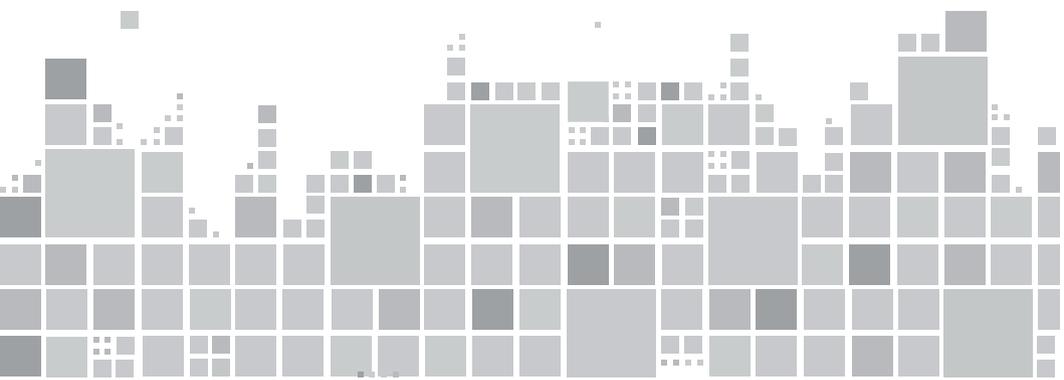


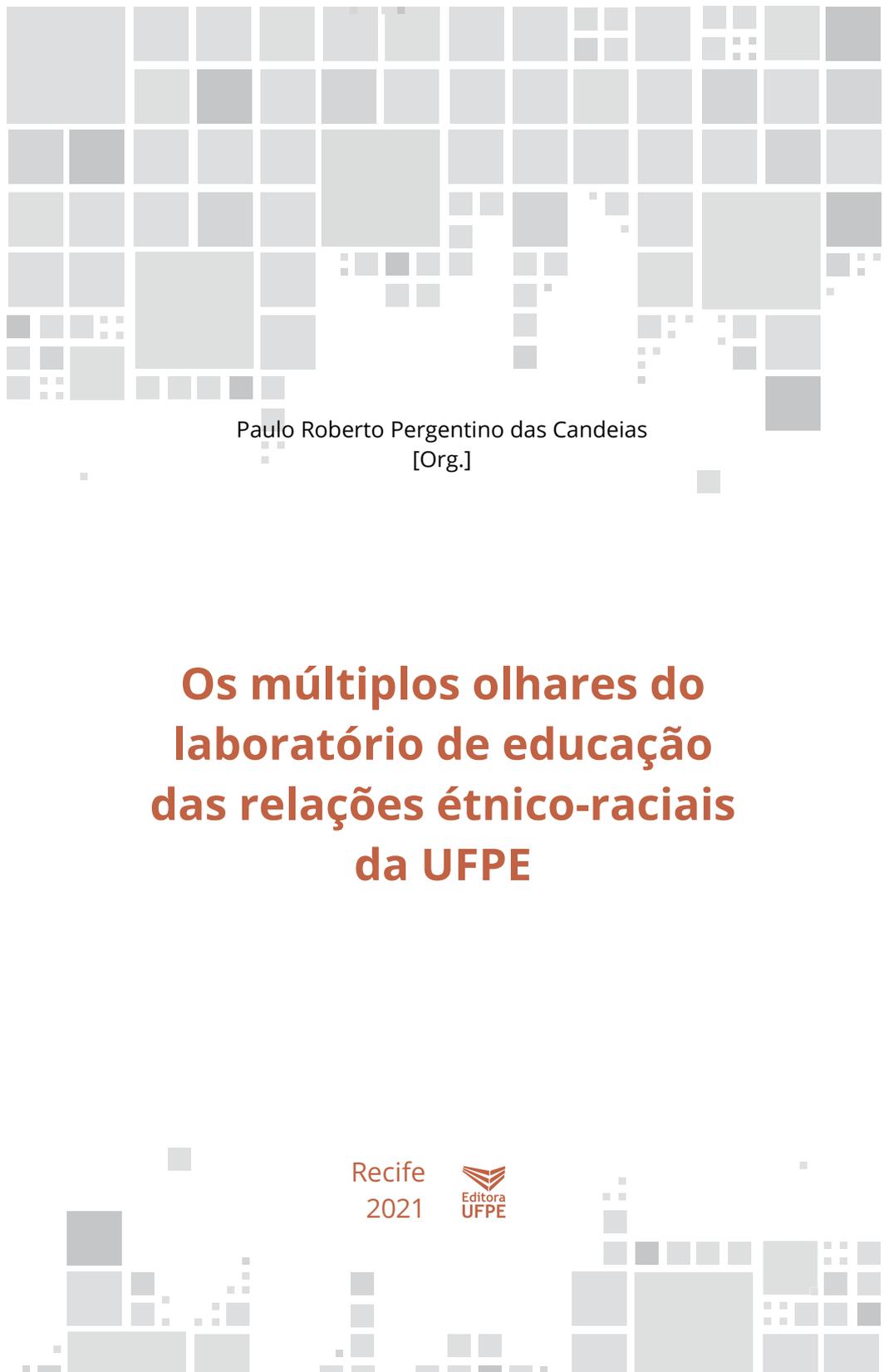
Os múltiplos olhares do laboratório de educação das relações étnico- raciais da UFPE



Paulo Roberto Pergentino das Candeias
[Org.]



Série Livro-Texto



Paulo Roberto Pergentino das Candeias
[Org.]

Os múltiplos olhares do laboratório de educação das relações étnico-raciais da UFPE

Recife
2021



Universidade Federal de Pernambuco

Reitor: Alfredo Macedo Gomes

Vice-Reitor: Moacyr Cunha de Araújo Filho



Pró-Reitoria de Graduação

Pró-Reitora: Magna do Carmo Silva

Diretora: Fernanda Maria Ribeiro de Alencar

Editora UFPE

Diretor: Junot Cornélio Matos

Vice-Diretor: Diogo Cesar Fernandes

Editor: Artur Almeida de Ataíde

Comitê de avaliação

Adriana Soares de Moura Carneiro, Ana Célia Oliveira dos Santos, Andressa Suely Saturnino de Oliveira, Arquimedes José de Araújo Paschoal, Assis Leão da Silva, Ayalla Camila Bezerra dos Santos, Chiara Natércia Franca Araujo, Deyvylan Araujo Reis, Djailton Cunha, Flavio Santiago, Hyana Kamila Ferreira de Oliveira, Isabel Cristina Pereira de Oliveira, Jaqueline Moura da Silva, Jorge Correia Neto, Keyla Brandão Costa, Luciana Pimentel Fernandes de Melo, Márcia Lopes Reis, Márcio Campos Oliveira, Márcio Vilar França Lima, Maria Aparecida Silva Furtado, Maria da Conceição Andrade, Michela Caroline Macêdo, Rodrigo Gayger Amaro, Rosa Maria Oliveira Teixeira de Vasconcelos, Shirleide Pereira da Silva Cruz, Tânia Valéria de Oliveira Custódio, Waldireny Caldas Rocha

Editoração

Revisão de Texto: Bruna Isabel Nunes Neves

Projeto Gráfico: Diogo Cesar Fernandes | Gabriel Santana

Diagramação: Diogo Cesar Fernandes

Catálogo na fonte

Bibliotecária Kalina Ligia França da Silva, CRB4-1408

M961 Os múltiplos olhares do Laboratório de Educação das Relações Étnico-Raciais da UFPE [recurso eletrônico] / organizador : Paulo Roberto Pergentino das Candeias. – Recife : Ed. UFPE, 2021.

(Série Livro-Texto)

Vários autores.

Inclui referências.

ISBN 978-65-5962-106-4 (online)

1. Negros – Educação – Brasil. 2. Negros – Identidade racial – Brasil. 3. Educação – Aspectos sociais – Brasil. 4. Cultura afro-brasileira – Estudo e ensino. 5. Brasil – Relações étnicas. 6. Brasil – Relações raciais. I. Candeias, Paulo Roberto Pergentino das (Org.). II. Universidade Federal de Pernambuco. Laboratório de Educação das Relações Étnico-Raciais. III. Título da série.

371.829

CDD (23.ed.)

UFPE (BC2022-013)



SÉRIE LIVRO-TEXTO

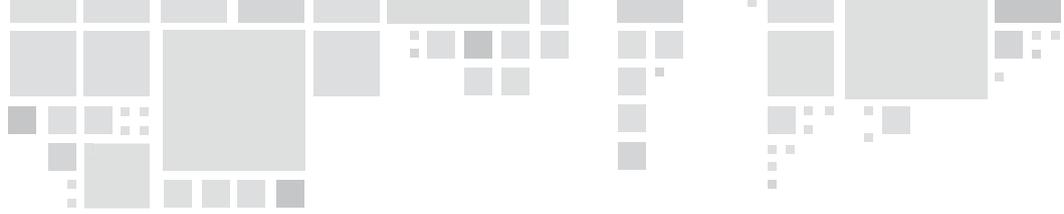
A Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), pautada pelos princípios da democracia, da transparência, da qualidade e do compromisso social, assume a Educação Superior como um bem público e um direito de todas e todos. Nesse sentido, estimula a melhoria das condições do trabalho docente, a inserção de metodologias de ensino inovadoras e a articulação dos conhecimentos teóricos e práticos nas diferentes áreas do saber como instrumentos de promoção de uma formação científica, humanística e artística que prepare nossos estudantes para a intervenção na realidade, segundo o compromisso com o desenvolvimento integral e sustentável, a equidade e a justiça social. Assim, a UFPE, por intermédio da Pró-Reitoria de Graduação e da Editora UFPE, oferta à comunidade acadêmica e à sociedade mais uma seleção da Série Livro-Texto, com o objetivo de contribuir para a formação da biblioteca básica do estudante de graduação e para a divulgação do conhecimento produzido pelos docentes desta Universidade. Os 34 livros selecionados para esta coleção, que contemplam diferentes áreas do saber, foram aprovados segundo as condições estabelecidas no Edital 14/2021 (Edital simplificado de incentivo à produção e publicação de livros digitais Prograd/ Editora UFPE) e representam o esforço de discentes (de graduação e pós-graduação) e servidores (docentes e técnicos) e da gestão da Universidade em prol da produção, sistematização e divulgação do conhecimento, um de seus principais objetivos.

Alfredo Macedo Gomes – Reitor da UFPE

Moacyr Cunha Araújo Filho – Vice-Reitor da UFPE

Magna do Carmo Silva – Pró-Reitora de Graduação (Prograd)

Fernanda Maria Ribeiro de Alencar – Diretora da Prograd



CONTEÚDO

Apresentação 6

1. **A escola de samba gigante do samba:** um espaço não formal da educação das relações étnico raciais 11
 2. **Afrocentricidade:** um debate com o projeto político pedagógico escolar 27
 3. **Educação permanente, cuidado em saúde da população negra e afrocentricidade** 41
 4. **Educação das relações étnico-raciais e a educação nas prisões:** um instrumento importante para o processo de ressocialização de pessoas negras privadas de liberdade 54
 5. **Carolina Maria de Jesus e a educação para a afirmação da identidade de mulheres negras** 67
 6. **O surdo e sua dupla identificação:** construindo a identidade negra 90
 7. **Educar para as relações étnico-raciais na educação infantil:** a experiência do ERÊ 112
 8. **Por uma poética museal nas comunidades quilombolas do Cariri/CE** 129
- 

APRESENTAÇÃO

O livro intitulado “Os Múltiplos Olhares do Laboratório de Educação das Relações Étnico-Raciais da UFPE” é uma coletânea de textos elaborados por autoras e autores, membros do Laboratório de Educação das Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal de Pernambuco - LABERER/ UFPE e membros de grupos parceiros.

Lotado no Centro de Educação da UFPE, o Laberer teve seu “sopro” de vida no dia 25 de julho de 2018 por iniciativa da Professora Maria da Conceição dos Reis e seus orientandos do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE. O Laboratório não poderia ter nascido em dia mais apropriado, afinal, o dia 25 de julho foi instituído através da Lei nº 12.987 em 2014, pela então Presidenta Dilma Rousseff, como o dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra.

Tereza de Benguela ou Rainha Tereza, como costumava ser chamada, viveu no século XVIII e foi uma mulher negra e líder quilombola do Quilombo do Piolho, também conhecido como Quilombo do Quariterê que se localizava entre o rio Guaporé e a atual cidade de Cuiabá, no Estado do Mato Grosso. O quilombo chefiado por Rainha Tereza de 1750 a 1770 foi o maior do Estado, abrigando mais de 100 pessoas negras e indígenas.

Não obstante, o novo “Quilombo” Laberer ganhou força e com pouco mais de 2 anos de existência acumula intervenções e ações nos níveis de pesquisa, ensino e extensão; protagonizando projetos robustos a exemplo do projeto Autoria Negra na Construção do Conhecimento que promoveu a visibilidade das autorias negras no âmbito da ciência, destacando suas contribuições para as pesquisas em educação e possibilitando a aproximação de referências epistemológicas/teóricas de autoras e autores negras e negros na tentativa de combater a hegemonia do eurocentrismo epistêmico.

Nesse sentido, o Laberer tem como objetivos centrais o fortalecimento da Educação das Relações Étnico-Raciais, o processo formativo antirracista, construção da identidade negra e a formação das pessoas negras para sua inserção e inclusão acadêmica e social, o que reverbera inevitavelmente em produções acadêmicas, sejam por temas desenvolvidos no âmbito das pesquisas de mestrado e doutorado orientadas pela líder do Laberer, sejam através de produções diversas do Laboratório: artigos, apresentações em congressos e outros, assim como acontece na proposta dessa coletânea.

Os esforços do Laberer ao reunir os textos aqui apresentados, materializam-se no sentido de socializar as experiências do laboratório, entendendo que os problemas de pesquisas aqui apontados servirão não apenas para situar o pensamento teórico-metodológico do coletivo, mas para contribuir de forma didático-pedagógica na formação de estudantes de graduação, pós-graduação e servidores.

Os textos são resultados de pesquisas diversas, porém, todas, indistintamente, discutem a Educação das Relações Étnico-Raciais com aprofundamento teórico-metodológico. Ao olhá-los com atenção lembrei-me dos ensinamentos de Wiht Mills (1982), o autor chama de “artesanato intelectual” as inquietações que permeiam o universo de cada pesquisador.

Lembrei-me também do filme colcha de retalhos, a trama de Whitney Otto 1995, dirigida por Jocelyn Moorhouse, narra as experiências de vida de um grupo de mulheres longevas que costumam reunir-se a cada ano para confeccionar uma colcha de retalhos. Cada uma delas borda um pedaço de pano que se relaciona a um sentimento do passado, ao final, elas unem todos os pedaços formando uma linda colcha artesanal, o que não foi muito diferente da essência da nossa empreitada.

Essa é uma grande oportunidade para que jovens pesquisadores apresentem seus problemas de pesquisa, mas sobretudo, é uma oportunidade para que a academia e a sociedade entendam um pouco mais sobre a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais. Digo isso por entender que os textos que compõem essa obra dão conta de um amplo leque de possibilidades.

O primeiro texto, de minha autoria, intitulado **A ESCOLA DE SAMBA GIGANTE DO SAMBA: UM ESPAÇO NÃO FORMAL DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS**, apresenta uma breve análise sobre a Escola de samba Gigante do Samba e suas contribuições para Educação de seus adeptos e comunidade. Discuti a escola de samba como um mecanismo de Educação não formal tentando entender como a Educação acontece

nesse espaço, quem são os agentes e quais os recursos da prática educativa. Procurei também demonstrar que as escolas de samba resguardam saberes próprios que se relacionam com o sagrado, sendo esses talvez os mais complexos e de difícil acesso. Por fim, faço uma digressão histórica investigando o sentido estético das escolas de samba, sinalizando inclusive, que estas serviram em um determinado período de nossa história para transmitir mensagens nacionalistas as grandes massas populares no Brasil.

O segundo texto, das professoras Irene Kessia das Mercês do Nascimento e Mayra Barbosa dos Santos Rocha, intitulado **AFROCENTRICIDADE: UM DEBATE COM O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**, é um estudo de caso sobre o Projeto Político Pedagógico de uma escola da rede Municipal do Município de Paulista, Cidade da Região Metropolitana do Recife. Nela, as pesquisadoras discutem, fundamentado na teoria da afrocentricidade proposta por Asante (2009), como refletir sobre a presença da afrocentricidade no espaço escolar tendo como foco o Projeto Político Pedagógico. Afirmam as autoras que a teoria proposta por Assante (2009) pode ser utilizada na Escola como ferramenta de combate ao racismo.

No texto intitulado **EDUCAÇÃO PERMANENTE, CUIDADO EM SAÚDE DA POPULAÇÃO NEGRA E AFROCENTRICIDA** os professores José Carlos da Silva e Vilde Gomes de Menezes falam sobre a Educação permanente em saúde da população negra em diálogo com a teoria da Afrocentricidade de Asante (2009) e com o pensamento de Educação emancipatória de Paulo Freire (2002). O estudo discute ainda o conceito de cuidado numa dimensão de aprendizagem no cotidiano do trabalho em saúde e humanização. Por fim, aponta a necessidade da valorização dos saberes do povo negro na Educação permanente em saúde e o cuidado da saúde da população negra no Sistema Único de Saúde.

O quarto texto, escrito pelo professor Euclides Ferreira da Costa intitulado **EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A EDUCAÇÃO NAS PRISÕES: UM INSTRUMENTO IMPORTANTE PARA O PROCESSO DE RESSOCIALIZAÇÃO DE PESSOAS NEGRAS PRIVADAS DE LIBERDADE**, alerta-nos sobre a importância da educação de jovens e adultos no cárcere, destacando a necessidade de uma formação continuada das/os professoras/es envolvidos na Educação nesses espaços. O autor aponta que a prática docente precisa entender as especificidades da educação de jovens e adultos – EJA no ambiente prisional, sendo a centralização dos estudantes a meta a ser atingida, ou seja, uma educação das relações étnico-raciais como suporte teórico estabelecendo diálogos com a legislação brasileira.

No capítulo intitulado **CAROLINA MARIA DE JESUS E A EDUCAÇÃO PARA AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE DE MULHERES NEGRAS**, as professoras Tamires Carneiro da Silva, Mayra Euzebio dos Santos e Maria da Conceição dos Reis apresentam os resultados de uma pesquisa realizada no ano de 2015, que teve como objetivo investigar como a obra da autora Carolina Maria de Jesus influencia na educação para a afirmação da identidade de mulheres negras. As autoras trazem reflexões sobre a construção e afirmação da identidade de mulheres negras e a relevância da obra de Carolina Maria de Jesus nesse processo na vida de cinco mulheres negras que leram a obra.

Não obstante o trabalho das professoras Rafaela Alcântara Barros de Oliveira e Maria da Conceição dos Reis com o título **O SURDO E SUA DUPLA IDENTIFICAÇÃO: CONSTRUINDO A IDENTIDADE NEGRA**, nos convida a refletir sobre a construção identitária de pessoas negras surdas que são perpassadas pela dupla identificação. A partir de pesquisa bibliográfica baseada na análise de dissertações escritas sobre a temática que envolve o recorte surdez-raça, o artigo investiga a construção identitária desses sujeitos. Nesse sentido, as autoras propõem caminhos possíveis para a valorização cultural negro-surda.

No mais, considerando as parcerias que o Laberer tem realizado no desenvolvimento de suas ações, foram convidados dois grupos para socializar suas experiências e produções neste livro: o Grupo de Estudos ERÊ – Educação e Relações Étnicos Raciais na Educação Infantil – coordenado pela professora Nanci Helena Rebouças Franco, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA) e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Relações Étnico-Raciais (NEGRER) liderado pela professora Cícera Nunes da Universidade Regional do Cariri- URCA.

O artigo das professoras Nanci Helena Rebouças Franco, Eliane Fátima Boa Morte do Carmo e Juliane Vitória Jesus dos Santos, que recebeu o título de **EDUCAR PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A EXPERIÊNCIA DO ERÊ**, tem como objetivo analisar a experiência formativa de educar para as Relações Étnico-Raciais desenvolvida no Grupo de Estudos e Pesquisas ERÊ, a partir da participação de crianças, estudantes em formação e professoras e professores da Educação Infantil. Os resultados apontam que o grupo vem se construindo como um espaço democrático que acolhe as diferentes presenças a partir das categorias raça e gênero, possibilitando a livre expressão das múltiplas linguagens das crianças, das mulheres negras pesquisadoras e de todas e todos os integrantes do grupo.

Por fim, encerrando essa coletânea de profícuos aprendizados, temos o texto da professora Cícera Nunes e do professor Cícero Joaquim dos Santos, intitulado **POR UMA POÉTICA MUSEAL NAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DO CARIRI/CEARÁ**, o texto apresenta reflexões sobre o Cariri cearense. Os autores chamam atenção ratificando que o Cariri agrega parte significativa do patrimônio cultural material e imaterial afro-brasileiro do Estado do Ceará, que se expressa, sobretudo, na estrutura arquitetônica das cidades, nas danças tradicionais da região: como os reisados, congos, o coco, maracatu, na religiosidade de matriz africana, na presença das irmandades negras em devoção à Nossa Senhora do Rosário, comunidades rurais negras e quilombolas da região, na luta antirracista protagonizada pelos coletivos negros, nas juventudes negras que se expressam nos movimentos de artes contemporâneos, dentre outros.

Vale dizer que esta obra se completa com outro livro produzido pelo Laberer, publicado também através da aprovação no Edital da PROGRAD/UFPE, Educação das Relações Étnico-Raciais numa abordagem Afrocentrada, organizado pela Professora Maria da Conceição dos Reis. Trata-se de uma coletânea de textos, produto de pesquisas desenvolvidas por membros desse laboratório e estudantes que discutem a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Assim, segue ao público uma coletânea de escritos de significativa importância em que jovens pesquisadores apresentam suas inquietações e problemas de pesquisa. Espero que os leitores encontrem nessa publicação bons motivos para tornar desse livro um convite a novos estudos sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais. Digo isso tendo em vista que a temática permite análises e investigações riquíssimas que não podem e não devem estar aprisionadas ou limitadas. Aqui por exemplo, jovens pesquisadores tentam mostrar com versatilidade e robustez alguns caminhos, mas não os únicos, afinal, não se escrevem vidas em apenas um samba.

Paulo Roberto Pergentino das Candeias
Doutorando e Mestre em Educação/UFPE
Membro do Laberer/UFPE



A ESCOLA DE SAMBA GIGANTE DO SAMBA um espaço não formal da Educação das Relações Étnico-Raciais

Paulo Roberto Pergentino das Candeias¹

ABRINDO O DESFILE

O presente texto propõe apresentar uma breve análise sobre a Escola Gigante do Samba e suas contribuições para Educação de seus adeptos e comunidade. Entendendo a instituição Escola de Samba como um espaço de Educação não formal, procurei responder as seguintes questões: como a Educação acontece na Escola Gigante do Samba e quais os recursos utilizados para propor a prática educativa. Para tanto, utilizei os achados da minha pesquisa de mestrado intitulada *Os Saberes da Escola Gigante do Samba* e das primeiras aproximações da minha pesquisa de doutorado, oportunidade que concentro meus esforços em investigar como se dá a construção da identidade negra e a centralização do povo negro a partir das escolas de samba do Recife.

Nesse sentido, a presente investigação sinaliza que a escola de samba Gigante do Samba é um espaço de educação não formal², e muitas vezes o único que seus adeptos têm acesso, tendo em vista que muitos não são alcançados pela educação formal ou escolarizada.

- 1 Licenciado em Educação Física, Técnico administrativo em Educação (UFPE), Mestre e Doutorando em Educação (UFPE) – E-mail: paulo.pergentino@ufpe.br
- 2 Trabalho com o conceito de educação não formal de Gohn (2010), (2015) e Brandão (2013).

É importante dizer que as escolas de samba têm aparecido em alguns momentos nos trabalhos acadêmicos para demonstrar que foram um importante instrumento de controle utilizado pelo Estado no passado, sobretudo no estado do Rio de Janeiro. De acordo com IPHAN (2007) e Neto (2017), por volta dos anos 1930, o governo do então presidente Getúlio Vargas, exigia das escolas de samba enredos que retratassem o patriotismo, utilizando dessa forma as escolas de samba como mecanismo “educacional” para as classes mais populares, conforme previam as intervenções do então estado Novo de Vargas.

Não obstante, em Pernambuco (por volta dos anos 1950, 1960 e 1970) as escolas de samba sofreram repressões por parte dos intelectuais da época. Segundo Silva (2011), essas não eram bem-vindas no carnaval do Recife sob acusação de serem uma cultura “externa”; ficando subtendido nos escritos de Silva (2011) que: “quem gostava de samba, bom pernambucano não era” (SILVA, 2011. p. 27).

Ainda segundo o autor, os intelectuais pernambucanos defendiam que o carnaval deveria ser preservado em sua tradição histórica, da qual as escolas de samba não faziam parte, assim “o que estava em debate para uma parcela da intelectualidade era a defesa de uma festa marcada pelo regionalismo” (SILVA, 2011. p. 26).

Seja como for, os sambistas pernambucanos não se renderam as ideias dos então intelectuais, travando uma batalha de resistência em prol da cultura do samba em terras pernambucanas, o que culminou com a inclusão da União das Escolas de Samba de Pernambuco (UESP) no ano de 1955 na organização e promoção dos festejos de Momo; tendo inclusive, a partir desse ano, incentivo financeiro advindo dos cofres públicos conforme constam das Leis Municipais do Recife: Lei 3346/55 e decreto-Lei 1332/56.

Assim, a partir do ano de 1955, agora com respaldo legal, as escolas de samba ganham força no carnaval do Recife tendo como uma das protagonistas a escola Gigante do Samba. Fundada em 1942, a Gigante como é popularmente e carinhosamente conhecida, encontra-se atualmente sediada no bairro da Bomba do Hemetério – Zona Norte do Recife; sendo uma das mais importantes e mais antigas em atividade.

De acordo com os estudos de Teles (2008), a Gigante começou como a turma Quente, fundada em 1937 no bairro de Água Fria por um grupo de amigos. No carnaval de 1938, saiu com outro nome: Garotos do Céu. Em 1942 adotou o nome de Gigante do Samba. Na minha pesquisa de mestrado procurei entender como surgiu o nome Gigante do Samba. Na ocasião, um de meus entrevistados afirmou

que os ensaios aconteciam no quintal de um homem que trabalhava como estivador no porto do Recife, por ser muito alto e forte ele (segundo o entrevistado) carregava um saco de cimento em cada braço o que lhe conferiu o apelido de “gigante”. Assim, os ensaios da escola de samba aconteciam na casa de gigante, “o Gigante do Samba”³.

A Gigante desenvolve atualmente várias atividades que fazem parte da Educação de seus adeptos, são elas: ensaios gerais, ensaios da bateria, oficinas de instrumentos, formação de passistas, formação de mestre-sala e porta-bandeira, atividades com as velhas baianas; cuidando assim da manutenção dos saberes do samba. Ora! isso também é educação.

É obvio que me refiro aqui a um modelo específico de educação, a educação não formal. Brandão (2013) alerta que ninguém está livre da Educação e todos os dias nossas vidas se confundem ou mesmo se misturam com ela. A educação está na rua, na escola, no clube, na igreja e é claro, também na escola de samba.

Cabe dizer que a educação não formal é um conceito ampliado que se liga diretamente à cultura. Suas características estão associadas ao ensinar e aprender a partir de vivências mediadas pela “interpretação e assimilação dos fatos, eventos e acontecimentos que os indivíduos fazem, de forma isolada ou em contato com grupos e organizações” (GOHN, 2011. p. 106).

Souza (2018) diz que, se de alguma forma as escolas de samba colaboram com a educação de sujeitos e coletividade e se elevam ao serem objeto de investigações acadêmico-científicas, isso nos faz acreditar, mesmo por hipótese, que as escolas de samba sejam talvez uma das táticas⁴ mais bem sucedidas na manutenção de culturas maternas afro-brasileiras e da resistência por exemplo do povo negro no Brasil.

Ainda de acordo com Souza (2018), a prática dançante do samba surgiu nos terreiros de candomblé⁵, no Rio de Janeiro nas atividades pós-rito sagrado, ou seja, ao término do culto ancestral eram

3 Entrevistado Luiz Mário Bezerra. Entrevista realizada no dia 14 de fevereiro de 2017 na quadra da escola Gigante do Samba. A autorização para utilização da entrevista consta no apêndice E, pág. 146 da dissertação *Os Saberes da Escola Gigante do Samba*.

4 Me refiro aqui ao conceito de tática conforme o conceito construído por Michel de Certeau (2019). Nesse caso a tática reverbera em articulações *astutas* tendo como objetivo superar as imposições dos que resguardam o poder.

5 Religião afro-brasileira que pode receber outros nomes a depender de sua disposição geográfica, Campos (2013).

iniciadas rodas de samba utilizando os mesmos instrumentos dos cultos, dessa vez sem as divindades ancestrais (sem que o santo “baixasse no terreiro”).

Já as escolas de samba, segundo o IPHAN (2007), iniciam sua história no começo do século XX também no estado do Rio de Janeiro:

Excluídas de participação plena nos processos produtivos e políticos formais, perseguidas e impedidas de celebrar abertamente suas folias e sua fé deram forma a um novo samba, diferente dos tipos então conhecidos, que viria a ser chamado de samba urbano, samba carioca, samba de morro ou simplesmente samba. Elas também criaram as escolas de samba: espaços de reunião, troca de experiências, estabelecimento de redes de solidariedade, criação artística e festa (IPHAN, 2007. p. 9).

Como podemos observar, as escolas de samba surgem a partir da necessidade de resistir às imposições sociais impostas pela classe dominante carioca, sendo essa uma tática de sobrevivência da cultura e das camadas populares na época.

Neto (2017), revela-nos que devido às perseguições sofridas nas primeiras décadas do século XX, vários compositores de samba, em sua maioria negros, foram presos. Foi então nesse tenso período de perseguição que o termo “escola de samba” surgiu pela primeira vez.

O IPHAN (2007) diz que uma das líderes das rodas de samba era a baiana Tia Ciata⁶, que por ocasião, decide usar uma tática para driblar as autoridades policiais, “Conta-se que foi Ciata que, tendo organizado um pagode numa escola das redondezas da Praça Onze, dá como senha para driblar a polícia: “o pagode vai ser na escola”” (IPHAN, 2007. p. 19). Ciata era a grande responsável pela aglutinação de sambistas no morro do Estácio⁷ e região, mas foi a partir da gravação do primeiro samba de grande sucesso, *Pelo Telefone* em 1917, que o movimento ganhou força.

6 Hilária Batista de Almeida, mãe-pequena do candomblé de João Alabá no morro do Estácio. Tia Ciata e a casa de Alabá, segundo (IPHAN, 2007) tinham ligações com o candomblé do Ilê Axé Opô Afonjá de Salvador, fruto de uma dissidência do Ilê Ixá Nassô do Engenho Velho, onde tinha sido feita Ciata.

7 Comunidade carioca que está entre as comunidades mais antigas da cidade do Rio de Janeiro. Sua ocupação foi incrementada com o deslocamento do povo que vivia no Morro do Castelo, demolido na década de 1920, e pela população desalojada com as extinções de ruas para a construção da atual Avenida Presidente Vargas, na década de 1940. <http://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/603-estacio-um-espaco-democratico>.

A gravação do primeiro samba a fazer grande sucesso, o Pelo Telefone, em 1917, completando a articulação lundu-maxixe-samba, sucesso absoluto no carnaval, é acompanhada por rumores e emblemáticos acontecimentos. Sua criação coletiva se dá numa reunião do rancho Rosa Branca na casa de Ciata, presentes, além da própria, Hilário Jovino, o emergente Sinhô, Donga dos Oito Batutas e outros. Donga registra o samba e dá parceria ao influente jornalista Mauro de Almeida (IPHAN, 2007. Pág. 19).

Assim surge, a partir dessas rodas de samba, a ideia de promover “os mestres do samba como professores de “aulas teóricas e práticas”, sendo mais tarde os sambas-enredo formas privilegiadas de comunicação com as massas” (IPHAN, 2007, p. 19).

Como podemos observar, a perseguição que sofreu o samba e consequentemente o lugar onde as rodas aconteciam, nada mais foi do que a tentativa de impor, de forma violenta, um padrão de poder e retirar a identidade cultural de um povo, sendo talvez a estratificação cor da pele o elemento estruturante para a investida.

Nos antigos carnavais do Rio de Janeiro por exemplo, havia um lugar reservado para o povo negro. Observem:

Os negros, sempre na rua, limitavam-se a uma participação como assistentes vigiados, sendo praticamente impedidos de se reunir e se divertir nas ruas e avenidas do Centro, o que por vezes era transgredido por grupos de jovens favelados, como os Arengueiros da Mangueira, que desafiavam a sociedade e a polícia desfilando com música, cachaça e porrada (IPHAN, 2007, p. 19).

Seja como for, percebo na escola de samba um cenário facilitador para a educação. Entendo dessa forma que essa, tendo em vista o poder de atração que ela causa nas pessoas, é uma verdadeira motivação pela arte e criatividade. Talvez a adesão se dê pelo fato de ser a escola de samba escolhida pelo indivíduo e não imposta, como acontece com o currículo escolar.

Como lembra Arroyo (2015), o lugar de educação reservado aos segregados é o escolhido pelos detentores do poder e resguardam marcas de segregação social e racial.

Embora entenda que a educação não formal seja um caminho para reparar velhas e novas formas de segregação social e racial, concordo com Gohn (2010) quando a autora lamenta que a educação não formal ainda não seja reconhecida, na maioria das vezes, como educação simplesmente por não fazer parte da educação escolarizada.

De qualquer forma, cabe lembrar que a educação não formal, ao contrário do que muitos pensam, resguarda intencionalidades, o que significa dizer que mesmo estando fora da escola há um objetivo no aprendizado. Gohn (2015) ratifica que a educação não formal é responsável por processos de formação de indivíduos inclusive a partir da arte.

Porém, uma das bandeiras de luta das classes conservadoras, segundo nos alerta Arroyo (2015), é a manutenção da “ordem”; o que nos faz refletir sobre que “ordem” está em pauta. Me preocupa esse lugar de fala, tendo em vista que o samba, conforme demonstra Santos (2012), configura um complexo cultural no Brasil, herdado principalmente da cultura negra. Daí a necessidade de um modelo educacional que dê conta das demandas sociais como um todo, não apenas sendo pensado para atender a demanda dos dominantes.

No entanto, mais uma vez orienta Arroyo (2015), que uma ruptura só será possível quando as políticas educacionais alinharem uma lógica de inversão, ou seja, sem a negação ao direito igualitário da educação. Talvez um caminho prudente seja a resistência na manutenção de espaços livres de segregação e produtores de saberes diversos.

