de evidência e de empoderamento a serem doravante conferidos aos negros?

Malgrado a constatação do quanto ainda há e haverá a concorrer diversos tipos de *racismos* – *das pequenas e das grandes diferenças* – no Brasil, assinalemos que não se trata aqui de uma análise contrastiva destes *mesmos racismos* entre o Brasil e os Estados Unidos (a despeito de ambos os países serem ex-colônias escravistas e inegavelmente racistas), mas da constatação de que não devemos equiparar a presença de fenômenos históricos e sociais elucidativamente conforme a *coloração* ou o amálgama humano. Afinal, as condições ecológicas, telúricas, genéticas e mesmo culturalistas não são suficientes para o conhecimento *do humano em sua diversidade*, nem dos seus tipos de organização e de mazela social. Não remetem com necessidade à compreensão dos comportamentos, das atitudes, dos modos e dos costumes – os quais caracterizam as sociedades, por exemplo, na formação *dos seus racismos* e dos seus demais preconceitos (e *inclusivamente de suas diferenças todas em repetição – também, igualmente, conforme o mesmo em uma sucessão circuncisfláutica*).

A nossa realidade social, decerto, é muito diferente da norte-americana e, portanto, mereceria ações muito distintas – a fim de se fazer justiça social sem se promover um *self-apartheid* também aqui no Brasil (das novas oportunidades?). Castells (2001) igualmente menciona a insensibilidade de se verticalizar as experiências – observando a realidade negra norte-americana -, e nos faz (re)pensar, por vez, os nossos espaços, as nossas territorialidades e mesmo as nossas subjetividades, relativamente à *negritude*.

É igualmente nesse sentido, *de composição dos seus racismos*, que Brasil e Estados Unidos não têm como precisamente ser os mesmos. São, a despeito disso, muitas vezes parecidos, ainda que dificilmente equiparáveis. Iguais, nunca. Quando dizemos isso, temos a percepção de que as suas diversidades, especificamente

quanto à cultura de seus racismos, são muito mais antropológicas e ideológicas do que propriamente geográficas, no mesmo sentido de que os seus padrões de rupturas e de combates às mazelas sociais são distintos. Por último, os sistemas nacionais e os paradoxos das lutas sociais norte-americanos são diferentes dos de *hegemonias neocoloniais* como a brasileira. Dentro dessas premissas, nenhum modelo de questões nacionais ou transnacionais quanto às *percepções de raça e de racismo* é digno de comparação, a ponto de se autorizar como paradigma a postulação de uma *luta comum* – ainda que algumas aproximações sejam plenamente possíveis e mesmo desejáveis, para além das ascendências históricas e das ancestralidades comuns.

Na percepção do que a isso converge, não há dúvidas de que sempre ressumbraram, também no Brasil, os sentimentos os quais desencadearam para os negros as formações espaciais de *guetos*, de *gangues* – em suas recessivas ações de violência e de marginalidade, assim como no fortalecimento de suas tensões de separação (mesmo entre os mais pobres e periféricos). Uma separação, contudo, insurrecta, desde o início do primeiro período republicano brasileiro – uma vez que a meta de praticamente todas as intenções, então intituladas *mestiças* (com tons de cima *abaixo*), era a suposta *integração completa dos negros* – com a condição de que paradoxalmente *não mais persistissem em ser africanos*. Pensar nessa questão, de uma integração por camadas históricas de *aceitação*, equivale a precisamente remontar à corrupção da produção do *ser negro* no Brasil – e nela (re)investir, com todas as suas imprecações históricas de ideais mentirosos e frustrantes (algo certamente distinto da declarada conjunção racista e seccionista norte-americana).

Queremos dizer que, se os modos de *ser negro* no Brasil se firmaram e se contrapuseram em levante às coerções de integração à vida republicana – como cidadãos de segunda categoria –, na sua insurgência ética, como liberdade ontológica criativa e

atitudinal da *existência do ser (de si mesmo)*, o que verdadeiramente corresponde ao devir negro, em sua história afro-brasileira (negro-brasileira), foi/é a sua luta em ter de se fazer (a si) como a *quem não tem como negar-se* – com modos e com comportamentos de vida os quais (*em si*) são irrenunciáveis. Diante disso, negar ao negro a negritude (de si) assemelha-se, em nosso entender, ao que Benjamin (1989) teria dito do que foi feito, pelo capitalismo, *da arte* – uma fantasmagoria *aurática* (ou *áurea*?).

Na década de 1950, a UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – patrocinou uma série de pesquisas e de estudos no Brasil a propósito *do ser negro* – conduzidos pela *escola de sociologia paulista*, com a assinatura de Florestan Fernandes, Otávio Ianni, Fernando H. Cardoso e Roger Bastide. Os resultados transformaram profundamente a visão a respeito da questão racial no país: pela primeira vez o racismo – especificamente com relação ao *ser negro* – era compreendido como um problema social, além de uma questão estrutural da nacionalidade brasileira. Os resultados alcançados por esses estudos promoveram, enfim, o desmascaramento da situação racial no país, com o conseqüente desmonte do *mito da democracia racial*. Demarcaram e elucidaram algumas das *diversas* situações de discriminação e de segregação social em que se encontravam/se encontram os descendentes de africanos na formação do povo e da sociedade brasileira.

Dentro da nova lógica republicana *do trabalho livre*, de pouco mais de meio século, o *ex-escravo não havia encontrado espaço* e, durante esse período, quem conseguiu trabalho teve de *racistamente* se adequar aos *padrões brancos* – das personalidades-tipo da distinção civilizacional ocidental, as quais então se firmavam em uma sociedade que se urbanizava e *se modernizava* (Cf. FERNANDES, 1964, p.57). A isso equivale dizer que, *ao mesmo tempo em que se fazia presente*, segundo as formulações civilizacionais, esse *ser negro* – do *novo Brasil* – cada vez menos *se parecia consigo*.



Entendemos que a evicção sobre a mimetização *do ser negro* – *do ser de si mesmo que não se reconhece e que se pretende outro* – nos remete, desse período para cá, a uma reflexão de conflito (de posse disfórica) para além das disposições de ideologias e de lutas *de/da raça*. Diante disso é que nos perguntamos se o fato de se lidar com políticas de inclusão dos negros – como ações contundentemente afirmativas, conforme o objetivo de uma integração a ser alcançada em níveis e em expressões especialmente materiais (em superação às mazelas sociais dos *diversos* racismos – *nem todos bem demarcados na história*) – consistiria, realmente, em medida satisfatória, *como dignação do ser negro?*

Não noutro sentido, entendemos que a política de cotas, por exemplo, como indução de interferência social, pode, se for mantida indefinidamente e sem ajustes contínuos, acabar por fomentar no Brasil algo próximo à divisão já desenhada na sociedade norte-americana – a despeito de estabelecer como princípio a integração entre os que tiveram *e os que não tiveram* as oportunidades ordinariamente obsequiadas às populações *não negras*<sup>6</sup>.

A despeito da urgência de que se revestem as ações afirmativas e as políticas de indução focal, entendemos como verdadeiramente importante que os negros e as suas culturas sejam igualmente evidenciados, sempre, bem além da distinção colonial que lhes homiziou a trajetória e que lhes vituperou a propriedade de modos e de comportamentos genuínos de vida. Posto isso, o objetivo do que igualmente se intitula como ação cultural de políticas públicas também não pode simplesmente *festejar a vi-*

---

<sup>6</sup> Diga-se que o *sistema de reserva de cotas* é paliativo, emergencial, mas de modo algum é facilitação, sendo antes equalização de oportunidades. O auto-identificado *negro* concorre a percentuais de vagas com os seus pares – que tiveram trajetórias de vida e oportunidades assemelhadas às suas. Ainda assim, o que se percebe é que, por esse sistema de cotas, só conseguem, por exemplo, ingressar pelo SISU nas vagas mais disputadas de universidades federais os *cotistas* que, em média, atingem acima de 700 pontos na prova do ENEM. Disponível em: <http://www.educacao.ba.gov.br/midias/fotos/mec-esclarece-aplicacao-do-sistema-de-cotas?tipo=previous&page=5&tipo=next>. Acesso em: ago. de 2015.

*sibilidade negra e a afirmação das culturas afro-brasileiras no dia de sua consciência*, mas sim interná-las como humanidade e como cultura de sociedades em extensas bases comunais e cotidianas<sup>7</sup>.

A percepção e a compreensão acerca dessas necessidades maiores tem se dado, no entanto, como se o Movimento Social Negro<sup>8</sup> no Brasil quisesse revelar uma *face oculta do negro*, a qual se manteve manietada por séculos de cordialidade – processo resultante de submissão e de subjugação imantadas pela colonialidade dos poderes no país –, de modo a que se imprima, com caracteres definitivos, nas consciências coletivas, a necessidade de se desfazer o *mito da democracia racial*.

Entretanto, além do cometimento do que vai *da doçura à revolta*, da subserviência colonial à orgulhosa marcação ancestral, do estranhamento à denúncia *dos racismos de todos os dias*, o fato é que inexcedivelmente *são negros o Ceará, o Nordeste e o Brasil* – aqui, reconheçam-se/reconheçamo-nos ou não somos mais negros do que índios, do que caboclos, do que cafuzos, do que mamelucos. Os ancestrais dessas populações negras, no que pesem terrivelmente todas as violências sofridas, em nenhum sentido, em tempo nenhum, foram sujeitados por vitimização. Eles foram, na verdade, sistematicamente destituídos das possibilidades éticas de cultivarem *os conhecimentos e as práticas de si* no cotidiano de suas existências.

Nesse passo é que talvez se faça interessante pensar na complexidade de um assunto como o das cotas e o das demais políticas de afirmação, e mesmo de inclusão – para uma maioria da população a qual a si mesma ainda não se (re)conhece(?). Não somente pela inserção sociointelectual, concebida pela posição conscientizada do *autodeclarante*, mas, sobretudo, pelo reconhe-

---

<sup>7</sup> Sociedade comunal é mais do que uma proposta de considerações multirraciais. É uma sociedade com vontade de transcender as divisões raciais e o nacionalismo negro norte-americano (Cf. CASTELLS, 2001, p. 78).

<sup>8</sup> Doravante, leia-se MSN.



cimento filosófico das questões negras – que invariavelmente também poderão estar nos limites do etnocentrismo de susceptibilidades e de busca de identidades *ideadas* e não-trabalhadas em anos de exclusão social, cultural e econômica. É por tudo isso que, talvez, faça-se mais necessário, antes de *afirmar-se, conhecer-se* ética, estética e ontologicamente *como negro*.

Muita vez idealiza-se a expressividade de um movimento como legítima por elaborar insistentemente postulações de inclusão social dos indivíduos e dos coletivos, seus representados. Contudo, ao mesmo tempo, fazem-se estes mesmos movimentos legitimadores da compreensão ética dos seus apanágios? Se não é assim, queremos crer que o *dever ser* (em nosso caso, *negro*) talvez esteja a formular-se mais como adequação ao aparato ideológico das plataformas (dos que capitalizam politicamente a sua condição, *em petição e em procuração de sua representatividade*), do que propriamente como proposição e atuação ética do conhecimento do ser de si no mundo.

Por certo, inegável é a mitigação social das injustiças e das desigualdades com as populações negras, que ainda hoje persiste como herança do passado de escravização, como produto das violências, das ameaças e das destruições físicas e espirituais, como resultante da história de dominação, de exploração e de colonização de africanos e de afrodescendentes, mundo afora. O que igualmente não se pode negar é que, hoje, existe um capital simbólico em torno da *negritude* – seja pela imantação de sua imagem (em demanda de equiparação e de ascensão social), seja pela aquisição *de uma outra imagem* (de respeitabilidade atribuída, ou mesmo construída, pelo discurso das políticas públicas, dos movimentos e das representações sociais – e, ultimamente, por sua veiculação quase compulsória e redimida pela mídia e pela opinião pública).

Não nos opomos precisamente à ideia de que *essa negritude* há, ainda, por superar muitas das imagens estigmatizadas pelo

*ser social* (do dever ser) *branco* – que preferencialmente se organiza e se define como identidade majorada e privilegiada no meio das expressões culturais. Contudo, para isso, haveriam as populações negras, em massa, de *levantar-se*, como um bom e necessário *front* de oposições? Em evidência e em contraparte à *maioria* (?) *branca*? Ou mais: haveriam de arregimentar-se contrariamente aos que *não se reconhecem* negros? A *sublimação da negritude* seria, assim, no sentido dessas contraposições do presente, o objetivo último de *todos os que se reconhecem como negros*? Diga-se, a esse respeito, que a existência de *todo ser* se conduz e se produz por desejos e por verbalizações *do outro* (do ser), em si e vice-versa, *mas não do ser – solipsista – em torno de si mesmo*.

Queremos crer, com Castells (2001), que do desconhecimento acerca das inumeráveis valências *do ser negro* advêm, prevalentemente, as desigualdades como retroflexão, como formas de propagação avessa e ressentida (de alguns) em postulação de ações de empoderamento, como emendas de si – para explicar-se, para justificar-se e para exemplificar-se *em perquirições de distinções e de acessos grandemente mediante os outros*. São postulações, não raro artificiosas, as quais se aliam – e muito – a algo que genericamente se compraz à ideação ordinária de uma *concessão de plataforma política para todos*. Daí questionar-se, ontologicamente, o que mesmo está a se afirmar (como disposição ético-estética e existencial) quando, de maneira recalcitrante, se pleiteia *a negritude nacional* como endosso político e moral *em resgate e em composição do passado estruturalmente racista do Estado brasileiro*.

Não nos esqueçamos de que o Estado e o cidadão (*representante e representado legítimos de políticas?*) precisam conduzir e ser conduzidos conforme a estrutura das dinâmicas e dos dispositivos do próprio poder político. Da atuação ético-estética de linhas de fuga e de pequenos devires negros no cotidiano à *ordem exemplar da negritude a ser politicamente composta*, passa-se do conhecimento e das práticas de si (historicamente fortes ou fracas)



às determinações institucionais *artificialmente coloridas*. Queremos dizer que, da dinâmica de descontextualização dos discursos *em prol da negritude*, para a recuperação *das éticas menores do ser negro*, também deve-se operar a disjunção do arcabouço de dispositivos públicos *com os corpos individuais e coletivos* – como entes, aos quais não se pode pretender deter, na medida em que aleatoriamente se lhes adira cidadania, ou aos quais, *por ocasião* ou *por convenção de formas*, se adjective *justiça*.

Qualquer separação racionalizada e em evidência do negro (não como modo ou comportamento de vida, mas como acréscimo de cidadania), ainda que seja uma parte cintilante do cosmos das reformulações políticas do presente (da ação comunicativa e das composições jurídicas), se ressentido do ser de si mesmo – que paira sob a aura da afirmação, que se arroga à dignidade e à distinção da inclusão, mas que, na verdade, só se afirma em decalque do *ser branco*, em contraste como diferença necessária e em oposição cismática, como muitas vezes se tem observado nas marcas discursivas do MSN.

Essa fragmentação, melhor, esse decalque ontológico da diferenciação como forma contingente de afirmação, possibilita e ratifica as desigualdades em nome de renhidas distinções e reitera colateralmente as segregações de ideologias e de preconceitos de raça na repetição das diferenças, na reedição de atualização de suas séries ou de suas gerações de direitos. É como o exemplo do *amahbul*<sup>9</sup>, que precisava consertar o seu muro e, para isso, derruba o do vizinho – a fim de levar consigo as pedras também para a fortificação de seu reduto. Mesmo sendo o vizinho um homem pensadamente capaz de se defender, houve por parte dele *revelia* à investida do *amahbul* – pois que havia tempo que ele igualmente queria ter a *garantia de poder derru-*

---

<sup>9</sup> É o indivíduo que despercebe os limites da conveniência e da convivência em vizinhança, é quem arvoradamente se lança ao empoderamento e comete atos contrários ao que sugere a ética de si, dos outros e da arte de viver (BOURDIEU; FANON, 1995).

bar o seu muro, e achou interessante que aquele *de quem antes se separava* quisesse, ele mesmo, com as suas pedras de outrora, levantar – para longe, *com aquelas mesmas pedras* – outros fronts e outras paliçadas.

O homem que, se não derruba o muro, permite que o derribem, e que se agrada de que *os outros* erijam um *outro* alhures (nas novas fronteiras da periferia?), é o brasileiro *que se crê branco* – que se investe de força e reversivamente de estatística, e que desconsidera que *o brasileiro negro* pode estar sendo afetado pela ausência de ódio racial no país, mas não pela ausência de racismo. O *amahbul*, não na contramão disso, pode ser o movimento negro – que, na busca da sua autoafirmação, não raro, fecha-se nas suas fortificações – e pretende derrubar, em um sopro de dentro para fora, *todo o racismo*; ainda que, depois disso, leve consigo *as mesmas pedras* para a construção *de suas identidades*. Nisso, os acirramentos se reiteram, e geram ciclos. São, na verdade, velhas pedras da fragmentação do *dever ser* – ou isto ou aquilo.