A ESCOLA DE SAMBA E A EDUCAÇÃO

Pensar o que é educação, mesmo que atualmente, ainda é um enorme desafio, até mesmo para os trabalhadores da educação. Parece-me que há certo alvoroço por parte dos educadores quando se fala em educações, sempre existem dúvidas afinal, que educação pode acontecer na igreja, nos cultos as divindades ancestrais, no clube, na escola, na escola de samba?

Brandão (2013) alerta que ninguém está livre da educação e todos os dias nossas vidas se confundem ou mesmo se misturam a ela, essa prática está na rua, na escola, no clube, na igreja e em outros tantos lugares.

Seja como for, a educação acontece inclusive onde não há escola e até mesmo sem que o indivíduo deseje. Assim concordo que “por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração para outra” (BRANDÃO, 2013, p. 13).

O compartilhamento do espaço da escola de samba com a sua comunidade proporciona, sem dúvida, conhecimentos que contribuem para o desenvolvimento geral dos sujeitos e tais conhecimentos

são perpassados por intermédio de um modelo específico de educação: a educação não formal.

Diz Gohn (2015), que a educação não formal é um processo de cidadania que está presente, por exemplo, nos movimentos sociais e, como já disse, resguarda intencionalidades, o que significa dizer que mesmo estando fora da instituição escolar há um objetivo no aprendizado.

Entende-se por educação não formal aquela que contribui não com índices ou estatísticas, mas com mudanças efetivas na emancipação humana, conferindo por vezes ao indivíduo criticidade e consciência de seu papel na sociedade. Ao refletir sobre as possibilidades de aprendizagem na educação não formal, pensei nos saberes perpassados entre gerações nas sociedades tribais mais antigas. Nesses grupos “todas as relações entre a criança e a natureza, guiadas de mais longe ou mais perto pela presença de adultos conhecedores, são situações de aprendizagem” (BRANDÃO, 2013, p. 18).

Diferente da educação formal, na não formal o educador não é necessariamente o professor. “Há a figura do educador social, mas o grande educador é o “outro”, aquele com quem interagimos ou nos integramos” (GOHN, 2010, p. 16-17). Essa educação materializa-se a partir da organização de determinados grupos, sendo assim uma educação adquirida.

O processo de aprendizagem na educação não formal constitui-se nas vivências de situações-problema (desafios que precisam ser enfrentados e superados). Fato é que há sempre intencionalidades no processo de construção do conhecimento. Diz Gohn (2010):

A educação não formal ocorre em ambientes e situações interativas construídos coletivamente, seguindo diretrizes de dados grupos, usualmente a participação dos indivíduos é optativa, mas pode ocorrer por força de certas circunstâncias da vivência histórica de cada um, em seu processo de experiências e socialização, pertencimentos adquiridos pelo ato de escolha em dados processos ou ações coletivas” (GOHN, 2010, p. 18).

Em nenhum momento a educação não formal compete com a formal. Segundo Gohn (2015), a educação não formal não se preocupa em repassar certezas, mas sim fazer com que o indivíduo reflita diante de tantas possibilidades, exercendo dessa forma um raciocínio crítico sobre a sua realidade social.

Trilla (2008), por sua vez, analisa a educação não formal sempre a contrapondo à educação formal. Diz a autora que uma difere da outra na perspectiva de que a educação formal resguarda uma legislação específica e sua prática é sempre pautada pela organização curricular e pela verificação de aprendizagem normatizada por critérios específicos. De forma diferente, a educação não formal é um processo de aprendizagem e não uma estrutura “edificada”. Ela ocorre a partir de um diálogo tematizado, o que significa dizer que esse é o modelo de educação presente na escola de samba.

Como podemos observar, a educação não formal acontece em locais espontâneos e não formais de educação. Ela está ligada a processos naturais experimentados pelos indivíduos no âmbito de suas atividades cotidianas e pelo princípio de comunidade. Assim, tudo que “é importante para a comunidade existe como algum *tipo de sabe*, existe também como algum *modo de ensinar*” (BRANDÃO, 2013, p. 23).

Os saberes de cada comunidade, o que todos de alguma forma conhecem ou vão conhecer, reverberam em saberes próprios, a exemplo dos saberes dos homens, das mulheres e das crianças. Ninguém está livre. Brandão (2013) é enfático ao afirmar que a educação acontece independente do desejo do indivíduo, conforme já afirmamos nesse texto.

Percebi que, embora os indivíduos tenham, na escola Gigante do Samba, liberdade para escolherem o que desejam fazer ou aprender, a intencionalidade está presente, seja na confecção das fantasias, na pintura das alegorias e adereços e até mesmo quando o indivíduo tenta aprender a tocar um instrumento musical. Percebam que seja qual for à atividade escolhida o saber repassado terá uma só finalidade: a manutenção dos saberes da escola na escola.

Chamo atenção ainda para a importância dos conhecimentos construídos e compartilhados na escola de samba que extrapolam conhecimentos técnicos adquiridos em ensaios ou oficinas. São conhecimentos não explícitos, mas que existem e contribuem para a formação integral dos indivíduos. São eles: o planejamento, a gestão, a logística, a forma de organização da escola, dentre outros. Assim, a convivência diária oferece um verdadeiro “leque” de atividades vivenciadas, sendo esses conhecimentos imateriais.

SOU GIGANTE DO SAMBA E NO SABER

Tudo que eu aprendi foi aqui em Gigante. Aqui eu aprendi o samba de verdade. Minha mulher até

reclamava e ainda reclama. Ela diz que eu só vivo aqui e quando eu brigava com ela, vinha dormir aqui na quadra (risos) (RAMINHO, 2017)⁸.

Concordo com as orientações de Lima (2005) quando nos ensina que tudo que acontece em uma escola de samba (ensaios gerais, ensaio de bateria, confecção de alas, culto a bandeira) acaba se concretizando em transmissão de conhecimento. No caso específico de nossa pesquisa, posso assumir que é impossível não aprender algo na Gigante do Samba.

A impressão que tive ao acompanhar os ensaios da bateria mirim, por exemplo, foi que aos poucos ela vai crescendo e mais garotos vão chegando. Nos dias atuais, as crianças que fazem parte da bateria mirim podem ter acesso a instrumentos não só específicos, mas de boa qualidade, sendo essa uma das ações de manutenção dos saberes da escola e eleita como uma das prioridades pelos diretores. Participando das atividades da bateria mirim, as crianças não aprendem apenas a tocar um instrumento, mas também a respeitar as regras previamente estabelecidas, como por exemplo: respeitar os horários dos ensaios, respeitar e ser solidário ao iniciante que chega, não ter baixo desempenho escolar, etc.

Além da bateria, outros grupos realizam ensaios e atividades na escola Gigante do Samba: passistas, casal de mestre-sala e porta-bandeira, baianas e rainhas de bateria; sendo esses os componentes dançantes da escola.

Os ensaios desses grupos acontecem em paralelo com os ensaios da bateria (a bateria toca, eles dançam). Os grupos dançantes também foram evoluindo ao longo dos anos na Gigante, a exemplo do que aconteceu com a bateria. Esses ensaios eram repletos de improvisações, mas a comunidade sempre recorreu a táticas para ir repasando os saberes entre as gerações, compondo, conseqüentemente, as experiências de vida de cada integrante.

Segundo Gohn (2006), são nos processos que englobam as experiências de vida desenvolvendo as autonomias das crianças. Esse desenvolver ocorre muitas vezes em espaços coletivos de trocas de experiências. As crianças na escola Gigante do Samba ensaiam sempre interagindo umas com as outras. Nas festas da escola, elas

8 Entrevistado Severino Ramos da Silva. Entrevista realizada no dia 07 de dezembro de 2018 na quadra da escola Gigante do Samba. A autorização para utilização da entrevista consta no apêndice D, p. 145 da dissertação *Os Saberes da Escola Gigante do Samba*.

utilizam as fantasias e se apresentam como se estivessem no desfile oficial da escola, os ensaios são literalmente ensaios para o desfile da escola no carnaval.

Diante do que falo sobre as atividades na Gigante, lembrei de Gadotti (2005) quando nos diz que fora da educação formal, o indivíduo aprende o que tem vontade de aprender e não depende de escolhas que não sejam as dele. O que diz Gadotti (2005) corrobora com a fala de uma das entrevistadas na minha pesquisa, vejam:

Aqui a gente não obriga ninguém a nada. As crianças são livres para escolher. Tem meninas que querem ser: baianinhas, porta-bandeira, mulata. Da mesma forma, tem menino que quer ser ritmista, mestre-sala, passista. Tem de tudo (MARIZE, 2017)⁹.

De qualquer forma, percebi que as crianças sempre se fizeram presentes nas atividades da Gigante do Samba. Vejam o que encontrei nos arquivos do museu da Cidade do Recife:



FIGURA 1: Desfile da escola Gigante do Samba no carnaval de 1955 na Praça da Independência (Região Central do Recife)

FONTE: acervo do Museu da Cidade do Recife (1955)

9 Entrevistado Marize Felix. Entrevista realizada no dia 07 de dezembro de 2018 na quadra da escola Gigante do Samba. A autorização para utilização da entrevista consta no apêndice D. p. 145 da dissertação *Os Saberes da Escola Gigante do Samba*.

Em meio aos desfilantes da Gigante, podemos observar um garoto (à esquerda) segurando uma placa que diz: *Mesmo batendo em uma lata de doce. Sou o velho gigante. Pra seu governo!*

Embora o letreiro da placa tenha chamado a minha atenção, eu não consegui encontrar, em jornais ou arquivos públicos, algo que explicasse o que de fato significou a mensagem. No entanto, decidi que diante do que eu tinha acabado de encontrar, fazia-se necessário entender o cenário.

Após vasculhar alguns arquivos, dessa vez utilizando a legenda *mesmo batendo em uma lata de doce. Sou o velho gigante. Pra seu governo!* encontrei algumas informações. Como já sinalizei nesse texto, as escolas de samba do Recife sofreram perseguições dos intelectuais locais. Os estudos de Silva (2011), falam da aversão que os intelectuais pernambucanos tinham às escolas de samba.

Formado em direito, o jornalista Mário Melo escreveu para vários jornais no Recife: “Folha do Povo, Correio do Recife, Jornal Pequeno, A Província, Diário de Pernambuco e Jornal do Comércio, dentre outros” (SILVA, 2011. p. 25). Ainda segundo a pesquisa de Silva (2011), Mário Melo tinha tanta aversão ao samba no carnaval do Recife que no ano de 1956, em um texto escrito para o Jornal do Comércio, o nobre jornalista diz que incentivar as escolas de samba no carnaval do Recife equivalia a um câncer contra o frevo¹⁰.

Não obstante, não é raro perceber nos desfiles das escolas de samba mensagens de protesto ou até mesmo de críticas sociais. No ano de 1988, por exemplo, a escola Estação Primeira de Mangueira do Rio de Janeiro trouxe para a avenida o enredo “Cem anos de liberdade, realidade ou ilusão?”. Diz uma passagem do samba:

Será que já raiou a liberdade
Ou se foi tudo ilusão
Será, oh, será
Que a lei áurea tão sonhada
Há tanto tempo assinada
Não foi o fim da escravidão
(*Samba Enredo 1988 - 100 Anos de Liberdade, Realidade Ou Ilusão - G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira*).

A escola Estação Primeira de Mangueira, na ocasião, chamou atenção para a inviabilização e para a falta de acesso imposta ao

10 Jornal do Comércio, 07 de janeiro de 1956, p.02. (Departamento de Microfilmagem da Fundação Joaquim Nabuco – FUNDAJ), essa informação encontra-se na pesquisa de Silva (2011).

povo negro no Brasil mesmo passados 100 anos do término do processo escravocrata no país. O debate travado pela escola na avenida girou em torno da discussão sobre a abolição e a falta de políticas públicas de reparação e inserção social do povo negro, uma vez que essa ausência reverberou em desigualdade e marginalização do negro no Brasil.

Não obstante, a escola Gigante do Samba trouxe para o carnaval de 2018 o tema: “A energia de Olorum faz festejar a lenda das Yabás”. Esse tema foi bem divulgado nas redes sociais por meio de um cartaz virtual conforme apresentado na figura a seguir.



FIGURA 2: Cartaz de divulgação virtual do tema do carnaval 2018 da Gigante do Samba
Fonte: Facebook da escola Gigante do Samba

FONTE: O autor

O tema central do carnaval 2018 da Gigante, como podemos observar, foi as divindades ancestrais – Deuses – do candomblé¹¹. Ao centro no cartaz temos uma imagem que faz alusão a Olorum, Senhor da Imensidão, segundo o samba enredo. Prandi (2001) diz que Olorum é tido para o candomblé como o Deus da criação do

11 Religião afro-brasileira que pode receber outros nomes a depender de sua disposição geográfica Campos (2013). Tem como referências espirituais os Orixás. Botelho (2005).

mundo. Diz a mitologia lorubá¹² que Olorum criou o mundo e seres imateriais: os orixás¹³ que receberam de Olorum a missão de povoar o mundo.

Os orixás foram concebidos entre divindades masculinas e femininas. As divindades femininas, segundo Botelho (2005), são denominadas Yabás. Ainda de acordo com Botelho (2005), o culto aos orixás chega ao Brasil trazido pelos africanos e ao longo dos anos foi passando por ressignificações e reinterpretações que resultaram no que chamamos hoje de candomblé.

Toda a construção da Gigante do Samba no ano de 2018 foi no sentido de apresentar as divindades femininas do candomblé, proporcionando aos seus adeptos, comunidade e público em geral esse conhecimento, que sem dúvidas é um saber de difícil acesso.

Assim, penso que quando uma escola de samba de muita tradição como a Gigante do Samba se propõe a falar sobre o candomblé no seu desfile, há uma significativa contribuição para a educação das relações étnico-raciais, pois a sociedade pode apropriar-se desses saberes de forma espontânea, seja nas atividades realizadas no barracão da escola, na divulgação do tema e do samba enredo via redes sociais ou ainda no desfile da escola no carnaval.

Sobre o sagrado no samba, Miranda (2012) ressalta que pode ser atribuído um sentido religioso pelo fato dele ter nascido nos terreiros a partir dos batuques e do próprio candomblé. A benção que acontece na Gigante do Samba na festa das baianas talvez seja o que Souza (2018) fala, lembrando que os sambas só avançavam as ruas à medida que acontecia no terreiro a benção das divindades ancestrais.

Ao refletir sobre as bênçãos concedidas aos sambas e escolas de samba nos terreiros, conectei-me, mesmo sem querer, ao desfile da escola Estação Primeira de Mangueira que levou no ano de 2016 para a avenida o tema: Maria Bethânia, a menina dos olhos de Oyá (enredo que homenageia a cantora brasileira Maria Bethânia).

Na ocasião do desfile, o analista de carnaval Milton Cunha¹⁴, falando sobre as curiosidades da escola, relatou que Maria Bethânia

12 Grupo étnico e linguístico composto por milhões de indivíduos, os lorubás são oriundos do continente africano. Os lorubás estão unidos pelo princípio de comunidade interligando-se pela mesma cultura e tradição. Verger (1981).

13 Divindades ancestrais africanas, hoje readaptados no Brasil como divindades dos cultos afro-brasileiros denominados Candomblé. Botelho (2005).

14 Informação verbal fornecida nos comentários do desfile do carnaval das escolas do grupo especial do Rio de Janeiro em 08 de fevereiro de 2016.

foi iniciada¹⁵ no terreiro de Mãe Menina de Gantois, na Bahia¹⁶, e que a escola Estação Primeira de Mangueira só pôde iniciar os preparativos para o desfile 2016 após consultar e ter a liberação das divindades que orientam os trabalhos no terreiro onde Maria Bethânia foi consagrada filha de Iansã. Diz Botelho (2005) que Iansã, a “Deusa guerreira dos ventos e das tempestades, também cumpre a função de encaminhar os espíritos desencarnados a Orun” (BOTELHO, 2005, p. 55).

É possível observar que as escolas de samba resguardam uma certa facilidade e leveza ao trazer temas que protagonizaram e protagonizam algumas tensões. Nesse sentido, diz Gohn (2015) que a linguagem da arte permite um universo voltado para o sensível de forma lúdica e criativa, oferecendo novos horizontes que visam a ampliação no campo da cidadania, uma vez que o conteúdo nas artes é construído, como já sinalizei, “pelo agir e pensar coletivo” (GOHN, 2015, p. 70).

De acordo com Barbosa (2005), a educação que se dá através da apropriação de saberes contidos nas artes, acontece à medida que o indivíduo é capaz de decodificar a informação de forma consciente. Gohn (2015) ensina que os saberes são incorporados de forma consciente, mesmo com ausência de intencionalidade e este é, na verdade, mais um atrativo para a apropriação do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Nesse texto, procurei mostrar que a educação está em toda parte, inclusive na Escola de Samba. Procurei também demonstrar que a escola de Samba Gigante do Samba é um espaço de educação não formal e, muitas vezes, o único que alguns de seus adeptos e comunidade têm acesso.

Não obstante, tentei mostrar também a importância do samba e das Escolas de Samba enquanto instrumento de resistência da cultura e história do povo negro. Assim, o samba trabalhado nesse texto, é uma construção coletiva que possibilita aos indivíduos experiências contribuindo de forma significativa para sua formação integral.

15 Segundo Verger (1981) é o período que o indivíduo passa pela preparação com rituais específicos a partir de saberes específicos que não são revelados. Trata-se não de um preparo intelectual, mas de um reencontro com o comportamento atribuído ao seu Deus.

16 Um dos terreiros de candomblé mais antigos do Brasil fundado em 1949.

Por outro lado, os ensaios e atividades abertas de uma Escola de Samba, assim como acontecem na escola Gigante do Samba, oferecem oportunidades para que um conhecimento tido como de difícil acesso seja facilmente acessado, sendo essa educação que resguarda o samba: a educação não formal.

Seja como for, a prática dançante do samba, a partir das rodas de samba pós rito sagrado, vivenciada nos terreiros de candomblé que certamente reverberou na criação dessas escolas, confere as Escolas de Samba um enraizamento com a educação pelo samba do povo negro no Brasil.

Por fim, acredito ser o samba um dos poucos elementos da cultura africana que o colonizador não conseguiu “roubar”. Digo isso por entender que o samba, por estar ligado diretamente aos cultos religiosos, a exemplo do candomblé, faz parte da memória coletiva do povo negro e esta jamais será roubada.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. O direito à educação e a nova segregação social e racial – tempos insatisfatórios? **Educação em revista**, v. 31, n. 3, p. 15-47, 2015.
- BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. **Ensino da arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos**. São Paulo: Unesp/Redefor, 2011.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 57. ed. São Paulo: Brasiliense, 2013.
- BOTELHO, Denise Maria. **Educação e Orixás: processos educativos no Ilê Axé Mi Agba**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo – USP. 2005.
- IPHAN, DOSSIÊ. **10 Matrizes do Samba no Rio de Janeiro: partido-alto, samba de terreiro, samba-enredo**. Iphan, Brasília/DF, 2007.
- GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal**. Disponível em: http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/lquim/A_a_H/estrutura_pol_gest_educacional/aula_01/imagens/01/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf, Acesso em: 18 de out. de 2018.
- GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal no campo das artes**. Cortez Editora, 2015.

- GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais.** Cortez, 2010.
- _____. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.
- NETO, Lira. **Uma história do samba: As origens.** Editora Companhia das Letras, 2017.
- PRANDI, Reginaldo. O candomblé e o tempo: concepções de tempo, saber e autoridade da África para as religiões afro-brasileiras. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 16, n. 47, p. 43-58, 2001.
- SILVA, Augusto Neves da. (2011). **Quem gosta de samba, bom pernambucano, não é? (1955-1972).** Dissertação de Mestrado. PPGH/Universidade Federal de Pernambuco.
- SOUZA, Edilson Fernandes de. **Ensaio da civilização no samba / Edilson Fernandes de Souza – Curitiba: CRV, 2018.**
- TELES, José. **O Frevo rumo à Modernidade.** Recife: Fundação de Cultura da Cidade do Recife, 2008.
- TRILLA, Jaume. A educação não-formal. **Educação formal e não formal: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, p. 15-58, 2008.
- VERGER, Pierre. **Orixás: deuses iorubás na África e no Novo Mundo.** Editora Corrupio Comércio, 1981.



AFROCENTRICIDADE

um debate com o projeto político pedagógico escolar

Irene Kessia das Mercês do Nascimento¹

Mayra Barbosa dos Santos Rocha²

INTRODUÇÃO

O presente texto trata-se de um estudo de caso sobre o Projeto Político Pedagógico de uma escola da rede Municipal da cidade do Paulista, em Pernambuco. Portanto, busca-se através desse, compreender como a ações afrocentradas se faz presente neste documento e como a gestão efetiva essa teoria em suas práticas.

Sabe-se que a Lei Federal nº 10.639/2003 foi uma conquista do movimento negro no Brasil, após uma luta de anos para que fosse incluída a temática étnico-racial nos currículos das escolas de educação básica. Supõe-se que com a efetivação da lei, os/as alunos/as possam ter mais possibilidades de compreender suas raízes no processo de formação da cultura brasileira e encontrem nas escolas espaços de diálogo para o combate ao racismo.

Como resultado das lutas e resistências do Movimento Negro, apenas no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em janeiro de 2003, a Lei foi aprovada, alterando, assim, a LDB - Lei de Diretrizes

1 Pedagoga e Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: irene_kessia@hotmail.com

2 Pedagoga e Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: mayra_barbosa_@hotmail.com

e Bases da Educação. Em seus artigos 26 A, e 79 B, ela indica a inserção de questões étnico-raciais nos currículos da educação básica. Essa Lei, traz uma importância necessária na conquista para construirmos uma educação que propicie o conhecimento de nossas raízes e a construção de uma identidade igualitária, livre de discriminação entre os indivíduos (BRASIL, 2003).

Desta forma, em 09 de janeiro de 2018 a Lei completou 15 anos de existência. No entanto, muitas coisas ficaram a desejar após sua efetivação, como foi constatado por Reis e Martins (2015), ao apresentarem dados importantes sobre as ações para implantação da Lei no estado de Pernambuco, no período compreendido entre 2013 e 2015. As autoras publicaram na ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) os resultados de seu estudo, intitulado *A Lei Nº 10.639/2003 nas escolas Pernambucanas: políticas e práticas curriculares para sua implementação*.

Dessa forma, o interesse nesse estudo surgiu através das discussões apresentadas no resultado do artigo de Trabalho de Conclusão de Curso, que reflete sobre Lei 10.639/2003 nos projetos políticos pedagógicos (PPP) no espaço escolar sob a luz da Afrocentricidade. O resultado desta pesquisa aponta que é possível observar que as instituições de ensino contemplam em seus projetos políticos pedagógicos elementos da cultura negra como os especificados na referida lei.

Diante de tal problemática elaboramos a seguinte questão central, a fim de nortear nosso estudo: Com identificar a presença da afrocentricidade e a lei 10.639/03 nos projetos políticos pedagógicos no espaço escolar?

Entendemos que com a aprovação da Lei Federal 10.639/03, as escolas são obrigadas a incluírem em seus currículos a temática étnico-racial, seja em projetos pedagógicos e nos documentos legais da escola, nas vivências em sala de aula, nos registros das aulas e demais ações pedagógicas.

Com isso, supúnhamos que a escola deveria estar voltada para o fortalecimento da afrocentricidade, centralizando o lugar da população negra, sua cultura e ancestralidade no ambiente escolar.

Diante desse pressuposto, constituímos como objetivo geral analisar como a afrocentricidade se efetiva no projeto político pedagógico do espaço escolar. E, especificamente, buscamos verificar como a afrocentricidade está presente no Projeto Político Pedagógico escolar assim como compreender de que maneira a gestão da escola contribui para o fortalecimento da afrocentricidade no espaço escolar.

Para respondermos aos objetivos propostos, optamos por um caminho metodológico voltado para uma pesquisa descritiva e qualitativa, caracterizada como um estudo de caso, tendo como instrumentos de coleta de dados uma análise documental e uma entrevista narrativa.

A pesquisa teve a intenção de contribuir para o avanço dos estudos afrocêntricos no campo da educação, na perspectiva de uma gestão escolar democrática e afrocentrada, visando à compreensão da importância de efetivar a Lei nº 10.639/03 nas escolas do município do Paulista, de forma comprometida com o combate ao racismo.

Tomamos como base a Teoria da Afrocentricidade que surge no século XX, através da perspectiva do teórico Molefi k. Asante. O filósofo estadunidense traz o conceito da afrocentricidade a partir da centralidade dos povos do continente africano e diaspóricos. A proposta é que esses povos atuem como sujeitos agentes da sua própria história, construindo uma consciência sobre suas ações, atuando criticamente sob as imposições dos padrões sociais eurocêntricos.

Esse conceito é bem definido por Reis e Fernandes (2018) ao afirmarem que:

A afrocentricidade demonstra que o eurocentrismo não somente arrogou-se modelo universal para a humanidade, como instalou o sentimento de inferioridade nos povos não europeus e em suas culturas. Assim, a afrocentricidade procura demonstrar as limitações do modelo de universalidade proposto pelo eurocentrismo, assinalando que a universalidade é arbitrária e ideológica, ou seja, não passa de mitologia criadora das assimetrias racial, econômica, intelectual e política (REIS; FERNANDES, 2018, p. 104).

Portanto, a crítica afrocêntrica não provoca invisibilidade a nenhuma cultura, diferentemente do que aconteceu durante o processo colonial eurocêntrico. Mas tem como possibilidade viabilizar a valorização e o reconhecimento da importância dos povos africanos e diaspóricos na formação humana, destacando o despertar para a libertação, onde cultura, identidade e aspectos sociais são considerados elementos importantes, contribuindo para que tais sujeitos consigam agenciar sua própria história e constituir sua identidade de forma consciente em uma perspectiva africana.

Através desse aparato teórico buscamos analisar, de uma forma geral, como a Afrocentricidade se efetiva na escola em questão. Em particular, verificamos como a afrocentricidade está presente no

projeto político pedagógico e fizemos o esforço de compreender como a gestão da escola contribui para o fortalecimento da afrocetricidade no espaço escolar.

A PRESENÇA DA AFROCENTRICIDADE NA GESTÃO ESCOLAR

A escola é uma instituição que não se limita apenas a transmissão do conhecimento, pois atua diretamente na formação do indivíduo, cooperando de maneira ativa com seu desenvolvimento individual e social. É através da escola que o educando se apropria da sua cultura e se constitui politicamente, entendendo “o político no sentido amplo de produção da convivência entre grupos e pessoas” (PARO, 2008, p.129).

Em sua estrutura, a escola é um espaço inserido na sociedade, integralizada por uma comunidade escolar, que constitui e atua diretamente no seu funcionamento. Essa comunidade está dividida entre alunos, professores, gestão, coordenação, pais e vizinhança. A escola, por sua vez, tem que atender todos os segmentos da comunidade escolar, alinhando-se a uma educação democrática e emancipatória, tornando-se, assim, um lugar de acesso ao conhecimento e à representatividade. Nessa direção, de acordo com Petry e Sudbrack (2015):

Na e pela escola, homens e mulheres podem mudar percursos existenciais individuais e coletivos. Dada a sua complexidade, no campo da gestão de seus processos, é inimaginável fazê-lo sem um bom planejamento, sem um plano estratégico orientador, capaz de levar adiante e com sucesso processos de construção de aprendizagens (PETRY; SUDBRACK, 2015, p. 4).

Nessa perspectiva, a gestão escolar tem papel fundamental para que haja uma educação de qualidade, pois é através dos diálogos produzidos com a comunidade escolar, que se estabelece o PPP (Projeto Político Pedagógico), um elemento norteador das ações designadas nesse espaço. Através do PPP são desenvolvidos os objetivos e intencionalidades do processo formativo.

O Projeto Político Pedagógico é constituído democraticamente de maneira participativa pela comunidade escolar. Nele são elaborados planos que deveriam atender a todos de maneira significativa, por

meio de traços que cada indivíduo carrega na sua identidade, como a sua cultura e história. Através dessa construção coletiva é que se estabelece a autonomia da escola para práticas que visam emancipar, dar visibilidade e transformar seus educandos socialmente (PARO, 2002).

Diante disso, o Projeto Político-Pedagógico é um documento importante que dá suporte para a formação da identidade da escola, mostrando os caminhos a serem seguidos e as metas a serem atingidas, embasados sempre pelos princípios democráticos, no sentido de gerar o trabalho pedagógico de forma organizada. Nele devem estar expressos com clareza os ideais de homem e de sociedade que se pretende formar. Esses ideais devem estar pautados nos princípios democráticos de formação do cidadão, por meio da igualdade, liberdade, autonomia, qualidade e responsabilidade, garantindo o acesso e permanência do aluno na escola com um ensino de qualidade e respeito à diversidade (GONÇALVES, 2017, p.3).

Quando discutimos sobre o respeito à diversidade, evidenciamos os desafios enfrentados pela educação das relações étnico-raciais, pois, muitas vezes, os padrões eurocêntricos são hegemônicos na educação. Essa predominância acaba não considerando a diversidade étnica presente em nossa sociedade.

A educação americana, porém, não é cêntrica; é eurocêntrica. Consequentemente, estudantes não brancos são levados a verem a si mesmos e seus grupos como “passivos”. Raramente eles lêem ou ouvem sobre pessoas não brancas como participantes ativas na história (ASANTE, 2019, p. 137).

Essas práticas revelam ser excludentes e discriminatórias, ocasionando reproduções que impulsionam a invisibilidade e acabam estereotipando, marginalizando e negligenciando saberes. Assim, em contraposição a essa ideologia:

A Afrocentricidade como ideia articula uma poderosa visão contra-hegemônica que questiona ideias epistemológicas que estão simplesmente enraizadas nas experiências culturais de uma Europa particularista e patriarcal (Id., 2016, p. 11).

Assim, sendo a Afrocentricidade é uma teoria que rompe com os paradigmas eurocêntricos, questionando as ideias das experiências culturais europeia, centralizando o ser negro em seu próprio espaço.

É importante salientar que este estudo permite compreender como a afrocentricidade está inserida no âmbito escolar, através do PPP da escola, manifestado por meio de práticas pedagógicas e iniciativas que visam combater o preconceito e a discriminação, partindo, assim, da valorização e centralidade na formação dos povos de origem africana, sendo eles agentes e atuantes do seu enredo.

Quando relacionamos o PPPE e a Teoria da Afrocentricidade, entendemos que esse documento precisa orientar o desenvolvimento de ações voltadas para uma prática que visa romper com os padrões sociais da colonização, tendo em vista que os povos de etnia africana e afro-brasileira se sintam representados e legitimados através da sua cultura, identidade, história e ancestralidade. Quando ocorre o reconhecimento e a identificação nesse processo de aprendizagem, isso faz com que esses indivíduos busquem afirmar seus direitos diante da sociedade.

Uma escola que promove esse tipo de atuação através do protagonismo do povo de origem africana, se preocupa em atuar por meio da

[...] localização psicológica, cultural, histórica ou individual das pessoas; o compromisso com a descoberta do lugar africano como sujeito; a defesa dos elementos culturais africanos; o compromisso com uma nova narrativa da história da África (Id., 2009, p.96).

Entendemos que, seguindo esses princípios, o espaço educacional abre um diálogo com o que a teoria propõe. Esse tipo de educação permite aos educandos uma reflexão sobre sua realidade e contexto, conduzindo esse processo para que haja libertação das opressões e dominação históricas impostas pelos colonizadores. Pois, “uma pessoa oprimida está deslocada quando opera de uma localização centrada nas experiências do opressor” (FREIRE, 1974). Por isso, é importante que ocorra uma tomada de consciência através de uma educação esclarecedora, promotora de resultados que impulsionem para uma autoafirmação, emancipação e resistência por parte dos sujeitos.

Por isso, Asante (2019) afirma que:

Na configuração educacional afrocêntrica, porém, professores não marginalizam as crianças afro-americanas criando nelas problemas de autoestima porque a história do seu povo raramente é contada. Para verem a si mesmos como sujeitos e não como objetos da

educação seja a área de estudo de biologia, medicina, literatura ou estudos sociais os alunos afro-americanos verão a si mesmos não apenas como aqueles que buscam conhecimentos, mas como participantes integrais na construção dele (ASSANTE, 2019, p.137).

Dessa forma, a afrocentricidade também pode ser compreendida como uma conscientização sobre a agência dos povos africanos, fazendo com que a pessoa possa se deslocar do lugar de vítima, num processo de recentralização (ASANTE, 2009). Isso pode ser visto como um objetivo explícito da educação afrocentrada, buscando atuar na recuperação da identidade do povo negro, operando diretamente na ascensão dos povos de origem africana, numa perspectiva de respeito e tolerância.

Isso contribui com a proteção e valorização dos elementos da cultura e história dos africanos e afro-brasileiros. “Mesmo uma pessoa branca educada neste sistema não assumirá superioridade baseada em noções racistas. Assim, uma educação verdadeiramente cêntrica é diferente de uma educação eurocêntrica, racista (Id., 2019, p. 137).”

Portanto, para que fossem desenvolvidas práticas afrocêntricas nos espaços escolares, foi importante a implementação da lei 10.639/2003, trazendo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira no sistema educacional. Quando ocorre a aplicação dessa lei nos Projetos Políticos Pedagógicos da escola, a gestão escolar assume uma posição que visa manifestar nos seus educandos africanos e afro-brasileiros a sua negritude, reconhecendo suas identidades, agenciando sua própria história. Isso ocorre mediante um processo formativo que se destina a combater o racismo, através de uma educação antirracista.

METODOLOGIA

Buscamos autores de grande referência como Bogdan (1994), Minayo (1994), Gil (2006) e Bardin (2006) para nortear os passos necessários para realização da pesquisa.

De acordo com Minayo (1994), a metodologia vai além da fase exploratória de campo, implicando definição de espaço e grupo de pesquisa, bem como escolha dos critérios, definição dos instrumentos e procedimentos para análise dos dados.

A presente investigação assumiu um caráter descritivo, pois teve como objetivo descrever as características de um fenômeno em uma determinada população estabelecendo relações entre variáveis (GIL, 2006).

Descrevemos a realidade na escola estudada, destacando a presença da afrocentricidade no PPPE-Projeto Político Pedagógico Escolar. Priorizamos fazer uma análise de como se dá a dinâmica da referida escola em relação ao trabalho coletivo dos sujeitos/as envolvidos no cumprimento da proposta da Lei nº 10.639/03.

Quanto ao delineamento da pesquisa, se trata de um estudo de caso, uma vez que investigamos um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, onde utilizamos várias fontes de evidência (YIN, 2010). Para tanto, lançamos mão de questionários, entrevistas e análise documental como instrumentos de coleta de dados.