## Tragicidade Racial

*A acentuação do território é, pois, resultado de um sentimento trágico do mundo: a partir do momento em que não há transmundo religioso ou histórico, é preciso viver com intensidade o que oferece esta terra-aqui. Jamais insistiremos o suficiente sobre as consequências dessa imanência. Cada ato, cada situação, cada momento, constitui um todo em si.*

Michel Maffesoli

Que pedras *arregimentar e arribar* na construção de um *bom muro em nome da igualdade, em repetição da diferença*? Se é da tragicidade racial que falamos, se dela é que mais nos ressentimos, como escolher *pedras certas* – a emoldurarem os reverses de separação e de estranhamento na *grande história*? Eis do que, grosso modo, trata a ordem postulatória dos movimentos sociais negros. É, no entanto, verdadeiramente preciso se escolher *o adequado*,

*o exato, o lado ou o tom certo para que a concisão ante o potencial de lutas da sociedade não seja abalada?* Nesse sentido, será que os acirramentos não se dão em incitação apenas das periferias?

A frase nietzscheana: “Aqui poderíamos viver, posto que aqui vivamos” fala de uma cidade alemã invadida pelo tédio, dominada pelo costume, sucedida pela monotonia ciclópica do mesmo – justo quando se lhe é anunciada uma verdadeira transformação. A cidade espera essa *transformação*, apesar de que se mantenha cercada por obrigações, por cuidados, por retenções e por cismas de toda ordem (Cf. MAFFESOLI, 2003, p.21).

Ao se considerar a situação dos negros no Brasil, ante as anunciações da *expertise* do MSN, pode-se chegar à mesma interpretação. Com ênfase, o MSN tem tido, durante décadas, para além de quaisquer *urgências intelectuais*, uma expressividade massiva e com intensidade apaixonada em defesa da *negritude*. Então, apenas para nós mesmos – aqui, para o nosso texto -, perguntamo-nos: como mesmo associar o que está supracitado em Nietzsche com o MSN no Brasil?

Talvez pela preocupação exacerbada em manter o controle social *sobre o que é* – por direito – *dos negros*, ou em aceder à representação – por procuração – de *todos os negros e de tudo aquilo que se arroga como dos negros*. Tudo isso acontecendo ao arrepio de coexistirem e de disputarem, dentro do próprio MSN, *comunidades fechadas entre si*, dentro das quais *só se lida entre os pares*, em que se profere solipsistamente *ao par*.

Os modos, ainda que recessivos, dessa rigidez – a orbitar em torno da *negritude às mais altas potências* -, em nosso entender, sem mais, acabam por se reduzir a uma parametrização ideológica de condutas, a recidivas de um racismo de direitos, e mesmo a uma espécie de arrivismo plebiscitário – inviabilizando, mais do que promovendo (pelo menos no sentido dos devires menores das negritudes no cotidiano), a atuação da indenidade ético-estética e ontológica do *ser negro* no mundo.

Pode-se dizer, sem nenhuma dúvida, que os números<sup>10</sup> da desigualdade racial no Brasil fundamentam e autorizam, indiscutivelmente ainda hoje, toda a trajetória de lutas e de disputas do MSN; ainda que, pelo menos parte de toda essa *disposição aguerrida* esteja, segundo o que vemos, ora a traduzir um esforço que se imprime mais na *pretensão por mandatos (em tutela da negritude)*, do que propriamente na inspiração de espaços e de liberdades para a manifestação e a construção dos sentidos e dos modos de se ser genuinamente negro no Brasil. É que, ao se propugnar pela *distinção* como plataforma maior, *em postulação e em promoção da igualdade*, acreditamos que, por último, se esteja a aprofundar, ainda mais, a conhecida e incontroversa *divisão contra divisão*, de uns *com/ou contra* os outros.

Por certo que os efeitos das edições de políticas bem anteriores *dessa divisão* existem materialmente a causar, ainda hoje, inestimável prejuízo ao *ser negro* no Brasil, mais sentidamente desde a tentativa oficial de embranquecimento das populações do país, com a imigração incentivada, por exemplo, de italianos e de alemães, no final do século XIX e no começo do século XX (a fim de que se *limpasse a estirpe brasileira*, que era formada na sua grande maioria por negros e negras recém libertos, e relegados às margens das classes, dos centros urbanos, do trabalho, das decisões de poder, das políticas e dos direitos sociais).

Até que ponto, no entanto, a exaustão dos quadros estatísticos – verdadeiramente desde sempre em desfavor dos negros

---

<sup>10</sup> A taxa de desemprego entre os negros atualmente chega a 10,7%, contra 8,3% entre os brancos, segundo dados do desemprego aberto do SEADE/DIEESE em 2014 (Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/economia/diferenca-da-taxa-de-desemprego-diminui-entre-negros-e-brancos-21g8ob45v6qtrlqhkha0ljham>. Acesso em Abr. de 2015). E as diferenças não param na falta de vagas. Enquanto 40,5% das pessoas de cor branca ocupadas, num total de 41.278.258, são assalariadas com carteira assinada, apenas 29,9% do total de negros ocupados (33.972.305) estão nessa situação. Dos assalariados sem carteira, os negros representam 21,4% e os brancos, 15,9% (Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/economia/diferenca-da-taxa-de-desemprego-diminui-entre-negros-e-brancos-21g8ob45v6qtrlqhkha0ljham>. Acesso em Abr. de 2015).



– não cristaliza ainda mais *a necessidade de divisões contra divisões*, não marca ainda mais renhidamente *os lugares das postulações*, sob as formas artificiosas e teóricas do direito e das ciências sociais? Afinal, como encontro de contas, as estatísticas *do preto no branco* funcionam como elementos de informação – mas devem estar, invariavelmente, a incitar separações, a fundar renovadas dissensões (no que dependa de seus fins)? Têm de se converter em artefatos políticos de mais bifurcações, necessariamente propensos à dualidade e à fomentação formal e jurídica dos valores de mais diferenças?

Por certo que não devemos nos esquecer de que foram essas mesmas estatísticas *da divisão* que igualmente serviram como elemento de construção social, na medida em que se fizeram imprescindíveis na elaboração metodológica dos estudos antropológicos e sociológicos (a respeito das comprovações irrefutáveis do racismo no país, realizados desde as décadas de 1950 e 1960). A fim de levantar respostas, em evidenciações empíricas, à falsidade da imagem de harmonia racial que outras sociedades – especialmente a norte-americana – enxergavam do Brasil, estatísticas *de diferenças* foram, por certo, muito valiosas. O que queremos dizer é que, no entanto, não será de seus ganhos ou de seus déficits que ora exsurgirá, no presente, a busca consciente e autônoma por culturas ou por modos e comportamentos de vida próprios de uma ontologia *essencialmente negra* ou de práticas *didaticamente transcendentais às africanidades* – como supedâneo que, em verdade, paira bem à margem dos acionamentos do MSN, haja vista a irrealidade do que corresponda a qualquer a defasagem cultural<sup>11</sup> *entre brancos e negros* (Cf. MAGGIE, 2001, p.14).

---

<sup>11</sup> Se formos considerar o termo, poderemos verificar, de acordo com alguns autores, como Maffesoli, citando Marx, que os homens fazem a história sem saber que a fazem (2003, p.28) – a isso corresponde *uma defasagem de cultura*. Da mesma forma, podemos falar sobre a cultura que faz parte da história. O homem a faz, cria as suas antinomias e as chama de *defasagem*.

É fato que as comunidades negras no Brasil jamais deixaram de forjar, ao longo de nossa história, a resistência dos seus valores, dos seus usos e dos seus cultos singulares, bem como elaboraram e seguem elaborando as complexas operações culturais de seus saberes, de suas técnicas, de suas crenças, de seus ritos, de seus modos de ser e de pensar e de todos os seus demais comportamentos vitais – próprios de afirmações autenticamente intensas, criativas e produtivas de *seres que estão e que se fazem no mundo*.

Na evidência desse vigor é que, portanto, não se há de falar em *defasagem cultural* entre segmentos populacionais negros e não-negros no Brasil. O que, por certo, há é a desigualdade de acesso aos bens culturais, a desproporção de valorização, de difusão e de preservação das expressões e das manifestações culturais em sua diversidade. A cultura como política pública institucional, porém, não se compara às operações do ser em suas (re) dimensões e em suas subversões rizomáticas – dos territórios *do ser de si no mundo*, pela autenticidade e pelo renascimento diuturno de seus modos, em rupturas e em continuidades diversas. Isso simplesmente porque ela não pode ser tida como *patrimônio descolado do que efetivamente é* (do que se é) *na memória* (comemoração) *rediviva do cotidiano*.

Cada ato em si das manifestações e das expressões culturais negras – muitas vezes transposto e elevado *de emoção* – segue a se mitigar e a se exportar, contudo, primazmente na restrição simbólico-midiática *de qualquer coisa como o samba, o candomblé, o futebol, a feijoada entre outras* – as quais, muito além de quaisquer restrições tópicas ou identitárias (destinadas a ajustar o negro a *seus lugares e a seus papéis alienados*), deveriam ser vistas como espaços sociais abertos à liberdade e à indeterminação ética, estética e ontológica das subjetividades negras no Brasil (aquém a quaisquer perversões de essencialismos, de universalismos, de atavismos ou de determinações históricas, ademais de imune a



quaisquer vitimizações). Trata-se aqui da desconstrução desses campos de imposturas existenciais, entre a visão espetacular e exótica<sup>12</sup> *do negro* e o endosso de identidades outorgadas e/ou concedidas. *Entre uma e outra*, nenhum roteiro, nenhuma medida, nenhuma lei, nenhum programa, nenhuma destinação.

A despeito do que, portanto, antropologicamente condiga ou não com uma *cultura particularmente negra* no Brasil, perguntamo-nos se será viável a compartimentalização *entre um e outro* (um ser *essencialmente negro* e um *dever ser negro*)? A *negritude* como comprovação da inquietude, das forças reprodutivas da representação do corpo social negro na sociedade de classes no Brasil, dos véus criados pelas convenções e racionalizações, obsta o específico – no caso, a *negritude* dos negros – à distinção e à diversidade. Talvez, por isso, não precisem os negros, em suas culturas e em seus comportamentos de vida autênticos, ser propriamente *trabalhados, debatidos, categorizados, questionados, louvados, criticados nem divinizados*. Precisariam, com efeito, antes de tudo isso, ser descolonizados das estruturas históricas do *dever ser* que os acusou e os reificou – desde a escravização –, a trazer-lhes reflexos socioeconômicos, e principalmente ético-ontológicos, de minoração até os dias de hoje.

Poderíamos, nesse ponto, igualmente aduzir *que o racismo segue* – forte – também porque, contra os preconceitos e as ignorâncias estruturais, prossegue a vertigem das postulações em *discriminação das posições* (de lugares, de anúncios e de identidades de oposição dos corpos e dos movimentos sociais, necessariamente autorizados conforme os efeitos e os dispositivos de conflitos de nosso tempo). Ao invés disso, não seria mais interessante simplesmente se investir no entendimento e na percepção

---

<sup>12</sup> **Ex-ótico**, *fora do olhar* e, portanto, à margem da visão de mundo (veiculada pela cultura e pela episteme hegemônicas e brancas). Linda Hutcheon, em *Poética do pós-modernismo* (1991, p.58), ao falar dos conceitos de *paródia* e de *política* no mundo pós-moderno, utiliza a *grafia ex-cêntrico*, para titular àqueles *que são marginalizados por uma ideologia dominante*.

de que o que verdadeiramente *resiste* é a fluidez ontológica das diversidades e das individuações dos modos de ser (de indivíduos e de coletivos) nos devires cotidianos? Devires menores, *necessariamente negros* no Brasil, e *para além de quaisquer dos inventários da grande história*?

Portanto, a promoção das ideias que pugnam pela necessidade de *afirmação conflitiva da raça* no presente – no que envergue discursivamente os interesses e os ressentimentos em composição do essencialismo oitocentista –, em nosso entendimento, mais contribui do que propriamente combate às recidivas de todo o racismo na atualidade.

Igualmente nesse sentido, *se cultura é também diversidade*, por que haveria de se pintar *de negras*, pura e essencialmente, as manifestações culturais, artísticas e religiosas afro-brasileiras? As formas de subjetivação e de atuação ético-estética dos seres e de suas expressões no mundo são, afinal, muito complexas. Isso é dito, por certo, sem se desmerecer a compreensão histórica da necessidade de intensa valorização das culturas de matrizes africanas, ante a perspectiva ainda imensamente eurocêntrica do conhecimento e da cultura no país – como crítica atitudinal contra o ideário de *branqueamento* e em combate às formas de discriminação racial dos saberes e dos fazeres em sua diversidade.

A questão, entretanto, é que o ponto de inflexão das *culturas negras*, com o *movimento negro*, segue a pautar-se fundamentalmente na afirmação da diferença racial para a *promoção da igualdade*, de modo a varrer a (re)valorização e o resgate da presença majoritária negra como índice de diferença e de evidenciação *de um produto distinto, ainda que exposto como propriedade inalienável* (em reiterada perquirição de igualdade). A formação e o reconhecimento de parte de uma *intelligentsia* negra, empenhada na interpretação restritiva da elaboração das políticas públicas étnico-raciais, é a constatação, em nosso entender, dessa situação. Ora, se o *movimento negro* pretende a construção de ou-



*tra memória brasileira*, ao mesmo tempo em que enfatiza as lutas enfrentadas pelos afrodescendentes por condições de igualdade política e socioeconômica, por que – pelo menos uma porção de seu segmento – pretende isso com esteio no estabelecimento incedível *da diferença*?

Dados obtidos por diferentes órgãos de pesquisa (como o IBGE e o IPEA) indicam, inquestionavelmente, que a população brasileira está, de fato, cindida por significativas desigualdades – as quais se evidenciam, sobremaneira, por sua componente racial. Sobejamente demonstra-se que a diferença salarial, que a caracterização da população carcerária, que a entrada nas universidades públicas e que os índices de assassinatos de jovens passam pelo crivo racial. No entanto, diante de toda essa violência material, simbólica e psicológica – mesmo que *estrutural* para a formação das instituições no Brasil –, as populações negras, ainda assim, talvez não se vejam necessariamente como *vítimas da história*. Mais provavelmente se veem, segundo a nossa percepção, como *a mulher argelina dos anos 1960 para cá*: cujo processo de colonialismo, antes e após a independência, lhe impôs várias reações, inclusive psicológicas – *o véu* lhe é arrancado, em seguida *o véu* lhe é recolocado. *Um véu* instrumentalizado, transformado em técnica de camuflagem, mas também em forma de luta (Cf. FANON, 1995, p.42).

O que queremos dizer é que, nas vias de acesso à denúncia de tantas desigualdades e de conseqüente desmistificação da democracia racial, o vocábulo *raça* recobra, para alguns – como asserto estratégico -, vida, sentido, objetivo, e ora compactua renhidamente com a representação do símbolo que o mesmo induz: *o negro*, como sorte distinta, *retinta*. Tragicamente, precisamos reconhecer, porém, que *a raça*, bem como a distinção do *negro*, não são senão *mais* das reeditadas representações identitárias – as quais a nossa sociedade habituou-se a categorizar (acusar). Esse conflito mantido na ordem das categorias e, portanto,

também das acusações, se instaura e se intensifica, em nossa percepção – pelo menos em parte da orientação das plataformas de luta do MSN -, como redução à composição de *justiça na forma das reparações do direito*.

A ideia de *raça* vai ser, assim, repensada, retomada, reiterada, repisada, por alguns, apresentando, pois, uma dimensão, sobretudo, *jurídica e retórica* – como em qualquer classificação aparteadas dos litígios: nos quais se admite prosseguir – *de postulações em postulações* – às reparações materiais (Cf. MAGGIE, 2003, p.15). Tudo isso, a nosso ver, ainda em decorrência da recidiva de um *colonialismo latente* na configuração estrutural e orgânica da sociedade brasileira.

A demarcação de *territórios negros* começaria, então, *pela recomendação do racismo, existente na visão pungente de segmentos do próprio movimento negro e de sua negritude a ser conflitada*. Continuará pela *extensão* dessa visão às segregações das camadas sociais e culturais, e se copularia, enfim, à história de nossa formação, acidentada e cheia de reveses – posto que *de acidentes e de reveses* faça-se igualmente a trágica vivência humana.

### **Conclusão: memória perdida no tempo**

*Qualquer caminho é apenas um caminho, e não constitui insulto algum – para si mesmo ou para os outros – abandoná-lo, quando assim ordena o seu coração. (...) Olhe cada caminho com cuidado e atenção. Tente-o tantas vezes quantas julgar necessárias. Então, faça a si mesmo, e apenas a si mesmo, uma pergunta: possui esse caminho um coração? Em caso afirmativo, o caminho é bom. Caso contrário, esse caminho não possui importância alguma.*

Carlos Castañeda, The Teachings of Don Juan (*Os Ensinamentos de Don Juan*)

Onde ora andam os modos e os comportamentos de vida do *ser negro*? Em seus *novos territórios*? Na demarcação de seus qui-



lombos? Em suas cotas raciais? Na outorga de seus direitos? Sim e não, porque talvez estas não sejam as verdadeiras questões em demanda de suas *negritudes*. Sabemos que *passado e presente* caminham juntos na construção das memórias humanas. O passado, por ser sempre lembrado, quer ser superado. O presente, como eterno continuar de acontecimentos, talvez queira renovar-se em *comemorações*. Caminham, um em síntese do outro, na (des)construção dos vínculos humanos, a excederem os seus rizomas e as suas cepas para além de qualquer demarcação provável.