Após a coleta de dados, realizamos a análise de acordo as técnicas de conteúdo propostas por Bardin (2006), entendendo tal procedimento como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) (BARDIN, 2006, p. 38).

Com a análise de conteúdo, relacionamos as informações coletadas aos objetivos da pesquisa a fim de compreender a realidade do campo de estudo investigado e assim concluir totalmente as análises, com todas as informações coletadas.

Salientamos que o pesquisador não deve perder de vista o seu foco de investigação, por isso fizemos uso de tais instrumentos metodológicos a fim de encontrar as informações necessárias as quais contemplem o que foi proposto nos objetivos deste estudo.

CAMINHOS DA PESQUISA NO CHÃO DA ESCOLA

Em 2018 foi realizada uma pesquisa para cumprimento do Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia na UFPE, sobre a presença da lei 10.639/03 nos projetos políticos pedagógicos da rede municipal

de ensino do Paulista. As autoras Nascimento e Silva (2018) utilizaram instrumento de questionário com as gestoras dessa rede. Após coletar informações dos questionários, as autoras passaram para a segunda parte dos procedimentos metodológicos da pesquisa, com a realização de entrevistas entre os meses de abril e maio de 2018.

O roteiro das entrevistas foi elaborado pelas autoras com as seguintes perguntas:

- 1) Referente à Educação das Relações étnico-raciais presente na Lei nº 10.639/2003 e nas Diretrizes Curriculares, o que consta escrito no Projeto Político Pedagógico da escola?
- 2) Os PPP's das escolas municipais do Paulista são referências para a prática pedagógica?
- 3) Que práticas pedagógicas favorecem o trabalho com a Lei nº 10.639/2003 e suas Diretrizes?
- 4) A escola registra no Projeto Político Pedagógico ações para serem cumpridas durante o ano letivo que estejam de acordo com a Lei? Como é feito este registro.

Essas perguntas foram fundamentais para o caminho traçado para essa pesquisa, no entanto, também realizamos a análise documental, uma vez que precisávamos verificar a presença da afrocentricidade no texto do Projeto Político Pedagógico da escola.

AÇÕES ANTIRRACISTA NO CONTEXTO ESCOLAR EM DIÁLOGO COM A AFROCENTRICIDADE

A escola que foi objeto estudo desta pesquisa, está localizada no bairro de Pau Amarelo, é considerada de pequeno porte e funciona com nove turmas. Destas, cinco pela manhã e quatro à tarde.

Durante a citada pesquisa de TCC, ela apresentou resultados significativos sobre aspectos da cultura negra em sua gestão escolar. Foi possível observar essa presença através das entrevistas realizadas com a gestora da escola e com os professores. Verificamos também o Projeto Político Pedagógico da Escola.

Ações antirracista verificadas no projeto político pedagógico contribui para que os/as alunos/as se empoderem e se libertem de toda a forma de opressão ocasionada pelo eurocentrismo.

Quando a escola insere ações antirracista, contribui com o combate ao racismo no ambiente escolar, dando lugar a identidade afro-cêntrica e as expressividades da cultura dos/das estudantes.

A Inserção da temática da cultura africana e afro-brasileira, pode se tornar fortalecida quando professores/as acolhem a temática negra dentro do ambiente escolar, vivenciando-a em sua prática escolar e realizando registros nos documentos legais da escola.

O diálogo com a gestora da escola foi extremamente importante para verificarmos a presença de ações antirracistas e afrocentradas na gestão escolar. É possível observar no trecho abaixo a forma como a equipe gestora se organiza para a efetivação de uma gestão afrocentrada:

Trabalhamos a lei 10.639/03 com mais intensidade na semana da Consciência Negra. Atualmente, a escola tem incluído no conteúdo programático, o que deve ser trabalhado ao longo do ano, como reflexão sobre a formação do povo brasileiro (GESTORA, 2018).

Diante do relato proferido pela gestora vimos que não apenas durante a semana da consciência negra, mas ao longo do ano, a escola tem incluído a temática da formação do povo brasileiro, centralizando o povo negro e suas origens identitárias na formação da cultura brasileira.

A escola que se preocupa com a inclusão das origens identitárias do povo negro, conhecendo sua cultura e tradições, fortalece as raízes identitárias dos alunos/as, centralizando a formação do povo negro na história desse país.

No entanto, despertar essa consciência apenas na semana da consciência negra não é suficiente. É necessário certamente refletir com os alunos durante todo o ano letivo, apresentar quem foram os intelectuais negros que deram importância a população negra e lutaram para que se rompesse o silêncio ocasionado pelo racismo.

Vejamos o relato da gestora sobre o planejamento da escola com a inclusão da temática negra: “Geralmente são elaborados projetos, onde a escola prioriza a conscientização da importância do afrodescendente na nossa história e atualmente” (GESTORA, 2018).

Diante desse relato, vejamos que a escola se preocupa com a inclusão da temática negra durante as suas práticas escolares. Essas preocupações estão presentes quando a mesma se atenta em incluir em seus projetos a conscientização para importância da afrodescendência em nossa história.

Nessa perspectiva, Asante destaca que

[...] não se pode assumir uma orientação voltada à agência africana sem respeitar a dimensão criativa da personalidade africana e dar um lugar a ela. Deve haver a compreensão dos elementos africanos linguísticos, psicológicos, sociológicos, filosóficos e dos valores, hábitos, costumes e religião sem impor interpretações eurocêntricas ou não-africanas (ASANTE, 2009, p. 98).

Com a inclusão da temática afrodescendente nos projetos dessa escola, se abrem espaços para dar lugar de destaque as dimensões criativas das personalidades africanas, compreendendo assim os elementos linguísticos, psicológicos, sociológicos e filosóficos dos valores humanos, como também as crenças, costumes e religião, sem impor espaços para interpretação e tradições eurocêntricas.

Com isso, podemos ver como a proposta da escola está centrada em inclusão de projetos afrodescendentes que fortalecem a centralidade do povo negro, destacando suas raízes culturais e ancestralidade, e, ao mesmo tempo, valorizando a cultura africana e afrobrasileira no espaço escolar de forma afrocêntrica.

Essa inclusão, como foi possível observar, está presente também no Projeto Político Pedagógico da escola. O PPP foi disponibilizado sem nenhum problema pela gestora. Embora a versão a qual tivemos acesso não fosse correspondente ao ano de 2018, período de realização da pesquisa, fizemos a análise, uma vez que se tratava do documento que seguia sendo utilizado pela escola naquele ano.

Como roteiro para análise, fizemos um quadro que continha as seguintes palavras chaves: Lei Nº 10.639/2003; Diversidade; Negros e Negras; Educação das Relações Étnico-Raciais e Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais.

Ao analisar o PPPE, percebemos a existência das palavras chaves em várias partes do documento. Não encontramos apenas palavras relacionadas a negros e negras. Entretanto, as demais palavras foram encontradas, fortalecendo assim a presença da temática negra afrocêntrica no PPPE, pois conforme Asante (2014).

Afrocentricidade é um modo de pensamento e ação no qual a centralidade dos interesses, valores e perspectivas africanos predominam. Em teórico é a colaboração do povo africano no centro de qualquer análise de fenômenos africanos. [...]. Em termos de ação e comportamento, é a aceitação/observância da ideia de que tudo o que de

melhor serve à consciência africana se encontra cerne do comportamento ético. Finalmente a Afrocentricidade procura consagrar a ideia de que a negritude em si é um tropo de éticas (ASANTE, 2014, p. 3).

Portanto, percebemos, diante da presença das palavras chaves no PPPE da escola em que realizamos este estudo, que se fortalece a identidade negra afrocentrada em sua escrita, contemplando a centralidade dos interesses e valores nas perspectivas dos interesses africanos. Ao analisar o PPP, notamos em sua proposta ideológica que a afrocentricidade se faz presente.

A consagração da negritude se faz presente no espaço escolar estudado, quando a mesma se propõe a abraçar a educação das relações étnico-raciais conforme as orientações das Diretrizes Curriculares da Educação das Relações Étnico-Raciais no campo escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que a escola onde realizamos esse estudo, em sua prática de gestão, valoriza e centraliza o ser negro, levando em consideração toda a sua história e crença.

A gestão se organiza e planeja projetos e ações voltadas para as temáticas negras, efetivando a Lei 10.639/03, nas aulas reflexivas em sala de aula, quando a mesma se preocupa em apresentar para os alunos/as, como se deu a formação histórica do povo negro nesse país.

Percebemos com esse estudo, que a gestão da escola está voltada para uma perspectiva de educação afrocentrada, pois esse ambiente é uma agência na veiculação da cultura negra, centralizando e localizando o ser negro no seu espaço escolar.

Em relação ao Projeto Político Pedagógico, ela também inclui a temática étnico-racial, de forma documentada. Nesse sentido, podemos levar em consideração que ações antirracista na gestão da escola, em que realizamos esse estudo de caso, acontece quando se acolhe em sua prática e planejamento a centralização do negro no ambiente escolar, combatendo, assim, o racismo em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ASANTE, Molefi Kete. A ideia afrocêntrica em educação. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação-RESAFE**. Universidade de Brasília. Número31:p.136-148.mai.- out./2019. Disponível<<https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/28261/24244><https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/28261/24244>> acesso em: 22 de jan. de 2021.
- _____. Afrocentricidade como Crítica do Para-digma Hegemônico Ocidental: Introdução a uma Ideia.**Ensaios Filosóficos**, Volume XIV, p. 06-18. Dezembro/2016. Disponível<http://ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo14/02_ASANTE_Ensaios_Filosoficos_Volume_XIV.pdf> Acesso em: 22 de jan. 2021.
- _____. Afrocentricidade: a teoria de mudança social. **Afrocentricidade Internacional**, 2014.
- _____. Afrocentricidade: um conceito para a discussão do currículo escolar e a questão étnico-racial na escola. **Revista de educação. PUC-Campinas**. Campinas, Volume 21, Número 2, p. 255-261, maio/ago., 2016. Disponível <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2903>> Acesso em: 22 de jan. de 2021.
- _____. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: Nascimento, Elisa Larkin. **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70, 2006.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.
- GONÇALVES, Allan Melchiotti. O estudo da elaboração do Projeto Político Pedagógico de um colégio da rede estadual de Maringá. In: **XIII Congresso Nacional de Educação (Educere)**.

- 2017, PUC-Campus Campinas. Curitiba (PR). ISSN 2176-1396. Disponível em <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25309_12137.pdf> Acesso em : 22 de jan. de 2021.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- NASCIMENTO, Irene Kessia Mercês; SILVA, Michele Barbosa e. **A Presença da Lei 10.639-03 nos Projetos Político Pedagógicos das Escolas Municipais do Paulista**. 2018 TCC (Graduação) – Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, no prelo.
- PARO, Vitor H. A estrutura didática e administrativa da escola e a qualidade do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Volume 24, Número 1. p. 127-133, jan./abr. 2008. Disponível <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19242/11168>> Acesso em: 21 de jan. 2021.
- _____. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2002.
- PETRY, Oto João. SUDBRACK, Edite Maria. Projeto político-pedagógico, gestão escolar e a construção da qualidade social emancipadora da escola. 2015, PUCPR, EDUCERE- **XII Congresso Nacional De Educação**. Catedra UNESCO. Disponível <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22072_10841.pdf>. 06 de jan. 2021.
- REIS, Maria da Conceição; MARTINS, Auxiliadora Maria. A Lei Nº 10.639/2003 nas escolas Pernambucanas: políticas e práticas curriculares para sua implementação. 2016, **37ª Reunião Nacional da ANPEd- 04 a 08 de outubro de 2015**, UFSC – Florianópolis. Disponível em <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT21-3994.pdf>> Acesso em 28 de janeiro de 2021.
- REIS, Maurício de Novais. FERNANDES, Alexandre de Oliveira. Afrocentricidade: Identidade e centralidade africana, **Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade – UESB**. Volume 3, número 6, julho – Dezembro de 2018. Disponível em file:///myfolder/folder-redirectio%013190400/Downloads/4302Texto%20do%20artigo-8043-3-10-20190103.pdf> Acesso em 06 de jan. de 2021.
- YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.



EDUCAÇÃO PERMANENTE, CUIDADO EM SAÚDE DA POPULAÇÃO NEGRA E AFROCENTRICIDADE

José Carlos da Silva¹
Vilde Gomes de Menezes²

INTRODUÇÃO

Historicamente tem sido desafiador para os profissionais de saúde e da educação ligados ao campo da saúde, bem como para as lideranças dos movimentos da saúde da população negra, construir de forma perene uma agenda de diálogo sobre as necessidades de produção de conhecimento e os processos saúde-doença da população negra que considere a importância de outras formas de fazer educação permanente em saúde sobre a saúde dos descendentes africanos.

Mesmo que consideremos os esforços das pessoas envolvidas no campo da educação em saúde, quer seja na academia, nos serviços de saúde ou nos movimentos sociais, é possível observar que os processos educativos, incluindo aqueles inspirados em pensadores humanistas, a questão raça-cor não recebe a atenção necessária diante de parte das pessoas que atuam no sistema de saúde no Brasil e tem inspiração eurocêntrica.

- 1 Educador em Saúde, Sanitarista e Doutorando em Educação - UFPE. Membro do Labgesp e Laberer-UFPE. E-mail: carlossilvan2003@yahoo.com.br
- 2 Professor Associado da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Doutor em Ciências do Esporte Universidade do Porto - Portugal. E-mail: vildemenezes@hotmail.com

A produção deste documento se inspira nas experiências do Laboratório de Educação das Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal de Pernambuco (LABERER-UFPE), bem como, na pesquisa que conduzimos no âmbito da pós-graduação em educação da universidade supracitada, onde estuda-se a educação permanente em saúde da população negra tendo como base teórica, a Teoria da Afrocentricidade (Asante, 2009) bem como, os estudos procedidos pelo Laboratório de Gestão de Políticas de Saúde, Esporte e Lazer, também da UFPE. O que nos que possibilitou esforços comuns para produção documento em tela.

Trata-se de um ensaio que procura tecer reflexões acerca da educação permanente em saúde da população negra tendo como fio condutor a teoria da afrocentricidade, e um diálogo com a educação popular em saúde, defendendo a ideia de que processos educativos e o cuidado em saúde voltados para a saúde da população negra demanda, sob o nosso olhar, afrocentricidade decorrentes de diálogos e saberes acerca de conhecimentos em saúde construídos historicamente pela população negra e nem sempre sistematizados pela ciência tradicional.

Se coloca como premissa fundamental o diálogo necessário entre as concepções de educação, cuidado em saúde acerca da população negra e assim, os processos educativos sejam constituídos por concepções de educação humanistas-antirracistas e fundamentadas em teorias de cunho filosófico afrocentrado.

Nesse sentido, é importante expressar que a história da saúde, adoecimento e morte da população negra só pode ser compreendida, entendendo que a história da sociedade brasileira e a história da população negra, sempre estiveram ligadas ao modo como a classe social, política e econômica hegemônica do Brasil tratou a população negra, e conseqüentemente sua saúde, incluindo inclusive a postura das autoridades sanitárias que colocaram a saúde de negros e negras em patamares inferiores, inclusive no Sistema Único de Saúde - SUS.

Mesmo tendo a saúde como um direito plenamente garantido, fica a população negra subjugada, sem ser ouvida, apontando, pois, para o esquecimento das autoridades da saúde pública no país, tanto pela sua condição social, mas especialmente, por causa do que-rito raça, que durante muito tempo sequer existia políticas de saúde que garantisse o direito a saúde do povo brasileiro, muito menos aos negros (LACERDA, 2012).

EDUCAÇÃO EM SAÚDE E EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE

É importante considerar que desenvolver atividades de educação e em saúde e /ou educação permanente acerca da saúde da população negra, criando com tais atividades educativas, possibilidades que possam ajudar na compreensão do processo de construção coletiva de uma consciência crítica para uma vida saudável e consciente, das pessoas envolvidas, e muito particularmente, enfatizando o recorte de raça para a produção do conhecimento em saúde numa perspectiva afrocentrada.

Silva (2018), aponta que é importante perceber os diferentes entendimentos acerca da saúde e da educação em saúde, mas localiza que a forma de fazer saúde e educação em saúde quando destinada à população negra ainda é desenvolvida na perspectiva da educação verticalizada, racista, permeada de preconceitos, que se sustenta na ideia de transmitir conceitos de doenças, com pouca reflexão sobre a realidade do povo negro.

Inspira-nos pensar que, processos de cuidado em saúde, processos de educação em saúde e processos de educação permanente destinadas ou realizadas junto com a população negra, devem considerar as necessidades de saúde, as problemáticas de adoecimento e os saberes e fazeres sobre saúde, construídos histórico e culturalmente pelo povo negro e seus descendentes.

Educação em saúde deve ser compreendida por diferentes vertentes filosóficas, e uma das possibilidades de conceber é que, trata-se de um processo de construção de conhecimento com vistas a pensar o que é saúde e como este pensamento e prática se expressa no cotidiano das vidas das pessoas. Pode ser desenvolvida para produção de conhecimento em saúde quer seja na academia, nos serviços, no trabalho em saúde ou ainda com os movimentos ou grupos sociais focados na humanização e respeito à história das populações e suas demandas por saúde.

Em relação a educação permanente em saúde Meireles e Lanzoni (2011), nos indica que é um processo de produção do conhecimento em saúde que se caracteriza como um conceito pedagógico e pode expressar uma relação entre ensino, ações e serviço de saúde, articulando docência e atenção, tendo o trabalho em saúde uma dimensão pedagógica e educativa na produção do conhecimento e as práticas sociais no cuidado com as pessoas em suas experiências nos seus ciclos de vida, o que inclui, seus processos de nascimento, vida, adoecimento e morte.

Para Ricardo Ceccim (2004), professor da Universidade do Rio Grande do Sul (URGS), e uma das referências do tema a educação permanente em saúde, corresponde à educação em serviço, quando colocado à pertinência dos conteúdos, instrumentos, dispositivos e recursos para a formação técnica dos profissionais de saúde, e também quando submetido a projetos de mudanças institucionais ou da orientação da política das ações prestadas em dado tempo e lugar, pode significar que o ato educativo deve considerar aspectos teóricos e aspectos dos serviços de saúde, constituindo de um certo modo, uma ética que coloca o trabalho enquanto um princípio pedagógico, centrando-se em uma nova forma de produção de saúde.

Feuerwerker e Ceccim (2004), ambos estudiosos e parceiros no campo da educação permanente em saúde, consideram que, a educação permanente deve possibilitar a interação entre os segmentos da formação, da atenção, da gestão e do controle social em saúde, devem dignificar as características locais, apoiar o desenvolvimento das potencialidades existentes em cada realidade e colaborar no estabelecimento de processo de aprendizagem que sejam significativa bem como o estímulo à produção de capacidade de crítica, além disso, deve estimular a produção de sentidos e significado, como também aguçar a autoanálise e apoiar processos de autogestão.

Considerando as contribuições desses pensadores, mesmo tendo nitidez que os mesmos não apresentam em suas contribuições de raça e cor, as múltiplas repercussões que se dão na relações ensino-serviço e trabalho em saúde, é possível pensar que a educação permanente em saúde tem em seu cerne possibilidades de diferentes diálogos entre os conhecimentos produzidos no setor saúde, que esses diálogos pode colaborar na formulação de uma ideia de educação permanente em saúde que seja equânime e valorize os diferentes saberes e a diversidade étnica e cultural das pessoas envolvidas no processo de produção do conhecimento em saúde.

A potencialidade maior da educação permanente na formação acerca da saúde da população negra pode ser vista na medida em que, trata-se de uma perspectiva de educação no campo da saúde que se realiza no cotidiano das pessoas, nos serviços de saúde e no trabalho em saúde, constituindo um espaço privilegiado de escuta, ensino, diálogos de saberes e produção de saúde que considere as necessidades e iniquidades da população negra.

Silva (2006) segue na mesma linha de pensamento, defende ainda que a educação popular possa ser vista como uma possibilidade de pensar a educação no campo da saúde que deve se realizar a partir

da consideração das experiências e práticas, sua produção possa ser garantida a participação das pessoas, onde por sua vez essas pessoas possam produzir juntas um novo saber-fazer em saúde a partir dos saberes já existentes.

No bojo da educação permanente em saúde existe a valorização da educação popular, podendo ser vista como uma forma especial de produção do conhecimento em saúde, considerando os saberes de cada pessoa envolvida na tessitura do saber-fazer, mas especialmente, aponta para a necessidade de constituir diálogo entre as pessoas e seus saberes, compondo assim uma horizontalidade entre estas pessoas e apostando no respeito aos diferentes saberes que circulam no processo da construção do conhecimento em saúde.

O termo popular pode indicar a dimensão de liberdade e de autonomia dos sujeitos que produzem o conhecimento, mas particularmente, também pressupõe uma certa radicalidade na experiência humana, colocando a democracia e a participação assertiva, também a produção de uma visão crítica da realidade onde as pessoas vivem, suscitando reflexões e produção de consciência profunda sobre a maneira de produção dos processos de saúde e doença.

Considerando a dimensão da conscientização que se dá em comunhão, como nos sinaliza Paulo Freire (2002), também iremos encontrar na obra de Asante (2009) a defesa de tal dimensão, o que pode vislumbrar a possibilidade de um diálogo entre as contribuições desses dois pensadores, e incorporar essas contribuições na educação permanente destinada a saúde da população negra.

Nesse sentido, pode-se refletir acerca de uma das práticas sociais inerentes a qualquer sociedade é o cuidado com sua saúde. Isto posto, é possível pensar que cada sociedade constrói em si mesma, certas lógicas no tocante a saúde dos sujeitos constituintes. Nesse sentido, é necessário e importante compreender que à população negra diáspora do povo originário africano, histórico e culturalmente, produziu conhecimentos e práticas para cuidar de sua saúde.

AFROCENTRICIDADE, EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE DA POPULAÇÃO NEGRA

Considerando que a população negra tem seu legado acerca do conhecimento sobre saúde e formas de cuidado e prevenção faz-se necessário pensar que, a educação em saúde com a população

negra precisa ser desenvolvida à luz de um pensamento que se alicerce numa perspectiva africana, por isso, compreendemos que Afrocentricidade é um dos campos teóricos que também pode contribuir na educação permanente em saúde acerca da mesma na população negra.

A afrocentricidade é uma base teórica, e também uma maneira de pensar, uma postura ética e política vivenciada na perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes dos seus próprios interesses, mas também aponta para um novo paradigma civilizatório que se guia no pensamento africano (ASANTE (2009); MAZAMA (2009).

Para Nascimento (2009) a possibilidade pensar e agir afrocentricamente, é estar de acordo com os africanos e seus descendentes, assim sendo, devem ser vistos como sujeito de sua história, podem construir e reconstruir a sua caminhada, orientando-se por lógicas de pensamentos advindas e construídas pelo povo africano e sua diáspora.

Olhando por esse prisma, é muito importante considerar também a singularidade do povo africano no mundo, essas questões relativas a esse povo carecem de reflexão e teorização desenvolvidas por eles próprios, fazendo com que saberes e práticas sejam revisitados pelos africanos e seus descendentes sem que tenham que necessariamente recorrer ao pensamento eurocêntrico (BENEDICTO,20016).

Leituras na literatura tendo Mazama (2009) como referência teórica, sentimos-nos inspirado a pensar que qualquer ação acerca da educação em saúde com a população negra deve tomar como ponto de partida os paradigmas civilizatórios negro-africano, a partir do paradigma afrocêntrico, proposto por Asante, sobre afrocentricidade.

Se por um lado, a perspectiva Freiriana é interessante acerca de uma orientação para a realização da educação em saúde, por outro, não aponta por razões singulares, tendo em vista que Paulo Freire deu sua contribuição na educação, e mais tarde, como sinalizamos anteriormente, os profissionais da saúde incorporam seu pensamento no fazer saúde, isso também acontece por motivos singulares, Asante produz a sua obra na sociologia, mas que os profissionais da área de saúde tem tentado incorporar seu pensamento na área e muito particular, nos processos educativos sobre saúde. Neste sentido, a teoria da afrocentricidade possa apoiar reflexões e teorizações acerca do pensamento no setor da saúde coletiva, que as ações de educação permanente em saúde da população negra possam ser realizadas numa perspectiva afrocentrada.

Levando em consideração que Paulo Freire (2002) nos alerta sobre a concepção de educação bancária, ainda hegemônica, Asante (2009) nos instiga a pensar que a educação hegemônica é fundamentada na lógica eurocêntrica. Esta forma de pensar e agir exclui o povo africano e sua contribuição para a civilização. Se considerarmos as contribuições desses dois pensadores, precisamos compreender que é necessário construir práticas educativas humanizadas e educação antirracista, além de refletirmos sobre a necessidade de construir nitidez do prejuízo que educação bancária e eurocêntrica colabora na normatização de condutas junto à população negra, apenas considerando o pensamento eurocêntrico como uma educação tecnicista e alienante.

Salutar pensar na importância das atividades educativas permanente em saúde, que possam apontar as tantas lógicas que sustentam práticas hegemônicas eurocêntricas na educação permanente em saúde, tornar visível que muitos dos problemas de saúde para a população negra tem origem na forma de organização da sociedade, fortemente racista, que termina desvalorizando os modos de fazer saúde e as ações de educação permanente em saúde, quanto trata-se dos saberes afrodescendentes na saúde coletiva.

No que concerne à educação permanente, no bojo da política de atenção à saúde da população negra, é explicitado que “conteúdos, metodologias e tecnologias”, bem como “os processos de educação permanente em saúde deve considerar a gestão, a atenção à saúde, a formação dos profissionais e o controle social”, esse último é uma das possibilidades da participação das pessoas negras na formulação de processos de educação permanente (BRASIL, 2013).

Apontamos ainda que, a educação permanente desenvolvida para e com o povo negro, deve considerar aspectos culturais, sociais, históricos da população negra, e com isso, ressignificar o que pode vir a ser uma modalidade de educação permanente em saúde para esta população, possibilitando assim, novas formas de ensinar e aprender em saúde, mas, e especialmente, garantir que as vozes silenciadas possam ecoar e anunciar o que pensa o povo negro sobre saúde e educação acerca da forma de pensar e agir sobre os processos de saúde-doença-saúde.

Para construir uma possibilidade que incorpore novos pensamentos e modos de realizar atividade de educação permanente em saúde sobre saúde da população negra, é possível que a teoria da afrocentricidade possa ser uma importante alternativa para revisão da maneira de desenvolver atividades educativas para o trabalho em

saúde com essa população. Sobre Afrocentricidade, Asante (2009), nos orienta a colocar os povos africanos e seus saberes em um lugar de valorização e desmitificando os motivos de desvalorização desse povo e dos seus saberes, e isso, pode ser aplicado na educação permanente, como forma de valorizar e reconhecer o povo africano, seus descendentes e seus saberes em saúde.

Posto isso, de acordo com esse pensamento, compreende-se que deve haver uma busca de apoio no paradigma da afrocentricidade, que é uma perspectiva teórica que pode colaborar significativamente com um novo jeito de ensinar e aprender os cuidados com a saúde da população negra, e com isso possibilitar outras maneiras de produção do conhecimento em saúde, novas concepções de saúde e consequente de cuidado voltada para a população negra, partindo dos saberes dos povos africanos e sua diáspora.

E para que os conhecimentos produzidos se ancorem numa perspectiva integral e aconteça de forma a valorizar os saberes e os fazeres numa perspectiva do legado do povo africano, é fundamental que o processo educativo em saúde seja concebido a partir dos saberes afrocentrados, e acolha a centralidade negra e os seus saberes, incluindo a perspectiva do pensar e agir afrocêntrico. E que essa mudança de postura no desenvolvimento de uma prática educativa no campo da saúde seja diferente das lógicas de saúde, de cuidado e de educação em saúde sustentadas pensamento hegemônico na saúde.

CUIDADO, EDUCAÇÃO PERMANENTE E AFROCENTRICIDADE

Quando nos referimos ao termo cuidado, percebemos que é um termo que pode ser aplicado em muitas áreas do conhecimento e da vida humana, mas também dirigido aos cuidados com animais, pessoas, plantas, águas, mares e florestas. É um termo com muitos significados, mas aponta sempre para zelo, responsabilidade e atenção, podendo inclusive incluir modos delicados de lidar com as pessoas.

No campo da saúde, reforça-se a sua importância, ampliando e fortalecendo o seu sentido, especialmente porque na área da saúde, o lidar com a pessoa que busca prevenção de doença, recuperação da saúde ou produção da vida, tem um caráter muito especial, porque é comum que os profissionais da saúde tenham como missão apoiar a gestação, o nascimento, fases da vida, processos de adoecimento e também o apoio para o momento de morte.

Para Vale e Pagliuca (2011) o cuidado pode ser visto como uma função fundamental para os profissionais de saúde, em especial, porque cuidar é um ato primordial para estes profissionais que no dia a dia seu trabalho é cuidar da existência humana que seja em momento de alegria do nascimento ou de tristeza com o sofrimento.

Com os autores acima pode-se pensar na ideia de que o cuidado em saúde é uma relação mútua e de humanização, na medida em que se concebe o ser humano como um ser de relações e de trocas de apoio para garantir a existência deles no mundo.

Importante pensar que o cuidado em saúde pode ser desenvolvido de várias maneiras, mas sempre carecerá de calor humano, escuta e delicadezas, mesmo que precise utilizar diferentes mecanismos, estratégias e tecnologias, podendo ser de formatos complexos ou singulares, alta, média ou de baixa potencialidade de complexidade.

Para Cecílio (2011), fundamental é disponibilizar tecnologias que respondam as necessidades das pessoas, nos diferentes momentos de suas vidas, desde que garantam o bem-estar, a segurança e conforto que possibilite tempo de vida com comodidade autonomia para saúde e felicidade, podendo apresentar nuances e pistas para o bem viver.

Também é necessário incluir diversos pensamentos para pensar e agir nos processos de saúde-doença-saúde, bem como os modos de fazer prevenção, promoção e recuperação da saúde, compreendendo, pois, que a saúde e a doença são fenômenos singulares e indissociáveis, exigindo que as pessoas envolvidas nos processos de cuidado considerem a história de vida das pessoas e as dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas que são determinantes de saúde e adoecimento.

Para Silva (2006), é necessário que haja a inclusão de diferentes formas de pensar e agir em saúde, que essas formas sejam produzidas a partir do diálogo entre vários saberes e outras maneiras e racionalidades em qualquer campo, incluindo o campo da saúde, por isso é importante considerar e respeitar todos os saberes e sua forma de aplicação para produzir ou promover saúde e bem-estar das pessoas.

Ainda de acordo com Silva (2006), o cuidado está intimamente ligado as formas de produção da cultura e das ideias que não está isento de intencionalidades e posturas na maioria das vezes, carregadas de lógicas de construção social de gênero, raça e classe, não podendo, pois, os profissionais de saúde estarem alheios ou alienados acerca dessas questões.

Carnut (2017), ao escrever sobre o cuidado em saúde, sinaliza que “o cuidado emerge como categoria central na prática de quaisquer profissionais de saúde, exigindo, assim, que todos aqueles que se dedicam à área compreendam os elementos constitutivos do cuidado”, tornando pois o cuidado um ato constante de aprendizagem e prática no campo da saúde (CARNUT, 2017, p. 1179).

O cuidado numa perspectiva da afrocentricidade deve considerar a dimensão de humanidade e humanização das pessoas negras, garantindo em sua prática o pressuposto da integralidade que postula um olhar integral acerca da pessoa e dos seus processos de produção da vida e da saúde, compreendendo que a doença é uma construção social e o processo de cura como um processo que reconhece a valoriza a ancestralidade do povo africano.

Existem muitas possibilidades de pensar o cuidado em saúde, e isso também se aplica quando tratamos do tema saúde da população negra. É necessário compreender que qualquer forma de cuidado carece de reflexão sobre a cerne filosófica que ancora a maneira de pensar e agir, como por exemplo, se o pensamento hegemônico é eurocêntrico, afrocêntrico, americano etc., mas é importante evidenciar que o pensamento hegemônico tanto da produção do conhecimento quando na produção do cuidado em saúde é fortemente eurocêntrico.

Cabe a incursão em um debate importante na área do cuidado e da atenção em saúde que é a necessidade da compreensão, por exemplo, que todas as formas de cuidar ou descuidar em saúde foram e são ensinados, construídos anos após anos em processos educativos e também de afirmação e de negação de conhecimentos, formas de pensar a vida, a saúde. Assim, o pensamento africano ficou invisível, construindo, pois, a ideia que esse pensamento é menos valioso, o que nos recomenda que é importante valorizar os saberes ancestrais do povo africano sobre a forma de pensar e fazer o cuidado em saúde.

Para tanto, é importante considerar que “as assimétrias étnico-raciais possuem como pano de fundo o processo de colonização que aviltou a humanidade dos povos negros africanos na diáspora negra, que atualiza no contemporâneo por meio da Colonialidade” (ALVEZ, JESUS e SCHOLZ, 2015, p. 870).

Para Quijano, (2010), Alvez, Jesus e Scholz (2015) de muitas formas, são negados direitos e valores civilizatórios dos povos tradicionais, cujo olhar preconceituoso e racista lançado a eles são rompidas relações e identidades civilizatórias e conseqüentemente, produz

vulnerabilidade da população negra, o que fortalece práticas sociais e vivências de subalternidade, podendo levar a adoecimento, entre estes adoecimentos, o psíquico e emocional.

Parece necessário que ao pensarmos o cuidado à luz da Afrocentricidade devamos nos ater a produção de um processo de consciência acerca do lugar do povo africano, colocando-os no centro do cuidado, sem prejuízos ou negação de outros povos e/ou outros conhecimentos em saúde. Isso requer processos de educação permanente em saúde que reconheça a origem e a contribuição do povo africano e seus descendentes para o campo da saúde, com isso, integrando os saberes do povo negro nas práticas de cuidados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se considerar que as práticas educativas em saúde podem ser vistas como estratégias de cuidados importantes, aliadas entre si são fundamentais para apoio na recuperação da saúde e prevenção de doenças juntos à população negra que muitas vezes padecem de adoecimento que podem ser evitadas com processos de produção de consciência acerca da saúde, da doença, modos de promoção da saúde e prevenção de doenças desenvolvida entre população negra.

Deve ser evidenciado que o cuidado em saúde é uma construção social, ético e político, e assim sendo, é necessário reconhecer que em cada tempo da história do processo civilizatório, os diferentes povos construíram saberes e modos de operacionalizar o cuidado em saúde, o povo negro construiu o seu modo de pensar e realizar os processos de atenção e cuidado em saúde para com os seus e para com toda a humanidade numa perspectiva da integralidade.