Todavia, talvez não sejam – *nem passado nem presente* – o tempo próprio a inspirar a (re)invenção de culturas negras, dos modos de ser, de pensar, de sentir e de agir negros, (ir)rompidos no contexto em que ora se encontram, *se comemoram e se rememoram* os negros e os não-negros reais: no indefinível de suas *negruras*, de suas africanidades, de suas ancestralidades do cotidiano, e para além de quaisquer heranças ou promessas da *grande história*.

Não nos lembrarmos de que *as identidades raciais* podem ter mais de *resquícios de um passado cristalizado* do que de *novidadeiras petições de cidadania* é o que, talvez, torne mais difícil nos libertarmos dos estigmas, dos caminhos circunstanciados a escolhas fechadas e a pares de oposições que se excluem, quando as verdadeiras questões das práticas de liberdade talvez sejam – *para o ser de qualquer cor* – éticas vivas, *estéticas álacres* e *coragem para se ser o que se é e o que se pode e se pretende fazer de si*. Então, quando nos dizem *raças*, outorgam-nos *escolhas* e, de forma trágica, também nos impõem os partidos ou os lados do presente (em contínua sucessão do passado).

Por certo que a lógica colonial foi infinitamente mais perversa do que *as escolhas do presente e os seus imperativos de renovação*. Sem dúvida, a sua crueldade subordinou os destinos e cativou as mentes às premissas de conceitos históricos de violação e de exploração. Caminhos são percorridos até hoje para que se

desfaça *toda a lógica da incompreensão* e a fim de que se consiga a superação de todo o soterramento dos repertórios de vidas negro-afro-brasileiras – uma luta que ainda ressuma no presente de todas as sociedades pós-coloniais. Juntamo-nos, então, inteiramente a *essa luta* – posto que *cheios de certezas, e com menos crenças e esperanças*.

É que, não obstante a nossa posição e a nossa ação – aberta e convictamente contra todos os tipos de racismos -, ineludivelmente parece-nos que *repetições*, que elos recessivos de movimentos sociais, que postulações aguerridas de diferenças e de conflitos étnicos e raciais vêm, fragorosamente, perseguindo rumos e itinerários de *lutas* (de algumas disputas) *sem um coração*. Parece-nos que *algumas dessas disputas* optaram por elaborar caminhos multitudinários e desunidos dos laços afetivos – os quais as trocas éticas e culturais do cotidiano melhor favoreceriam.

Nos movimentos advindos das ações *democráticas e comunicativas*, nas tensões sustentadas pela *heterogeneidade global*, as repetições revelam-se – há algum tempo – como uma espécie de permanência. *Repetem-se* costumes, padrões, tradições, atitudes reacionárias e, não muito diferentemente (como se gostaria?), *repetem-se os conflitos em prol da ratificação de identidades*. *Identidades* as quais detêm, em si, o conflito instalado – e que, por conseguinte, detonam constantes reações aos sistemas e aos seus sintomas permanentes (a não serem facilmente debelados – em bases de identidades – senão com a destruição ou com a contaminação *de muitos corpos*).

Sob esse aspecto, os *novos lugares dos negros* não podem ser (re)pensados como retorno a um mundo cristalizado, a fim de fazer insurgir – *no procedimento de pesquisas*, no mote *de movimentos* – repulsões as quais, a mais, (re)cristalizariam igualmente o presente e, a menos, não nos redimiriam nunca do passado. Queremos dizer que, a pretexto de romper *o processo de cristalização*, o reconhecimento identitário, por vezes, é inopinada e paradig-



maticamente sequestrado – e reelaborado *como uma urgência*. As culturas e os modos de ser, com as suas singularidades rituais e com os seus comportamentos vitais, contudo, não haveriam de se cristalizar, tampouco de se perder *na urgência da conjunção de seus caracteres* – ou na descaracterização e *renovação* de antigas repetições *nos mesmos lugares*.

No que a isso converge, *como sim ou como não*, parece-nos ora compungido a configurar-se, *em movimentos e em caracteres de urgência*, o negro e a *sua negritude*. Entendemos, porém, que a permanência buscada *pela negritude* não pode ser a de sua *prisão a libertar-se, impermanente*, no conflito de si mesma. Portanto, a propósito *de se ser negro*, apropriemo-nos, como luta, *dos devires negros* – não do *dever-ser negro*. Concitemo-nos, indefinida, ética e ontologicamente, em nossas próprias negruras: *inventemo-nos, pois, sem cartilhas, sem concessões legais, como negros. Façamo-nos, sem prescrições e sem garantias, como negros. Sejamos nós mesmos, sem identidades, nem reveses, nem promessas, nem recompensas, negros!* Nem mais nem menos.

## Referências Bibliográficas

ABDALA JR, Benjamin. *Literatura, História e Política*. Literaturas de Língua Portuguesa no Século XX. 2ª ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2007.

BENJAMIN, W. *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Trad. Mariza Corrêa. Campinas: Papyrus, 1996.

CASTAÑEDA, Carlos. *The teachings of Don Juan: A Yagui way of knowledge*. London: Penguin Books, 1976.

CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. A era da informação: economia, sociedade e cultura. 3. ed., v. 2. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CLASTRES, Pierre. A sociedade contra o Estado. In: LIMA, Tania Stolze; Marcio GOLDMAN; CLASTRES, P. *A sociedade contra o Estado: pesquisa de antropologia política*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Trad. Enilce Albergaria Rocha. Juiz de Fora: EDUFJF, 2005.

FANON, Frantz; BOURDIEU, Pierre. *A Argélia se desvela*. Campinas: IFCH/UNICAMP, 1995.

\_\_\_\_\_. Senso de honra. In: CORRÊA, Mariza. SILVA, Márcio. *Três ensaios sobre a Argélia e um comentário*. Campinas: IFCH/UNICAMP, 1995.

HALL, Stuart. Pensando a Diáspora: reflexões sobre a terra no exterior. In: *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Org. Liv Sovik. Belo Horizonte: Editora UFMG, Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HOBSBAWM, Eric. Introdução. In: HOBSBAWM, Eric. RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

HUTCHEON, Linda. Poética do Pós-Modernismo. Trad. Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

MAFFESOLI, Michel. *O instante eterno: o retorno do trágico nas sociedade pós-modernas*. São Paulo: Zouk, 2003.

MAGGIE, Yvonne; REZENDE, Claudia Barcellos (Orgs.). *Raça como retórica: a construção da diferença*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MIGNOLO, Walter. *La razón postcolonial: herencias coloniales y teorías postcoloniales*. In: *Gragoatá – Revista do Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação, n.º. 1, 2º sem, Niterói: EDUFF, 1996.*

\_\_\_\_\_. *Histórias locais, Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: DP&A, 2003.

NIETZSCHE, F. *Ecce homo: como alguém se torna o que é*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.



RAWLS, J. *Uma Teoria da Justiça*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SACRISTÁN, Carlos H. *Culturas y acción comunicativa*. Introducción a la pragmática intercultural. Barcelona: Octaedro, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 78, outubro de 2007, p. 3-46.

# AS FESTAS TRADICIONAIS POPULARES NO ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

EDITE COLARES OLIVEIRA MARQUES

Professora do Centro de Educação, da Universidade Estadual do Ceará. Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará e PhD pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto – PT.

## Introdução

 que viemos apresentar e discutir são os pressupostos teóricos e o relato de uma pesquisa recém-concluída sobre a inserção de festejos tradicionais, oriundos da chamada cultura popular, no âmbito da escola básica, com vistas a contribuir para o fortalecimento da compreensão dos festejos populares no campo artístico da educação fundamental, em contraposição à visão hegemônica da cultura, veiculada em escala industrial e voltada para o entretenimento.

Este artigo tem como referenciais teóricos, autores como: Mikhail Bakhtin, que nos ajudou a estabelecer relações importantes entre as festas tradicionais e a cultura popular; Huizinga, que acena para a importância do espírito lúdico e estético na educação, pois seríamos, em essência, *Homo Ludens*; Henry Giroux, ao abordar as relações entre cultura popular, pedagogia e currículo escolar; Michael Aple, em sua perspectiva de indicação dos pontos de contato entre política cultural e educação; Frans Boas e sua perspectiva antropológica e etnográfica, etc.

Como metodologia de pesquisa foi adotada uma perspectiva comparada, ao intentar apontar possíveis articulações entre as manifestações tradicionais de festejos brasileiros e festejos populares portugueses, com base numa recomendação da legislação educacional brasileira e portuguesa ao ensino de arte de que seja dada uma maior atenção às expressões populares e ao patrimônio imaterial, relacionando o conhecimento artístico às suas bases históricas.

Propõe uma estratégia de pesquisa de base etnográfica, sobretudo no que se refere ao inventário de festejos tradicionais,

tanto religiosos quanto laicos, querendo sistematizar cantos, ritos e modos de expressão em suas permanências e apropriações guardadas e ainda praticadas, especialmente em zonas dos litorais brasileiro e português, tomando Fortaleza e a cidade do Porto como áreas centrais de busca de acervo documental e bibliográfico para o estudo proposto. Compreendemos que mesmo ao identificar uma mesma matriz cultural, bem como as influências recíprocas e o contato histórico entre Portugal e Brasil, nossa reflexão deve se pautar por uma fundamentação histórica e dialética pela qual todo fenômeno está sujeito a contradições e transformações próprias do tempo histórico no qual está inserido.

Valemo-nos da convicção de que a ação do sujeito é fruto, em grande parte, das aprendizagens do meio no qual está imerso, e dos quais a própria escola é parte integrante, e por meio de suas atividades influencia o modo de ser e pensar do educando. Chamamos Boas para reforçar a ideia de que, “[...] o método que estamos tentando desenvolver baseia-se num estudo das mudanças dinâmicas da sociedade que podem ser observadas no tempo presente” (2004, p. 47).

Inicialmente, agruparemos situações sobre a mesma denominação, “festejos populares”, nas duas comunidades pesquisadas, a fim de apresentar ao leitor um conjunto de fatos sociais capazes de identificar ou distinguir este fenômeno enquanto processo de formação da sensibilidade e da sociabilidade em contextos educativos. Só após a descrição de festejos populares em Fortaleza e no Porto é que trataremos de categorias de análises nas quais ambas as situações se identificam ou não para, na sequência, projetar possíveis viabilidades destas festividades em contextos educativos nos quais as mesmas possam contribuir de maneira decisiva para o fortalecimento do ensino de arte nas séries iniciais do ensino fundamental.

Outro aspecto de grande relevância para a escolha da temática, festejos populares no ensino de arte, para a realização da

presente pesquisa deveu-se à crença de que ao revestirem-se de padrões multiformes as linguagens artísticas tornam-se portadores de uma pluralidade cultural, ainda mais quando comparamos o encontrado em Fortaleza ao Porto, estratégia escolhida para fundamentação metodológica dessa investigação.

### **Uma reflexão sobre a festa popular e a identidade cultural**

Ao apresentarmos festas e manifestações populares como objeto de pesquisa e ferramenta pedagógica, queremos oferecer a possibilidade de que a escola trabalhe, além do aspecto cognitivo, a afetividade, a socialização, o respeito à diversidade, os ritmos e o movimento do corpo, a escuta das melodias, a valorização da dimensão social daquilo que somos, como portadores de culturas e costumes distintos, mas confluentes, em muitos momentos de nossa vida social, de festejos tradicionais. Nesse sentido, defendemos serem estes elementos culturais também parte relevante dos saberes que devemos aprender e ensinar em arte na escola.

Propomos, assim, que a arte-educação deva ser trabalhada em contexto escolar com o propósito de dar sentido às experiências estéticas de professores e alunos, ampliando suas percepções quanto à riqueza cultural das manifestações artístico-populares nacionais, do Brasil e de Portugal; ou seja, verificar se faz sentido a recorrência às artes tradicionais num projeto formativo que, ao identificar o tempo destinado a este conteúdo de caráter tradicional nos currículos escolares nos dois países e a forma como é ensinado, fomente a interação de saberes e práticas para um ensino de artes mais criativo e enriquecedor à formação de professores e alunos.

Sabidamente, como nos ensina Huizinga (1993), as atividades festivas possuem papel fundamental na educação, desde que sejam ações significativas para todos, porque além de considerar os aspectos cognitivos, também se considera a subjetivi-

dade, a percepção, os envolvimento emocional e comunitário. Agindo dessa maneira, podemos preparar o homem não só para o trabalho, mas também para se sentir mais satisfeito ou feliz, pelo menos naqueles em quem ainda não foi apagada a chama do espírito lúdico e estético, pois seríamos, na essência, *Homo Ludens*.

Qual a importância de se aprofundar o conceito de identidade cultural nesse trabalho? Quando abordamos “identidade cultural” já delimitamos aí um quadro de perspectiva histórica e socialmente definido, ou seja, pretendemos nos remeter a um conjunto de condicionantes de ordem histórica, e não a um essencialismo biológico ao qual o termo também pode remeter. Assim, nessa perspectiva, a identidade vincula-se às condições simbólicas marcadas pelas práticas e relações sociais de um dado grupo que lhe confere sentido e os diferencia de outros.

É necessário fazer, preliminarmente, a configuração de qual identidade estamos falando, uma vez que o referido conceito é, como nos afirma Hall, “[...] demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente posto à prova” (2011, p. 8).

Como se dá em outros estudos da área, não pretendemos estabelecer aqui afirmações conclusivas, mas tão somente contribuir para o debate sobre identidade cultural, apresentando elementos que foram elucidados no momento da pesquisa sobre as manifestações artístico-populares em Porto-Portugal e Fortaleza-Ceará no exato momento em que tais práticas, para muitos, encontram-se em decadência, mas para a pesquisa em questão são marcadores significativos de identidade cultural e representam para as comunidades envolvidas fortes momentos simbólicos para a vida coletiva.

É por meio dos significados engendrados pelas práticas sociais das quais participamos que damos sentidos a nossas vidas

e vamos nos tornando aquilo que somos. A vivência cultural dá contornos à nossa identidade na medida em que, dando sentido às experiências coletivas, torna possível optarmos entre as várias identidades possíveis. Desta maneira, é correto afirmar que uma identidade se constrói à medida que somos expostos a crenças, ritos, práticas sociais que pela repetição são reforçadas como pertinentes ou não.

Compreendemos, então, que a identidade cultural pode ser um processo de escolha ou de falta de escolha, uma vez que, se a comunidade local se abster de apresentar às novas gerações práticas próprias do lugar de onde o jovem olha o restante do mundo, fornecendo aos mesmos as referências capazes de identificá-lo à cultura local, a homogeneidade cultural promovida pela sociedade de mercado e de consumo o distanciará de tudo o que representa seus pares e familiares, aqueles que partilham o mesmo modo de ser e estar no mundo.

É obvio que esta identidade cultural a que nos referimos não é algo estático, mas é constituída frente às mais diversas influências, e num mundo globalizado as influências são plurais e diversificadas. Para Kathryn Woodward, em *Identidade e Diferença*: “A homogeneidade cultural promovida pelo mercado global pode levar ao distanciamento da identidade relativamente à comunidade e à cultura local” (2012, p. 21).

Muitas são as formas de classificação que a identidade cultural recebe, tais como: pluralidade, diversidade ou identidade em crise, todas frutos dos processos de mobilidade das mais variadas formas, seja pela migração, pela colonização ou pela fluidez dos meios de comunicação de massa. Porém, o sujeito fala a partir de uma dada situação histórica, social e cultural específica.

Nessa perspectiva social e educativa, percebemos a identidade como uma necessidade do sujeito cognoscente de articular espaços interiores e exteriores, ou seja, entre o pessoal e o social. O indivíduo em formação estabelece para si e para o outro uma

imagem com a qual se projeta no mundo, e se constrói como parte de uma determinada comunidade.

Mesmo ao constatar que hoje este perfil construído pelo sujeito, sob diversas influências, é cada vez mais impactado pelas informações das mídias sobre os eventos sociais distantes, que se tornam, pela insistência dos meios de comunicação de massa, muitas vezes mais presentes do que os eventos da cultura local, acreditamos que a referência das contextualidades locais é indispensável a uma estabilização do sujeito quanto ao lugar que ocupa no universo social e cultural.

É visível que, com as mudanças produzidas pela “modernidade tardia”, os sistemas de significação multiplicam-se, confrontando-nos com um número alucinante de informações. Como resultado, temos que mesmo as manifestações pertinentes às culturas locais se veem invadidas por produtos massificadores de uma indústria cultural que descaracteriza em proveito próprio, de maneira desconcertante, os signos dos eventos sociais locais.