Nas leituras realizadas para a produção deste ensaio, foi possível notar que o cuidado em saúde carece e se dar também a partir de processos educativos, sendo assim a educação, um dos elementos estruturantes na produção do cuidado, desde os ensinamentos para que os profissionais de saúde possam ensinar e aprender, como também na promoção da saúde, na prevenção de doenças e na construção de um agir crítico no cuidado em saúde.

É necessário que profissionais de saúde, professores na área da educação em saúde e da educação permanente em saúde, bem como, a população negra possa dialogar e trocar conhecimentos, em especial, os profissionais da área devem escutar qualitativamente os

descendentes do povo africano (povo negro) acerca dos seus saberes e fazeres em saúde, e a partir dessa escutar, verificar as possibilidades de centralizar os conhecimentos ancestrais nesses cuidados.

Sem pretensão de esgotar os temas aqui refletidos, parece-nos salutar apontar que a educação permanente e o cuidado em saúde voltados para a população negra requer aproximações e incorporações de outras perspectivas teóricas, filosóficas e conceituais, apontamos a teoria da afrocentricidade e a educação popular em saúde como possibilidades de recriação do modo de fazer educação permanente.

REFERÊNCIAS

- ANDRADES, S.; MEIRELLES, B.H.S.; LANZONI, G.M.M. **Educação permanente em saúde: atribuições e deliberações à luz da política nacional e do pacto de gestão.** Mundo da Saúde. São Paulo: 2011.
- ALVES, M. C.; JESUS, J. P.; SCHOLZ, D. Paradigma da afrocentricidade e uma nova concepção de humanidade em saúde coletiva: reflexões sobre a relação entre saúde mental e racismo. **SAÚDE DEBATE | RIO DE JANEIRO**, V. 39, N. 106, P. 869-880, JUL-SET 2015.
- ASANTE, M. Afrocentricidade como Crítica do Paradigma Hegemônico Ocidental. Artigo. Introdução a uma ideia. **Ensaios Filosóficos**, Volume XIV, dezembro de 2016. Trad.: Renato Nogueira, Marcelo J.D Moraes e Aline Carmo. Disponível em: <<https://filosofia-africana.weebly.com>>. Acesso em 21 jul. 2018.
- ASANTE, M. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. Artigo. In: NASCIMENTO, E. L (Org.). **Afrocentricidade Uma Abordagem Epistêmica Inovadora.** São Paulo. Selo Negro, 2009.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. **Política Nacional de Saúde Integral da População Negra: uma política para o SUS / Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa, Departamento de Apoio à Gestão Participativa.** – 2. ed. – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2013.
- BENEDICTO, Ricardo Matheus. **Afrocentricidade, Educação e Poder: Uma Crítica Afrocêntrica ao Eurocentrismo** no

- Pensamento Educacional Brasileiro. 2016. Tese. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo USP, 2016.
- CANUT, L. **Cuidado, integralidade e atenção primária: articulação essencial para refletir sobre o setor saúde no Brasil.** Saúde e debate vol.41 n.º 115. Rio de Janeiro, 2017.
- CECÍLIO, L.C. O. (Org.) **Inventando a mudança na saúde.** São Paulo: Hucitec, 1994.
- CECCIM, R.B. **Educação Permanente em Saúde: de descentralização e disseminação da capacidade pedagógico na saúde.** Ciênc. Saúde Coletiva. 2005;10(4):975-86.
- CECCIM, R. B.; FEUERWERKER, L. O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. **Physis - Rev. Saúde Coletiva**, v.14, n.1, p.41-65, 2004.
- CECCIM, R. B.; FEUERWERKER, L. Mudança na graduação das profissões de saúde sob o eixo da Integralidade. **Cad. Saúde Pública**, v.20, n.5, p.1400-10, 2004b.
- FEUERWERKER, L. **Além do discurso de mudança na educação médica: processos e resultados.** São Paulo: Hucitec; Londrina: Rede Unida; Rio de Janeiro: Abem, 2002.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 19.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- SILVA, José Carlos. **Educação popular em saúde e institucionalização.** Dissertação (Mestrado em Educação). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2006.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.
- MAZAMA. A. A Afrocentricidade como um novo Paradigma. In: NASCIMENTO, E. L (Org.). **Afrocentricidade: Uma Abordagem Epistêmica Inovadora.** São Paulo. Selo Negro, 2009.
- NASCIMENTO, E. L (Org.). **Afrocentricidade: Uma Abordagem Epistêmica Inovadora.** SÃO PAULO. SELO NEGRO, 2009.
- VALE. E. G. & PAGLIUCA, L.M.F. **Construção de um conceito de Cuidado em enfermagem.** Ver.Bras. Enferm.Brasília, 2011.



EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A EDUCAÇÃO NAS PRISÕES **um instrumento importante para o processo de ressocialização de pessoas negras privadas de liberdade**

Euclides Ferreira da Costa¹

INTRODUÇÃO

A educação de jovens, adultos e idosos se apresenta de maneira bastante específica, no entanto, em se tratando da EJA nas prisões, essa especificidade se mostra de forma mais latente, dado ao contexto no qual se realiza a prática pedagógica, bem como o público atingido por essa prática. Por isso mesmo, queremos chamar atenção para a formação docente dos profissionais envolvidos com a prática pedagógica da escola no cárcere.

Temos ciência que não existe uma formação inicial que dê conta de uma ação educativa nos “intramuros” da prisão e por isso sabemos da importância de uma formação continuada que garanta aos docentes da EJA do sistema prisional, desenvolvimento de habilidades e percepções para que possam ir para além do processo de uma mera escolarização que não garante os princípios básicos do processo de ressocialização.

Devemos considerar a história e as realidades das pessoas privadas de liberdade, a prática docente e o projeto político pedagógico da escola precisam levar em conta a necessidade de despertar um

1 Doutorando pela Universidade de Coimbra – Portugal.
E-mail: kido.costa@gmail.com

compromisso por sua escolarização no estudante e tendo isso como peça fundamental para sua permanência na instituição.

A escola do cárcere é uma agência legítima, é também o espaço institucionalizado responsável pela garantia do aprendizado das pessoas privadas de liberdade por uma educação que “liberte-o” de fato. Uma formação docente adequada ao ambiente prisional dará à escola a possibilidade de realização de sua função social de forma exitosa.

Nesse sentido a educação das relações etnicorraciais é de fundamental importância, está na base da formação dos profissionais da educação, pois a política do encarceramento em massa tem pesado significativamente sobre um grande contingente da população brasileira, em especial, homens negros, jovens e com baixa escolaridade.

Apesar desse quadro bastante difícil, temos como pressuposto que uma prática docente de professoras(os) negras(os) ancorada na educação das relações etnicorraciais proporciona a centralização do estudante negro tornando-o autor de sua centralização, diblando as armadilhas postas por uma sociedade pautada no racismo, preconceito e discriminação.

Acreditamos que as questões aqui levantadas podem levar à ampliação do debate acerca de uma educação afrocentrada nas prisões, podendo fortalecer o processo de ressocialização das pessoas negras privadas de liberdade. Para isso, se faz necessário trilhar o pensamento de fronteira que, segundo Anzaldúa, é sair do lugar comum rediscutindo a importância de barrar o discurso hegemônico e criar possibilidades de construção de outros paradigmas.

Todos nós sabemos da importância do processo educativo para o ser humano e quando a questão é escolarização ou o que chamamos de educação formal, ninguém se arisca dizer o contrário. O Brasil é marcado por diversas desigualdades, na verdade essas desigualdades são a marca das mazelas sociais em nosso país, ou melhor dizendo, da nossa sociedade.

Nesse sentido, podemos começar pela desigualdade racial, que ancorado no racismo determina o destino de quase 70% da população brasileira, tornando assim como uma das principais forma de opressão, que durante longo tempo ficou escamoteada sob o discurso da cordialidade tão propagado por Gilberto Freyre a partir de uma ideia baseada numa pseudo democracia racial.

A herança escravocrata mantém um pensamento e um imaginário na desigualdade entre brancos e negros. O Brasil foi o último país do ocidente a abolir a escravidão e quando o fez manteve os

mecanismos perversos para continuar tamanha distorção, entre esses grupos étnicos, tratou de manter o status do grupo dominante, através de leis e práticas excludentes. É claro que esse fato teria consequências negativas para o povo negro brasileiro, como um todo, pois é um equívoco pensar que tal prática não rebaterá em toda sociedade.

O produto de tal perversidade desemboca conseqüentemente numa política de exclusão, produzindo assim um enorme contingente populacional a margem da sociedade, vilipendiados, vivendo em condições precárias em verdadeiros gueto social, como nos descreve Wacquan. Uma vez que ele nos alerta que a população carcerária é formada a partir da transposição do gueto social para o gueto judiciário.

O racismo estrutural e institucional são os responsáveis pela existência e permanência do excesso do contingente de presos no Brasil. Primeiro, se produz as favelas ou comunidades como estou denominando, essas localidades que têm como característica a ausência do estado; falta saneamento básico, habitações precárias indignas serem habitadas por seres humanos, sem escolas, creches, saúde e segurança pública;

O perfil da população carcerária é o resultado de uma sequência de fatores, dentro dos quais está incluído a maior exposição de certos segmentos (homens, negros, jovens, pobres) a situações que levam ao crime, mas também um eventual tratamento desigual da justiça, aplicando penas mais ou menos rigidamente, dependendo do tipo de grupo de que se trate. Os indicadores desse setor, apesar de falhos em alguns pontos, não deixam dúvidas: homens negros (sobretudo os de cor preta) têm participação maior na população carcerária do que na população brasileira adulta. (CPI das prisões, 2008, p.94).

É possível observar que o sistema racista atualiza suas práticas de opressão desde a escravidão, tendo como base de atuação, entre outros, o sistema jurídico/penal. Estas práticas se entrecruzam com exploração sócio/econômica da população negra e as diversas expressões do racismo estrutural. Tal conjuntura se encontra operante nas mais variadas sociedades, configurando o que se chama de antinegitude.

O encarceramento, dentro do conjunto de opressões sofridas pelo povo negro, é a face mais cruel da máquina de controle e submissão

de corpos e subjetividades. O sistema prisional se encarregará de marcá-lo para o resto da vida, pois o negro egresso da prisão agrega mais um estigma que lhe impede de acessar condições necessárias a uma vida digna, tendo como patrocinador o Estado (ALEXANDER, 2007).

O racismo atua de for tão escancarado no sistema penal brasileiro que foi impossível não perceber para quem é dirigido a política de encarceramento no país,

É interessante observar como padrão de silenciamento que preside a discussão sobre relações raciais no Brasil não foi capaz de alcançar, em sua radicalidade, o campo penal. Na terra da harmonia das raças, do senso comum ao formalismo acadêmico, circula, há muito, a percepção de que o sistema se dirige preferencialmente ao segmento negro da população. Parece que foi mesmo impossível sufocar a voz e abalar os sentidos quando as massas encarceradas e os corpos caídos estampavam monotonamente o mesmo tom (FLAUZINA, 2008, p.51).

A prisão no Brasil já nasceu para os que já eram cativos, pois cuidava de aprisionar os escravizados recapturados ou aqueles que fossem julgados como fora da lei e da ordem, essa cruel realidade faz transparecer que a prisão é o espaço natural para pretos e pardos, uma vez que existe um enorme contingente de pretos e pardos nesses estabelecimentos. É preciso de fato criar políticas de desencarceramento, pois no Brasil se prende muito e mal.

RACISMO COMO ELEMENTO ESTRUTURANTE DO ENCARCERAMENTO EM MASSA

O racismo é o fiel da balança, o estrutural cria e mantém as condições adversas e o institucional legítima e torna concreta, naturalizando essas condições. Nesse sentido, os aparatos jurídicos e policial se estabelecem como aparelhos repressivos do estado para lembrar Althusser (1974).

Um outro grande problema que vem como consequência é o extermínio e aprisionamento da juventude negra, favorecendo o aparecimento do processo de juvenilização do sistema penitenciário que cada vez aumenta o número de jovens aprisionados.

Sendo assim a população carcerária no Brasil tem idade e cor. Outra característica dessa política de encarceramento em massa é que, além da idade cada vez mais baixa e ter como predileção a raça negra, temos como produto desses racismos um contingente pobre e com baixa escolaridade.

Segundo dados do levantamento nacional de informações penitenciárias – INFOPEN (2019), a população carcerária brasileira é composta de cerca de 68% de negros, o que significa que para cada 3 pessoas privadas de liberdade 2 são negras. Esses dados ainda trazem como informação preocupante que essa população é cada vez mais jovem, pois 55% da população encarcerada tem entre 18 e 29 anos, o que está caracterizando um processo de juvenlização do sistema penitenciário.

De acordo com a pesquisa de amostragem por domicílio – PNAD (2018), o percentual de pessoas negras na população geral é de 55,8%, denunciando uma desproporcionalidade entre população geral e carcerária que se aproxima dos 14 pontos percentuais. No entanto, esse fato é invisibilizado na hora de propor políticas públicas de ação afirmativa que possa minimizar essa realidade construída socialmente pelo racismo estrutural.

O abismo entre negros e brancos no Brasil é possível perceber através dos demonstrativos sociais que sistematicamente apresentam o povo negro em situação de desvantagem. Quando observamos o Índice de Desenvolvimento Humano – IDH, IBGE, 2018, entre brancos e negros, vemos com bastante nitidez o aprofundamento da miserabilidade. É que O IDH do negro brasileiro se assemelha aos de países pobres africanos, enquanto o do branco brasileiro equivale ao dos países ricos do continente europeu, (PNAD, 2018). Como a educação é um capital extremamente importante para a aquisição de uma mobilidade social, ela precisa ser estensiva a todos com a mesma qualidade;

O direito humano à educação é classificado de distintas maneiras como direito econômico, social e cultural. Também é tomado no âmbito civil e político, já que se situa no centro das realizações plenas e eficazes dos demais direitos. Nesse sentido, o direito à educação também é chamado de — direito de síntese ao possibilitar e potencializar a garantia dos outros, tanto no que se refere à exigência, como no desfrute dos demais direitos (GRACIANO, 2005, p, 165).

No Brasil, como na América Latina, existe uma concepção política que visa favorecer o processo de ressocialização, pelo menos nos

documentos oficiais e em outros que documentos que nosso país é signatário. Em nossa constituição federal não temos prisão perpetua e nem pena de morte, nosso sistema jurídico/penal, em tese, prima pela recuperação da pessoa priva de liberdade.

E nesse sentido, a escola situada no ambiente prisional, assume um papel muito importante, uma vez que é preciso garantir a todos os cidadãos esse direito inalienável, dentro dessa pretensão temos o desejo de garantir entre outros direitos, uma profissão a estes sujeitos, mas não só isso, que a escola se entendendo como uma instituição formadora sabendo que deve ir além, muito além do habitual, sem discriminar, sem silenciar práticas racistas, bem como fomentar e favorecer a pessoa negra privada de liberdade o pertencimento racial desses sujeitos envolvidos no processo de escolarização;

A educação tem merecido atenção especial das entidades negras como um direito paulatinamente conquistado por aqueles que lutam pela democracia, como uma possibilidade a mais de ascensão social, como aposta na produção de conhecimentos que valorizem o diálogo entre os diferentes sujeitos sociais e suas culturas e como espaço de formação de cidadãos que se posicionem contra toda e qualquer forma de discriminação (GOMES, 2012, p. 735).

No entanto, o ex-relator especial da ONU sobre Educação, Vernor Muñoz, nos apresenta três modelos educativos que predomina no atendimento educacional nas prisões da América Latina. O primeiro deles toma a educação como parte de um tratamento terapêutico, visando a cura das pessoas encarceradas. O segundo entende a educação em sua função moral destinada a corrigir pessoas intrinsecamente imorais. E o terceiro toma como base um caráter mais oportunista ao restringir a educação nas prisões às necessidades do mercado de trabalho. Muñoz alerta, assim, para o predomínio de um caráter utilitarista da educação nas prisões descomprometido com a afirmação da educação como direito humano das pessoas encarceradas, seguindo esse pensamento Scarfó afirma que:

Reconhecendo que a educação é um dos requisitos para a reinserção social e contribuição ao desenvolvimento real e sustentável da sociedade que a põe em prática. Em definitivo, a educação é um direito humano e não uma ação terapêutica ou uma variável a mais de um tratamento. Um direito que permite às pessoas encarceradas fazerem escolhas e desenvolverem trajetórias educativas positivas, concretizando o direito humano a um projeto de vida. A educação é um

direito chave que possibilita conhecer e exercer outros direitos, facilitando, inclusive, a se defender da vida na prisão (SCARFÓ,2008 apud in rel. DESCH. p 27).

Diante do perfil da pessoa privada de liberdade no Brasil a escola ou a educação escolar passa a ter um caráter fundamental no processo de ressocialização, essa instituição terá nas vidas dessas pessoas uma importância visceral, pois o sujeito inserido no contexto prisional terá que ressurgir dos escombros e se reinventar, pois a escola na prisão não poderá cometer os mesmos erros da sua coirmã do extra muro.

É que seus usuários já passaram por suas bancas e foram expulsos, já experimentaram o fracasso entre idas e vindas, já experimentou todo o estranhamento oriundo do desconhecimento, da ignorância acerca de quem são, de onde vem e para onde querem ir. Essa última questão levantada talvez seja a mais importante. Essas idas e vindas os tornaram sujeitos marcados pelo “fracasso”, pois todo insucesso é culpa sua, exclusivamente sua.

Da infância a adolescência tiveram encontros destituídos de sucesso e compreensão, o “fracasso” como marca registrada. Pois não se fez entender, não conseguiram se fazerem sujeitos aprendentes, aqueles que não conhecem o *modus* escolar. Na verdade, o que parece é que a escola para eles utiliza um outro idioma aquele que não é o seu, a escola para esses sujeitos utiliza um idioma inatingível, inaudível, incompreensível e o tempo todo quer escolarizar esses “miseráveis” nessa língua ou em um idioma extraterrestre.

Os discursos de deslegitimação da escola se orientar por um modelo cultural único, transmitido numa intencionalidade assimilacionista e homogeneizadora, têm vindo a fazer a apologia de uma seleção de conteúdos que contemple a diversidade sociocultural das populações escolares. Critica-se a escola por continuar a privilegiar os herdeiros de uma determinada cultura e a excluir todas as outras, tal como afirmavam, na década de 60 Bordieu & Passeron em *Les Héritiers*. E estes sociólogos sustentam que estes fenômenos de marginalização ou de desvalorização ocorrem sobretudo no campo cultural, já que o que se reproduz são formas de relação com a cultura dominante. Analisando a organização do sistema educativo e a cultura escolar, consideram que “toda a acção pedagógica é objectivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbítrio cultural” (FORQUIN,1989. p. 24).

Agora uma vez preso que escola encontrarão na prisão? Será que essa escola é mesma do extramuros (do mundo), ou ela por estar nos intramuros da prisão transformou-se em um espaço capaz de formar esses usuários que agora se encontra em situação de privação de liberdade.

Escola na prisão é sobretudo EJA – educação de jovens e adultos. Se EJA precisa ser entendida como uma modalidade que conta com sua especificidade diante de toda diversidade que existe, a EJA na prisão precisa ser entendida que sua especificidade ainda é mais latente. O desafio está em descobrir as nuances dessa educação.

Estudar na prisão entra no contexto das políticas compensatórias, sendo assim foi criada a figura da remição pelo estudo, isso significa que a cada 12 horas que o aluno comparece ele tem 1 dia de sua pena reduzido, se o aluno for assíduo e comparecer o mês todo ele tem em média 7 dias de remição.

No entanto o resultado não é tão animador assim, pois o índice de evasão é muito alto, a remição da pena pelo estudo não é tão atrativa como se esperava, a escola na prisão não tem a função principal da escolarização, se apresenta como lugar de refúgio, de paz e tranquilidade. O que será que acontece? A escola da prisão também fala russo? É verdade a tese de alguns professores que estes alunos não têm cultura escolar? Os métodos e técnicas das escolas na prisão são ineficazes para esses usuários?

O Brasil possui a 3ª maior população carcerária do mundo, fica atrás apenas dos Estados Unidos e da China, dados atualizados do INFOPEN de junho de 2020, consta que o total da população carcerária é na ordem de 860 mil. esse número compreende a soma dos 820 mil sob a responsabilidade do sistema penitenciário e outros 40 mil sob a responsabilidade das secretarias de segurança públicas e carceragem, essa última informação traduz que se é ruim no sistema penitenciário ainda pode ser pior, temos pessoas privadas de liberdade em delegacias, sobretudo os chamados presos primários aqueles que ainda não foram julgados, que totalizam cerca de 341.469 isso corresponde a 43% dos presos nos dois sistemas.

Atualmente a população carcerária brasileira é maior que muitas cidades temos como exemplo Aracaju tem cerca de cem mil habitantes a menos e se projeta para 2025 uma população igual a de Porto Alegre. Esse é o maior sinal do fracasso das políticas públicas e o que caracteriza o racismo institucional.

Ainda lidando com os dados estatísticos, temos um déficit de 303.112 de vagas, pois os 860 mil são aprisionados em 423.242 vagas

e que torna o sistema penitenciário brasileiro superlotado, pois esses dados nos apresenta uma taxa de ocupação na ordem de 171,62%, tornando inviável que medida socioeducativa ou ressocializadora, seres humanos tratados como bichos, sem sua dignidade humana preservada.

Acreditamos que esse número seria suficiente para começar uma discussão sobre o desencarceramento e partimos para outras práticas de cumprimentos de penas. Nesse contexto a escola tem que conviver com seus históricos problemas e com os problemas do cárcere. No entanto não podemos aceitar que não se faz mais porque a situação é precária, pois o sistema penitenciário é de responsabilidade do governo executivo e a rede escolar nas prisões também.

A escola para o adulto e principalmente para esse adulto que se encontra em privação de liberdade precisa ser perfeita, não pode errar. A escola precisará superar o duplo papel que lhe impuseram, ela não pode servir a dois senhores, pois como atender esses interesses sem faltar com seu compromisso a uma das partes.

Nesse jogo de se dividir e atender aos senhores tem se comprometido com uma escola que produz seres para atender o mercado as necessidades das demandas utilitaristas, esquecendo ou pouco contribuindo para o fomento de construir seres integrais, uma educação voltada para solidariedade e comprometido com a cultura da paz.

Olhar para a escola em sua dupla história revela uma tensão em seu próprio tecido: uma tensão entre a necessidade de atender às demandas da sociedade e a necessidade de preservar-se destas. Pode-se dizer, portanto, que é um tipo de serva de dois senhores, como na famosa peça de Goldoni (BIESTA, PICOLI, 2018. p. 21).

Educar é mais do que instrumentalizar, é mais que treinar para usar as novas tecnologias e usos das máquinas, a escola tem que trabalhar no processo de humanização de seus usuários que estão na sua incompletude, seres em formação, podemos dizer que um dos caminhos inexoravelmente passa pela formação de seus profissionais, mas não só isso, será preciso uma mudança de paradigma.

A educação deve ser democrática e universal, como consequência teremos uma escola que valorize as especificidades de cada contexto. A escola precisa ser multiforme, não homogênea, valorizar o contexto no qual ela está inserida, sem perder, seus objetivos e dialogando com os vários dialetos existentes em seu entorno. Dito isso

tem a missão de levar conhecimento a todos os sujeitos garantindo-lhes aquisição de novos aprendizados.

A educação pode ser uma atividade que reproduz a ideologia da democracia-liberal-burguesa, reforçando as desigualdades sociais, ou pode contribuir para desvelar as contradições das estruturas sociais, política e econômica na perspectiva classista de luta para emancipação humana diante da lógica da contradição (GONÇALVES, 2008. p. 65).

Nesse sentido lembramos o que está posto por Bourdieu (1998) a escola privilegia quem tem capital de cultura o que ele chamou de capital cultural, pois as classes dominantes conferem valores e significados a essa cultura elitizada e dá significados que por sua vez orienta a valorização dessa cultura que se torna legítima e naturalizada.

Esses grupos “superiores” se beneficia do chamado capital cultural poder manter seus privilégios e ampliá-los garantido assim que as diferenças nunca caiam ou mesmo tende a aumentar. É aí que a escola acaba servindo aos interesses dessas classes para a manutenção do status quo dos mais ricos, a cultura passa ser um instrumento de dominação.

Segundo Bourdieu, (1998) “para que sejam desfavorecidos os mais favorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura” (BOURDIEU, 1998. p. 53).

As classes privilegiadas usaram a cultura signo dos seus status e que as classes menos favorecidas serão obrigadas a seguirem o ideal a ser seguido, a cultura legítima, que é branco eurocentrista, judaico cristã, heteronormativa. é evidente que escola é um componente desse engendramento, outros aparelhos ideológicos também atuam na consolidação desse modus existencial.

Bourdieu vai chamar essa dominação pela cultura de arbitrário cultural dominante, que é simplesmente a imposição dessa cultura tida como superior sobre as demais. Então a escola situada no ambiente de privação de liberdade no Brasil, não poderá

repetir práticas excludentes, terá necessariamente que se reinventar para que possa garantir aos seus usuários possibilidade de emancipação.

A educação deveria estar orientada para o desenvolvimento integral da pessoa e incluir, entre outras coisas, o acesso dos(as) reclusos(as) à educação formal e informal, aos programas de alfabetização, à educação de base, à formação profissional, às atividades criadoras, religiosas e culturais, à educação física e esportes, educação social, educação superior e aos serviços de bibliotecas (MUÑOZ, 2011, p.62).

Pra isso uma nova roupagem aparecerá nessa escola, um redimensionamento da prática pedagógica, vista no modelo de Souza que nos traz como concepção de prática pedagógica, a partir de quatro elementos básicos da estruturação da instituição escola, primeiro ele traz a prática do professor, chamada de prática docente, depois ele alerta para os usuários das ações da escola que são os alunos e chama de prática discente, como alicerce do funcionamento ele apresenta a prática gestora, a qual envolve os aspectos pedagógicos e burocráticos, por fim, a tão importante quanto a prática epistemológica que media e orienta as demais práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Será preciso estabelecer um exercício cotidiano de ação e reflexão em movimento contínuo para garantir essa quebra de paradigma na qual a escola pode até ser para todos, mas nunca democrática, pois no contexto brasileiro a escola tem se colocado num distanciamento entre o que é e no que deveria ser. Ela é fruto de uma sociedade desigual baseada no racismo, discriminação e preconceitos... ancorada num estado que opera o racismo institucional mantenedor das mazelas sociais.

É um senso comum acreditar que nas escolas todos estejam usufruindo das mesmas oportunidades. Todavia a qualidade das relações nesse espaço pode ser geradora de graves desigualdades. Pesquisas estampam a existência de acontecimentos no espaço escolar que dificultam e até mesmo impedem o desenvolvimento satisfatório de parcela de alunos/as negro/as (CAVALLEIRO, 2001, p. 143).

É mais que urgente que tenhamos um projeto de educação para cidadania, uma educação que forme pessoas para sua completude, e que a escola possa ser uma agência que vá para além de formar recursos humanos que vise só atender o mercado. Sabemos a importância de que precisamos dominar as técnicas e termos habilidades laborais, mas somos mais que isso. A educação e o motor das transformações numa sociedade democrática, porém é preciso ressaltar que a educação tem sido usada para aumentar as distancias entre ricos e pobres, brancos e não brancos e entre mulheres e homens.

Gostaria de poder tecer umas breves considerações finais para dizer da importância que é poder pensar uma educação emancipatória em ambientes de privação de liberdade, uma vez que as pessoas que lá estão cumprindo suas penas não perderam todos seus direitos e sim o de ir e vir, por um tempo determinado, que a escola situada nesse ambiente seja promotora de possibilidades libertarias e emancipadora, Adorno;

Pressão inimaginável exercida sobre as pessoas, seja simplesmente pela própria organização do mundo, seja num sentido mais amplo, pelo controle planejado até mesmo de toda a realidade interior pela indústria cultural. cultural." (ADORNO, 1995, p.181).

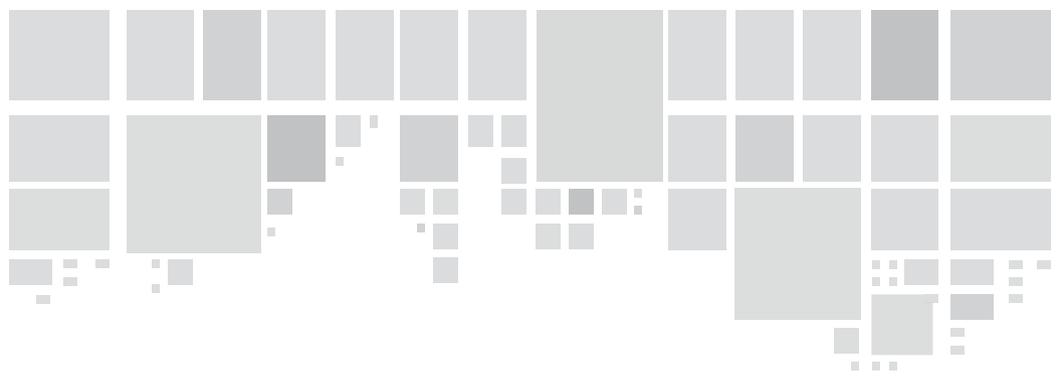
Importante lembrar das comemorações da libertação de Auschwitz como as prisões não podem se tornar um campo de concentração, que processo de ressocialização seja pleno não só para as pessoas privadas de liberdade que, o desejo de emancipação atinja todos os sujeitos envolvido no trabalho prisional, seja ela professor ou professora e os demais trabalhadores se transformem em educadores, pois a pessoa que se encontra privada de liberdade retornará ao mundo livre uma vez que não temos prisão perpetua.

Como sabemos as condições atuais de encarceramento se notabiliza pela tortura e abandono, espaços precários, muito semelhante aos campos de concentração. A prisão não pode se caracterizar como uma vingança do estado para quem estar privado de liberdade. Nesse sentido ela deve se apresentar como um ambiente propicio ao processo de ressocialização, capaz de favorecer aos sujeitos que ali se encontram a possibilidade de ressignificar suas vidas, fomentar a necessidade de buscarem outras trajetórias, deve tratá-los como cidadãos, gozando de todos os direitos inerentes a pessoa humana.

Deve ter compromisso em educar as massas sem truques e sem vícios, pois essa pseudodemocracia que apresenta ou aparenta faz um estrago muito grande e suas consequências são extremamente perversas para as classes trabalhadora. Sobretudo nas periferias capitalistas, onde além do acúmulo de capital financeiro, temos o chamado acúmulo do capital social se retroalimentando.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. (1995) **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p.139-184: Educação - para que?
- ALEXANDER, Michelle. (2018) **A nova segregação: racismo e o encarceramento em massa**. São Paulo. Boitempo.
- ALTHUSSER, Louis. (2001) **Aparelho Ideológico de Estado**. Editora Graal. Rio de Janeiro.
- Bourdieu e a educação **Ana Paula Hey e Afrânio Mendes Catani**
<https://revistacult.uol.com.br/home/bourdieu-e-a-educacao/>
Recuperada em 05 de fevereiro de 2020.
- FLAUZINA, Ana Luiza Pinheiro.(2008) **Corpo Negro Caído no Chão: o sistema penal e o projeto genocida do estado penal brasileiro**. Rio de Janeiro: Contraponto.
- GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo.(2001) **História da Educação**. 2ed. rev. São Paulo: Cortez.
- GOMES, Nilma Lino. **Movimento Negro e Educação: Ressignificando e politizando a raça**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012. Rucuperado em: Acesso: 05/02/2020.
- GONÇALVES, Sebastião Rodrigues; MATTOS, Valci Maria (org). (2008) **Educação e Luta de Classes**. Expressão popular 1ªed. São Paulo.
- GRACINIANO, Mareangela.(2005), **A educação como direito humano: a escola na prisão**. Dissertação de mestrado. Faculdade de educação da USP.



CAROLINA MARIA DE JESUS E A EDUCAÇÃO PARA A AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE DE MULHERES NEGRAS

Tamires Carneiro da Silva¹

Mayra Euzebio dos Santos²

Maria da Conceição dos Reis³

INTRODUÇÃO

A escolha de se debruçar sobre a obra de Carolina Maria de Jesus se deu, entre outros, por um motivo principal, o fato de sermos Mulheres, Negras e Periféricas. Conhecendo a condição da mulher negra e pobre no Brasil ao nos deparar com os escritos de Carolina, nos sentimos impactadas, pois percebemos que aquela realidade, descrita pela autora, muito se assemelha à realidade das negras periféricas brasileiras, como nós e tantas outras que conhecemos e convivemos cotidianamente.

- 1 Pedagoga pela UFPE. Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica. Mestranda em Educação pelo PPGE-UFPE. Professora da Rede Municipal de Jaboatão dos Guararapes. E-mail: tamires.carneiro.silva@gmail.com
- 2 Pedagoga pela UFPE. Professora da Educação básica. E-mail: mahhsantos@hotmail.com
- 3 Pedagoga, Mestre e doutora em Educação. Professora adjunta do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional do Centro de Educação da UFPE. Coordenadora do Núcleo de Políticas de Educação das Relações Étnico-Raciais da UFPE. E-mail: cecareis@hotmail.com

Estudiosas como Geny Ferreira Guimarães; Mariana Santos de Assis; Flávia Rios⁴, entre outras, já revelaram que o importante na obra de Carolina não é “o quanto” ela produziu, mas sim, “o quê”. Vasta é a quantidade de escritos e os desejos contidos neles (livros, músicas, poesias, teatro e etc.), mas o que nos impressiona mesmo é o conteúdo de sua produção literária. “A força e lucidez emitidas por meio de suas palavras escritas representam espelhos refletindo cada uma de nós. Por isso, somos todas Carolinas!” (GUIMARÃES, 2014, p. 78).

Ainda no século XX Carolina rompeu com o lugar imposto à mulher negra pela sociedade, tendo consciência de sua negritude e assumindo-a, se impondo frente ao machismo e ao racismo, que naquela época apresentavam-se de outras formas, mas ainda assim tão violentos e cruéis como hoje. A mulher negra e periférica que narrou, como nunca havia sido feito antes, o cotidiano da periferia brasileira, teve seu primeiro livro *O Quarto de Despejo*, publicado em 1960 com mais de um milhão de cópias vendidas, traduzido para 13 idiomas e distribuído em cerca de 40 países, segundo dados do IPHAN. Sua obra, apesar do sucesso, não agradou aos críticos da Literatura Brasileira da época, sua escrita foi subjugada e considerada inferior as “grandes literaturas” brasileiras.