É certo que os interesses da indústria cultural estão distantes do interesse das populações das aldeias ou periferias das cidades do Porto ou de Fortaleza, como de tantas outras espalhadas pelo mundo afora. Quando uma comunidade leva seus jovens a participar de ranchos típicos ou grupos etnográficos, seus objetivos são diametralmente opostos ao de uma empresa fonográfica ao levar para milhões de lares a música mais recente gravada por ela. Aquele promove uma vivência cultural enraizada na vida de uma comunidade que celebra juntos a partilha do quotidiano, a fertilidade da terra ou outros elementos da vida coletiva, enquanto uma gravadora vende um produto desenraizado capaz de agradar a todos exatamente pela banalidade ou alto teor de vulgaridade do seu produto.

Como está amplamente visualizado em teorias sobre a identidade, este conceito surge no bojo das transformações sociais ocorridas desde a década de 60 do século passado em mo-

vimentos sociais que se opunham, segundo Hall, “[...] tanto à política liberal capitalista do Ocidente quanto à política estalinista do Oriente” (HALL, 2004, p. 44). Assim surge o que veio a ser conhecido como política da identidade, uma identidade para cada movimento social, onde o *pessoal é político* e o que está em destaque é a humanidade.

Por outro lado, o conceito de globalização amplamente usado no campo da cultura é na verdade originado no âmbito da economia uma vez que buscava a internalização dos mercados, facilitando as trocas de produtos aliados a multinacionalização de empresas que passam a operar em mercados internacionais.

Constatamos assim que a apologia à globalização da cultura, que anda hoje tão presente no discurso corrente pelo qual não há interesse da juventude sobre a cultura local, mas antes uma ânsia por conhecer o externo, o mundialmente difundido, é uma resposta aos apelos da sociedade de mercado que ao fortalecer uma cultura homogeneizada vende seus objetos em maior escala.

Em suma, existe uma vasta gama de posições acerca do conceito de identidade ligadas às noções de etnia, nação, gênero, espaços geográficos ou contextos históricos, mas interessa-nos aqui argumentar que diante do fenômeno educativo as questões relativas à identidade não nos podem passar despercebidas e que a opção que defendemos é a de que a escola enquanto partícipe de uma determinada comunidade busque “[...] recuperar a ‘verdade’ sobre seu passado na unicidade de uma história e de uma cultura partilhadas que poderiam, então, ser representadas, por exemplo, em uma forma cultural como o filme, para reforçar e reafirmar a identidade [...]” (WOODWARD, 2012, p. 28).

O que nos parece claro é que mesmo as identidades nacionais vêm se desmistificando enquanto unidade, já que o hibridismo das populações é uma realidade incontestável em todos os países. O que nos faz conscientes de que a identidade nacional hegemônica é representante de uma classe que detém o poder

e que impõe sua versão da história e uma representação da nação que não pode ser identificada a todos. Assim, argumentamos que é válido em contexto educativo reforçar as identidades locais como forma de resistência à homogeneização provocada pela globalização.

Concordamos, então, com Hall ao constatar que:

As identidades nacionais permanecem fortes, especialmente com respeito a coisas como direitos legais e de cidadania, mas as identidades locais, regionais e comunitárias têm se tornado mais importantes. Colocadas acima do nível da cultura nacional, as identificações ‘globais’ começam a deslocar e, algumas vezes, a apagar, as identidades nacionais (HALL, 2011, p. 73).

Uma cultura mundializada, portanto, não exige a extinção das manifestações culturais locais, mas, ao contrário, se alimenta delas e coabita na medida em que estas diversidades possam ser transformadas em produtos comercializáveis pela indústria cultural.

Em nossa pesquisa, um bom exemplo deste fenômeno é facilmente percebido quando nos deparamos com o uso, na cidade do Porto, de martelinhos plásticos que vieram, na noite de São João, a substituir os antigos alhos que eram tocados nas cabeças dos transeuntes como forma de oferecer bons fluidos e de espantar o mal em nome de São João. Hoje quase ninguém mais se lembra do que representa este ato como forma simbólica que se procede a uma espécie de benção. Ou seja, à indústria importa vender martelos plásticos, e a população perde, aos poucos, os elos com esta tradição.

O que viemos argumentando desde o princípio deste estudo pode parecer utópico demais, mas realmente agimos no campo da utopia, não como algo, idílico ou ilusório, mas como um povir, um vir a ser, aliás muito apropriado quando refletimos no campo da identidade, que também se constrói dia a dia. Como

nos lembra Kathryn Woodward “[...] ao ver a identidade como uma questão de tornar-se” (2012, p. 29). Estamos conscientes da desproporcionalidade que representa nos opormos ao processo de desenraizamento provocado pelos grandes conglomerados econômicos mundiais, mas não resta outra opção aos educadores que pensam em formar jovens mais conscientes.

É evidente que, como afirma Ortiz, “[...] tanto a escola como as tradições populares têm um âmbito de atuação restrito ao domínio regional ou nacional” (2000, p. 165), mas temos clareza, também, que o mundo é um espaço no qual se confrontam diferentes concepções e ideários humanos, e cabe à escola como instituição voltada para o interesse comum, mesmo que numa luta desigual, travar este combate, pelo bem do desenvolvimento de uma mentalidade a favor da liberdade e da democracia.

A própria categoria identidade se constrói a partir das diferenças e das simbologias e rituais pelas quais se opta, como formas elementares pelas quais os sentimentos sociais têm existência. Assim, identidade e diferença resultam de relações sociais de poder que, queiramos ou não, povoam o espaço educativo através do processo de produção simbólica e discursiva, onde se afirmam identidades que traduzem os desejos e *modus vivendi* de diferentes grupos que se encontram, assimetricamente, situados em relação ao acesso aos bens culturais criados, desenvolvidos e produzidos pela humanidade e para toda humanidade, e não para o lucro e benefício de poucos.

## **Discussão e resultados**

Compreendemos que as expressões culturais locais, ao mesmo tempo em que identificam e dão sentido ao particular, projetam-se e articulam-se ao universal, desde que captemos seus aspectos em comum e suas diversidades. Existem, assim, nesta variedade de manifestações, características estético-funcionais

não só de identidade local (nacional), mas representativas do envolvimento espontâneo e social, bem como da dimensão dialógica, que confere, à arte uma função de práxis que a mesma significa. Ou, usando das palavras de Elder Pacheco em *Arte e Tradições em Barcelos*, “Um dos fatores salientes nas artes populares é o da concepção estética como uma função socialmente atuante – os objetos intervêm na vida quotidiana das pessoas” (1979, p. 18).

O que é fato é que a modernidade tardia impõe a perda das certezas tradicionais sem, contudo, oferecer referências minimamente significativas que as substituam, oferecendo, assim, uma ausência de sentido que, como percebemos, tem gerado problemas de identidade e isolamento existencial, além de, como afirma Giddens, ocasionar uma separação dos recursos morais necessários para viver uma existência plena e satisfatória (1997, p. 8).

No âmbito da educação também da sensibilidade, cabe à escola, na contramão da desagregação e da perda do sentido que gera o processo de mercadologização da vida cultural, favorecer o culto da autoexpressão e do desenvolvimento da criatividade dos educandos, o que para nós passa por oferecer várias referências, inclusive no que diz respeito ao modelo local de manifestação cultural, pois o que almejamos é o conhecimento e respeito às diferenças, e não o incentivo à indiferença ou a ausência de referências. Porque ao limitar a cultura de massa é que o indivíduo está posto à margem do entendimento da sua própria cultura e é destituído do sentimento de pertencimento, tão importante à constituição da personalidade

Apresentamos, como resultado, o que foi sistematizado no Brasil sobre um aprofundamento do ensino de Artes, vinculado às manifestações populares, através de evidências empíricas, tanto na prática de ensino, em quatro escolas públicas, quanto na vivência comunitária de manifestações populares tradicionais — nos pastoris, no cordel, no carnaval e a observação em Porto-Portugal de suas festas populares tradicionais —, evidenciando

que as manifestações da cultura popular, no âmbito do ensino de Arte, na escola básica brasileira e portuguesa, têm demonstrado o enfraquecimento deste conteúdo, aspecto que preocupa os estudiosos do tema, uma vez que a cultura popular é parte da produção cultural humana, e como tal é situada histórica e socialmente.

A pesquisa resultou na realização de um projeto de estágio pós-doutoral, realizado na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, onde atuei como investigadora do Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade, com a colaboração do Prof. Dr. José Carlos Paiva, com financiamento do CAPES. Assim, sistematizamos o registro de manifestações de festejos populares que inspirou uma reflexão sobre como articular tais práticas ao ambiente escolar, numa vivência artístico-cultural criativa e investigadora, que possa vir a ser utilizada como apoio didático para o ensino da Arte na Escola Básica, com vistas a ampliar a interação da escola, como instituição educativa, com a vida cultural mais ampla da comunidade escolar.