Carolina Maria de Jesus nasceu em 1914 em Sacramento/MG, onde viveu durante sua infância e parte da adolescência, descendente de escravizados que mudaram para a região de Sacramento durante a mudança das atividades econômicas da região do ouro para atividades agropecuárias. Atualmente existem algumas obras biográficas sobre a autora, dentre elas, referenciamos o livro *Cinderela negra: a saga de Carolina Maria de Jesus* de Levine e Meihy, que nos ajudou a conhecer um pouco mais sua história.

Considerando as amarras do racismo na sociedade brasileira, que perpetuam ainda no século XXI, desvalorizando, subjugando e inferiorizando a produção cultural das pessoas negras, entendemos a importância de evidenciar, inclusive dentro do espaço acadêmico, tais produções. Levando em consideração também que o processo educativo se concretiza de diversas formas, acreditamos na importância desta escrita de autoria feminina, negra e periférica, na formação e afirmação da identidade das negras que se entregam a tal leitura. Negras que assim como nós, se reconhecem nas memórias de Carolina.

4 As três possuem escritos sobre Carolina Maria de Jesus, seus artigos compõem o livro *Onde estaes felicidade?* que reúne artigos de estudiosas da obra e alguns textos inéditos de Carolina.

Diante de tal realidade, a questão que se anuncia é: de que forma a obra de Carolina Maria de Jesus influencia no processo educativo de construção e afirmação da identidade das mulheres negras que a leem? Pois, sabemos que a identidade é construída e ainda afirmada ou negada no convívio em sociedade, através de experiências diversas como leituras, vivências, músicas ouvidas e todas as formas de interação dentro e fora da escola.

Dessa forma, foi estabelecido como objetivo geral da pesquisa: identificar a influência da obra de Carolina Maria de Jesus no processo educativo para a afirmação da identidade de mulheres negras. E como objetivos específicos: identificar elementos educativos na obra de Carolina Maria de Jesus; apontar elementos de afirmação da identidade de Mulher Negra na obra da autora; verificar os impactos de sua obra no processo de afirmação da identidade de suas leitoras negras.

Vale ressaltar a importância das pesquisas e estudos sobre pessoas negras, bem como suas histórias e memórias, como forma resgatar tais histórias que foram durante tanto tempo ocultadas e que na academia ainda são pouco faladas. Essa pesquisa também assume o papel de representatividade da mulher negra dentro da universidade, que dentro das estatísticas ainda aparece em menor número e mesmo ocupando aos poucos o espaço acadêmico se acha pouco representada na academia.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO

Entende-se que a educação acontece em diferentes espaços sociais, processos educativos acontecem a partir da troca entre os sujeitos em espaços coletivos como a escola, a rua, igreja, na família, entre outros. E por vezes, ainda o encontro com a educação acontece fora do espaço coletivo, tal encontro também pode ocorrer na leitura de um livro, na escuta de uma música, em um filme assistido.

Em todos esses espaços aprendemos conceitos, posturas, valores, ideias e ideologias que permeiam contextos culturais e sócio-históricos. Nesse sentido, compreende-se que existem educações e como nos mostra Brandão (2007), a educação será, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que criam e recriam processos educativos, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade.

Nessa perspectiva, o pensamento Freireano nos chama atenção para a compreensão de que não existe educação neutra. Estabelecendo-se em sociedade, todo processo educativo irá refletir as condições e contradições sociais, políticas e econômicas da mesma.

Na verdade, porém, não é a educação que forma a sociedade de uma certa maneira, mas a sociedade que, formando-se de uma certa maneira, constitui a educação de acordo com os valores que a norteiam. Mas, como este não é um processo mecânico, a sociedade que estrutura a educação em função dos interesses de quem tem o poder, passa a ter nela um fator fundamental para sua preservação (FREIRE, 1981, p.118).

Na prática, podemos observar, a todo instante, como o pensamento freireano, a respeito da educação, é coerente com a realidade e como os princípios de uma sociedade que se organiza sob uma lógica eurocêntrica, cristã, heteronormativa e capitalista se traduzem, de forma a influenciar fortemente os diversos mecanismos educativos como a escola, a literatura, a mídia e outros espaços de aprendizagens.

Porém, para que os sujeitos percebam tais relações de poder presentes nos processos educativos se faz necessário que a educação assuma sua função política se tornando instrumento de conscientização. E nesse contexto, Freire (1981) afirma que a educação deve ter como um de seus objetivos libertar as pessoas das correntes que os impedem de se conhecerem e se reconhecerem enquanto sujeitos históricos. E só então serão capazes de descobrir os caminhos para transformar a sua condição.

Dessa forma a educação não pode ser apenas mera transmissão de conhecimento ou conteúdo. Mas, segundo Freire (1996), ela deve se apresentar enquanto processo contínuo que orienta e que conduz os indivíduos às novas descobertas, para que os mesmos possam tomar suas próprias decisões dentro de suas capacidades. E dessa forma o sujeito vai transformando o mundo ao mesmo tempo em que transforma a si.

UMA COMPREENSÃO DA IDENTIDADE

Antes de iniciar a discussão sobre identidade é necessário considerar que os processos educativos estão intimamente ligados a construção

das identidades dos sujeitos. Identidades estas que se constroem e se afirmam através das relações entre indivíduo e sociedade.

A esse respeito, buscamos as reflexões de Elias (1994), de que a identidade dos indivíduos se faz a partir da relação “eu-nós”. O autor considera que as concepções morais, temporais e sobre a natureza são aprendidas e apreendidas socialmente. Assim, o conceito da identidade humana, para Elias está relacionado com um processo social. Dessa forma mesmo o que pensamos ser mais íntimo e pessoal se desenvolveu em meio às relações sociais.

De acordo com Reis (2003) para obter uma melhor compreensão do processo de construção da identidade negra, não se deve estudar a pessoa negra de forma isolada. Uma vez que tal processo acontece na relação indivíduo e sociedade, se faz necessário estudar o desenvolvimento individual e coletivo da população negra, levando em consideração o processo histórico desse povo no contexto social, político, econômico e educacional, entre outros.

Desde a colonização, a população negra é atingida por uma representação negativa de sua imagem, o que resulta até os dias atuais em uma sociedade carregada de preconceitos raciais, que explicitamente impossibilita o sentimento de pertencimento. Ao refletir sobre o processo de embranquecimento, que pretendia extinguir a população negra, Munanga (1999) menciona que este processo visava um embranquecimento físico e psíquico da população e, mesmo tendo fracassado no método físico, até hoje o processo psíquico de embranquecimento se perpetua na população brasileira.

Souza (1983), retrata como o preconceito racial foi implantado de forma tão cruel, violenta e eficaz no subconsciente da população negra que, ainda atualmente, impede que a pessoa negra empodere-se da real concepção do que é ser uma pessoa negra. O racismo faz com que a ideia da brancura seja o ideal desejável a qualquer ser humano. Como afirma a autora, a ideia de brancura transcende o branco.

O negro sabe igualmente que, hoje como ontem, pela fome de lucro e poder, o branco condenou e condena milhões e milhões de seres humanos à mais objetiva e degradada miséria física e moral. O negro sabe de tudo isto e, talvez, muito mais. Orem, a brancura transcende o branco. Eles – indivíduo, povo, nação, ou Estado Brancos – podem “enegrecer-se”. Ela, a brancura, permanece branca. Nada pode macular esta brancura que, a ferro e fogo cravou-se na consciência negra como sinônimo de pureza artística; nobreza estética; majestade moral; sabedoria científica etc. O belo, o bom, o justo e o verdadeiro

são brancos. O branco é, foi e continua sendo a manifestação do espírito, da idéia, da razão (SOUZA, 1983, p.5).

Entende-se que o processo de construção da identidade negra vai muito além da cor da pele, é preciso uma identificação com a cultura, a história, a religião e a resistência. Nesse sentido, ressaltamos a importância do Movimento Negro, que de forma organizada vem lutando para desconstruir estereótipos relacionados à população negra e recriar narrativas, que com base nas memórias desse povo, recuperam uma negritude física, histórica e cultural.

BREVE REFLEXÃO SOBRE A MULHER NEGRA NO BRASIL

O Plano Nacional de Políticas para as Mulheres 2013-2015 chama nossa atenção para a maneira como o sexismo e racismo estão articulados e incidem de forma implacável sobre o significado do que é ser mulher negra no Brasil.

O racismo constrói uma postura hierárquica que ser negra significa ser inferior. O sexismo por sua vez desqualifica a mulher, hierarquiza as relações de gênero, impõe a heteronormatividade como única forma do exercício da sexualidade e considera desviante e negativo o exercício das relações sexuais entre pessoas do mesmo sexo (BRASIL, 2011, p. 84).

Ao refletir sobre a condição da mulher negra na sociedade brasileira, Munanga; Gomes (2006) acrescentam:

Apesar das transformações nas condições de vida e papel das mulheres em todo o mundo, em especial a partir de 1960, a mulher negra continua vivendo uma situação marcada pela dupla discriminação: a de ser mulher em uma sociedade machista e a de ser negra em uma sociedade racista (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 133).

Nesse contexto, compreende-se que a situação da mulher negra no Brasil, apesar de alguns avanços, ainda tem muito que mudar. “A negra que, durante o período escravista atuava como trabalhadora forçada, após a abolição, passa a desempenhar trabalhos braçais insalubres e pesados.” (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 133).

A mulher negra tem sido, na maioria dos casos, a base de sua família, que muitas vezes se constitui dela mesma e dos filhos. Essa mesma mulher que sustenta sua família é quem vai cuidar da casa e dos filhos de outras mulheres (na maioria brancas), para que estas possam cumprir uma jornada de trabalho fora de casa. Nesse sentido Munanga e Gomes (2006) alertam que ao falarmos sobre uma das características da mulher moderna, que sai do espaço doméstico da casa para ganhar o espaço público da rua, do mundo do trabalho, temos que ponderar que, na vida e história das mulheres negras, a ocupação do espaço público da rua, o trabalho fora de casa já é uma realidade muito antiga.

Hoje, a condição de pobreza e marginalidade a que está submetida à mulher negra, reforça o preconceito e a interiorização da condição de inferioridade, que na maioria das vezes vai inibir a reação de luta contra as discriminações sofridas. E sabemos da importância de tal reação, que se constituiu como fator fundamental da construção de uma identidade que se encontra em processo desde a abolição da escravidão no Brasil e que tem mostrado avanços, inclusive pela própria organização desse grupo de mulheres no cenário nacional, que se apresentam cada vez mais questionando as relações de poder que estruturam a sociedade.

As mulheres negras têm ocupado espaços e questionado as relações de poder e a lógica imposta pela atual estrutura social de várias formas, seja na militância dos Movimentos Negros e Movimentos de Mulheres, seja na ocupação de cargos públicos, em suas comunidades, espaços religiosos ou outros espaços.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A opção pela pesquisa de campo qualitativa acontece devido ao fato de tal abordagem se preocupar muito mais com o processo do que com o produto, como ressaltado por Ludke e André (1986, p. 13). Neste tipo de pesquisa a interação com o campo é de extrema importância e deve ocorrer de forma contínua, são estudadas as relações que os sujeitos estabelecem com o meio e se atribui atenção especial ao valor que as pessoas dão as coisas e a sua vida.

A história oral foi a metodologia escolhida, por valorizar os depoimentos de sujeitos, que no caso dessa pesquisa é fator fundamental para análise e discussão da problemática. Segundo Alberti (2005),

a história oral é o método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica, etc.) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Como consequência, o método da história oral produz fontes de consulta (as entrevistas) para outros estudos, podendo ser reunidas em um acervo a pesquisadores (ALBERTI, 2005, p. 18).

Nesse sentido, foram feitas entrevistas semiestruturadas, enquanto fontes orais dessa pesquisa, com mulheres negras que leram ou leem Carolina Maria de Jesus e a utilizam como referência de escritora negra brasileira. Outro caminho trilhado pela pesquisa foi à busca por fontes escritas, através da pesquisa bibliográfica, que segundo Fonseca (2002) é inerente a qualquer trabalho científico. De acordo com o autor todo trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que vai permitir ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto.

Dessa forma, além das pesquisas previamente desenvolvidas sobre Carolina Maria de Jesus, durante o trabalho nos debruçamos sobre a obra *Quarto de Despejo*, a fim de identificar os aspectos educativos e elementos de afirmação de identidades presente em tal obra.

Os dados obtidos durante a pesquisa serão explorados com base na análise temática de conteúdo, que de acordo com Bardin (1979) permite uma percepção mais crítica do que está sendo analisado.

Os procedimentos utilizados para o método de análise seguirão as três fases propostas por Bardin (1979), que compreendem a pré-análise; a exploração do material; o tratamento das informações obtidas com as entrevistas, e a interpretação.

Durante a pesquisa, como dito acima, foram realizadas entrevistas com cinco mulheres negras, de diferentes idades e que atuam em diferentes espaços sociais. Mulheres com histórias de vida distintas, mas com um ponto em comum: o gosto e interesse por literatura de autoria feminina negra.

Segundo Alberti (2005), não se pode pensar em história oral sem pensar em biografia e memória. Assim, num momento de entrevista, se privilegia a biografia e a memória das entrevistadas. Com a intenção de valorizar essas memórias, que são tão subjetivas e ainda assim coletivas, no sentido que apresentam um caráter de permanência entre as mulheres negras, optamos por revelar a identidade das entrevistadas, pois sabemos que nesse processo esse lugar de

fala de cada mulher também vai refletir em suas memórias e construções coletivas. Para tal, cada entrevistada autorizou o uso e divulgação das entrevistas, como também de sua identidade, através de uma declaração de direitos de uso e divulgação de relato oral.

As entrevistas aconteceram durante o mês de outubro no ano de 2015, em dias diferentes e em lugares distintos, como o ambiente de trabalho; evento acadêmico; em casa e na própria universidade. A seguir apresentamos um breve perfil dessas mulheres negras.

PERFIL DAS ENTREVISTADAS

Maria Cristina do Nascimento

É professora da Rede Municipal de Ensino do Recife. Com 47 anos, Cris Nascimento, como é conhecida popularmente, trabalha com educação das relações étnico-raciais no GTERE dentro da equipe de formação de professores e professoras da rede. Também faz parte do Fórum de Mulheres de PE, das Loucas de Pedra Lilás e de uma articulação nacional chamada AMB (Articulação de Mulheres Brasileiras), recentemente compôs o Comitê Pernambucano da Marcha de Mulheres Negras. Cristina ressalta que ser mulher negra é ser uma mulher que tem na pele escura e em cada fio de cabelo a história de muita força, de muita resistência, de muita festa, de muito axé, de muita fortaleza, de muita criatividade. Elementos que fazem parte do seu dia a dia, no trabalho, na militância, na vida.

Danyelle Cristina Vieira de Oliveira

Tem 27 anos e é estudante de pedagogia da UFPE. Danyelle busca uma formação voltada para a educação das relações étnico-raciais, valoriza seus saberes que antecedem a academia, como as participações em grupo culturais diversos. Em sua trajetória de vida, destaca que o reconhecimento de sua negritude veio muito cedo nos espaços sociais por ela frequentados e ao chegar na universidade, essa identidade negra vai se colocar como forma de resistência no dia a dia de uma estudante, mulher negra, em um espaço contraditório que é a academia.

Iracema Soraya da Silva

Tem 33 anos e possui formação em Educação Artística com Habilitação em Arte Cênicas pela UFPE. Atualmente seus trabalhos

envolvem teatro, circo e arte-educação. Em 2014 Soraya estreou o espetáculo Olhos de Café Quente, baseado em textos de Carolina Maria de Jesus e Elisa Lucinda. Seu processo de construção de identidade enquanto mulher negra foi acontecendo aos poucos, segundo ela através de estudos, e de suas interações sociais com amigos e o próprio trabalho. Soray hoje encara sua arte como forma de militância e acredita que ser mulher negra é ter a consciência do próprio potencial humano, e saber que este, é independente da cor de pele.

Inaldete Pinheiro de Andrade

É feminista e militante do Movimento Negro. Uma das precursoras do Movimento Negro em Pernambuco. Inaldete é formada em enfermagem pela UFPE e com mestrado em serviço social pela mesma universidade. Atualmente é escritora de literatura infantil e outros textos relacionados às temáticas de gênero e raça, além de atuar ativamente nas articulações de mulheres e no movimento negro de forma geral. É reconhecida nacionalmente pela relevância de seus escritos e sua atuação na militância. Ela destaca que o reconhecimento de sua negritude aconteceu desde muito cedo na sua família e que esse reconhecimento ela levou para sua vida e sua militância. Para Inaldete, ser uma mulher negra é ser uma Carolina, com sua independência, com sua liberdade, com sua coragem de enfrentar o mundo como for possível e se renovar também.

Marília Gabriela Santos

Tem 30 anos e é assistente social de formação. Atualmente assume o trabalho de educadora social enfatizando as questões de gênero e ministrando oficinas sobre tráfico de pessoas e outras temáticas a questão. Marília é militante do Movimento de Juventude e integra o grupo Quebra Cabeça do Morro da Conceição – Recife/PE. Marília destaca que o ponto forte do seu reconhecimento enquanto mulher negra aconteceu ao assumir seu cabelo e sua estética negra e reconhece a importância desse processo na construção de uma identidade. Para ela ser mulher negra num país racista e machista é ser acima de tudo, uma mulher de coragem, de atitude, de força, de guerra, de paz, de comunhão, de respeito, de luta, de militância.

CAROLINA ENQUANTO REFERÊNCIA DE ESCRITORA NEGRA

A obra de Carolina traz uma escrita autêntica e abordagens sobre a conjuntura social do Brasil, principalmente sobre a condição de vida da mulher negra e periférica, levantando reflexões, críticas e denúncias.

Levando em consideração que sua primeira obra publicada, *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, tornou-se mundialmente conhecida e que em alguns países da Europa e nos Estados Unidos sua obra é utilizada como objeto de estudo quando se deseja conhecer a estrutura da sociedade brasileira, podemos afirmar que ela é uma referência enquanto escritora negra além das fronteiras do Brasil. Sobre a internacionalidade desta literatura, as fontes orais completam:

Carolina é sobretudo uma referência internacional para a cultura brasileira. O fato de ter sido publicada em mais de 13 idiomas em mais de 40 países. O fato de ser estudada em países da Europa, por exemplo, como forma de compreensão da cultura brasileira (Soraya da Silva).

Quando você quer conhecer sobre coisa específica do Brasil, seja favela, seja desigualdade, seja o estudo propriamente como foi dito muito bem, é o estudo sociológico da construção social do Brasil, Carolina é uma referência lá fora sabe, disparada (Danyelle Vieira).

Ao nos depararmos com os relatos das mulheres negras entrevistadas, percebemos que Carolina também é uma referência mais íntima para suas leitoras, visto que o conteúdo de sua escrita carrega toda a intensidade da sua história de vida. O diário intitulado *Quarto de despejo* não traz apenas o cotidiano de escritora, ele descreve também o dia a dia de muitas outras mulheres negras brasileiras, desde a década de 1950 (período em que Carolina escreve seu diário) até os dias atuais, provando que sua obra perpassa gerações e a existência de muitas mulheres na mesma condição ou em condições semelhantes à da vida da autora no Brasil hoje. Assim, tornando sua obra instrumento de mobilização e resistência na vida de dessas mulheres negras que se deparam tal literatura, M^a Cristina do Nascimento fala sobre isso no trecho abaixo:

Então pra mim ela é uma referência na literatura, mas é também uma referência enquanto uma mulher que teve na sua trajetória, uma

movimentação que mobiliza outras mulheres que estão no movimento social, no movimento de luta pela moradia, até o movimento de mulheres negras. [...]como ela escrevia e como ela se posicionava no mundo. Ela é fantástica. Ela é pura resistência.

A capacidade de superação e a quebra dos estereótipos dos escritores e escritoras daquela época são também aspectos que a torna referência para suas leitoras, às narrativas seguintes expressam esse pensamento:

Uma mulher semi-analfabeta, vinda de um ambiente de muita restrição, talvez com perdas afetivas uma atrás da outra, sai de uma cidade para outra e encontra uma profissão que era comum à mulheres na condição dela, mulheres e homens negros. A partir da moradia de favela, vai catar lixo e desse lixo extrair livro, extrair papel para escrever seus livros... Isso é fantástico (Inaldete Pinheiro).

O fato de ser uma mulher com uma história de vida realmente exemplar, no que diz respeito a sua luta, a sua persistência, ao seu autodidatismo e ao mesmo tempo estar inserida em uma realidade completamente inóspita, desumana, injusta, anti democrática, e com todos os piores adventos que a vida social poderia lhe oferecer, ela ainda sim, foi uma verdadeira transformadora de sua realidade. Uma guerreira e vencedora! Realmente uma personalidade referência para todos os seres humanos! (Soraya da Silva).

Ela faz essa literatura legítima sem ao menos ter ido para as grandes universidades (Danyelle Vieira).

O conteúdo da obra de Carolina tem um cunho social, como já foi mencionado acima. Considerando que os escritos do cotidiano descrevem a realidade do povo brasileiro, e faz uma crítica a estrutura social. Quanto a esse pensamento as entrevistadas afirmam:

Mas principalmente por trazer em sua literatura uma realidade muito típica ligada a formação e organização do povo brasileiro. Uma verdadeira aula de sociologia e antropologia para entender como eram, e são, organizadas a vida e o cotidiano de um povo em constante luta! (Soraya da Silva).

Então toda essa relação humana, essa relação social, essa relação racial vão estar descrita tanto de forma explícita na literatura de Carolina, quanto de forma implícita ou até mesmo nas entrelinhas (Danyelle Vieira).

A partir desses relatos, consideramos Carolina referência enquanto escritora quando queremos falar sobre a estrutura social do Brasil, principalmente quando se quer conhecer a realidade da favela, como é a vida da mulher negra nas periferias brasileiras e quando desejamos compreender como e quanto à mulher negra precisa resistir e lutar todos os dias por seu espaço na sociedade.

CAROLINA NA VIDA DAS ENTREVISTADAS

Talvez, para alguns, o fato de Carolina Maria de Jesus entrar na vida da maioria das pessoas, inclusive das cinco entrevistadas nesta pesquisa, já na vida adulta seja uma coincidência. Porém, acreditamos que não há coincidência nisso.

Olhando para a literatura brasileira percebemos uma lacuna, uma quase ausência de escritores negros e ao olhar para as escritoras negras parece que a ausência é ainda maior. Não porque não existam ou não tenham existido na história do Brasil, mas porque, no quadro dos grandes nomes da literatura a mulher negra foi negada também como em tantos outros espaços sociais. Nomes como Carolina Maria de Jesus, Maria Firmina dos Reis, Conceição Evaristo, Ana Maria Gonçalves e tantas outras parecem ter sido ocultados dos espaços literários durante muito tempo.

Devido a organização das mulheres, dentro e fora do Movimento Negro e dos Movimentos Feministas, essa temática da invisibilidade, da negação da mulher negra tem sido cada vez mais recorrente. Existe uma busca por empoderamento que leva mulheres a procurar cada vez mais literaturas de autoria feminina negra. O que pode explicar o fato de, para todas as entrevistadas, o primeiro contato com Carolina acontecer em momentos de estudo ou ainda através de outras mulheres. Como observa-se nas narrativas abaixo:

Eu estava fazendo um curso de aperfeiçoamento na UFRPE... e uma das monitoras do curso chegou e disse: gente é imperdível vocês precisam conhecer, a gente precisa se apropriar mais. Ela chegou e disse logo assim:- vocês conhecem a Carolina Maria de Jesus? O ano que vem faz cem anos dela (M^a Cristina do Nascimento).

Uma amiga colaboradora do trabalho me apresentou a Carolina através de um vídeo da fundação Itaú, que faz uma homenagem a várias personalidades brasileiras (Soraya da Silva).

Conheci a partir de uma aula na faculdade a professora levou o livro, comentou do livro, levou o livro como indicação de leitura (Marília Gabriella).

Eu conheci Maria Firmina dos Reis, depois foi Alta de Souza e dentro disso eu conheci a Carolina, a Carolina Maria de Jesus eu conheci através da pesquisa com a intenção mesmo de ampliar esse universo dessa escrita de mulheres, dessa escrita feminina, no caso negra (Danyelle Vieira).

Para uma mulher negra que reflete sobre as condições impostas a ela numa sociedade racista e machista, ao conhecer Carolina, o reconhecimento é certo. Fica claro a permanência nas relações racistas e machistas presentes na vida da mulher negra. Como afirma M^a Cristina do Nascimento em sua fala: “Então é algo que marca e me lembra, me lembra minha avó, lembra minhas tias, lembra minha mãe.”

Reconheço todas as relações raciais desenhadas ali de alguma forma, reconheço meus pais, minhas avós, meus irmãos, minhas amigas, eu reconheço um coletivo inteiro, é um diário que de fato com todo direito de ser um diário, mas é um diário comum para as mulheres negras brasileiras (Danyelle Vieira).

É uma obra não só dela, mas uma obra que eu acho que ela registrou a vida dela, mas dentro da vida dela tem a vida de várias outras mulheres. Aí você começa a ver a história da sua mãe, da minha vó, das minhas tias, então esse processo está me ajudando nisso. A reconhecer aquilo que minha mãe falava (...) E agora dizer: poxa, isso tem tudo a ver com o que Carolina diz, com o que eu estou vivenciando nesse momento (Marília Gabriela).

Um reconhecimento que se estende a vários aspectos da vida dessas mulheres, desde a força para permanecer lutando, até a disciplina de escritora que foi ressaltada por Inaldete Pinheiro:

Eu acho que ter disciplina na escrita e na leitura, qualquer leitura é importante. Então eu me reconheço nisso, porque ela era disciplinada lia e escrevia diariamente, se eu não fizer isso eu sinto falta.

A partir dessas identificações, Carolina torna-se referência na vida dessas mulheres e de tantas outras.

ELEMENTOS EDUCATIVOS NA OBRA DE CAROLINA

Ao pensar sobre os aspectos educativos presentes na obra da autora, destacamos a crítica social; as reflexões sobre a fome no Brasil; as reflexões acerca da organização espacial e social da cidade; o gosto pelos livros e pela leitura e a própria obra literária como uma ferramenta didática. Aspectos que também se fizeram presentes nas falas das entrevistadas.

Quando analisamos a obra *Quarto de Despejo*, nos deparamos a todo o momento, com a denúncia social que se faz presente nos escritos de Carolina. Uma escrita consciente e articulada, de quem sabia em que lugar estava situada e os perigos de falar sobre esse lugar que lhe era imposto. O que é possível observar no trecho do livro: “Um sapateiro perguntou-me se o meu livro é comunista. Respondi é realista. Ele disse-me que não é aconselhável escrever a realidade” (JESUS, 2005, p. 108).

A entrevistada M^a Cristina do Nascimento também destacou em suas falas a crítica social como elemento fortemente educativo na obra de Carolina.

O que eu destacaria nela, a crítica à libertação, ao 13 de maio, é uma passagem que eu nunca esqueço, a senzala é a favela, o quarto de despejo. Então ela faz toda uma relação extremamente profunda sociológica e antropológica essas sabedorias necessariamente têm que estar na faculdade. Ela era uma verdadeira griô. [...]

Ela tem uma crítica contundente à sociedade, às injustiças sociais, à religião católica. Ela tem um olhar sobre as relações interpessoais que aguça a gente que é educadora, a gente, que é professora a perceber algumas nuances nessas relações.

Carolina tem propriedade na escrita, pois fala do lugar de oprimida, já tinha feito a sua leitura de mundo, a partir do seu lugar de mulher negra e periférica, e sua leitura de mundo vai se fazer presente em sua escrita. Desse lugar onde se encontra, um outro elemento que será constante em sua vida e conseqüentemente em sua escrita e vai aparecer, por vezes em caráter de denúncia, é a fome.

E sobre esse aspecto, Carolina vai desenvolver diversas análises. Primeiro o desinteresse dos políticos brasileiros para com a população que passa fome; posteriormente, destaca-se uma análise mais complexa sobre como os empresários contribuam e pareçam

apreciar a manutenção da fome na vida das pessoas pobres, como observamos nos trechos abaixo:

Na minha opinião os atacadistas de São Paulo estão se divertindo com o povo igual o Cesar quando torturava os cristãos. Só que o Cesar da atualidade supera o Cesar do passado. Os outros eram perseguidos pela fé. E nós, pela fome! Naquela época, os que não queriam morrer deixavam de amar a Cristo. Nós não podemos deixar de comer (JESUS, 2005, pág. 129).

Fiquei horrorizada vendo o arroz podre. Contemplei as traças, as baratas e os ratos que corriam de um lado para o outro. Pensei: por que é que o homem branco é tão perverso assim? Ele tem dinheiro, compra e põe nos armazéns. Fica brincando com o povo igual gato com rato (JESUS, 2005, p. 130).

Destaca-se ainda outro trecho onde Carolina segue em suas reflexões sobre a permanência da fome na vida do povo negro e comparando-a com a escravidão: “E assim no dia 13 de maio de 1958 eu lutava contra a escravatura atual – a fome!” (JESUS, 2005, p. 27).

Nos escritos da autora também podemos observar suas reflexões acerca da organização espacial da cidade e que lugares estavam reservados aos indivíduos nessa organização e ela sabia exatamente em que lugar estava submetida, como expressa: “Eu classifico São Paulo assim: o Palácio é a sala de visita. A Prefeitura, é a sala de jantar e a cidade é o jardim e a favela é o quintal onde se jogam os lixos.” (JESUS, 2005, p. 28).

O gosto pelos livros, pela leitura e escrita, também são elementos marcantes na obra da autora, e que por vezes eram expostos em seus escritos. “Não sei dormir sem ler. Gosto de manusear um livro. O livro é a melhor invenção do homem.” (JESUS, 2005, p. 32). Essa intimidade com os livros e com o ato de ler, de alguma forma é passada para suas leitoras, como destaca a entrevistada:

Ela me ensinou a ser disciplinada. Disciplina com a escrita e a leitura, como escritora. Aí eu como escritora, ela passa essa disciplina que ela tinha também. Então, sou eu no lugar de escritora (Inaldete Pinheiro).

Enfim, destacamos o elemento que, talvez para alguns, mais aproxima a escrita de Carolina do contexto escolar. O aspecto que foi citado por M^a Cristina do Nascimento, a obra de Carolina como ferramenta didática, o próprio texto da autora como elemento a ser utilizado em sala de aula, devido a presença de aspectos matemáticos e linguísticos:

Para mim, a forma de escrever de Carolina, esse diário e a forma direta como ela escreve, a forma poética e essa não preocupação com a linguagem chamada convencional eruditizada é um excelente material didático de alfabetização, de trabalho com jovens e adultos, na literatura, você trabalha matemática de forma fantástica, é um excelente livro para você fazer a transdisciplinaridade, nesse sentido ela foi uma descoberta, enquanto professora e alfabetizadora (M. Cristina do Nascimento).

Outros aspectos como a persistência e obstinação, devido a vontade de Carolina de ser escritora e a forma como ela sempre buscou isso; e ideia de liberdade, que é perceptível nos escritos da autora, também foram citados pelas entrevistadas.

Ao pensar sobre a escrita de Carolina Maria de Jesus e o que há de educativo em tal escrita, pensamos logo na fala de Paulo Freire em seu livro *A importância do ato de ler*:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1989, p. 9).

E para compreender a dimensão dos escritos de Carolina, se faz necessário uma leitura de mundo, uma leitura do contexto social do Brasil. E essa leitura histórica era feita por Carolina a todo momento, ela estava a todo tempo se percebendo, compreendendo o seu lugar nesse contexto, o seu lugar de fala. A compreensão dessa dinâmica talvez seja o que existe de mais educativo em seus escritos para as mulheres que a leem. Perceber o lugar de fala de Carolina, ter consciência desse lugar, para então perceber o seu lugar de leitora e assim encontrar sentido na obra.

ELEMENTOS DE AFIRMAÇÃO DE IDENTIDADE NA OBRA DE CAROLINA

Os elementos de afirmação da identidade negra na obra de Carolina não se apresentam na maioria das vezes de forma explícita. Ainda que a escritora se reconheça enquanto mulher negra e tenha orgulho da sua origem, quando afirma “eu adoro minha pele negra, e o

meu cabelo rústico”. Completa “Se é que existe reencarnações, eu quero voltar sempre preta.” (JESUS, 2005, pág. 58). M^a Cristina do Nascimento também destaca este elemento de reconhecimento na seguinte fala: “A rebeldia, a afirmação do cabelo, da própria cor.”.

É de forma implícita e nas entrelinhas dos escritos da autora que esses elementos surgem com mais frequência e intensidade.

Segundo Elias (1994, p. 22) “Não se compreende uma melodia examinando-se cada uma de suas notas separadamente, sem relação com as demais”. Dessa forma, para compreender as reflexões sobre identidade negra na obra de Carolina, se faz necessário adentrar na contextualização do cotidiano social da autora e, perceber como as relações entre o indivíduo (neste caso Carolina) e sociedade, em seu cotidiano a tornam mulher negra e faz com que ela afirme frequentemente sua negritude.

Para Inaldete Pinheiro e Soraya da Silva o relato cotidiano da obra de Carolina é extremamente importante, considerando que através dele a escritora relata a realidade e a resistência diária da população negra no Brasil.

Ahhh... Ela tem uma coisa que eu acho fundamental, a gente fala sobre o cotidiano e ela fala sobre o cotidiano. Eu acho uma categoria fantástica, o Cotidiano. Uma categoria analítica sobre o cotidiano e isso Carolina faz de forma muito importante e com muita propriedade (Inaldete Pinheiro).

São argumentos, que em sua maioria, representam passagens de sua vida e de pessoas de sua convivência, mas não apenas! Que nos mostra um senso de justiça e de arte. Um senso de luta. Um modo de encarar o mundo cheio de esperança e sobretudo de cheio de força para lutar! (Soraya da Silva).

Um dos principais elementos de afirmação da obra de Carolina de Jesus é a reflexão e a denúncia sobre o racismo, a autora indaga o seguinte: “Um guarda civil espancou um preto e amarrou numa árvore. O guarda civil é branco. Quem sabe se guarda civil ignora que já foi extinta a escravidão e ainda estamos no regime da chibata?” (JESUS, 2005, p. 108). Soraya da Silva também destaca este elemento quando diz: “As obras de Carolina Maria de Jesus trazem com si um caráter muito político, poético e de denúncia”.

Pensando sobre o processo de construção e afirmação da identidade negra, Danyelle Vieira traz uma reflexão sobre como as concepções racistas estão enraizadas no pensamento da pessoa negra,

trata-se do processo de embranquecimento psicológico mencionado por Munanga (1999), que permanece até hoje na população negra do Brasil, tentando inferiorizá-la e como essa pessoa começa a se reconhecer e se afirmar enquanto negra, a partir das opressões sociais cotidianas.

E toda essa conversa está emaranhada de tal forma na população, que a população acaba compreendendo como tal, acaba aceitando... E isso é subjetivação, subjetividade, o negro acredita, mas muitas vezes a resistência é também daí, ele pode acreditar, mas o tempo todo ele ta resistindo e depois pode até ou não tomar consciência disso, ter tomada de consciência e, daí perceber de fato o que é que ele está lidando, o quanto racista a sociedade brasileira é ai ele se empodera e começa a ter um movimento, um ato, uma presença na sociedade brasileira bem mais enfática, mais emblemática como tal (Danyelle Vieira).

O processo de construção e afirmação da identidade negra surge na maioria das vezes a partir da negação, a princípio a identidade é negada de diversas formas seja consciente ou inconscientemente. Neste sentido Neusa Santos afirma que “ser negro não é uma condição dada a priori, é um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro” (SOUZA, 1983, p. 77).

INFLUÊNCIA DA OBRA NA AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE DE MULHERES NEGRAS

Quando falamos de identidade, temos que ter clareza para compreender, que nós sujeitos históricos e culturais assumimos múltiplas identidades e de forma simultânea e por vezes até contraditória. E, falando da categoria mulheres negras, temos então dois processos identitários complexos que podem vir a se desenvolver de forma simultânea ou não.

Nilma Lino Gomes (2003) esclarece que dentre as múltiplas identidades sociais que os negros e as negras constroem, a identidade negra é uma delas. Nesse sentido, a autora afirma:

A reflexão sobre a construção da identidade negra não pode prescindir da discussão sobre a identidade como processo mais amplo, mais complexo. Esse processo possui dimensões pessoais e sociais

que não podem ser separadas, pois estão interligadas e se constroem na vida social (GOMES, 2003, p. 171).

Ao indagar as entrevistadas sobre como a obra de Carolina Maria de Jesus interfere em seu processo identitário, enquanto mulher negra, um dos pontos que foi ressaltado por vezes pelas entrevistadas foi a identificação e reconhecimento. Nesse processo de construção e afirmação de identidade, buscamos para perto quem inspira e dar forças, o reconhecimento ajuda a fortalecer essas escolhas. Como se pode perceber nas narrativas abaixo:

O que ela fez foi fortalecer o meu processo formativo, me ajudando a reafirmar as minhas escolhas políticas, as minhas escolhas em relação a visão de mundo, a continuar resistindo. Nós trazemos para perto quem acalenta as nossas lutas, ela entrou no hall das minhas preferidas. (M^a Cristina do Nascimento)

Sendo ela uma mulher, escritora exemplo vivo dessa referência, torna-se quase que espontaneamente para quem a lê, uma fonte de extrema inspiração e identificação (Soraya da Silva).

Outro ponto mencionado foi a persistência e perspectiva de mudança presente na vida e na obra da autora. Nesse processo de construção, os exemplos de força servem também como exemplos de fortalecimento. É o que Inaldete Pinheiro destaca em sua narrativa: "A insistência da perspectiva de mudança isso é muito importante para nós."

Inaldete destaca ainda a importância de Carolina e sua história de vida como exemplo de quebra de estereótipo. Carolina ultrapassa o que se espera de uma mulher na negra e periférica.

Por outro lado, pode quebrar o estereótipo da favelada, da mulher favelada, essa generalização que toda favelada não presta é "mundiça".

E ao mesmo tempo, a obra de Carolina nos abre os olhos para a negação que permeia a vida da população negra durante toda a história social do país. E como essa negação se agrava quando pensamos nas mulheres negras, aspectos que percebemos nas falas de Danyelle Vieira: "A população negra em vários aspectos vai se ver quanto cidadão brasileiro, mas a sua é cidadania negada a toda hora.". E Marília Gabriella:

Ler esse livro me fez ver a importância que a mulher negra tem na sociedade e o quanto ela é invisível aos olhos da sociedade, aos olhos do estado principalmente, que invisibiliza as políticas públicas, as políticas sociais, que não dá acesso ao direito.

A todo o momento percebemos que o processo de construção e até mesmo de afirmação de identidade de mulheres negras acontece articulado ao contexto em que tais mulheres estão inseridas e o contato com outras mulheres, exemplos de força e de luta, vão fortalecer essa construção. No caso de Carolina, o teor forte, crítico e ao mesmo tempo poético de sua obra proporciona um reconhecimento, uma identificação que atua de forma positiva e instigante em outras mulheres negras que a leem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o desenvolvimento desta pesquisa buscamos olhar a educação em sua forma mais ampla. A educação que não se reduz a escolarização, que acontece em diferentes espaços sociais, dentro e fora da escola. E como afirma Carlos Rodrigues Brandão, que constitui o nosso processo de humanização.

Nesse sentido compreendemos a construção de uma identidade como um processo educativo, uma construção social, histórica, cultural e plural que acontece gradativamente. E no caso da identidade de mulheres negras, esse processo é muito mais amplo. Como aponta Nilma Lino Gomes, implica a construção de um olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos pertencentes a um mesmo grupo étnico/ racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro.

No desenvolver da pesquisa, constatamos a importância da existência de representatividade da mulher negra nos diferentes espaços sociais para uma construção e afirmação dessa identidade. Dessa forma Carolina Maria de Jesus, enquanto mulher negra, periférica, escritora e com grande consciência do espaço social em que estava inserida, nos mostra através de seus escritos que a mulher precisa ter autonomia e força para se manter na luta. E mostra de forma pungente e poética, como foi ressaltado em diferentes momentos pelas entrevistadas.

A influência da obra de Carolina no processo de construção e afirmação da identidade de suas leitoras tem seu ponto forte

na identificação e reconhecimento. Seja identificação com sua escrita, seja pelo reconhecimento de suas histórias na vida da própria Carolina, seja pela reconição com suas lutas e contestações. Mulheres negras de diferentes gerações vão se reconhecer e enxergar em Carolina retratos de suas histórias e de suas antecessoras.

A extensão educativa da obra de Carolina começa na quebra de estereótipo que a própria autora representa e se estende por seus escritos, sua narrativa do cotidiano de mulher negra e pobre, suas constantes denúncias sociais, suas reflexões acerca do racismo, machismo e sua força para continuar na luta. Esses elementos que educam de forma consciente, reflexiva e com tom de quem sabe o que quer, vão contribuir de forma positiva na afirmação e por vezes construção de uma identidade de mulher negra. Fortalecendo e alimentando a alma de suas leitoras.

Também destacamos a importância de colocar Carolina em seu lugar de referência enquanto literatura brasileira de autoria feminina, lugar que historicamente foi negado, não só a ela, mas a muitas outras escritoras negras. A mulher negra submersa em inúmeras opressões que escreve sobre sua existência. É a escrita de si a partir de seu corpo negro feminino, cheio de angústias, contradições, medos e delícias, que a torna referência para nós e tantas outras mulheres negras. E é por isso que dizemos, como outras já disseram: MUITO OBRIGADA CAROLINA!

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRASIL. Presidência da República. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013. 114 p.: il.
- ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Tradução: Vera ribeiro. Revisão técnica e notas: Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

REIS, Maria da Conceição dos. **Educação, identidade e história de vida de pessoas negras doutoras do Brasil**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, vol.29, nº.1, Jan./Jun. 2003. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022003000100012&script=sci_arttext>. Acesso em: 30 nov. de 2015.



O SURDO E SUA DUPLA IDENTIFICAÇÃO construindo a identidade negra

Rafaela Alcântara Barros de Oliveira¹

Maria da Conceição dos Reis²

Nossos filhos precisam de confiança, eles também têm que chegar ao mundo com o conhecimento de quem eles são e quem foram os seus ancestrais, saber que esses são valores importantes de conhecimento e que não são cidadãos de segunda classe.

Molefi Kete Asante

INTRODUÇÃO

O presente artigo configura-se como recorte de uma pesquisa que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), na Universidade Federal de Pernambuco, vinculada também ao Laboratório de Educação das Relações Étnico-raciais (LABERER) grupo de pesquisa lotado no Centro de Educação da UFPE. A pesquisa traz reflexões sobre a construção identitária de pessoas

- 1 Graduada em Letras - UFPE, Especialista em Libras e Educação Inclusiva da Pessoa Surda - FACHO, Mestranda em Educação – PPGEdu/UFPE.
E-mail: alcantara.rafaela14@gmail.com
- 2 Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação. Professora adjunta do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional do Centro de Educação da UFPE. Coordenadora do Núcleo de Políticas de Educação das Relações Étnico-Raciais da UFPE. E-mail: cecareis@hotmail.

negras surdas, que são perpassadas pela dupla identificação. Ao fim, traremos apontamentos que a pesquisa bibliográfica já nos indica sobre a temática em questão.

Com isso, faz-se necessário nos aprofundarmos nesta introdução sobre as questões que envolvem esses sujeitos duplamente identificados para que possamos compreender as dificuldades enfrentadas ao longo dos anos. Inicialmente, podemos dizer que, com base em um modelo ouvinte, o Surdo³ foi mantido ao longo da história sob uma perspectiva clínica da deficiência, o que acabou limitando o seu desenvolvimento social. O estereótipo criado em torno da surdez impediu a valorização das identidades surdas e renegou os potenciais criativos desses sujeitos. Nos dias atuais, o cenário tem se modificado e os Surdos conquistaram direitos que os colocam na posição de cidadãos de uma comunidade legítima. Entretanto, as mudanças ocorridas hoje não puderam apagar as marcas de um passado caracterizado pela hostilidade de um círculo de ideais ouvintistas que, segundo Skliar (2001, p. 15), seria “um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte”.

Segundo Kelman (2012), com a instituição da Lei N° 10.436/2002 e Decreto Presidencial N° 5.626/2005⁴, a legislação educacional no Brasil passou a reconhecer as diferenças linguísticas, considerando-as como um importante fator de identidade cultural dos Surdos. Pensando nisso, podemos dizer que, ao ter sua língua reconhecida por Lei, tendo, com isso, novas perspectivas educacionais, o Surdo passa a se ver enquanto sujeito atuante dentro de uma sociedade composta em sua maioria por ouvinte. Resguardada pela legislação, a comunidade surda passa, aos poucos, a conquistar seu lugar no meio social, empoderando-se de sua língua e levantando a discussão sobre sua identidade.

Nesse bojo das questões sobre identificações e identidades diversas, vem ganhando força o movimento de Negros Surdos no Brasil, o qual surge com a necessidade de se debater as questões específicas enfrentadas por esses sujeitos em meio à sociedade. Estas questões

- 3 Ao falarmos em sujeitos Surdos com o “S” maiúsculo, estaremos nos referindo àqueles que se identificam com a comunidade surda e se empoderam da língua de sinais para desenvolver suas práticas sociais, culturais e construir sua identidade. Nossa pesquisa será fundamentada em torno desse sujeito Surdo (WILCOX; WILCOX, 2005).
- 4 A Lei 10.436/02, também conhecida como Lei de Libras, reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados; o Decreto 5.626/05 regulamenta a Lei n° 10.436 e o art. 18 da Lei n° 10.098/00.

estão intimamente ligadas ao pertencimento a uma comunidade específica que luta por direitos que vão além do reconhecimento linguístico.

Nessa perspectiva, com a difusão da temática, o movimento de Negros Surdos tem realizado reuniões e eventos para discutir meios de enfrentar os preconceitos e criar uma união ainda mais consolidada entre a comunidade surda e o Movimento Negro no Brasil. Notamos que essa é uma questão ainda muito recente, tendo em vista que o primeiro grande evento com a temática aconteceu em 2008, concebido enquanto palestra e nos anos posteriores seguiu sendo realizado com o nome de “Congresso Nacional de Inclusão Social do Negro Surdo (CNISNS)”. Durante alguns debates oriundos desses eventos, disponíveis em plataformas *online*, podemos compreender um pouco das especificidades que envolvem essa “dupla identificação” e como esta impacta na vida dos sujeitos que por ela são atravessados.

Com isso, é necessário abordar questões relevantes ao desenvolvimento da comunidade Negra Surda, tendo como base o reconhecimento e o respeito à interseccionalidade relacionada ao “ser surdo negro” e encará-los enquanto constituintes de uma língua, culturas e identidades legítimas, afastando-os da marginalização para atuarem na sociedade como cidadãos plenos de direitos e deveres. Para tanto, ao ter a agência como “a capacidade de dispor dos recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberdade humana” (ASANTE, 2009, p. 95), é preciso considerar o povo negro no centro de sua narrativa, como agentes econômicos, culturais, políticos e sociais, para não mais serem mantidos enquanto marginais na sua própria história.

Dessa forma, a fim de refletir sobre elementos importantes para a construção da identidade negra, teremos como base o conceito da Afrocentricidade, que foi desenvolvida enquanto abordagem teórica pelo pesquisador Molefi Kete Asante (1980). A definição do autor refere-se a uma proposta epistemológica de lugar, de localizar a população negra no centro de sua história, tendo consciência da agência dos povos africanos.

SURDEZ, EDUCAÇÃO E RAÇA

Se observarmos o percurso social dos Surdos no Brasil, logo iremos nos deparar com uma realidade de sofrimento e luta por direitos. Na

visão de Skliar (1997), o medo de entender a surdez e o que ela provoca no indivíduo deixou marcas profundas na formação educacional e no desenvolvimento comunicativo desses indivíduos. Tais conceitos ajudaram a originar e manter o preconceito no que diz respeito à comunidade surda, reforçando a exclusão desses sujeitos.

Esse contexto de exclusão e discriminação por ser Surdo em algum ponto se assemelha a discriminação com o negro, que ao longo da história carregou o estigma do “ser diferente” a partir de uma premissa de inferioridade. Nessa perspectiva, o conceito de raça é erigido sobre uma relação de hierarquização, no qual a raça “branca” foi decretada como superior às raças “amarela” e “negra” (MUNANGA, 2004a). Ainda que o conceito de raça seja biologicamente invalidado, esta justificativa hierarquizante deixa resquícios que até hoje, de alguma forma, auxiliam na manutenção da estrutura racista que forma a nossa sociedade.

Outro conceito importante a ser abordado quando falamos da luta antirracista é a falsa ideia de que no Brasil vivemos sob uma “Democracia Racial”, na qual brancos, pardos e pretos convivem em harmonia, desfrutando das mesmas oportunidades. No entanto, como nos alerta Abdias do Nascimento (2016):

devemos compreender democracia racial como significando a metáfora perfeita para designar o racismo no estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo nos Estados Unidos e nem legalizado como o apartheid na África do Sul, mas eficazmente institucionalizado nos níveis oficiais do governo assim como difuso no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país (NASCIMENTO, 2016, p. 92).

Ao passo que o Surdo enfrentou e enfrenta o peso de ser visto como ser inferior por ser linguisticamente diferente e por todo o contexto que a surdez traz enquanto consideração patológica, o Surdo negro tem mais uma questão a lidar como parte constituinte de sua formação enquanto sujeito, o de ser uma pessoa negra. Essa dupla identificação conceituada por Furtado (2012) como uma “dupla diferença” traz para esse sujeito uma forma específica de se reconhecer enquanto sujeito social.

Ao analisar a pesquisa desenvolvida a partir de entrevistas realizadas com Surdos negros, por esta mesma autora, nota-se um primeiro encontro com a diferença a partir da questão linguística, da ausência de um sentido (audição) e só posteriormente o seu reconhecimento

enquanto pessoa negra. Tal fato é compreensível se refletirmos sobre a escassez de debates, principalmente nas escolas, sobre as questões que envolvem os aspectos sócio-históricos da população negra. Sem conhecer a sua história, o reconhecimento de sua negritude torna-se ainda mais tardio, a descoberta de si mesmo pode ser um processo complexo para muitos, como afirma Munanga (2004b):

Mas, num país que desenvolveu o desejo de branqueamento, não é fácil apresentar uma definição de quem é negro ou não. Há negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram como negras. Assim, a questão da identidade do negro é um processo doloroso (MUNANGA, 2004b, p. 52).

Nesse sentido, é importante destacar o papel significativo que a Lei N°10.639/03 desempenha na educação e no desenvolvimento da sociedade de uma maneira geral. Esta Lei torna obrigatório o “estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional” (BRASIL, 2003). Com a valorização cultural e histórica proposta pela lei, os estudantes negros podem ter a oportunidade de se reconhecerem na constituição da história do seu país.

O conhecimento permitido pela implementação da lei torna-se importante não apenas para o educando negro (surdo e ouvinte), enquanto ferramenta de autoconhecimento e construção de referências, mas também para levar informações ao estudante não negro, que tem a oportunidade de desfazer antigos paradigmas discriminatórios que foram impostos durante nossa constituição enquanto nação. Assim, acreditamos que a “a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados” (MUNANGA, 2005, p. 17).

Defendemos aqui a escola como um lugar de construção de conhecimento para todos e que ela se concretize como espaço em que a educação assuma um papel transformador com vistas a um projeto emancipador na sociedade, pois é a partir dela que os educandos podem se enxergar como sujeitos e cidadãos. A prática educativa é um constante descobrimento de si, ou como Freire (2014) chama a atenção para a necessidade do sujeito humano se assumir socialmente e historicamente. É através da educação que começamos a entender quem somos enquanto sujeitos sociais.

Ao pensarmos nas lutas travadas por essa comunidade, notamos que os congressos organizados pelos surdos negros no Brasil trazem algumas orientações que chamam atenção para a necessidade de que sejam enxergados e entendidos pelo Movimento Negro ouvinte, enquanto parte constituinte deste. Dentre os objetivos principais do I Congresso Nacional de Inclusão Social de Negros Surdos, realizado em 2009, na cidade de São Paulo, destacamos estes:

Chamar a atenção para os demais membros da sociedade de que os negros surdos têm sido excluídos e esquecidos de uma participação social plena; **promover uma percepção da etnia relacionada ao negro surdo** (GELEDÉS, 2009. grifo nosso).

Ao analisar estes objetivos percebemos, além da necessidade de incluir esses sujeitos nos contextos de lutas e reivindicações do Movimento Negro não surdo, a tentativa de se localizar dentro de uma sociedade majoritariamente ouvinte que segue padrões hegemônicos brancos. Sob uma ótica afrocentrista, entendemos que “é preciso defender os valores e elementos culturais africanos como parte do projeto humano” (ASANTE, 2009, p. 97). Notamos que as reivindicações do Movimento de Negros Surdos dialogam com o que propõe o autor quando nos apresenta a ideia da Afrocentricidade, pois, esta, nos ajuda a refletir sobre a importância do negro localizar-se enquanto sujeito de sua história, consciente de sua ancestralidade, cultura e identidade. Assim, para os negros surdos, marcados por diferentes estigmas, que se apresentam além da cor, mas também pela ausência de audição, reivindicar a participação social plena ao promover sua percepção étnica é como um grito de libertação, no qual pleiteiam o direito a sua humanidade, podendo existir ao resistir em uma sociedade que por vezes os silenciou.

Apesar da luta, enquanto movimento social, pela inclusão do negro surdo ser recente no Brasil, as expressões de movimentos semelhantes em prol de uma sociedade antirracista com foco nesses sujeitos são mais antigas nos Estados Unidos da América, tendo em vista que “em 1982, na cidade de Cleveland, nos dias 13 a 15 de agosto foi realizada a Primeira Conferência Nacional com o tema: “Black Deaf Strengththrough Awareness”, na qual foi consolidada a criação da National Black Deaf (NDBA)”. A partir da criação da NDBA ocorreram conquistas significativas como o acesso à pós-graduação nas universidades norte-americanas e a distribuição de bolsas de estudos (SANTOS, 2019, p. 97).

Podemos perceber que tanto na história do surdo quanto do negro, a organização de movimentos sociais de resistência e luta e a promulgação de leis que resguardem os direitos de cidadania desses sujeitos representa um importante conquista, pois traz um aporte social e legal que os impulsiona a continuar em luta. Com isso, surge a necessidade de se (re)pensar o processo educacional do indivíduo Surdo, buscando meios que possam proporcionar uma formação que contemple sua constituição enquanto sujeito de direito, tendo em mente que a surdez, enquanto diferença linguística, e a negritude, enquanto sentimento de pertença, os constituem enquanto ser social e precisam ser entendidas e respeitadas. Com isso, é importante ressaltar que, embora este artigo tenha como foco a identidade negra dos indivíduos em questão, nossa pesquisa não descarta e/ou desassocia a importância do aprofundamento das especificidades relativas à construção identitária sob a perspectiva da surdez.

APONTAMENTOS IDENTIDÁRIOS SOBRE A POPULAÇÃO NEGRA SURDA

Com base na análise temporal da comunidade surda, podemos inferir que os estereótipos atribuídos ao sujeito Surdo foram e ainda são construídos a partir de uma história carregada de falsos conceitos e mitificações acerca da surdez, que vão desde concepções educacionais estritamente oralistas e normatizadoras até a conquista por uma pedagogia bilíngue. Os preconceitos e (des)crenças relacionadas ao “ser surdo” foram trazidas de uma época em que a diferença linguística existente entre o Surdo e o ouvinte era renegada. Fato que acabou traçando marcas profundas na trajetória desses sujeitos.

Assim, podemos dizer que a trajetória do povo Surdo é marcada pelo empenho em preservar seus costumes e desfazer a imagem criada pelos ouvintes de que Surdos não poderiam ter nada que lhes fosse próprio, isto é, não teriam capacidades próprias tais como língua, cultura e identidade. Com um processo natural, os Surdos encontraram em seus “semelhantes” um meio para desenvolver suas experiências visuais e criarem suas relações sociais, visto que “o encontro surdo-surdo é essencial para a construção da identidade surda, é como um abrir do baú que guarda os adornos que faltam ao personagem” (PERLIN, 2005, p. 54).

A surdez e a negritude se tornam pontos constituintes da presença de negros Surdos na sociedade. Com isso, é importante considerar que a união de movimentos sociais se dá em função da identificação inerente aos indivíduos que os formam. Segundo Reis (2012, p.19), sob uma perspectiva elisiana,

a partir do momento em que uma pessoa faz a opção de adentrar em uma determinada configuração, a teia de interdependência começa a influenciar no processo de construção da identidade deste indivíduo. A identidade-eu torna-se identidade-nós consolidando a identidade-eu-nós (REIS, 2012, p. 19).

Com base nessa reflexão, acreditamos que os indivíduos Negros Surdos constroem sua identidade a partir das configurações que os unem e os identificam na sociedade. Participantes de uma comunidade se sentem identificados com as idiosincrasias de seu povo, de sua cultura e de sua língua e, com isso, passam a construir sua identidade através de costumes como meio de viver e resistir em uma sociedade feita para e por ouvintes. Entendemos aqui a identidade como “um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação de redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais” (GOMES, 2005, p. 41).

A fim de nos debruçarmos sobre as pesquisas realizadas que discutem a questão da identidade de negros surdos, foi realizada uma busca com intuito de localizar possíveis produções que pudessem guiar nossos apontamentos sobre as questões identitárias desses sujeitos. Com isso, pretendemos traçar um breve panorama do que está sendo abordado sobre essas questões dentre as produções acadêmicas no Brasil.

Ao pesquisar a produção bibliográfica realizada acerca do recorte racial nos estudos da área da surdez encontramos um estudo publicado sobre pesquisas realizadas no Brasil (MIRANDA, 2018), circunscritas no período de 2012 (ano da primeira produção registrada com a temática) a 2017, com busca realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), na qual foram encontradas apenas três dissertações que contemplam essa temática aqui no Brasil. Após uma busca mais atualizada, em outras plataformas, encontramos mais duas dissertações defendidas em 2018 e 2019, disponíveis nos repositórios digitais das universidades às quais estão vinculadas. Todas as citadas pesquisas estão centradas na área de Educação, nenhuma realizada no estado de Pernambuco. As dissertações apresentadas

no Quadro 1 estão disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Repositório PPGEn – UESB e Repositório Digital Institucional da UFPR.

Quadro 1- Pesquisas com a temática surdez-raça (2012-2019)

Instituição	Ano	Título	Autor
Universidade de Brasília – UNB	2012	Interseccionalidade Entre Raça e Surdez: A situação de surdos (as) negros (as) em São Luís-Ma	Francisco Buzar
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2012	Narrativas Identitárias e Educação: os surdos negros na contemporaneidade	Rita Furtado
Universidade Estadual de Londrina	2015	Relações entre surdez, raça e gênero no processo de escolarização de alunos surdos do Paraná.	Sandra Vedoato
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	2018	O ensino de relações étnico-raciais nos percursos de escolarização de negros surdos na educação básica	Priscilla Ferreira
Universidade Federal do Paraná	2019	Negros/as surdos/as no ensino superior: mapeando cursos de graduação de letras libras	Rhauil Santos

FONTE: autoria própria

Francisco Buzar traz um estudo inspirado na Teoria da Interseccionalidade. O desenvolvimento da sua pesquisa usa esta teoria para orientar a compreensão do entrecruzamento entre raça e surdez a fim de entender a experiência de intersecção vivenciada por surdos(as) negros(as) em São Luís - MA. A pesquisa utiliza metodologia qualitativa e tem como instrumento principal a realização de entrevistas semiestruturadas. Para a fundamentação teórica, o autor tem como referencial os estudos surdos, os estudos raciais, a educação de surdos e a educação de surdos negros nos Estados Unidos. Dentre os resultados encontrados, destacam-se as vulnerabilidades específicas encontradas nos relatos das pessoas negras surdas entrevistadas, tais como inacessibilidade linguística, trabalhista e socioemocional. Os relatos analisados indicam que estes sujeitos

sofrem discriminação interseccional, seja na escola ou no contexto social. Buzar não reserva nenhuma seção da dissertação para falar especificamente da identidade dessas pessoas duplamente identificadas, mas podem-se encontrar diversos trechos nos quais o autor traz questões relativas às construções identitárias desses sujeitos. Ao falar da sobreposição de identidades, o autor discute as singularidades específicas que envolvem as pessoas surdas negras.

Rita Furtado em sua pesquisa objetiva investigar questões referentes à “dupla diferença”. Tem como foco a análise de narrativas de surdos negros, utilizando o recurso da entrevista semiestruturada com uma abordagem qualitativa. Ao total, a autora realiza entrevista com 10 participantes. A pesquisa teve ainda como base a análise do perfil no espaço virtual de estudantes surdos do curso, na modalidade a distância, de Licenciatura em Letras-Libras. Furtado traz como aporte teórico autores como Amaral (2004, 1998), Lobo (2008), Skliar (2005), Gallo (2005) e Rodrigues (2008). Esta dissertação teve como um de seus objetivos entender a construção identitária desses sujeitos, em função disso temos aqui diferentes momentos nos quais a autora intensifica o debate acerca da temática de identidade. Ela traz uma abordagem cultural e sócio-antropológica. Como um dos resultados apontados pela autora, foi evidenciado que a experiência de ser duplamente identificado é distinta para cada sujeito.

Sandra Veodato teve como objetivo a análise das relações entre surdez e as condições de raça e gênero no processo de escolarização de alunos surdos no Estado do Paraná. Para a realização do estudo foram utilizados dados demográficos nacional e estadual e os microdados do Censo da Educação Básica de 2013. Foram pontuadas as relações entre surdez, raça, gênero no que se refere ao acesso à educação básica; ao tipo de escolarização; às etapas de ensino; e ao acesso ao atendimento educacional especializado. A autora não expressa sua principal base teórica nem o tipo de abordagem metodológica utilizada, mas identificamos esta como uma perspectiva quantitativa. Nos resultados foi indicado que as condições de acesso e de permanência do aluno surdo na educação básica do Paraná são impactadas não só pela condição de surdez, mas também pela cor ou raça e pelo gênero. Conclui-se que as condições de escolarização da pessoa surda são precárias, estas são agravadas quando associadas a outras marcas sociais, como gênero e raça. Não aparece na pesquisa aprofundamento sobre as questões identitárias, já que este não era o foco de abordagem, mas notamos o debate sobre a temática distribuída ao longo das seções da dissertação.

Priscilla Ferreira tem como objetivo de pesquisa compreender as experiências sobre o ensino de relações étnico-raciais narradas por alunos negros surdos em seu processo de escolarização na educação básica. Tem como arcabouço teórico a contribuição dos estudos culturais, estudos surdos e estudos étnico-raciais. A metodologia utilizada é de natureza qualitativa e tem como instrumento a entrevista narrativa para a produção dos dados. Foram realizadas 05 entrevistas com negros surdos. Os resultados indicam a importância do trabalho com a educação das relações étnico-raciais no currículo, para que estudantes negros surdos tenham acesso a conhecimentos que contribuam com seu processo de construção identitária. As entrevistas mostram ainda as dificuldades no processo de escolarização em função da ausência de acessibilidade e a impossibilidade de ter contato com as informações sobre relações étnico-raciais na educação básica para os estudantes Surdos. A discussão sobre identidade aparece por diversas vezes ao longo da dissertação, mostra-se alinhada com os estudos culturais que consideram a surdez enquanto diferença linguística e marca identitária. A negritude também aparece nas seções ao se abordar as relações étnico-raciais e a escolarização da população negra surda.

Rhual Santos em sua pesquisa tem como objetivo analisar a ocupação de negros/as surdos/as nos cursos de graduação em Letras Libras, no ensino superior público. Para a discussão teórica sobre a constituição das múltiplas identidades foi utilizado o aporte teórico de interseccionalidade desenvolvido pela pesquisadora Kimberlé Crenshaw, através da qual puderam ser articuladas as categorias surdez e raça. Ainda como arcabouço teórico a pesquisa teve como base os Estudos Surdos em Educação e a produção teórica do campo das Relações Étnico-Raciais. A abordagem metodológica teve caráter quantitativo, com foco no mapeamento de dados de surdos/as e negros/as no ensino superior, com base em microdados do Censo Ensino Superior, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sistematizados com o auxílio do software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) para a organização de tabelas e gráficos. Um dos resultados encontrados sinaliza oscilação regressiva no número de matrículas de estudantes negros/as surdos/as, nos anos iniciais dos cursos de Letras Libras, com número de ingressantes diminuindo ano após ano, até 2013. A partir daí, há aumento progressivo e significativo na ocupação de vagas pela comunidade negra surda que pode ser atribuído à aprovação da Lei de Cotas (12.711/2012). A identidade é trazida aqui

nesta dissertação a partir dos estudos culturais, na qual o autor traz narrativas de ativistas surdos para desenvolver sua abordagem, ao longo dos relatos os militantes negros surdos falam sobre assuntos que envolvem a negritude e a surdez.

Notamos que as dissertações analisadas nos trazem apontamentos sobre a questão identitária, algumas se detêm mais nessa temática do que outras. Entretanto todas indicam em algum momento de suas seções a relevância de se discutir a identidade sob uma ótica cultural. Não é conclusiva ou debatida de maneira aprofundada a ideia sobre o lugar que cada identificação ocupa na constituição dos sujeitos analisados nas citadas pesquisas. Percebemos, porém, alguns indícios que nos ajudam a compreender que a primeira identificação, seja ela com a surdez ou com a negritude, muitas vezes se dá pelo contato com seus pares e pela maneira que as suas diferenças lhes são apresentadas e são por eles compreendidas.

A partir das leituras das citadas dissertações, percebe-se a necessidade de se entender como as concepções educacionais defendidas ao longo do tempo marcaram o percurso histórico do indivíduo Surdo, observando como estas contribuíram e ainda se fazem presentes na construção da sua identidade. As comunidades surdas não ficaram inertes às mudanças do tempo, sua história é carregada de perdas e conquistas perpassadas pelo desejo de combater a desigualdade social. Importantes processos sociais, ocorridos ao longo da história, colaboraram para o fortalecimento da identidade do sujeito Surdo, e mais profundamente o negro surdo, que carrega consigo as marcas de ser duplamente identificado pela diferença.

CAMINHOS PARA A NEGRITUDE SURDA

Assim como já relatado anteriormente, os resultados da pesquisa de Furtado (2012) apontam que todos os entrevistados relataram primeiro sua identificação com a identidade surda e só depois com a questão da negritude. Inquieta-nos, e joga luz para a reflexão, o fato de mesmo a cor sendo provavelmente a primeira característica perceptível em uma pessoa, a surdez nesses casos ter um papel primário de identificação. São diversas possibilidades para que isso possa ser compreendido, mas nos deteremos aqui sobre importância do não apagamento dessa identificação e sobre reconhecimento de ser negro como fator de potência, mudança estrutural e valorização

cultural Afro-brasileira e Africana para a construção identitária dessa comunidade negra surda. Acreditamos que “construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as)” (GOMES, 2005, p. 43).

Ao pensar na construção identitária de negros surdos, é imprescindível trazermos para a discussão a ideia da negritude que se desenvolve no campo político, social, ideológico e cultural. A negritude surda surge como um reconhecimento e valorização cultural a partir da conscientização de si e do seu lugar na sociedade. Sujeitos duplamente identificados são atravessados por diferentes questões que envolvem a necessidade de transpor barreiras que são erguidas a partir de um espectro ainda mais amplo. São modos distintos de ser e estar no mundo, pois para uma pessoa com deficiência e negra a descoberta de si pode tornar-se ainda mais complexa.

A princípio a surdez pode ser o primeiro ponto de diferenciação familiar para um surdo que nasce em uma família de ouvinte, divergências que se acentuam por uma barreira comunicativa, mas a questão racial pode estar ainda profundamente velada pelo apagamento social do “ser negro” no Brasil. Nesse sentido, notamos a importância da tomada de consciência racial que vai além do entendimento sobre a cor da pele, mas que envolve ainda, na história do negro, os diversos significados que foram construídos a partir dessa diferença. Com isso, entendemos que a “identidade afro-brasileira ou identidade negra passa, necessária e absolutamente, pela Negritude enquanto categoria sócio-histórica, e não biológica, e pela situação social do negro num universo racista” (MUNANGA, 2012, p. 06-07).

Para que possamos entender a construção identitária negra em indivíduos duplamente identificados, precisamos traçar um percurso que conduza nossas reflexões a partir das leis e documentos oficiais que desempenham um papel primordial na educação da comunidade negra surda.

Desde 2003 a Lei Federal Nº 10.639 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei Nº 9.394/1996), acrescentando aos conteúdos curriculares do Ensino Fundamental e Médio temas referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas redes públicas e particulares de ensino. No ano seguinte, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a Resolução Nº 01/2004 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e

Africana nas Instituições de Ensino Superior (IES) do país. Estes aparatos legais são de suma importância para a ampliação dos currículos escolares abarcando a diversidade que compõe a constituição social do Brasil. É imprescindível conhecer a história da nossa nação sob uma perspectiva livre de discriminação, na qual tenhamos a oportunidade de conhecer e valorizar as culturas historicamente invisibilizadas. Entretanto, quando falamos sobre trato da questão racial no currículo e o ensino de história da África, entendemos que

só poderão ser consideradas como um dos passos no processo de ruptura epistemológicas e cultural na educação brasileira se esses não forem confundidos com “novos conteúdos escolares a serem inseridos” ou como mais uma disciplina. Trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológicas e política (GOMES, 2012, p. 106).