Propomos, assim, que a arte-educação deva ser trabalhada em contexto escolar com o propósito de dar sentido às experiências estéticas de professores e alunos, ampliando suas percepções quanto à riqueza cultural das manifestações artístico-populares nacionais, no Brasil e em Portugal; ou seja, demonstrar que faz sentido a recorrência às artes tradicionais num projeto formativo que, ao identificar o tempo destinado a este conteúdo de caráter tradicional nos currículos escolares nos dois países e a forma como é ensinado, fomente a interação de saberes e práticas para um ensino de artes mais criativo e enriquecedor à formação de professores e alunos.

### **Considerações finais**

O fundamento da expressão artística na escola deve ser a cultura local em articulação à cultura universal. Assim, conhecer

o universo local, ampliando-o para uma compreensão “global”, é o passo metodológico necessário aos dias de hoje em matéria de ensino de arte.

Neste momento nos preocupamos com o campo das manifestações tradicionais como indispensável à formação do indivíduo, mas, não dizemos com isso que a cultura geral da humanidade não seja direito de todos. Reafirmamos que o patrimônio cultural da humanidade pertence, a todos, e de uma maneira ou de outra contribuímos para sua construção.

Conhecer, respeitar, interagir com diferentes culturas é fundamental, bem como com a História Geral da Humanidade ou da Ciências Naturais, mas como efeito de recorte teórico e metodológico escolhemos destacar o tradicional e o popular na educação em arte.

Continuamos a afirmar que em arte podemos partir das manifestações populares para os demais conhecimentos. Quando pequenos, dos 6 aos 9 anos, nas séries iniciais do ensino fundamental, os brinquedos cantados, as danças, os contos e outras manifestações tradicionais podem introduzir todo o universo que exploram as diversas linguagens artísticas.

Na cidade do Porto, assim como em Fortaleza, a escola anda ausente dos festejos populares. Nestes períodos de maior grandeza das festas, as escolas fecham para férias, e sob esta justificativa não participam dos festejos populares das cidades.

A maior festa popular em ambas as cidades, coincidentemente, é o São João, e conta com o desprezo da escola em ambos os lugares. Em todos os dois casos as férias são a justificativa para tal menosprezo.

É certo que se se administra a escola e a fábrica da mesma maneira, então é muito dispendioso pensar numa escola aberta à participação na festa de São João, na vida de seu povo, das comunidades onde está inserida.

É mesmo na contramão da escola que estamos a caminhar, é uma aprendizagem significativa que queremos. Pretendemos somente que os contos locais, os ícones de cada povo, suas festas, suas manifestações e a expressão mais peculiar recebam merecido destaque na formação em arte. Preocupados com as séries iniciais do ensino fundamental e o ensino de artes, propomos que partamos das histórias locais e demais manifestações comunitárias como ponto de inicial para um conhecimento das artes e de suas expressões por nossas crianças nos primeiros anos do ensino básico.

O que cabe aqui afirmar é que encontramos no Porto a escola ausente dos festejos populares e tradicionais nos meses de junho a agosto, aos quais já nos referimos anteriormente, e tomaremos aqui, para exemplificar, o caso dos festejos de Nossa Sr<sup>a</sup>. da Agonia, momento no qual não se notou a presença da escola enquanto entidade cultural da cidade de Viana do Castelo.

Qual contribuição traria uma maior participação da escola nos festejos da cidade? Tomando a Romaria de Nossa Sr<sup>a</sup>. da Agonia, o que vimos foram diferentes manifestações que mantêm viva a história e a cultura locais. Mas, sendo a escola uma instituição educativa e este um momento de grande importância para a comunidade, pensamos que seria papel da escola preparar ao menos sua representação. Não foi o que vimos. Ao contrário, esta foi a única instituição da cidade a estar ausente.

Então cabe-nos questionar: qual contribuição traria uma maior participação da escola nos festejos da cidade? Ou seja, como a escola deve se articular a estes momentos comunitários, sendo ela responsável pelo resguardo do patrimônio cultural de diferentes povos?

Há, contudo, na defesa das manifestações tradicionais, enquanto elementos formativos indispensáveis à educação das novas gerações, muitos confrontos com a natureza da modernidade tardia, uma vez que esta obedece a uma ordem pós-tradicional, onde os sujeitos são forçados a negociar escolhas de estilos de

vida entre uma diversidade de opção tão extensa quanto superficial, que coloca em xeque qualquer identidade em formação.

O que é fato é que a modernidade tardia impõe a perda das certezas tradicionais sem, porém, oferecer referências minimamente significativas que as substituam, causando, assim, uma ausência de sentido que, como percebemos, tem gerado problemas de identidade e isolamento existencial, além de, como afirma Giddens, uma separação dos recursos morais necessários para se viver uma existência ampla, plena e satisfatória (1997, p. 8).

Esse fenômeno, como já o dissemos, alia-se ao modo de vida de uma sociedade onde “[...] o mercado capitalista, com seus imperativos de expansão contínua, ataca a tradição” (1997, p. 181) e aprofunda a discriminação, a exclusão e a marginalização dos modos de vida e de expressão, que não podem ser submetidos aos ditames da indústria da cultura e ao processo de mercadologização da vida.

No âmbito também da educação da sensibilidade, cabe à escola, na contramão da desagregação e da perda de sentido que gera o processo de mercadologização da vida cultural, favorecer o culto da autoexpressão e do desenvolvimento da criatividade dos educandos, o que, para nós, passa por oferecer várias referências, inclusive as que dizem respeito ao modelo local de manifestação cultural, pois o que almejamos é o conhecimento e o respeito às diferenças, e não o incentivo à indiferença ou à ausência de referências. Ao se limitar à cultura de massa é que o indivíduo é posto à margem do entendimento da sua própria cultura e destituído do sentimento de pertencimento, tão importante à constituição da personalidade e do caráter.

## Referências

ADORNO, Theodor. *Indústria cultural e sociedade*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

AMIGUINHO, Abílio. Educação, Inovação e Local. *CADERNOS ICE 6* – Instituto das Comunidades Educativas. Porto, 2002.

APPLE, Michael W. *Política Cultural e Educação*. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

BAGNO, Marcos. *Pesquisa na escola: o que é como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

BAKHTIN, Mikail . *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. 3. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília; HUCITEC, 1993.

BOAS, Frans. *Antropologia Cultural*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Cultura Rebelde*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. 3. ed. Brasília, 2001.

BRZEZINSKI, Iria. *Profissão Professor: Identidade e Profissionalização Docente*, Brasília: Plano Editora, 2002.

GOVERNO DE PORTUGAL. *Direção geral de programas curriculares*. Biblioteca Digital (Artes).

COELHO, Adolfo. *Festas, Costumes e outros Materiais para uma Etnologia de Portugal*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1997.

FERRAROTTI, Franco. *Sobre a Ciência da Incerteza*. Portugal: Edições Pelago Ltda, 2013.

FLEURI, Reinaldo Matias. *Cultura: Uma Categoria Plural. Intercultura: Estudos Emergentes*. Ed. Unijuí, R.S, 2001.

FREITAG, Bárbara. *Política Educacional e Indústria Cultural*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e Identidade Pessoal*. Oeiras: Celta Editora, 1997.

GIROUX, Henry A. *Os Professores como Intelectuais – Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GUILLAUME, Marc. *A Política do Patrimônio*. Porto: Campo das Letras, 2003.

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

HUIZINGA, J. *Homo Ludens*, São Paulo: Ed. Perspectiva S.A. 1993.

IMBERNON, Francisco. *Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2000.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, T.T. (orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1999.

LLOSA, Mario Vargas. *A Civilização do Espetáculo*. Uma radiografia do nosso tempo e de nossa cultura. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

ORTIZ, Renato. *Cultura Brasileira e Identidade Nacional*. São Paulo: Brasileira, 2006.

ORTIZ, Renato. *Mundialização e cultura*. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 2000.

PACHECO, Helder. *Portugal Patrimônio Cultural Popular*. O ambiente dos Homens. Areal Editores. 1985. Porto.

\_\_\_\_\_. *Tradições Populares do Porto*. 2ª Edição. Lisboa: Editorial Presença, 1985.

\_\_\_\_\_. *Artes e Tradições de Barcelos*. Edições Terra Livre, Lisboa, 1979.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças C. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

- QUINTÁS, Alfonso López. *Estética*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.
- READ, Herbet. *Arte e alienação: o papel do artista na sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.
- SARTRE, Jean Paul. *Esboço para uma teoria das Emoções*. Porto Alegre: L&PM, 2011.
- TIZA, Antônio Pinelo. *Mascaradas e Pauliteiros*. Etnografia e Educação. Lisboa: ERANOS, 2013.
- VIGOTSKI, L. S. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1999.