Por outro lado, dentro do contexto educacional de negros surdos, temos a Lei Nº 10.436/02 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão; determina assistência à saúde de maneira adequada e garante a inclusão nos cursos de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, o ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Podemos citar ainda o Decreto Nº 5.626/05 que traz seções que determinam sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular; a formação do professor de Libras e do instrutor de Libras; o uso e da difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação; a formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa; a garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva; a garantia do direito à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva; o papel do poder público e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos, no apoio ao uso e difusão da Libras.

Notamos o ganho ocorrido em decorrência destes dispositivos legais, sobretudo, no acesso de pessoas surdas ao ensino superior, pois a criação do curso de graduação em Letras Libras surge de uma crescente demanda de formação adequada para o ensino da Língua Brasileira de Sinais e conta com vagas prioritárias, respaldadas na Lei, para os estudantes surdos. Nesse contexto, Santos (2019), em seu estudo sobre o acesso de estudantes surdos negros nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), mostra-nos que no ano de 2014 o número de discentes surdos negros matriculados

nos cursos de Letras Libras teve um significativo aumento de 320%, em relação ao ano anterior, o que pode indicar uma ampliação relacionada à aprovação da Lei de Cotas 12.711/12. Em consonância com Gomes, entendemos que

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidades, condições de vida, sofrimentos e vitórias (GOMES, 2012, p. 99).

Tal estudo nos mostra a crescente presença de negros surdos no ensino superior, o que intensifica a necessidade de reflexões sobre a educação desses sujeitos nos diversos níveis de ensino. Assim, não podemos desvincular as lutas, pois os documentos citados nos abrem um leque de possibilidades quando pensamos no processo que constitui a educação de negros surdos no Brasil. Todavia, a legislação por si só não consegue moldar décadas de transgressões individuais e coletivas contra a população negra e surda no nosso país, sendo necessário um trabalho de base a fim de compreender a conjuntura político-social e dessa forma conseguir expandir o conhecimento em reflexos concretos para a sociedade. Temos aparatos que orientam as propostas curriculares e que precisam estar alinhadas as necessidades desses estudantes, sob uma perspectiva inclusiva e acessível.

O não reconhecimento sobre as idiossincrasias do outro pode gerar traumas ao longo do processo de ensino-aprendizagem. A diferença linguística existente na comunicação entre surdos e ouvintes pode dificultar ainda mais a interação na escola que, somado ao preconceito de cor, o negro surdo precisa aprender a lidar com interferências que vão além de “não ser compreendido”. Segundo o Art. 2º da Resolução Nº 01/2004,

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

Ao pensar sobre estas diretrizes, sabemos que há dificuldades e diversas barreiras que ainda precisam ser derrubadas para que possamos traçar um modelo de ensino adequado à diversidade e a uma sociedade multicultural e pluriétnica. No que concerne ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana para estudantes surdos, além da barreira imposta pelo paradigma hegemônico ocidental, a ausência de materiais específicos, dificuldades estruturais, dinâmicas de sala são alguns exemplos que podem dificultar o acesso aos conteúdos necessários. Mas, acreditamos que uma das maiores dificuldades está na falta de conhecimento referente aos temas étnico-raciais pelos docentes dos cursos de graduação, o que reflete na formação de professores para Educação Básica.

Para além disso está a questão das especificidades linguísticas desses alunos, que por vezes não são compreendidas e/ou consideradas no processo de ensino-aprendizagem. Mesmo que tenhamos a determinação da Libras enquanto disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura, frequentemente esta pode não ser suficiente para que a formação de professores aconteça de maneira satisfatória. Em função da não exigência, pela Lei Nº 10.436/02, de um quantitativo de horas para a disciplina, cada instituição determina a carga horária que julga necessária, o que pode não ser o ideal no que se refere ao conhecimento sobre a cultura e as idiosincrasias de uma comunidade.

Nesse contexto, a Educação das Relações Étnico-Raciais precisa estar alinhada ao ensino desses estudantes. O ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira precisa estar acessível aos negros surdos que, por sua especificidade linguística, necessitam de conteúdos que sejam elaborados por uma perspectiva visual e bilíngue: textos ilustrativos; materiais visuais como vídeos, fotos, desenhos e expressões artísticas como a dança e as encenações teatrais dentre outras possibilidades que estimulem e considerem a língua viso-espacial dos educandos são caminhos possíveis. Ao refletir sobre a educação de negros surdos e tendo em vista a definição dada pela Lei Nº 10.436/02, a qual determina que para os surdos brasileiros a Libras é estabelecida como primeira língua (L1) e o Português escrito como segunda língua (L2), urge a necessidade de se repensar práticas educativas que não estejam centradas na história eurocêntrica e baseadas hegemonicamente nas produções orais da Língua Portuguesa. Segundo Quadros e Schmiedt (2006):

Ao optar-se em oferecer uma educação bilíngue, a escola está assumindo uma política linguística em que duas línguas passarão a

coexistir no espaço escolar, além disso, também será definido qual será a primeira língua e qual será a segunda língua, bem como as funções que cada língua irá representar no ambiente escolar (SCHMIEDT, 2006, p. 18).

Ao pensarmos em uma educação bilíngue, baseada numa perspectiva visual, é importante destacar que aqui trabalhamos com a definição já mencionada do Surdo usuário da Libras, pois dentro do espectro de entendimento sobre a surdez existem também aqueles que usam outros meios para se comunicarem que não a língua de sinais. Para tais estudantes há outras formas de pensar metodologias mais adequadas. Ainda assim, estes também podem se beneficiar, de alguma forma, por uma perspectiva visual de ensino. Salientamos que além dos conteúdos adaptados, torna-se basilar o conhecimento acerca desse sujeito duplamente identificado, pois a diversidade que nele é aprofundada precisa ser entendida e respeitada.

Por outro lado, no sentido da quebra de antigos paradigmas que delimitam e marginalizam o povo negro é inadiável uma ampliação nas perspectivas hegemonicamente adotadas que erigem os modelos engessados de ensino. Assim, acreditamos na possibilidade da Afrocentricidade como uma ideia que “articula uma poderosa visão contra-hegemônica que questiona ideias epistemológicas que estão simplesmente enraizadas nas experiências culturais de uma Europa particularista e patriarcal”. (ASANTE, 2016, p. 11). É através do questionamento que poderemos construir uma sociedade mais plural ao desfazer a ideia da população negra como marginal e inferior. A partir do conhecimento e da valorização cultural, entendemos que o contato de negros surdos com sua negritude precisa estar para além da dor causada pelo racismo, esta precisa ser tida como potência de transformação. Ainda segundo o Art. 2º da Resolução Nº 01/2004, no parágrafo segundo afirma que

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.

Aqui podemos notar a reafirmação da importância de se ter a valorização por meio do reconhecimento da igualdade, esta afirmação em muito se aproxima da abordagem afrocêntrica, que não

pretende estabelecer um novo modelo de dominação hegemônica, mas sim proporcionar um debate permeado pelo pluralismo de visões sem hierarquização de perspectivas. Pensar numa educação pautada na diversidade é atentar para um ensino que proporcione caminhos plurais, que considere o estudante como agente do seu processo histórico-social.

É preciso compreender as especificidades que formam a identidade desses estudantes duplamente identificados ao longo de sua formação educacional, para que possamos (re)criar perspectivas educacionais que considerem a inclusão e o respeito à diversidade, tendo em vista que “o respeito às diferenças exige a diversidade de narrativa, de lógicas e epistemologias no currículo (NOGUERA, 2012, p. 62). Dessa forma, poderemos contribuir para que estes estudantes tenham suas identidades respeitadas e consideradas na elaboração de propostas metodológicas que estejam pautadas na sua valorização identitária e cultural, sob uma ótica da pluriversalidade, concebendo a “educação como um exercício policêntrico, perspectivista, intercultural que busca o polidiálogo considerando todas as particularidades” (NOGUERA 2012, p. 65).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A diferença linguística é de fato o ponto mais debatido no que se refere à educação de Surdos, talvez pelo fato dessa ser a questão que primeiro os identifica em suas vivências dentro de um contexto visual proporcionado pela sua língua materna, a Libras. Entretanto, há outras especificidades que tangenciam e aprofundam-se na construção desse sujeito e que precisam ser pesquisadas e debatidas.

Nesse sentido, trouxemos para a discussão uma temática ainda pouco difundida nos dias atuais, mas que, nos últimos anos, têm ganhado força no Brasil junto ao movimento de Negros Surdos e que está relacionada à educação desses sujeitos duplamente identificados. Sob uma ótica inclusiva, acreditamos que não se pode pensar na construção de um movimento social e no cumprimento efetivo de leis sem considerar uma diretriz inclusiva.

Sem desvincular a surdez e a negritude como fatores fundamentais na construção identitária de negro surdos, propomos com essa pesquisa inicial mostrar caminhos possíveis para a valorização

cultural que envolvem o ser negro em uma sociedade estruturada para marginalizar o outro em função da sua cor de pele. Como um paradigma importante, a Afrocentricidade traz a possibilidade de localizar o negro enquanto personagem central da sua história, o que permite a este não mais ser mantido sob uma posição marginal.

Os apontamentos trazidos sobre uma proposta educacional efetiva tendem a considerar a pluralidade de perspectivas, entendendo a diversidade epistemológica necessária e saudável para a construção de configurações curriculares que considere a importância do polidiálogo para a existência de uma sociedade plural. O respeito aos diferentes pontos de vista constitui uma das peças fundamentais para o desenvolvimento de educação preparada para lidar com as singularidades.

Por fim, a partir das dissertações analisadas e das reflexões aqui apresentadas, nota-se a urgência em se repensar uma nova sociedade a partir do entendimento da diferença. Assim, crianças e adolescentes negras e negros precisam entender desde muito cedo a riqueza da sua história. Precisamos reconfigurar o que se construiu em cima da narrativa do negro como sinônimo de dor, sofrimento e flagelo. A negritude precisa ser entendida como potência, beleza e (re)conhecimento ancestral.

REFERÊNCIAS

ASANTE, Molef Kete. **Afrocentricidade como crítica ao paradigma hegemônico ocidental**: introdução a uma ideia. Ensaios Filosóficos, volume XIV, dezembro, 2016.

_____. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: __NASCIMENTO, Elisa Larkin (org). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. Tradução Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 181-196.

BRASIL. **Resolução Nº 01**, de 17 de junho de 2004 (CNE). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em 09 de dezembro de 2020.

_____. **Decreto Nº 5.626/2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. **Lei 10.639/2003**. Altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm> Acesso em: 07 de julho de 2020.

_____. **Lei 10.436/2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 07 de julho de 2020.

BUZAR, Francisco José Roma. **Interseccionalidade entre raça e surdez: a situação de surdos (as) negros (as) em São Luís - MA**. 2012. 155 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

FERREIRA, Priscilla Leonnor Alencar. **O ensino de relações étnico-raciais nos percursos de escolarização de negros surdos na educação básica**. 2018. 121f. il. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação em Ensino –PPGEn, Vitória da Conquista, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 49 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FURTADO, Rita Simone Silveira. **Narrativa identitárias e educação: os surdos negros na contemporaneidade**. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

GELEDÉS. **II Congresso Nacional de Inclusão Social do Negro Surdo**. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/ii-congresso-nacional-de-inclusao-social-do-negro-surdo/>> Acesso em: 10 de julho de 2020.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

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

KELMAN, Celeste Azulay. "Multiculturalismo e surdez: respeito às culturas minoritárias". In:___ **Letramento, bilinguismo e**

- educação de surdos.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2012, p. 49-62.
- MIRANDA, Viviane Marques. Surdez com recorte racial: estado da arte no Brasil de 2012-2017. **Revista Educação Especial**, v. 32, 2019, p. 01-22.
- MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? **Revista da ABPN**, v. 4, n. 8, jul./out. 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/alcan/Downloads/silo.tips_negritude-e-identidade-negra-ou-afrodescendente-um-racismo-ao-avesso.pdf> Acesso em 15 de julho de 2020.
- _____. Apresentação. In: **Superando o Racismo na Escola**. 2°. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 15-20.
- _____. 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, 2004a.
- _____. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. **Estudos Avançados**, Vol. 18 (50), p. 51-56. 2004b. Disponível em <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100005> Acesso em 14 de julho de 2020.
- NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- NOGUEIRA, Renato. Denegrindo a educação: Um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 18: maio-out/2012, p. 62-73.
- PERLIN, Gladis. "Identidades Surdas". In: **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.
- PESTANA, Maurício. Entrevista com Molefi Kete Asante. 2016. **Revista Raça**. Disponível em <<https://revistaraca.com.br/entrevista-com-um-dos-maiores-intelectuais-negro/>> Acesso em 14 de janeiro de 2021.
- REIS, Maria da Conceição. **Educação, identidade e história de vida de pessoas negras doutoras no Brasil**. 182f. Tese (Doutorado em Educação). Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2012.
- QUADROS, R. M.; SHIMIEDT, M. L.P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

- SANTOS, Rhaul de Lemos. **Negros/as Surdos/as no Ensino Superior: Mapeando Cursos de Graduação de Letras Libras**. Curitiba. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2019.
- SKLIAR, Carlos. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In___: SKLIAR, Carlos (Org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. 2ª. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- _____. **Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.
- VEDOATO, Sandra Cristina Malzinoti. **Relações entre surdez, raça e gênero no processo de escolarização de alunos surdos do Paraná**. 2015. 66 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.
- WILCOX, Phyllis Perrin; WILCOX, Sherman. **Aprender a ver**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2005.



EDUCAR PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL a experiência do ERÊ

Nanci Helena Rebouças Franco¹

Eliane Fátima Boa Morte do Carmo²

Juliane Vitória Jesus dos Santos³

INTRODUÇÃO

As pesquisas sobre Relações Raciais na Educação Infantil no Brasil são recentes. De acordo com Nunes (2016, p. 385), a partir da década de 50, destaca-se os estudos de Bicudo (1955), Ginsberg (1955) e Gonçalves (1985); no entanto, na década de 90 há um crescimento

- 1 Professora Associada III da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Dr^a. em Educação (UFBA). Coordenadora do curso de Pedagogia (diurno). Pesquisadora do Núcleo Integrado de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Educação Infantil (NEPESSI). Pesquisadora do Centro de Investigação, Defesa e Educação da Infância (CRIETHUS) e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (GEPEICI). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Erê. Salvador, Bahia, Brasil. E-mail: nanci.franco@hotmail.com
- 2 Mestre em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas (UFRB) Coordenadora do Núcleo de Políticas Educacionais das Relações Étnico-Raciais da Secretaria de Educação de Salvador. Membro do Comitê do Programa de Combate ao Racismo Institucional da Prefeitura de Salvador e Secretária Executiva do Conselho Municipal das Comunidades Negras – Salvador. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Erê. Salvador, Bahia, Brasil. E-mail: boamorte.ufba@gmail.com
- 3 Estudante de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Bolsista no Programa de Educação Tutorial – PET Pedagogia. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Erê. Membro do Centro Acadêmico de Pedagogia Paulo Freire da Faculdade de Educação da UFBA. Salvador, Bahia, Brasil. E-mail: julianevitoria2018.1@gmail.com

gradativo das pesquisas que articulam relações raciais/educação infantil, a exemplo dos estudos de Oliveira (1994), Godoy (1996) Dias (1997), Cavalleiro (1998), Fazzi (2000), Damião (2007), entre outros. Ressalta-se que o crescimento dos estudos são consequência do interesse de pesquisadores da temática, das demandas das professoras e crianças que vivenciam diariamente o racismo na sala de aula, bem como do resultado das mobilizações da sociedade civil pelos direitos das crianças pequenas e da repercussão a nível nacional de questões que envolvem a negritude.

A Lei n. 10.639 (2003) ressaltou a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar, e, aliada a mesma, outros documentos como o Parecer CNE/CP 03/2004, Resolução CNE/CP 01/2004, Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009) - impactam diretamente nos programas dos cursos de formação inicial e continuada dos professores. Nesse sentido, fica explícita a responsabilidade das Instituições de Educação Superior para priorizar e garantir a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e outras ações afirmativas que valorizem e considerem as populações negras e indígenas como constituintes da formação do povo brasileiro.

No bojo dessas discussões, o Grupo de Estudos e Pesquisas Erê - Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil surge a partir do interesse de pesquisadoras em ampliar as discussões sobre ERER na Educação Infantil na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, localizada em Salvador, cidade com 82,1% de população negra (IBGE, 2017). Inicialmente a pretensão era agrupar um pequeno número de estudantes de Pedagogia, mas, com a divulgação do grupo outras pessoas tiveram interesse em participar do mesmo. Por conta disso, o grupo começou suas atividades com 125 pessoas - estudantes de Pedagogia e outras licenciaturas, professoras e professores de E.I. das redes públicas e privadas da cidade, entre outras. Isso nos deixou instigadas a compreender as demandas reprimidas por formação na temática supracitada.

Diante o exposto, este artigo tem como objetivo analisar a experiência formativa de educar para as Relações Étnico-Raciais desenvolvida no Grupo de Estudos e Pesquisas ERÊ, a partir da participação de crianças, de estudantes em formação inicial e de professoras e professores da Educação Infantil.

Parte-se do pressuposto de que o trabalho desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Erê vem se construindo como um

espaço democrático ancorado nas categorias raça/gênero. Isso ocorre porque o grupo possibilita a livre expressão das múltiplas linguagens das crianças, uma discussão teórica consistente mediada por mulheres negras pesquisadoras da temática, pelo relato de práticas pedagógicas promotoras da igualdade racial de integrantes do grupo e por ser um espaço que acolhe as diferentes presenças, enquanto um quilombo em insurgência.

A discriminação racial e o preconceito estão presentes na educação infantil e a literatura produzida na área reforça esse entendimento:

Existe a crença de que a discriminação e o preconceito não fazem parte do cotidiano da Educação Infantil, de que não há conflitos entre as crianças por conta de seus pertencimentos raciais, de que os professores nessa etapa não fazem escolhas com base no fenótipo das crianças. Em suma, nesse território sempre houve a ideia de felicidade, de cordialidade e, na verdade, não é isso o que ocorre (BENTO; DIAS, 2012, p. 9).

Isso é demonstrado explicitamente na fala das crianças que participam do ERÊ ao tratar sobre o seu cotidiano enquanto criança negra e as experiências vivenciadas por conta do seu pertencimento étnico-racial; bem como na fala dos professores que ao se deparar com os problemas vivenciados na Educação Infantil tem dificuldade em trabalhar com a temática Relações Étnico-Raciais nessa etapa da educação básica, uma vez que a própria Universidade ainda não cumpre integralmente o seu papel na formação inicial e continuada dos professores. Logo, o Grupo ERÊ tem se construído como um importante espaço de articulação das relações raciais e educação infantil, ao se propor a capturar olhares de crianças, de estudantes em formação inicial e de professores sobre o que é vivido/produzido nos diversos grupos sociais nos quais elas/eles transitam.

Do ponto de vista teórico-metodológico é uma abordagem qualitativa de cunho exploratório. No que diz respeito às técnicas de coleta de dados foram utilizadas pesquisa bibliográfica, bem como análise das falas e atividades desenvolvidas (desenhos livres, brincadeira de casinha, entre outros) pelas crianças que participam dos encontros do ERÊ. De acordo com Sellitz (apud GIL, 2002, p. 41) “na maioria das vezes essas pesquisas envolvem levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão do mesmo”.

Espera-se que esse artigo possa suscitar novas reflexões sobre a temática a partir da compreensão da necessidade de educar para as Relações Étnico-Raciais que se configura como um dos caminhos para combater o racismo e a discriminação racial presentes na sociedade e conseqüentemente no espaço da escola, colaborando na construção de uma sociedade antirracista. Isso se dá pelo processo de formação (inicial e/ou continuada) de estudantes e professores, a partir do diálogo com as falas das crianças, propostas teórico-metodológicas de estudos de intelectuais negras e relatos de experiências de professoras negras antirracistas, o que certamente reflete na criação de estratégias pedagógicas. E isso, colabora na construção e valorização da autoestima das crianças, fortalecimento do processo de construção da identidade étnico-racial e conseqüentemente no processo de construção de conhecimento, propiciando relações sociais harmônicas entre as diferentes presenças existentes na escola.

O GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS ERÊ

*Pra entender o Erê
Tem que tá moleque
Uh! Erê, eh!
Tem que conquistar alguém
Que a consciência leve”
(CIDADE NEGRA)⁴⁴*

O ERÊ surge em 2019 com o objetivo de realizar estudos e pesquisas sobre Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) na Educação Infantil. Para tanto, o grupo foi constituído por um comitê gestor e os demais integrantes; sendo que o comitê, constituído por 15 pessoas⁵⁵, organiza todas as atividades a serem realizadas ao longo do ano – planejamento, encontros mensais, escolha dos palestrantes - adultos e crianças.

Inicialmente os encontros do Grupo de Estudos e Pesquisas Erê eram realizados uma vez por mês, aos sábados, das 08:00 às 12:30,

- 4 Música O Erê, composição de Bernardo Vilhena, Paulo Roberto da Rocha Gama e Toni Garrido. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/cidade-negra/45283/>>. Acesso em: 15 nov. 2019.
- 5 A equipe é composta por uma professora e nove estudantes do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFBA, duas coordenadoras pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação de Salvador (uma delas já aposentada), duas professoras da Rede Municipal de Educação (Salvador e Lauro de Freitas) e uma ex-funcionária da SMED.

para facilitar a participação dos adultos e das crianças, e não interferir em seus horários acadêmico-profissionais e/ou escolares. Com a pandemia da Covid-19 os encontros passam a ser virtuais no canal do Youtube do grupo, no intuito de garantir a manutenção dos vínculos com os integrantes, bem como propiciar um espaço formativo importante.

As atividades do grupo são estruturadas da seguinte forma:

- a) **Narrativa de crianças** que são momentos de escuta, onde elas se expressam para mostrar os pontos de vista sobre o que é ser criança e, especificamente, sobre o que é ser criança negra, bem como falar do seu cotidiano – sua família, escola, brincadeiras prediletas, atividades que desenvolvem. É uma fala livre, feita por crianças para crianças e adultos. Nesse momento, as crianças ficam livres para falarem da forma como se sentirem mais à vontade - com ou sem roteiro construído por elas mesmas. Elas aparecem como “palestrante” na mesa de trabalho e definem o que, quando e como falam. Nos encontros presenciais, as crianças intercalam momentos de fala com os momentos de brincadeiras; enquanto nos momentos virtuais elas naturalmente incorporaram apresentações – de canto, dos livros/histórias, dos brinquedos prediletos, bem como do que estão fazendo confinados em casa.
- b) **Discussões teórico-conceituais sobre EREER na Educação Infantil.** Esses momentos são construídos por mulheres negras, majoritariamente Doutoradas, que indicam previamente os textos que vão subsidiar as suas falas para que os integrantes do grupo possam fazer suas leituras prévias.
- c) **Relatos de Práticas Pedagógicas de Professoras.** Momentos de conhecer experiência pedagógicas calcadas na perspectiva cultural afro-brasileira desenvolvidas por professoras nas escolas de Educação Infantil.
- d) **Debate** construído a partir da rodada de perguntas e/ou comentários sobre as falas dos palestrantes. Esse momento tem se construído como um espaço de partilha de conhecimento, desabafos, angústias e muita esperança. O destaque vai para as crianças que ao responder as perguntas com a singularidade peculiar, causam risos, admiração e muitas vezes emocionam os estudantes e professoras presentes, fazendo valer a pena a constante luta por uma Educação que também pense os termos da população negra.

A criança no Erê é concebida como um sujeito histórico e de direitos que conforme apregoa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010, art. 4):

nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2010, art. 4).

Nesse sentido, o ERE reitera a importância da dimensão política da escuta das crianças. Ao falar sobre a sua vida enquanto crianças negras que constroem cultura a partir do seu “jeito negro de ser e viver”, um jeito de ser/estar no mundo construído a partir de um legado ancestral herdado (MAKOTA VALDINA, 2005), elas (re) organizam todo o processo formativo previamente estruturado pelo grupo, bem como a fala dos palestrantes adultos. E isso impacta as pessoas presentes que percebem a singularidade do momento vivido em que constroem conhecimento no espaço formal da Universidade, espaço esse ressignificado pela presença das crianças e da expressão das suas múltiplas linguagens, bem como da especificidade de um público constituído majoritariamente de crianças e mulheres negras.

O espaço do Grupo Erê vem ampliando a oportunidade de ouvir/ver crianças fora do espaço formal da escola e de seus ritos pré-estabelecidos. Nesse sentido, tem as crianças que participam da mesa relatando, de forma livre, o que pensam sobre si e o que as rodeia, mas, também há as outras, vindas com suas mães e que ficam livres para interagir com o ambiente. A criança após participar como protagonista de sua fala fica livre para permanecer na mesa ou interagir com as demais crianças e/ou adultos.

O lugar da criança passa a ser todos os lugares e isto possibilita não somente a liberdade de ir e vir e escolher o que fazer, mas modifica toda dinâmica de um espaço formal, acadêmico. Ao mesmo tempo que rimos das peripécias das crianças, ouvimos a palestrante falar, levantamo-nos para fazer um lanche, beber água, suco ou mesmo um café, pegamos uma guloseima para a colega sentada ao lado – temos um delicioso café da manhã organizado coletivamente e que vai sendo saboreado ao longo da formação. Enfim, o espírito livre e de possibilidades toma conta do espaço. É interessante perceber que a presença das crianças não sentadas em cadeiras universitárias, mas, na maioria das vezes, deitadas no chão (a despeito dos

tapetes coloridos que são colocados em espaços diversos no auditório) desenhando ou brincando de faz-de-conta ou mesmo com bonecas ou jogos, nos transmite a possibilidade de transgredir o próprio ambiente acadêmico.

Mesmo para as professoras de Educação Infantil que lidam com as crianças em seu cotidiano estabelece, no grupo, uma relação de “estado de espírito”, pois é necessário ouvir com os ouvidos de e das crianças que circulam no espaço acadêmico durante as reuniões. As crianças resgatam, trazem à tona a criança de cada um para um diálogo entre si, trazem o choro, a emoção, a fala fácil e inocente, todavia carregada da possibilidade de novas construções e análises a partir, não somente do conhecimento teórico, mas principalmente, do rever-se, do colocar-se nesta posição de resgate de si através do olhar do outro, do olhar de ser criança, de ser o Erê. A criança apura a nossa sensibilidade, olhar e escuta.

EDUCAR PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

*Pare e pense no que já se viu
Pense e sinta o que já se fez
O mundo visto de uma janela
Pelos olhos de uma criança.
(CIDADE NEGRA)*

A cada encontro, o Grupo de Estudo Erê, apresenta um conjunto de propostas e de reflexões que tem o objetivo principal fazer formação em ERER tanto a/o estudante de Pedagogia e das demais licenciaturas que estão em formação inicial, como para as professoras e professores que estão em pleno exercício do magistério e os demais profissionais da educação. É um espaço de reflexão, que possibilita novas posturas do fazer pedagógico.

A ERER enquanto um compromisso político e pedagógico é um dos caminhos para combater o racismo e as desigualdades. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL/CNE, 2004).

§ 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.

Uma proposta formativa circular, ancorada nos valores afro-brasileiros organizados por Azoilda Trindade (2010), que envolvem o axé – a energia vital, circularidade, memória, ancestralidade, religiosidade, cooperatividade, oralidade, corporeidade, ludicidade, e compreendendo a criança negra ou branca como um sujeito de direitos e produtora de cultura. Nessa proposta, a fala da criança está ligada à fala da acadêmica que por sua vez é reiterada na mostra de experiências pedagógicas promotoras da igualdade racial desenvolvidas por professoras da rede municipal de ensino de Salvador e cidades do entorno, bem como da rede privada – Escola Maria Felipa. Não há hierarquia, todos aprendem na fala e na ação coletiva.

É nesta diversidade, nesta pluralidade de falas em que circula o conhecimento, que ele é produzido e ampliado. A nossa formação é o momento de aprender com o outro a partir de seu ponto de vista, a partir de suas contribuições pessoais que nos levam a uma formação coletiva com significado profundo de existência, de essência e de pertencimento.

Há estruturas consolidadas no fazer acadêmico que impõem um “rito”, uma forma estruturada hierarquicamente, isso evidenciado, inclusive, na disposição das cadeiras e mesas. Há alguém que fala com postura senhorial na frente dos demais. Há uma exposição de conteúdos com a profundidade ditada pelos rigores científicos. Todos os que estão ali o seguem, porém, a proposta de estudos do Grupo Erê introduz o elemento principal do seu tema de estudo como exposição do seu ser. Para que isso aconteça de forma genuína e necessária é fundamental escutar a fala da criança. Contudo, a criança não fala apenas com sua voz e verbalização do seu pensamento, ela fala com seus gestos, com seu corpo, com sua atitude. O impressionante é que, ao falar de si, ao se expor sem reservas e sem o rito acadêmico limitante, a criança, “contamina” os presentes. As pessoas se movem de forma diferente, acompanham as trajetórias das crianças, sorriem em meio a fala do palestrante, em função de uma palavra, gesto ou atitude, se assustam com uma queda ou atendem um pedido de uma delas. A criança em meio ao ambiente formal e estruturado, quebra-o de uma forma divertida, alegre e envolvente.

A presença da criança no espaço acadêmico em pé de igualdade, ou seja, quando respeitada enquanto ser que produz conhecimento

nos ensina a importância de uma maior observação e de movimentação, impondo-nos a necessidade de uma formação continuada alicerçada no cotidiano. O espaço de reflexão apresentado pelos encontros do Grupo de Estudos e Pesquisas Erê onde se reúnem estudantes de pedagogia e de outras licenciaturas, estudantes de mestrado, doutorado, professores da rede municipal de alguns municípios e, principalmente crianças de várias faixas etárias possibilitam uma troca profunda de informações que produzem novos conhecimentos. É nesse fluir contínuo proposto pela simplicidade, sinceridade da fala dos Erês que o Grupo estuda e se forma, “todos juntos e misturados”.

OS TEMAS JÁ DISCUTIDOS NO ERÊ

Os temas discutidos nos encontros do Grupo de Estudos e Pesquisas Erê - Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil, ao longo dos dois anos (2019/2020) de atividades, foram selecionados cuidadosamente no sentido de mostrar a importância da formação de estudantes, professores e demais profissionais da educação no trato das questões étnico-raciais na Educação Infantil e o seu impacto, tanto a nível acadêmico, quanto a nível da prática docente.

Neste sentido, antes dos encontros, são disponibilizados, por e-mail, indicações de textos das autoras que farão as exposições para embasar as discussões e/ou suscitar questionamentos que irão dinamizar e aprofundar os estudos.

Ao longo de dois anos o Grupo de Estudos Erê realizou onze encontros com participação em média de noventa pessoas. Vale ressaltar que neste percurso o grupo sofreu modificações drásticas em sua estrutura em função da pandemia da Covid-19 que necessitou de adaptações à realidade que se apresentou.

No ano de 2019 foram realizados quatro encontros presenciais no Auditório da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Foram momentos de intenso contato físico, troca abundante de afetos, inclusive com a disponibilização do café da manhã colaborativo, ou seja, cada pessoa levava um item que era disponibilizado para todos ao longo da manhã formativa. Foram momentos de enorme interação entre os presentes. os temas discutidos nos encontros realizados no ano de 2019 foram:

Quadro 1 – Temas Sugeridos

	Data	Temas	Convidadas e convidados
1	14/09/2019	Narrativa de Criança	Mariana Vilas Boas
		A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil	Ms. Eliane Boa Morte (SMED)
		Homenagem	Dra. Ana Célia da Silva (UNEB)
2	05/10/2019	Narrativa de Criança	Maysa Nascimento
		O papel da gestão frente ao racismo presente no espaço da EI	Ms. Marta Alencar (UEFS)
		Intelectuais insurgentes no campo da Formação de Professores	Dra. Nida Amado (SEC-BAHIA)
		Experiência do NEGRER/URCA	Dra. Cícera Nunes (URCA) Esp. Patrícia Figueiredo (SMED)
		Relato de Experiência: “Projeto Erês: Histórias que a Agbá me contou	
3	09/11/2019	Narrativa de Criança	Júlia Carneiro
		Cadê as crianças negras que estão aqui?: O racismo (não) comeu	Dra. Mighian Danae (UNILAB)
		Relato de Experiência: “Uhu-ru”: procura-se representação	Esp. Carla Pinheiro (SEMED)
4	07/12/2019	Narrativa de Crianças	Mariana Vilas Boas Maysa Nascimento Julia Carneiro Yan Melo
		O processo de socialização e as Relações Raciais na Educação Infantil	Dra. Eliane Cavalleiro (Stanford University)

FONTE: As autoras

Foram encontros que, a partir dos temas elencados, levaram os presentes a um debate, de troca e construção de novos conhecimentos.

No ano de 2020, com a pandemia da Covid-19, paramos temporariamente nossas atividades. Após algumas reuniões, definimos o formato remoto das novas atividades, porém mantendo as estruturas essenciais do grupo. Uma delas é ter as crianças convidadas como personagens centrais, que iniciam e direcionam o processo formativo; discussões teóricas onde acadêmicas apresentam seus estudos

e pesquisas sobre a temática proposta para o encontro e uma mostra de práticas pedagógicas desenvolvidas por professoras da Educação Infantil. Enfim, criança com poder e lugar de fala, discussões teórico-metodológicas sobre EREER e mostra de práticas docentes, formam a base de estudos do Grupo Ere.

Redimensionamos nossa atuação, sem, contudo, perdermos a estrutura que sempre tivemos como princípio e ampliamos nossa inserção, possibilidade de participação, visibilidade e novas reflexões à medida que os encontros passaram a ser gravados e expostos em uma plataforma. Logo, podem ser vistos e utilizados, inclusive, para outras e novas formações, cumprindo assim mais uma perspectiva do Grupo que é a formação em EREER dos profissionais de educação e estudantes de várias áreas do conhecimento. Perdemos o contato físico, mas foram mantidas a trocas enriquecedoras, a participação alegre e espontânea das crianças. Assim, os temas apresentados nesta segunda fase foram:

Quadro 2 – Temas da segunda fase

	Data	Temas	Convidas e convidados
1	27/06/2020	Narrativa de Criança Educação como promotora da igualdade Étnico-Racial para as crianças nas creches e pré-escolas Relato de Experiência: No ritmo da representatividade	Lila Raio de Sol Dra. Lucimar Rosa Dias (UFPR) Esp. Josimeire Batista (SMED)
2	18/07/2020	Narrativa de Criança Crianças e infâncias negras: uma pauta das intelectuais Relato de Experiência: Projeto Griô: Contadores de História	Maysa Gomes Flavia Damião (UFBA) Fabiana Brito (SMED)
3	15/08/2020	Narrativa de Criança - Escolinha Maria Felipa: construindo uma educação em afroperspectiva Relato de Experiência	Kaiala e Zion Bárbara Carine (UFBA) Cristiane Coelho (EMF)
4	26/09/2020	Aniversário do ERÊ Um jeito negro de ser e viver: As crianças do ERê	Maisa Gomes Mariana Vilas Boas Lila Raio do Sol

	Data	Temas	Convidas e convidados
5	24/10/2020	Narrativa de Criança Culturas Infantis nos terreiros de Candomblé Relato de Experiência: Projeto Africanidades Educativas	Lorena de Ossanha Lorena de Oxum Luísa de Oxalufan Ellen Souza (UNIFESP) Márcia Braga (SMED)
6	21/11/2020	Narrativa de Criança Representação Estética: a identidade Étnico-Racial de crianças a partir de bonecas/os negras/os Relato de Experiência: A importância da educação musical enquanto ferramenta na construção da identidade étnico-racial das crianças	Rubi Carvalho Patrícia Silva (Kanaombo) Regiane Carvalho (UFBA)
7	19/12/2020	Narrativa de Criança Um abraço negro: afeto, cuidado e acolhimento na Educação Infantil Relato de Experiência	Isadora dos Santos João Felipe Belon Rodrigo Silva Patrícia Santana (Professora - BH) Carla Pinheiro (SEMED)

Fonte: as autoras

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“O Erê é criança
Sincera convicção
Fazendo a vida
Como o sol nos traz”
(CIDADE NEGRA)*

Os encontros formativos do Grupo Erê vêm mostrando um modo peculiar de construir conhecimento sobre EREER, ancorados nos valores civilizatórios afro-brasileiros no processo de desconstrução do racismo. Nesse sentido, estamos ouvindo, vendo, saboreando, nos relacionando e emocionando com a experiência singular vivida/produzida no espaço da Faculdade de Educação. Isso colabora na reconstrução de nós mesmas, e estabelecendo outras relações com as crianças, o espaço acadêmico e com a forma de fazer pesquisa de maneira mais crítica e consistente (TRINDADE, 2010).

Ressalta-se que o objetivo proposto inicialmente foi analisar a experiência formativa de educar para as relações étnico-raciais

desenvolvida no Grupo de Estudos e Pesquisas ERÊ, a partir da participação de crianças, de estudantes em formação inicial e de professoras e professores da Educação Infantil. Logo, ao recuperar as falas das crianças, as discussões teórico-metodológicas sobre relações étnico-raciais na educação infantil, os relatos de prática pedagógicas de professoras, bem como os debates que se seguem, percebe-se a potencialidade da formação singular propiciada por esses encontros, apesar da análise ainda preliminar e do pouco tempo de existência do grupo. E é neste ambiente que impactadas pelas falas das crianças, de estudantes e professoras, respaldadas pela mediação de textos solidamente referenciados, vem se produzindo conhecimento a partir da resignificação do espaço acadêmico, das trocas de experiências profissionais e de vida entre os integrantes do grupo e das novas relações estabelecidas entre criança/adulto nesse espaço, o que nos interessa enquanto pesquisadoras. Ressaltamos a importância dessa rede de apoio, formação, acolhimento e espaço de fortalecimento na difícil jornada docente perante o enfrentamento aos problemas geridos por um sistema educacional uma estrutura social opressora pouco preocupado com uma educação para a diversidade e uma estrutura social opressora.

Espera-se que a formação em ERER consiga expressar a difícil tarefa de construir elementos factíveis que apontem novos rumos do constituir-se enquanto pessoa negra na sociedade soteropolitana, à luz da história e da formação da sociedade brasileira. Nesse sentido, como dado coletado/produzido na pesquisa, percebe-se que a formação propiciada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Erê vem se construindo como possibilidade, de crescimento individual e coletivo dos seus integrantes – crianças, estudantes, professoras, comunidade acadêmica e/ou externa interessada, tendo em vista a proporção – presencial e/ou virtual - que possibilitou dessa partilha e as conexões atípicas que este ambiente em tempos pandêmicos está propondo – e mostrando indícios de possibilidades de produções acadêmicas, de práticas resignificadas, de relações mais afetivas, o que certamente pode colaborar na construção de uma sociedade antirracista. E, para finalizar, uma frase que traduz a emergência de falas e de escritas sobre relações étnico-raciais na educação infantil produzidas pelos sujeitos que constroem o Erê, sujeitos da pesquisa... “por que escrevo, porque eu tenho de, porque minha voz, em todos seus dialetos, tem sido calada por muito tempo” (JACOB SAM-LA ROSE).

REFERÊNCIAS

- BENTO, Maria Aparecida Silva; DIAS, Lucimar Rosa. Carta aos profissionais de Educação Infantil. In: SILVA JR., Hédio; BENTO, Maria Aparecida Silva; CARVALHO, Silvia Pereira de. **Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT; Instituto Avisa Lá - Formação Continuada de Educadores, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 17 out. 2020.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº. 01, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004.
- _____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizes_curriculares_2012.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2017.
- BICUDO, Virginia Leone. Atitude dos alunos dos grupos escolares em relação com a cor dos seus colegas. In: BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. **Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo**. São Paulo: Editora ANHEMBI, 1955.
- CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, FEUSP, 1998.
- DAMIÃO, Flávia de Jesus. **Primeira infância, afrodescendência e educação no Arraial do Retiro, Salvador**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, UFC, 2007.
- DIAS, Lucimar Rosa. **Diversidade Étnico-Racial e Educação Infantil. Três Escolas. Uma questão. Muitas respostas**. Dissertação

- (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1997.
- DIAS, Maria Tereza Ramos. **Desigualdades Sociais e Oportunidade Educacional: a produção do fracasso**. Dissertação (Mestrado). Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ), 1979.
- FAZZI, Rita de Cássia. **Preconceito racial na infância**. Tese (Doutorado). Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ), 2000.
- GINSBERG, Aniel Meyer. **Pesquisas sobre as atitudes de um grupo de escolares de São Paulo em relação com as crianças de cor**. In: BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo*. São Paulo: Editora ANHEMBI, 1955.
- GODOY, Eliete Aparecida. **A representação étnica por crianças pré-escolares: um estudo de caso à luz piagetiana**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, FE-UNICAMP, Campinas, SP, 1996.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial: (um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau - 1ª a 4ª série)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, 1985.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostragem por Domicílio**. Salvador, 2017.
- MAKOTA Valdina: **Um Jeito Negro de Ser e Viver**. Direção: Joyce Rodrigues. Vencedor do Primeiro Prêmio Palmares de Comunicação – Programas de Rádio e Vídeo. Salvador, 2005. Vídeo-Documentário.
- NUNES, Mighian Danae Ferreira. **Cade as crianças negras que estão aqui?: o racismo (não) comeu**. *Latitude*, v. 10, n.2, p. 383-423, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.28998/21795428.20160209>>. Acesso em: 12 out. 2019.
- OLIVEIRA, Eliana. **Relações raciais nas creches diretas do Município de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, 1994.

OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, 2004.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. **A pesquisa sobre o negro no ensino superior no Norte-Nordeste do Brasil.** In: PIZZI, Laura Cristina Vieira; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico (Orgs.) *Formação do Pesquisador em Educação: identidade, diversidade, inclusão e juventude.* Maceió: EDUFAL, 2007.



POR UMA POÉTICA MUSEAL NAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DO CARIRI/CEARÁ

Cicera Nunes¹

Cícero Joaquim dos Santos²

PREÂMBULO

Neste texto tecemos reflexões sobre o Cariri cearense, região que está localizada ao Sul do Estado do Ceará, composta por 29 municípios, sendo as cidades de Juazeiro do Norte, Crato e Barbalha os principais centros comerciais. Estas cidades estão localizadas ao sopé da Chapada do Araripe, planalto sedimentar reconhecido como paisagem cultural em virtude da sua diversidade natural e cultural, estando situada nas fronteiras dos estados do Ceará, Pernambuco e Piauí. Os povos indígenas Karirys foram os primeiros povoadores da região e tiveram participação significativa na construção da sua história. O nome Cariri é uma herança dessa presença (OLIVEIRA, 2017).

O Cariri agrega parte significativa do patrimônio cultural material e imaterial afro-brasileiro do Estado do Ceará. Esse patrimônio se expressa, sobretudo, na estrutura arquitetônica das cidades; nas

- 1 Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação. Professora adjunta do Departamento de Educação da Universidade Regional do Cariri (URCA). Coordenadora do Núcleo de Estudos em Educação, Gênero e Relações Étnico-Raciais da URCA. E-mail: cicera.nunes@urca.br
- 2 Historiador, Mestre e Doutor em História. Professor adjunto do Departamento de História da Universidade Regional do Cariri (URCA). Coordenador do Núcleo de História Oral, Tradições e Diversidades (NHISTAL). E-mail: joaquim.santos@urca.br.

danças tradicionais da região: como os reisados, os congos, o coco, o maracatu; na religiosidade de matriz africana; na presença das irmandades negras em devoção à Nossa Senhora do Rosário, nas comunidades rurais negras e quilombolas da região, na luta antirracista protagonizada pelos coletivos negros, nas juventudes negras que se expressam nos movimentos de artes contemporâneos, dentre outros.

A presença da cultura e de valores civilizatórios do legado cultural africano permanece presente nos quilombos do Estado do Ceará. Segundo Ratts (2013) várias organizações dos movimentos negros têm apontado a existência de comunidades em 51 municípios, chegando a cerca de 140 localidades. Nos anos de 2010 e 2011, o Grupo de Valorização Negra do Cariri – GRUNEC, organização do movimento negro fundada em 2001, e a Cáritas Diocesana do Crato realizaram um mapeamento das comunidades rurais negras e quilombolas do Cariri cearense.

Naquele momento elas foram identificadas em 13 municípios, a saber: Aurora, Crato, Missão Velha, Jardim, Jati, Porteiras, Mauriti, Milagres, Araripe, Várzea Alegre, Potengi, Assaré e Salitre. A Fundação Cultural Palmares, órgão oficial do governo federal responsável pelas políticas voltadas à valorização do legado afro-brasileiro, informa que atualmente são 06 (seis) comunidades quilombolas certificadas nessa região. São elas: Arrudas, no município de Araripe; Nossa Senhora das Graças do Sítio Arapuça, Renascer Lagoa dos Crioulos e Serra dos Chagas, em Salitre; Souza, em Porteiras; e Carcará, em Potengi (GRUNEC, 2011).

Várias características presentes no cotidiano dessas comunidades reforçam a ideia de que elas apresentam, de modo bastante expressivo, elementos culturais de matriz africana, que vão desde as atividades socioeconômicas, baseadas na agricultura de subsistência, até outras práticas como, dança, culinária e expressões artísticas de modo geral.

No ano 2003, tivemos a promulgação da Lei 10.639 que colocou em evidência a reivindicação dos direitos da população negra no Brasil nas políticas educacionais. Naquele momento, o Estado Brasileiro tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas instituições de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares do país. A Lei também reconhece a data 20 de novembro como o “Dia Nacional da Consciência Negra”, em alusão à morte de Zumbi dos Palmares, notadamente reconhecido como um símbolo da luta dos negros no Brasil.³

3 Cf Lei no 10.639, de 9 de jan. de 2003. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br>. Acesso em: 03 de fev. de 2012.

No ano seguinte, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou as “Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação das Relações Étnico-raciais e Para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, homologado pelo Ministério da Educação no mesmo ano. Essa determinação legal questiona o sistema de ensino brasileiro e, nesse contexto a universidade, no que diz respeito ao acesso e permanência da população negra em todos os níveis da educação superior.

Reforçam as Diretrizes Curriculares para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) que, com isso, deve impactar no campo da produção e divulgação do conhecimento, na formação de atitudes, posturas, valores, que eduquem cidadãos e cidadãs para afirmação positiva do seu pertencimento étnico-racial e que reconheça a contribuição de povos africanos, indígenas, europeus, asiáticos na construção de uma nação democrática. E ainda que:

Todos estes dispositivos legais, bem como reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas [...] (DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA, 2004, p. 09)

É importante mencionar que, na Constituição Brasileira de 1988, em vigor, há o reconhecimento oficial da participação da população negra e dos povos indígenas na composição da sociedade brasileira. No entanto, embora esse documento garanta a igualdade de direitos e o reconhecimento da diversidade étnica e cultural do país, os povos negros e indígenas, entre outros, permaneceram à margem da sociedade, ocupando espaços desprivilegiados e pouco valorizados.

Assim, a promulgação da Lei 10.639/03 representa uma ação de reparação do Estado brasileiro perante a negação da participação política e, conseqüentemente, da exclusão social e educacional dos povos negros no Brasil, bem como do silenciamento de suas trajetórias e culturas (FERNANDES, 2005).⁴ Essa lei é um dos elementos que

4 Tal medida de reparação também foi tomada para com os povos indígenas. Em março de 2008, a Lei nº. 11.645 alterou a Lei nº. 10.639/03, definindo, no Art. 26-A, que “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br>. Acesso em 03 de fev. de 2012.

demonstram o alcance das conquistas dos movimentos negros, no campo da educação.

Tudo isso nos leva a refletir que o enfrentamento do racismo deve ser compromisso da sociedade brasileira. Embora a Lei 10.639/03 enfoque o campo da educação escolar, reconhecemos que outros espaços educativos também devem ser parte desse processo. Nos limites deste texto nos propomos a tecer alguns apontamentos tocantes à necessidade de iniciativas comunitárias em memória e museologia social com enfoque na afrodescendência nos territórios negros do Cariri cearense. Para isso, refletiremos sobre o horizonte teórico que aspiramos, bem como traremos à baila uma experiência significativa envolvendo uma comunidade quilombola nessa região do Estado do Ceará.

HORIZONTES REFLEXIVOS

As marcas do legado africano estão presentes em várias cidades brasileiras e constituem-se enquanto espaços de memória, cultura, sociabilidade, de fortalecimento político e de identidades. Esse patrimônio faz parte da memória e da história dos habitantes da cidade, sendo, portanto, elemento importante da memória e história de todas as pessoas, constituindo o acesso a esse conhecimento um direito de cidadania. Dessa forma “É possível visualizar a demarcação de uma memória histórica específica, que não foi compartilhada pela coletividade, mas que deve ser reconhecida por todos em função de sua profunda relevância para a cultura nacional” (LIMA, 2014, p. 08).

Cunha (2017) informa que o direito à memória está enquadrado no campo dos Direitos Difusos que se fundamenta no princípio de que este deve atingir todos os indivíduos, de forma coletiva, ainda que não seja reivindicado. O autor nos lembra que “Lembrar e ser lembrado é fenômeno que toca toda a humanidade, sem exceção. Somos humanos, entre outras coisas, porque lembramos, registramos e reproduzimos nossas memórias (CUNHA JR., 2017, p.78). Assim, o cenário de disputas em torno do reconhecimento das identidades está em relação direta com a construção de uma memória positiva que considere a pluralidade da sociedade brasileira e, com isso, reconheça o protagonismo histórico da população negra.

Cunha Jr. (2005) chama atenção para a indissociabilidade entre cultura, identidade e história e que, numa perspectiva crítica, se faz

necessário perceber como essas conceituações são manipuladas para dificultar acesso à direitos individuais e coletivos específicos, pois “Nos processos de dominação e de imposição dos valores de um grupo social sobre os de outro, a dominação é regida sobretudo pela imposição cultural, pela destruição da cultura e dos valores culturais dos grupos subjugados” (CUNHA JR, 2005, p.256). Dessa forma é preciso reconhecer as implicações das discussões sobre identidade cultural, já que o que está em discussão são o acesso aos direitos sociais.

Com isso é fundamental, ainda, não perder de vista a formação diaspórica das culturas negras, particularmente as suas raízes africanas (ZUBARAN; GONÇALVES e SILVA, 2012). As autoras chamam a atenção para a necessidade de, num trabalho que se articula em torno da memória, patrimônio cultural e identidades negras, faz-se necessário uma reflexão sobre o conceito de territórios negros. “Os territórios negros marcam os lugares de memórias negras, desde os diversos espaços de trabalho do negro nas cidades aos espaços destinados às suas manifestações culturais, que incluem, além das práticas culturais cotidianas, as práticas de resistência negra à escravidão e ao racismo” (ZUBARAN; GONÇALVES e SILVA, 2012, p. 136). Nesses territórios, reforçam as autoras, se preservaram as práticas culturais de matriz africana e se construíram identidades negras positivas.

Nesse contexto, reconhecemos que há uma experiência histórica específica da população negra brasileira que se relaciona com um processo permanente de criação e recriação da sua cultura. No entanto, essas populações historicamente não foram bem representadas na história e cultura brasileira, consequências do racismo estrutural que tem se processado no nosso país. Isso tem gerado dificuldades no entendimento da produção e ressignificação da cosmovisão africana como fruto de uma elaboração pensada e alicerçada no uso da razão (CUNHA JR., 2001).

O racismo antinegro, na nossa perspectiva, é um processo de dominação, parte da construção do Ocidente, abrange as esferas econômicas, políticas e sociais; não equivale às outras formas de discriminação e preconceito existentes na sociedade brasileira, vem opondo historicamente africanos e europeus, atinge e condiciona as possibilidades de vida da população afrodescendente, independe de poder aquisitivo e formação profissional (NUNES, 2011). Este é responsável pela inferiorização da cultura de base africana e termina por se reproduzir nas condições de vida da população negra.

Assim, interessa-nos problematizar essas representações hegemônicas de forma a contribuir para uma educação que de fato estabeleça um diálogo intercultural permitindo-nos o acesso a diferentes referências identitárias. Freitas (2004) nos lembra que os grupos afrodescendentes reivindicam os registros das suas histórias, através de ações sociais, culturais e educativas. Nesse contexto se inserem os museus, instituições que devem positivar a história passada e presente da população negra, bem como promover ações de enfrentamento do racismo.

Os museus são espaços de produção de conhecimento, de construção e problematização de memórias e identidades. Eles não são instituições neutras, também são lugares de poder, onde a população negra muitas vezes foi representada a partir de uma ótica escravista ou fundamentados em referenciais eurocentrados, sem que com isso, deem conta da pluralidade étnico-cultural do país (FREITAS, 2004). Por outro lado, esses podem se constituir enquanto espaços que desenvolvem ações inclusivas, numa relação de pertencimento com o patrimônio cultural local, fundado no princípio da coletividade e do protagonismo da comunidade.

Nesse contexto, é que se insere o campo da museologia social, na perspectiva comunitária, ao privilegiar um diálogo sobre memória e patrimônio cultural afro-brasileiro que tenha por princípio a preservação desse legado de conhecimentos e se fundamente na participação, na construção coletiva, na troca de experiências e nos princípios da cosmovisão africana. Assim, de acordo com Janeirinho (2013), nessa abordagem o enfoque estará nas pessoas e na prática social, com uma visão interdisciplinar, comprometida com o desenvolvimento sustentável e sustentado das comunidades. Mas, também com a ressignificação da relação de pertencimento com esse legado, que através da ação de mulheres e homens negras e negros nos coloca em contato com a sabedoria ancestral e a reelaboração desse conhecimento na contemporaneidade; do reconhecimento dos valores civilizatórios de matriz africana enquanto possibilidade para se positivar as trajetórias da população negra no contexto diáspora e dar um sentido humano a esse conhecimento.

Segundo Janeirinho, o patrimônio cultural como fator de desenvolvimento comunitário, participativo, integral e sustentável é uma das teses fulcrais defendidas pelo Movimento Internacional para a Nova Museologia (MINOM). “Este ‘novo’ museu é uma instituição comunitária e dialógica, um museu-processo, um museu-ação, um ato político e um instrumento de educação, afirmação, pertença e

cidadania” (JANEIRINHO, 2013, p. 02). Na concepção de Varine (2014) o museu comunitário tem como objetivo central servir à comunidade e ao seu desenvolvimento. O autor reforça que a comunidade deve estar diretamente envolvida com os processos de tomada de decisões, com a identificação e administração dos recursos locais, com a mobilização de todos os ativos do território. Os sujeitos se colocam na condição de protagonistas em todas as etapas do processo e numa relação de pertencimento com a história, com o território e com a preservação das memórias coletivas.

Do exposto, almejamos a reconstrução das memórias dos territórios negros, no caso específico da discussão proposta neste artigo, dos territórios quilombolas, enquanto lugares de resistência e de fortalecimento das identidades comunitárias. Munanga (2012, p.17) chama à atenção para a relação entre memória e territorialidade, pois estas “[...] têm por função assegurar a preservação do sentimento de unidade, continuidade e existência do grupo. Entram na construção da memória a história de vida, as projeções do imaginário e a criação dos mitos legitimadores”.

Nesse contexto, segundo o autor, interessa, do ponto de vista histórico, enfatizar além das raízes, o processo histórico no qual se desenvolveu a resistência para que se possibilite a construção de uma identidade coletiva enquanto busca da unidade e solidariedade entre todos os excluídos. Munanga reforça ainda que os lugares carregam um pedaço notável da memória, da identidade e da história do negro brasileiro; essas populações buscaram assentar nos territórios físicos seu poder e identidade, pois é no aniquilamento e ocupação dos territórios de um povo que se destrói a sua identidade, e “[...] sem território os demais aspectos da cultura não têm suporte para se refazerem” (MUNANGA, 2012, p.23).

A cultura é parte desta resistência, da afirmação política, resulta de reelaborações históricas e está em constante processo de resignificação, portanto não é estática, cristalizada; ressaltamos que a discussão está relacionada diretamente à identidade e a territorialidade. Para Videira (2005, p. 77) trata-se de “[...] reconstituir um tecido de histórias, vivências, culturas e religiões em espaço, tempo e lugar específico dos sujeitos, para validarem suas expressões culturais que são fundamentais para a existência humana”.

Diante do exposto é importante considerar que as ações educativas devem estar comprometidas com políticas patrimoniais de preservação das memórias dos grupos que historicamente foram subalternizados, bem como no incentivo às ações de pertencimento do

patrimônio afro-brasileiro. A discussão se articula à outras ações de preservação das memórias históricas da população negra, numa tentativa também de superar as dificuldades no campo da educação em espaços não escolares e apontar alternativas concretas de mudanças estruturais nas condições de vida desse grupo.

Assim, interessa-nos aqui refletir em torno da produção artístico-cultural e da preservação da memória de grupos sociais específicos, as populações negras, que possuem história e cultura particulares (RAMOS, 2013) ressignificadas no contexto da diáspora africana. Buscamos compreender as relações entre patrimônio, afrodescendência e educação, numa perspectiva transdisciplinar, e a partir de uma experiência desenvolvida na Casa da Memória de Porteiras, no Ceará.

MEMÓRIA E AFRODESCENDÊNCIA: UMA EXPERIÊNCIA NA CASA DA MEMÓRIA

A Casa da Memória de Porteiras é um museu comunitário, que foi fundado aos 21 de setembro de 2007 e é gerenciado pela Associação Retratores da Memória de Porteiras (REMOP). Tal entidade resultou da atuação dos jovens que integravam o Grupo REMOP. Criado em 2004, através do contato dos seus membros com o Instituto da Memória do Povo Cearense (IMOPEC), que passou a capacitá-los por meio do Curso de Formação a Distância sobre Memória e Patrimônio Cultural do Ceará, e composto por cerca de 15 jovens, entre 15 e 29 anos (SANTOS, 2012).⁵

O grupo passou a promover pesquisas e eventos culturais, a fim de sensibilizar os porteirenses da necessidade de registrar e valorizar a memória e os bens culturais de Porteiras e, por extensão, do Cariri cearense. Como resultado desse processo de formação e mobilização, o REMOP resolveu concretizar, em Porteiras, um dos programas de atuação do IMOPEC: a criação da Casa da Memória.

Único museu de Porteiras, a Casa da Memória possui um acervo museológico, utilizado no ensino de história e da educação patrimonial, e vem promovendo palestras, oficinas e seminários para os diferentes segmentos sociais do município, bem como visitas monitoradas para os estudantes e demais visitantes, visto que

5 Sobre as ações educativas da Casa da Memória de Porteiras, ver <http://retratores.blogspot.com/>.

Fazer relações entre museu e educação, especialmente o ensino de história, implica reconhecer que, na sua própria definição, o museu sempre teve um caráter pedagógico [...]. Qualquer museu é o lugar onde se expõem objetos, e isso compõe processos comunicativos que necessariamente se constituem nas peças que devem ir para o acervo e no modo de ordenar as exposições (RAMOS, 2004, p. 14).

Levando em consideração o “processo comunicativo” a ser provocado na visita ao museu e “o modo de organizar as exposições”, o núcleo educativo da Casa da Memória de Porteiras montou a exposição *Memórias da Afrodescendência*. Nesta, as comunidades negras rurais e quilombolas do Cariri foram representadas, através das imagens iconográficas, uma vez que “Fotografias ou quadros registram as pessoas, seus rostos e vestuários e são marcas de uma história” (BITTENCOURT, 2011, p.353).⁶

O contexto da exposição apresentou como elemento de reflexão dois momentos. No primeiro, como porta de entrada um mural intitulado “*Olhando para o nosso lugar: A comunidade quilombola dos Souza*” que trouxe diversas imagens do dia a dia dessa comunidade: suas tradições, os momentos do cotidiano, as celebrações, das danças do passado e do presente, pessoas importantes na história da comunidade nos momentos de valorização da sua cultura, mas também nas ações políticas movidas em torno da reivindicação por melhorias das condições de vida, como as imagens da I Caminhada Pela Valorização Negra, ocorrida em 21 de novembro de 2010, em homenagem ao Dia Nacional da Consciência Negra (Dia 20/11), e das reuniões dos moradores, nos debates sobre políticas públicas e afirmação da identidade quilombola.

Nas imagens retratadas buscou-se construir um elo do quilombo de Souza com as demais comunidades quilombolas ou rurais negras do Cariri. Foram elas: Tipi, no município de Aurora; Catingueira, Angicos, Chico Gomes, Currais, Luanda e Serrinha, em Crato; Jamacaru e Pau D’arco, em Missão Velha; Mulatos, em Jardim; Alto dos Madalenas, em Jati; Souza, em Porteiras; Vila das Ritas e Extrema, em Mauriti; Valdivino, em Milagres; Arruda e Cachoeirinha, em Araripe; Pannels, em Várzea Alegre; Catolé e Caracará, em Potengi; Infincado,

6 As fotografias que foram expostas das comunidades negras e quilombolas do Cariri pertencem ao acervo de imagens do GRUNEC, com exceção das imagens da comunidade dos Souza, produzidas pelo REMOP.

em Assaré; Serra das Chagas, Arapuça, Cacetes, Quincas, Lagoa dos Crioulos, Serras dos Nogueiras, Baixio dos Mocós, Facões, Lagoa dos Paulinos e Serrinha, em Salitre.⁷

No cenário museológico, bem como no ensino e nas pesquisas históricas que tomam as imagens como elemento de estudo, é importante estarmos atentos à compreensão da fotografia enquanto construções culturais. Portanto, é necessário problematizá-las e, assim, desconstruir a imagem de verdade transmitida. É a partir dessa perspectiva que elas são tomadas como documentos históricos (BITTENCOURT, 2011).

O trabalho educativo e de mediação realizado pelo grupo responsável pela exposição instigava os visitantes sobre o que as fotografias das comunidades revelavam; o que foi fotografado; com que intencionalidade se retratavam aquelas imagens. Buscou-se, com isso, a dimensão política e comunitária do museu.

O segundo momento, intitulado "*Nordeste: Quilombolas da região semi-árida*" pontuou, também através das imagens e dos objetos do cotidiano das comunidades, a presença quilombola no Nordeste brasileiro com destaque para suas referências culturais, ações políticas, características do meio ambiente, formas de vida, tipo de construções, das celebrações religiosas, práticas de sociabilidade, de educação. Nesse aspecto buscava-se provocar os visitantes sobre o significado daquelas imagens; qual a relação estabelecida entre a comunidade de Souza e das outras comunidades; em quais aspectos se diferenciavam.

Durante todo o tempo buscou-se estabelecer a relação entre museu e identidade cultural, rompendo com as imagens cristalizadas e localizando-as num tempo histórico e nos processos de reelaboração. Construiu-se uma tessitura de possibilidades de ações educativas no espaço museal, capazes de provocar o autorreconhecimento dos visitantes e o conhecimento da região a partir das referências da presença da população negra e suas ações de resistência como parte importante da história do lugar. Significar de forma positiva a relação com a afrodescendência é parte importante da luta antirracista na educação e, nesse contexto, os museus podem ser espaços de reelaboração e de construção de referências positivas com o legado africano e afro-diaspórico.

7 Para maiores informações sobre as comunidades ver GRUNEC (2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, a experiência relatada elucidou que os museus comunitários são fundamentais para a construção da consciência crítica e histórica, na medida em que possibilitam a inclusão de sujeitos e experiências antes silenciados(as) que elevam a sua autoestima e geram pertencimento.

Importante se faz que essas experiências estimulem a participação das comunidades, desde a concepção das propostas até a colaboração na montagem dos acervos. Esses processos são importantes na construção de outras memórias diferentes daquelas que foram oficializadas. Todavia, é importante estimular às múltiplas leituras dos objetos, para não cristalizar certas imagens e desconsiderar os conflitos.

A exposição *Memórias da Afrodescendência* mostrou, também, que o ensino de história fora dos espaços escolares, como no caso do museu comunitário, é de extrema importância para a incorporação da trajetória das comunidades que, cientes dos processos históricos dos seus lugares, podem reivindicar sua participação na construção da memória social e no despertar para as lutas políticas. Além disso, a experiência visibilizou a presença dos territórios quilombolas na região Sul do Ceará dando destaque às ações de resistência da população negra.

Por fim, a experiência reiterou a importância de que os conteúdos da história e da cultura africana e afro-brasileira estejam presentes nas experiências comunitárias, para além das práticas escolares. Ademais, é importante que as escolas e as universidades, nas ações de formação dos profissionais da educação, possibilitem que os/as sujeitos que as frequentam compreendam a amplitude da dimensão educativa e percebam os espaços de preservação das memórias e da valorização das culturas como extensões dos seus processos formativos. É necessário, portanto, incorporar a todos (negros, brancos, pardos, indígenas) nos debates que tocam à etnicidade, à identidade cultural e nas ações educativas de enfrentamentos do racismo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. **Ministério da Educação**: MEC, 2004.

- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história:** Fundamentos e métodos. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- CUNHA Jr. Henrique. Africanidade, afrodescendência e educação. **Educação em Debate**. Ano 23. V.2. nº. 42. 2001.
- CUNHA Jr. Henrique. Nós, afro-descendentes: história africana e afro-descendente na cultura brasileira. In.: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e Outras Histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.
- CUNHA, Marcelo Nascimento Bernardo da. Museus, memórias e culturas afro-brasileiras. **Revista do Centro de Pesquisa e Formação/ N° 5**, setembro 2017.
- FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de História e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 378-388, 2005.
- FREITAS, Joseania Miranda. O carnaval afro-brasileiro em Salvador: patrimônio da cultura brasileira. **VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais: a questão social no novo milênio**. Centro de Estudos Sociais, Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra, 2004.
- GRUPO DE VALORIZAÇÃO NEGRA DO CARIRI (GRUNEC); CÁRITAS DIOCESANA DO CRATO. **Caminhos: Mapeamento das Comunidades Negras e Quilombolas do Cariri Cearense**. Crato: GRUNEC; Cáritas Diocesana de Crato, 2011.
- LIMA, Alessandra Rodrigues. Reconhecimento do patrimônio cultural afro-brasileiro. **Revista Palmares: cultura afro-brasileira**. Ano X. Edição. 08. Novembro de 2014.
- JANEIRINHO, Raquel. Estratégias museológicas participativas: refletindo e atuando em Sociomuseologia. **Cadernos de Sociomuseologia**. v. 13, 2013.
- MUNANGA, Kabengele. Território e territorialidade como fatores Constitutivos das identidades Comunitárias no Brasil: Caso das Comunidades Quilombolas. In.: NOGUEIRA, João Carlos e NASCIMENTO, Tânia Tomázia do. **Patrimônio cultural, território e identidades**. Florianópolis: Atilênde, 2012.
- NUNES, Cicera. **Reisado cearense: uma proposta para o ensino das africanidades**. Conhecimento. Fortaleza, 2011.

- OLIVEIRA, Antônio José de. **Os Kariri-resistências à ocupação dos sertões dos Cariris Novos no século XVIII**. Tese (Doutorado em História). Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.
- RAMOS, Francisco Regis Lopes. **A danação do objeto: o museu no ensino de história**. Chapecó: Argos, 2004.
- RAMOS, Maria Estela Rocha. **Bairros negros: uma lacuna nos estudos urbanísticos – um estudo empírico conceitual no Bairro do Engenho Velho da Federação, Salvador (Bahia)**. Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo. Faculdade de Arquitetura. Universidade Federal da Bahia – UFBA, 2013 (Tese de Doutorado).
- RATTS, Alex. O negro no Ceará (ou o Ceará negro). In.: CUNHA Jr., Henrique; SILVA, Joselina da; NUNES, Cicera (orgs.). **Artefatos da Cultura Negra no Ceará**. Fortaleza: UFC Edições, 2013.
- SANTOS, Cícero Joaquim dos. Africanidades musealizadas: relato de uma experiência comunitária. **Anais do VI Simpósio Nacional de História Cultural**. Teresina, UFPI, 2012.
- VARINE, Hugues de. O museu comunitário como processo continuado. **Cadernos do CEOM – Ano 27, n. 41, 2014**.
- VIDEIRA, Piedade Lino. **Marabaixo, dança afrodescendente: significando a identidade étnica do negro amapaense**. Fortaleza: Pós-Graduação em Educação Brasileira/Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará (UFC), 2005.
- ZUBARAN, Maria Angélica e GONÇALVES e SILVA, Petronilha Beatriz. Interlocuções sobre estudos afro-brasileiros: pertencimento étnico-racial, memórias negras e patrimônio afro-brasileiro. **Currículo sem Fronteiras**. v.12, n.1, pp. 130-140, Jan/Abr 2012.

Título Os múltiplos olhares do Laboratório de Educação das
Relações Étnico-Raciais da UFPE

Organização Paulo Roberto Pergentino das Candeias

Formato E-book (PDF)

Tipografia Open Sans

Desenvolvimento Editora UFPE



Rua Acadêmico Hélio Ramos, 20 | Várzea, Recife-PE

CEP: 50740-530 | Fone: (81) 2126.8397

E-mail: editora@ufpe.br | Site: www.editora.ufpe.br



PROGRAD
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO