

ESCRITAS DE NÓS PRETOS E PRETAS

ESCRITAS DE NÓS PRETOS E PRETAS



Organização

MARCELO VITOR RODRIGUES NOGUEIRA
JEFFERSON RAFAEL DE OLIVEIRA SOUZA
JOSY DAYANNY ALVES SOUZA
LUIZ GUSTAVO DE SOUZA ARAÚJO

ESCREVIVENDO ESCRITAS DE NÓS PRETOS E PRETAS

Organização

**MARCELO VITOR RODRIGUES NOGUEIRA
JEFFERSON RAFAEL DE OLIVEIRA SOUZA
JOSY DAYANNY ALVES SOUZA
LUIZ GUSTAVO DE SOUZA ARAÚJO**

EDITORA BAOBÁ

Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira
Editor Chefe

Fabiano Nogueira do Nascimento
Editor Assistente

Josy Dayanny Alves Souza
Diretora Pedagógica

CONSELHO EDITORIAL

Lara Luíza Silva Gomes Franco (IFSC)
Luiz Gustavo de Souza Araújo (ONG VÂNIA LAFIT)
Maria Aparecida Augusto Satto Vilela (UFU)
Juliano Henrique Xavier Cavalcanti (PPGEO/UFU)
Aline Lima Miranda Khater (SMEEL)
Rafaela Rodrigues Nogueira (SMEEL/CEMAP)



ESCREVIVENDO ESCRITAS DE NÓS PRETOS E PRETAS

PROJETO
Acolhida Preta: escrevivências

"Este projeto contou com fomento da Pró-reitoria de Extensão e Cultura (Proexc) e a Pró-reitoria de Assistência Estudantil (Proae) da Universidade Federal de Uberlândia, por meio do Programa de Ocupação Graça do Aché ."

Todos os direitos autorais são protegidos pela Lei nº 9.610/98.

Organizadores: Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira, Jefferson Rafael de Oliveira Souza, Luiz Gustavo de Souza Araújo e Josy Dayanny Alves Souza.

Editor da Publicação: Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira.

Projeto Gráfico: Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira e Fabiano Nogueira do Nascimento.

Revisão e diagramação: Fabiano Nogueira e Editora BAOBÁ.

Colaboradores (organização): Fabiano Nogueira do Nascimento.

Conselho editorial: Lara Luíza Silva Gomes Franco (SRE - PARACATU); Luiz Gustavo de Souza Araújo (ONG VÂNIA LAFIT); Maria Aparecida Augusto Satto Vilela (UFU); Marivânia Xavier Cavalcanti Costa (SMEEL); Nicola Fratari (UNICAMP); Rafaela Rodrigues Nogueira (SMEEL).

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Escrevivendo: escritas de nós pretos e pretas [livro eletrônico] / Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira, Jefferson Rafael de Oliveira Souza, Luiz Gustavo de Souza Araújo e Josy Dayanny Alves Souza. -- 1. ed. -- Ituiutaba, MG: Editora Baoba, 2024.

PDF

ISBN: 978-65-998027-7-5

1. Ações Afirmativas; 2. Antirracismo; 3. Igualdade na educação; 4. Negros, educação, Brasil; 5. Negros - Identidade racial - Brasil; 6. Políticas públicas; 7. Práticas de ensino; 8. Práticas Pedagógicas; 9. Professores - Formação; 10. Relações étnico-raciais;

Índices para catálogo sistemático:

1. Brasil: Escolas: Relações étnico-raciais; Igualdade; Educação 379.260981

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Editora BAOBÁ

CNPJ nº : 45.970.439/0001-85

Rua: Das Margaridas, 226. Residencial Cidade Jardim-Ituiutaba-MG, CEP: 38307-843.

Cel./Whatsapp: 34 997744890

editorabaobapontal@gmail.com

www.associacaobaoba.com/editorabaoba

SUMÁRIO

A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL GARANTIDA EM DISPOSITIVOS LEGAIS.....11

Autores: Elen Sabrina Assis Costa e Heiberle Hirsberg Horácio

A ESCOLA DE SAMBA DA MATINHA-ESPAÇO DE NEGRITUDE E ENCONTROS NO BAIRRO DE FÁTIMA: ensino-aprendizagem em artes visuais em espaço não formal.....21

Autores: Fernanda de Abreu Lucena Viana, Ana Cleide Vieira Guinbal e Neder Roberto Charone

A HISTÓRIA DOS POVOS AFRICANOS E AS QUESTÕES HISTÓRICAS E RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....31

Autores: Francisco André Silva Martins, Caetano Bonfim Ferreira

CRIMINALIDADE E RESISTÊNCIA: conflitos e negociações entre livres e escravos na região de Uberaba–MG (1850-1870).....42

Autores: Vinícius Passos Paulucci e Carlos Eduardo Moreira de Araújo

CULTURA AFRO-CAPIXABA: Culinária do Sapê do Norte, enquanto resistência e existência no Território Quilombola de São Cristóvão e Serraria.....53

Autoras: Josiléia dos Santos do Nascimento e Ana Cristina Peixoto

MÉTODOS EM GEOGRAFIA: Desafios da escolha do método nos diálogos de gênero, raça, classe e cultura do Congado.....65

Autores: Luiz Gustavo de Souza Araújo, Juliano Henrique Xavier Cavalcanti e Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira, Daiane Aparecida Cintra

MOVIMENTO NEGRO E LGBTQIAPN+: o Direito à Cidade e os violentos laços com o mundo do trabalho.....77

Autores: Aline Lima Miranda Khater, Luiz Gustavo de Souza Araújo e Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira, Marina Gomes de Araújo

**MULHERES NEGRAS COMO PROFESSORAS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA-CAMPUS PONTAL.....86**

Autoras: Isabela Rodrigues Silva e Laura de Oliveira

**O OJUOBA DE XANGÔ: Manuel Raymundo Querino, o espistemicídio dos
intelectuais negros candomblecistas interessa a quem?.....94**

Autora: Fernanda Righetti dos Santos

**O SAMBA COMO RECURSO INCLUSÃO CULTURAL POR MEIO DA
EDUCAÇÃO.....104**

Autor: Rodrigo Cosme dos Santos

**PRINCESAS MITOLÓGICAS AFRICANAS E O TRABALHO EM SALA DE AULA
COM ORIXÁS.....115**

Autora: Sabrina Munck do Nascimento

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE
GRADUAÇÃO DO CAMPUS PONTAL.....126**

Autoras: Andressa Cristina de Oliveira Ferreira, Maria Júlia de Paiva e Luciane Ribeiro Dias
Gonçalves

**SABERES E PRÁTICAS POPULARES COMO INSTRUMENTO DE IDENTIDADE
NAS AÇÕES AFIRMATIVAS.....134**

Autora: Ana Cleide Costa Bernardo

**VESTÍGIOS DE ESCRAVIDÃO E LIBERDADE: RELAÇÕES DE TRABALHO NOS
INVENTÁRIOS *POST MORTEM* DE UBERABA, SÉCULO XIX.....142**

Autores: Eduardo José Costa e Carlos Eduardo Moreira Araújo

INTRODUÇÃO

“Escrevivendo: escritas de nós pretos e pretas” é o segundo volume da coletânea *Escrevivendo*, proposta que ecoa as múltiplas vozes de negros e negras que protagonizam espaços educacionais, sociais e culturais. Este livro constitui-se como um marco no reconhecimento das contribuições intelectuais e práticas de educadores, pesquisadores e ativistas negros, ao mesmo tempo, em que promove uma crítica contundente aos modelos eurocêntricos hegemônicos que historicamente invisibilizam a produção científica e cultural da população negra.

Esta coletânea propõe-se a fortalecer as práticas de uma educação antirracista que não apenas valoriza a diversidade em termos de raça e gênero, mas também reivindica a reconfiguração de epistemologias e metodologias dominantes. Ao centrar as experiências negras e afrocentradas, o livro desafia o status quo acadêmico, oferecendo uma perspectiva enegrecida que ilumina as vivências, saberes e práticas que historicamente foram subjugadas.

O presente volume reúne os resultados do Projeto ACOLHIDA PRETA: *Escrevivências*, uma iniciativa coordenada pela Associação BAOBÁ, aprovada e financiada pelo Edital Proexc n.º 26/2023, no âmbito do Programa de Ocupação do Centro de Memória da Cultura Negra Graça do Aché, em comemoração aos 45 anos da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Este projeto teve como objetivo fomentar ações culturais que possibilitassem a aproximação entre a comunidade acadêmica e a cultura negra, promovendo um espaço de acolhimento para estudantes, docentes e técnicos negros da UFU e para a comunidade externa. A partir de atividades reflexivas, artísticas e culturais, buscou-se contribuir para o fortalecimento da identidade e da permanência dos estudantes negros no ambiente universitário, bem como para a construção de uma comunidade acadêmica mais inclusiva e equitativa.

A obra que ora se apresenta resulta de um processo dialógico intenso, marcado pela valorização das *escrevivências* — conceito cunhado por Conceição Evaristo — enquanto prática epistemológica que reúne a narrativa do vivido e do compartilhado. As *escrevivências* aqui compiladas partem das experiências diretas de professores, pesquisadores, ativistas e discentes negros que têm se dedicado à produção de saberes sobre a educação para as relações étnico-raciais, tanto no âmbito da prática pedagógica quanto na pesquisa acadêmica, dialogando com as demandas urgentes de transformação social.

O Projeto ACOLHIDA PRETA: *Escrevivências* destacou-se por promover

atividades que não apenas valorizassem a ancestralidade e a cultura do povo negro, mas também por articular reflexões profundas acerca das condições históricas que moldaram e ainda moldam a exclusão da população negra nos diversos espaços da sociedade brasileira. A ausência de políticas efetivas de integração social no período pós-abolição e a perpetuação de ideologias racistas legaram ao povo negro uma situação de marginalização estrutural, evidenciada em múltiplos indicadores sociais.

Estudos históricos e dados estatísticos confirmam que as desigualdades raciais permanecem como um dos desafios mais críticos da sociedade brasileira. No campo educacional, especificamente, verifica-se uma discrepância significativa no acesso e na permanência da população negra nos diferentes níveis de ensino. De acordo com os dados da PNAD de 1982, crianças não-brancas ingressavam tardiamente na escola, perpetuando um ciclo de atraso educacional que se refletia, de forma ainda mais acentuada, no acesso ao ensino superior. Décadas depois, mesmo com a implementação de ações afirmativas, como o sistema de cotas raciais, a proporção de estudantes negros em universidades públicas continua aquém do ideal, evidenciando que a inclusão formal não tem sido suficiente para superar as barreiras estruturais.

Além disso, o ingresso de estudantes negros no ensino superior frequentemente ocorre em um ambiente marcado por hostilidades e práticas racistas, conforme apontado por Munanga (2017). Apesar das iniciativas institucionais para recepcionar os novos alunos e integrá-los ao universo acadêmico, os rituais e práticas tradicionais da universidade muitas vezes ignoram as especificidades das vivências negras, contribuindo para um sentimento de não pertencimento. Nesse contexto, o Projeto Acolhida Preta emerge como uma estratégia de resistência e acolhimento, criando espaços de integração e valorização identitária que contribuem para a superação das dificuldades impostas pelo racismo estrutural.

O impacto deste projeto transcende a dimensão individual, contribuindo para a construção de uma coletividade afrocentrada e solidária. Ao criar espaços de acolhimento e valorização da cultura negra no ambiente acadêmico, o projeto reafirma a relevância de iniciativas que promovam a equidade racial e o reconhecimento do protagonismo negro na produção de saberes e práticas educacionais. A partir de uma perspectiva interseccional, esta obra destaca, ainda, a importância de articular questões de raça e gênero no debate sobre educação e sociedade, desvelando as múltiplas formas de opressão que se interseccionam e afetam as populações negras.

"Escrevivendo: escritas de nós pretos e pretas" não se limita à análise das

dificuldades enfrentadas pela população negra. É, sobretudo, uma celebração das conquistas e resistências que têm sido construídas ao longo de séculos, em um movimento contínuo de luta por justiça e equidade. A coletânea busca não apenas divulgar os trabalhos de professores, mestres e doutores negros, mas também inspirar e fortalecer novos pesquisadores e ativistas na construção de uma academia que reflita a pluralidade e riqueza da sociedade brasileira.

Por fim, este volume representa uma devolutiva à comunidade que inspirou e sustentou sua produção. Ao tornar públicos os trabalhos aqui compilados, buscamos alcançar um público amplo e diversificado, fortalecendo as redes de parceria entre a academia, os movimentos sociais e as comunidades negras. É, portanto, uma obra que transcende os limites do espaço acadêmico, servindo como instrumento de transformação social e de reafirmação da centralidade do pensamento negro na construção de um futuro mais justo e inclusivo.

MARCELO VITOR RODRIGUES NOGUEIRA

JEFFERSON RAFAEL DE OLIVEIRA SOUZA

JOSY DAYANNY ALVES SOUZA

LUIZ GUSTAVO DE SOUZA ARAÚJO

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL GARANTIDA EM DISPOSITIVOS LEGAIS

Elen Sabrina Assis Costa
Heiberle Hirsberg Horácio

INTRODUÇÃO

O Brasil é um país predominantemente plural desde sua origem histórica e cultural. Colonizado pelos portugueses, que subjugaram e subalternizaram, durante séculos, os indígenas que aqui viviam e os negros africanos trazidos para serem escravizados.

Passados séculos, ainda se percebe na sociedade atual resquícios dessa estrutura social, cujos reflexos aparecem nos diversos espaços de representatividade social, onde negros, indígenas e mulheres ainda não estão plenamente presentes. Trata-se de um cenário que ainda necessita de debates constantes, conscientização das bases e classes, e da criação de políticas públicas afirmativas que alcancem essa população marginalizada e expropriada de direitos fundamentais, permitindo que ocupem cadeiras de decisão e garantam espaços de oportunidades para seus pares.

A educação neste país é a mola propulsora para se pensar novos engendramentos sociais e novas configurações de poder. Garantir que todos tenham as condições necessárias para a aquisição do saber é uma das formas de essas minorias se emanciparem por meio do conhecimento, ocupando os espaços e sendo vozes ouvidas. Alguns dispositivos legais foram criados ao longo do tempo na tentativa de amenizar as disparidades entre a população branca e não-branca do Brasil, conquistas alcançadas pelos movimentos negros preocupados com as questões étnico-raciais. Entretanto, embora as legislações busquem a garantia de direitos,

ainda há muito a ser feito para assegurar a efetivação dos dispositivos legais, uma vez que, do papel à prática cotidiana, existe um abismo gigantesco que precisa ser preenchido por meio da educação para as relações étnico-raciais.

Um exemplo de legislação criada para valorizar as relações étnico-raciais é a Lei n.º 10.639/2003, que alterou o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, ao incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade das temáticas História e Cultura Afro-brasileira.

Cinco anos depois, foi publicada a Lei n.º 11.645/2008, que ampliou a Lei n.º 10.639/2003, incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. A inserção da cultura indígena no dispositivo legal abarcou os povos originários, promovendo a valorização dessa matriz cultural brasileira.

Os estudos aqui apresentados são parciais e estão sendo construídos através da pesquisa de Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Montes Claros, conduzida por meio de uma abordagem metodológica qualitativa e pesquisa bibliográfica, com seleção de autores que embasam teoricamente as análises, além das normas legais apresentadas, demonstrando a real necessidade de amparo legal para o tema em estudo.

AS LEIS N. 10.639/2003 E N. 11.645/2008

Nesse estudo, apresentamos as legislações nacionais que tratam da educação para as relações étnico-raciais, enquanto documentos normativos nacionais sobre a temática no espaço educacional, iniciando pelas legislações federais que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A Lei n.º 10.639/2003, embora extinta pela Lei n.º 11.645/2008, trata-se de uma análise necessária e relevante para a comunidade escolar e, por que não, para a sociedade em geral, visto que a temática racial ganhou destaque em rodas de debates nas últimas décadas, o que resultou na sua promulgação após muitos embates realizados pelos movimentos negros. Conforme esclarecem Gomes e Jesus (2013, p. 22):

A aprovação e a paulatina implementação dessa legislação, fruto das pressões sociais e proposições do movimento negro brasileiro, juntamente com os demais aliados da luta antirracista, sinaliza avanços na efetivação de direitos sociais educacionais e implica o reconhecimento da necessidade de superação de imaginários, representações sociais, discursos e práticas racistas na educação escolar. Implica, também, uma postura estatal de intervenção e construção de uma política educacional que leve em consideração a diversidade e que se contrapõe à

presença do racismo e de seus efeitos, seja na política educacional mais ampla, na organização e funcionamento da educação escolar, nos currículos da formação inicial e continuada de professores, nas práticas pedagógicas e nas relações sociais na escola.

Perceber que a legislação supracitada pressupõe a aplicabilidade de uma nova pedagogia, uma nova estrutura do currículo escolar, com mudança de paradigma, onde os antes silenciados agora ganham voz e necessitam de maior investimento de tempo e conhecimento, produz um movimento no espaço escolar a fim de sensibilizar toda a comunidade para o alcance dos objetivos almejados.

A valorização da cultura e história afro-brasileira e africana nos currículos se deve a centenas de anos em que os negros viveram com a falta de reconhecimento pelo trabalho prestado à sociedade, com a exclusão de direitos e a negação da dignidade humana.

Vale lembrar que a própria ciência foi utilizada para legitimar esse discurso de subalternidade, associado ao preconceito e à discriminação social e racial. Veja o que diz Reis (2019, p. 2) sobre esse discurso:

Historicamente coube ao negro o estereótipo da indolência, subalternidade e subserviência, numa perspectiva determinista e eugenista que o considerava uma (sub)raça, que deveria substituída paulatinamente por imigrantes europeus, visão corroborada pelo pensamento social brasileiro do início do século XX, enquanto outra corrente acreditava que a raça negra poderia ser ‘purificada’ por meio da miscigenação. Por outro lado, o indígena era considerado o selvagem, preguiçoso, que vivia da caça e da pesca e que necessitava da tutela do Estado.

Tanto o negro quanto o indígena foram subalternizados, subjugados e inferiorizados em relação aos homens brancos. Essa visão perpetuou-se por muito tempo na sociedade brasileira, mesmo com a elaboração de normas jurídicas garantindo a eles direitos de igualdade e dignidade.

O histórico cenário de exclusão e invisibilidade dos povos indígenas e negros no Brasil fica evidente ao analisar os dados apresentados pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, dados que corroboram para ratificar o quanto esses povos foram vitimizados pela ausência de políticas públicas que os favorecessem.

[...] pelas estatísticas do IBGE, apesar de 7,4% da população se autodeclarar negra e 42,3% parda, estes grupos são os que mais sofrem com o desemprego e subemprego, são as maiores vítimas de violência doméstica e de homicídios, são a maioria dentre a população carcerária, são os mais vitimizados pela pobreza, pela miséria, os que possuem menor escolaridade e recebem salários menores comparados à população branca. (REIS, 2019, p. 3).

O reconhecimento de tal segregação e exclusão de direitos por parte da elite branca, detentora do poder, não é suficiente para alterar o cenário apresentado pelo IBGE. É preciso que se criem mecanismos que modifiquem as condições de vida desses povos, e uma medida que tem se mostrado eficaz ao longo do tempo é a emancipação por meio do conhecimento. Por isso, através da educação, são pensadas tantas propostas de políticas públicas afirmativas que possibilitem a ascensão dos povos marginalizados na sociedade.

Nesse sentido, a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação anti-racista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afrobrasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. (GOMES, 2012, p. 105).

A legislação traz consigo diversas oportunidades para a promoção de uma educação emancipatória, decolonial, antirracista e intercultural. No entanto, todas essas configurações só são possíveis quando os atores envolvidos diretamente no processo de ensino-aprendizagem estão conscientes de que seus papéis possuem esses objetivos e, por isso, devem ir em busca deles.

[...] mais do que a efetivação política de uma antiga reivindicação do Movimento Negro para a educação, a Lei n.º 10.639/03, o parecer CNE/CP 03/2004 e a resolução CNE/CP 01/2004 e os desdobramentos deles advindos nos processos de formação de professores/as, na pesquisa acadêmica, na produção de material didático, na literatura, entre outros, deverão ser considerados como mais um passo no processo de descolonização do currículo. Esse processo resulta na construção de projetos educativos emancipatórios [...] (GOMES, 2012, p. 107).

Os professores, por serem aqueles que devem lidar diretamente com a aplicação dos conteúdos programáticos, necessitam estar preparados e munidos de conhecimentos e ferramentas que lhes possibilitem a realização de um trabalho eficaz. Portanto, promover cursos e capacitações em torno da temática prevista na legislação é um requisito essencial para essa tarefa, além de produzir materiais didáticos que a prestigiem, com uma linguagem que não mais coloque os povos negros ou indígenas no lugar de inferioridade em relação ao povo branco.

[...] a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente. (GOMES, 2012, p. 107).

É imprescindível que, nesse processo de implementação da lei, haja também uma preocupação paralela com o profissional que atua em sala de aula, mas também com aquele que ainda ocupa os bancos da academia. Os licenciandos que estão se formando deveriam receber, durante sua formação profissional, bagagem teórica e prática para que, ao se depararem com o ambiente de sala de aula, tenham segurança para atuar de maneira favorável ao que se espera, ou seja, proporcionando aos seus alunos acesso a conhecimentos que valorizem a história dos povos indígenas, afro-brasileiros e africanos a partir de uma educação intercultural e antirracista, como medida de valorização da cultura afro-brasileira, amenizando o preconceito racial.

Para Carneiro (1998), no Brasil há um racismo camuflado, disfarçado de democracia racial. Tal mentalidade, se pensarmos bem, é tão perigosa quanto aquela que é assumida e declarada, de modo que este pode estar presente nos mais diferenciados contextos políticos sem ser percebido.

[...] o racismo, que apresenta as características físicas como base para hierarquizar grupos e indivíduos, conferindo a esses, determinados lugares sociais de acordo com as suas “características” fenotípicas. Esse modelo conceitual estereotipado embora não tenha base científica, foi reproduzido socialmente por meio do racismo, do preconceito e da discriminação racial contra pessoas de ascendência negra e indígena, relegando a esses grupos um lugar social de subalternidade e subordinação na sociedade, consubstanciado pelo racismo estrutural, que perpassa todos os setores socioeconômicos e foi reproduzido nas escolas, por meio dos conteúdos vigentes nos livros didáticos, nos currículos e no cotidiano escolar. (REIS, 2019, p. 7).

Se fizermos um balanço de algumas passagens da nossa história, verificaremos que, por tradição, o brasileiro tem uma mentalidade racista e antisemita. Nas últimas décadas, o debate sobre a dinâmica das relações raciais na sociedade brasileira e as ações afirmativas se inflamou exponencialmente. Nesse sentido, o momento atual mostra-se promissor para redimensionar as ações voltadas à superação das desigualdades entre negros, indígenas e brancos e potencializar um comprometimento manifesto do Estado brasileiro, que é signatário de vários tratados e convenções internacionais voltados para o enfrentamento e a eliminação da discriminação.

[...] as desigualdades históricas e sociais no Brasil, são parte intrínsecas do colonialismo, do racismo e da concentração de poder e que necessitam ser discutidas no âmbito da educação, pois é neste espaço que as construções históricas são reproduzidas e consequentemente, incorporadas ao imaginário social. (REIS, 2019, p. 8).

A igualdade pretendida e almejada será alcançada quando, nos mais diversos setores da sociedade, não houver distinção ou qualquer tipo de diferenciação onde a cor da pele seja utilizada como padrão ou preferência para a inserção ou exclusão de direitos ou deveres que a todos os cidadãos devem estar dispostos e disponíveis.

A força das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos tende a aumentar cada vez mais nos últimos anos. As mudanças sociais, os processos hegemônicos e contra-hegemônicos de globalização e as tensões políticas em torno do conhecimento e dos seus efeitos sobre a sociedade e o meio ambiente introduzem, cada vez mais, outra dinâmica cultural e societária que está a exigir uma nova relação entre desigualdade, diversidade cultural e conhecimento. Os ditos excluídos começam a reagir de forma diferente: lançam mão de estratégias coletivas e individuais. Articulam-se em rede. (GOMES, 2012, p. 102).

Nessa direção, debater sobre as questões étnico-raciais enraizadas em nossa sociedade há séculos ainda ditam as relações de poder entre seus membros, é uma tarefa da escola, em especial da escola que estabelece em seu chão uma relação democrática entre seus pares. Para colaborar nessa reflexão, Freire (2019, p. 96) traz uma importante análise sobre a democracia e a escola.

Ora, a democracia e a educação democrática se fundam ambas, precisamente, na crença no homem. Na crença em que ele não só pode, mas deve discutir os seus problemas. Os problemas do seu País. Do seu Continente. Do mundo. Os problemas do seu trabalho. Os problemas da própria democracia.

Voltadas para a problemática da superação das desigualdades entre as etnias que compõem a matriz histórica e cultural brasileira, diversas políticas públicas de ações afirmativas estão sendo elaboradas ao longo dos anos. A elaboração das Leis n.º 10.639/2003 e 11.645/2008 é mais uma alternativa para reforçar, através da escola, a promoção, o respeito e a valorização da diversidade brasileira, tornando obrigatório o ensino da história e da cultura da África, dos afro-brasileiros e dos indígenas no currículo escolar.

Para tanto, as escolas contam com equipes de profissionais intelectuais e especialistas que receberam essa tarefa, incluindo os professores, que, sem sombra de dúvidas, são os responsáveis diretos por realizar no chão da escola esse papel fundamental de mediador na construção do conhecimento acerca desse tema. Nesse sentido, Giroux (1997, p.

5) esclarece sobre a função social dos professores, bem como as oportunidades oferecidas pelas escolas para a elaboração dos saberes.

Um ponto de partida para interrogar-se a função social dos professores enquanto intelectuais é ver as escolas como locais econômicos, culturais e sociais que estão inextricavelmente atrelados às questões de poder e controle. Isto significa que as escolas fazem mais do que repassar de maneira objetiva um conjunto comum de valores e conhecimento. Pelo contrário, as escolas são lugares que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla. Como tal, as escolas servem para introduzir e legitimar formas *particulares* de vida social. Mais do que instituições objetivas separadas da dinâmica da política e poder, as escolas são, de fato, esferas controversas que incorporam e expressam uma disputa acerca de que formas de autoridade, tipos de conhecimento, formas de regulação moral e versões do passado e futuro devem ser legitimadas e transmitidas aos estudantes.

E não há outro lugar para o desenvolvimento social e a construção de uma democracia sólida senão na escola, por ser o campo das relações entre família, sociedade e Estado, propício ao diálogo das diversidades. Sem dúvida, o mundo não seria o que é hoje não fossem as interferências de lutas sociais e movimentos de classes, sendo nesse contexto de globalização e de flexibilidade das relações sociais e de produção que surgem novos arranjos sociais.

Acredita-se que a exclusão social é reforçada pelo preconceito e pela estigmatização. Na sociedade brasileira, a discriminação parece ser extremamente tolerada, em certa medida consolidada pelo mito da democracia racial, que circula livremente pela sociedade civil.

Assim, assevera Pilletti (1997), as pessoas que, mediante uma educação libertadora, descobrem o mundo e sua posição nele com consciência crítica são os melhores sujeitos ativos de uma transformação séria e profunda das estruturas sociais.

É tarefa dos profissionais da educação e da sociedade como um todo se inteirar sobre a educação para as relações étnico-raciais, dada sua relevância, aprofundando seus conhecimentos acerca do processo educativo, de modo a conhecê-lo tal como é vivenciado, para poder refletir e enfrentar questões fundamentais ligadas à temática em análise.

A Lei n.º 11.645/2008, que ampliou a Lei n.º 10.639/2003, contribuiu sobremaneira para a educação das relações étnico-raciais ao acrescentar ao texto legal a história e a cultura indígena, garantindo que os povos originários também fossem valorizados nos conteúdos escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que somos um país predominantemente negro e, mesmo assim, a população afrodescendente é rotulada, discriminada e expropriada de seus direitos fundamentais, toda a sociedade brasileira deve estar atenta para que as diversidades que a compõem sejam respeitadas e valorizadas em sua história e cultura. É necessário lembrar que o resgate e a reeducação das novas gerações para as relações étnico-raciais se devem aos enfrentamentos atuais da população negra nos diversos espaços sociais para ter voz e vez.

Nossa origem não pode ser silenciada, pois, assim como à população negra foram negados direitos, aos povos indígenas também. Nesse sentido, será necessário que, além da norma legal garantidora da educação étnico-racial nas escolas, sejam criadas políticas públicas de caráter afirmativo que busquem amenizar o cenário de desigualdade que se arrastou por séculos neste país.

A igualdade pretendida e almejada será alcançada quando, nos setores mais diversos da sociedade, não houver distinção ou qualquer tipo de diferenciação onde a cor da pele seja utilizada como padrão ou preferência para a inserção ou exclusão de direitos ou deveres que a todos os cidadãos estejam dispostos e disponíveis.

Na sociedade brasileira, o preconceito e a discriminação parecem ainda ser extremamente tolerados, dada a nossa fraqueza tradicionalmente histórica e política em denunciar tais atitudes. Essa fraqueza contribui fortemente para solidificar e consolidar o mito da democracia racial, que circula livremente pela sociedade civil e pelo cenário político, onde estão os encarregados de formular e implementar políticas públicas de respeito e preservação dos direitos humanos.

Inserir na LDB a necessidade do aprendizado sobre a cultura e história do povo afro-brasileiro e indígena certamente é uma medida importante. Contudo, embora a lei tenha sido publicada em 2003, ainda hoje existem escolas e professores que não a colocaram em prática por diversas razões.

Por fim, é dever de todos — família, sociedade e Estado — promover uma educação de qualidade, valorizando as matrizes étnico-raciais que constituem a história e cultura do povo brasileiro, em especial, daqueles que foram, desde a colonização do Brasil, estigmatizados e inferiorizados por séculos. Talvez essa seja uma das maiores dificuldades dos professores: desconstruir estereótipos. Nesse intuito, a pedagogia decolonial contribui para os professores conduzirem o processo de ensino-aprendizagem, superando o etnocentrismo e as perspectivas eurocêtricas na busca pela identidade da realidade brasileira e pela desconstrução e superação de mentalidades coloniais, ressignificando a história da África, dos afro-brasileiros e dos povos indígenas.

REFERÊNCIAS

BERNADINO, José; GALDINO, Denise (Org.). **Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Brasília-DF, 2003.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008**. Brasília-DF, 2008.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros curriculares nacionais: 5ª a 8ª séries**. Introdução. Brasília-DF, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 33. ed. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2005.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. **O racismo na história do Brasil: mito e realidade**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1998.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 49. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1987.
GILES, Thomas Ransom. **Filosofia da educação**. São Paulo: EPU, 1983.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 12. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Ednilson dos Santos. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, n. 47, p. 19-36, jan./mar. 2013. Editora UFPR. Curitiba.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. ISSN 1645-1384 (online). Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 25 ago. 2024.

MINAS GERAIS. Governo de Minas Gerais. **Conteúdo básico comum (CBC) de História no Ensino Médio**. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 03 set. 2011.

MINAS GERAIS. Governo de Minas Gerais. **Educação para as relações étnico-raciais**. Montes Claros: Unimontes/UAB-Diversidade (Rede de Educação Para as Relações Para a Diversidade), 2010/2011. (Módulo II).

PILETTI, Claudino. **Filosofia da educação**. São Paulo: Ática, 1997.

CAPÍTULO II

A ESCOLA DE SAMBA DA MATINHA-ESPAÇO DE NEGRITUDE E ENCONTROS NO BAIRRO DE FÁTIMA: ENSINO-APRENDIZAGEM EM ARTES VISUAIS EM ESPAÇO NÃO FORMAL

Fernanda de Abreu Lucena Viana
Ana Cleide Vieira Guinbal
Neder Roberto Charone

INTRODUÇÃO

O clube negro é um espaço de socialização, atividades lúdicas, lazer e encontros, onde a comunidade se reúne para fixarem projetos, sonos, ações motivadoras e interatividade social com a comunidade. Ela geralmente se localiza em espaços de estratégia localizadas para atender certo tipo de pessoal da comunidade, disponibilizando a comodidade do pessoal do bairro. A Escola de Samba da Matinha é uma escola de samba da cidade de Belém do Pará, no estado brasileiro do Pará localizada no bairro de Fátima. Foi campeã do grupo B nos anos de 1986 e 1987. Na época não havia ascensão automática, mas após o segundo título, recebeu convite para participar do grupo principal, onde permaneceu até 2000.

Em 2003, venceu o grupo A (segunda divisão) da ESA, ascendendo ao grupo principal. Apresentou em 2005 o enredo “Na terra dos ritmos, o que se planta dá brega”, sendo este o último ano em que participou do grupo principal. No ano seguinte aderiu a um protesto, retirando-se do desfile oficial. E em 2011, foi vice-campeã do dois com uma grande história e trajetória nesse espaço de negritude. A escola de samba foi campeã do grupo A em 2013, retornando ao grupo especial, onde permanece até os dias atuais. Essa escola teve por conhecimento nas atividades de estágio pelo Arte na escola nas Ações do PIBID, em parceria com a UFPA, em uma oficina de Eixo temático meio ambiente em reciclagem com o tema

A ESCOLA DE SAMBA DA MATINHA- ESPAÇO DE NEGRITUDE E ENCONTROS NO BAIRRO DE FATIMA: ENSINO- APRENDIZAGEM EM ARTES VISUAIS EM ESPAÇO NÃO FORMAL

Fernanda de Abreu Lucena Viana & Ana Cleide Vieira Guinbal & Neder Roberto Charone

lendas e personagens na criação de fantoches para crianças e adolescentes da mesma, em 2015. Os mesmos no final das oficinas nos presentearam com uma ação em precursão no espaço se apresentado para agente no encerramento.

O PERCURSO NA ESPAÇO DE NEGRITUDE DO ESPAÇO DA ESCOLA DE SAMBA DA MATINHA COM A APRENDIZAGEM EM ARTES E A INCLUSÃO

O percurso no local do espaço não formal no espaço de negritude, escola de Samba da Matinha foi feito em 2015 com o projeto Arte Na escola e proporcionou um ensino aprendizagem em Arte.

Imagem 01 - Escola de Samba da Matinha



Fonte: Acervo Pessoal, foto 1 e 2:

Imagem 02 - Escola de Samba da Matinha



Participantes da escola de samba da Matinha apresentando percussão e ritmo no espaço, após finalização do projeto Arte na Escola com o PIBID e acadêmicos no curso de artes visuais em Belém – Pará, 2015.

O projeto Arte na Escola possibilitou uma vivência, na prática das Artes Visuais no espaço não formal-espaço de negritude, escola de Samba da Matinha com participantes em um belo relato de experiência com a inclusão de alguns participantes desse espaço, em que levou-se ensino-aprendizagem em Artes, cominando com a inclusão no ensino conjuntamente com a lei 10 639 em que a mesma aponta para a inclusão de práticas afro-brasileiras. Ela é uma lei do Brasil que estabelece a obrigatoriedade do ensino de “história e cultura afro-brasileira” nas disciplinas que já fazem parte das grades curriculares dos ensinos fundamental e médio. Também estabelece o dia 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra no calendário escolar, a mesma apontada na revista Scielo que:

Em seu texto, a educação inclusiva é apresentada como um paradigma educacional apoiado na noção de direitos humanos e alinhado à construção de sistemas educacionais inclusivos, onde caberiam mudanças substanciais na cultura da escola e na sua estrutura, secularmente estabelecidas, de modo que todos os alunos tivessem suas especificidades atendidas. O texto ainda assinala que este processo demanda: práticas orientadas pela igualdade e diferença como valores indissociáveis capazes de promover a superação da lógica da exclusão; de confrontar práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las; de atender às necessidades específicas de todos os alunos e alunas. Assim, busca-se a eliminação da lógica da exclusão, de modo a garantir uma educação de qualidade para todos num espaço comum e diverso. (Plataforma SIELO: Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva: (Plataforma revista Scielo: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000100203).

**A ESCOLA DE SAMBA DA MATINHA- ESPAÇO DE NEGRITUDE E ENCONTROS NO BAIRRO DE
FATIMA: ENSINO- APRENDIZAGEM EM ARTES VISUAIS EM ESPAÇO NÃO FORMAL**

Fernanda de Abreu Lucena Viana & Ana Cleide Vieira Guinbal & Neder Roberto Charone

Nesse contexto do ensino interdisciplinar no espaço de negritude, e no ensino de inclusão e artes visuais com os participantes, temos a aplicação da lei 10639, que aponta para um ensino afro-brasileiro como aplicação de saberes dessa cultura luso, africana e brasileira que chegou até nos com os povos escravizados, parafraseando Arroyo “[...] E quando os educandos são outros como sujeitos sociais, raciais, de gênero, classe, as escolas tem de ser outra, as pedagogias tem de ser outras... e ainda com as pérolas que a arte de ensinar-educar têm de ser outra [...]” (ARROYO, 2020, p. 19). E nos diversos caminhos de educar temos, pois, as perolas apud cit Arroyo, (2020), como afirmou Paulo Freire, não apenas para reinvenção de nossa pedagogia, mas ensinar aprender como nossa pedagogia, didática, conteúdo, ensino-aprender, mas reconhecendo esse outro como sujeito de outro processo de formação-humanização. Que são sujeitos de outra pedagogia.

**A RELEVÂNCIA DO PROJETO A ARTE NA ESCOLA NO ESPAÇO DE
NEGRITUDE COM A OFICINA (CUSTOMIZAÇÕES DE FANTOCHES
E A FINALIZAÇÃO DO PROJETO EM PARCERIA COM A COM OS
PARTICIPANTES DA ESCOLA DE SAMBA**

A oficina, foi organizada metodologia artezania (planejamento, conteúdo e materiais) e posicionamento didático, Literatura regional-mitos e lendas e interdisciplinariedade com a terceira arte com reuniões em montagem do projeto e a equipe e coordenador acadêmico de artes Visuais na academia da UFPa quarto trimestre de 2015, se deram em três meses.

E esses encontros estenderam - se com idas primeiramente no espaço em se sondar o local e fazer primeiros contatos. Assim, após isso, nos organizamos em um dia de cada semana para com o primeiro contato com o coordenador voluntário do espaço, Escola de Sambada Matinha organizar os dias da semana de encontro no mesmo espaço com os participantes.

IMAGEM 03 - Detalhe dos fantoches customizados, os produtos confeccionados por participantes na oficina- fantoches no espaço de negritude na Escola de samba da Matinha com a finalização do projeto Arte na Escola



Fonte: Acervo Pessoal, foto 3:

A finalização do projeto no espaço de negritude se deu em dois meses com oito encontros com os participantes com duas horas aulas cada dia da semana, um dos apoios que tivemos foi a proposta triangular de Barbora, (2008), parafraseando a mesma que consiste em ler fazer contextualiza a obra [...]”, foi um sucesso a proposta e os olhos com brilho dos participantes , assim, como acompanhado pelo coordenador voluntário do espaço, nos fazia querer ainda estar mais e mais nessa aprendizagem interdisciplinar no espaço não formas de educação em arte. Outro texto que aponta a autora Ostrower (1987, 2013): aponta que “[...] Do mesmo modo que a percepção, intuição é um processo dinâmico e ativo atuante no meio ambiente. É um sair de si e um captar, uma busca de conteúdo significativo [...]” :

A ESCOLA DE SAMBA DA MATINHA- ESPAÇO DE NEGRITUDE E ENCONTROS NO BAIRRO DE FATIMA: ENSINO- APRENDIZAGEM EM ARTES VISUAIS EM ESPAÇO NÃO FORMAL

Fernanda de Abreu Lucena Viana & Ana Cleide Vieira Guinbal & Neder Roberto Charone

Além das informações, eles deveriam levar ao entendimento do quanto de fazer pode entrar naturalmente na atividade criativa. A prática adotada nessa aula de cada traço desenhado no quadro, cada contribuição individual merece imediatamente uma avaliação não deixou dúvida sobre a importância da participação de cada um para que se realizasse um objetivo comum proposto ao grupo. Analisando o resultado das contribuições nunca elogiei a habilidade individual das pessoas, mas sem dúvida, indiretamente, minhas palavras valorizavam cada participante como personalidade atuante. Ainda que no início, ocorreu-se brincadeiras entre colegas, com aqueles que se aventuram a ir desenhar (atitude defensiva em face de uma situação estranha) as pessoas se sentiam enaltecidas por terem produzido algo digno de comentários. Além disso, compreendeu-se algo que não havia porque temer erros. Simplesmente não existia, erros. Tudo que se produzia era significativo. (OSTROWER, 2013, pg. 55.).

Isso tudo citado pela autora e que comungo afirmativamente, pois, a mesma diz que não é sobre ser artista formando participantes de oficinas, mas sim produzir arte com práticas adotadas em grupos, em oficinas e em sala de aula. Assim, retorno o termo que se fazer arte com uma proposta pedagógica triangular pode compor arte e prazer aos que praticam e as que proporem, como foi feito no espaço de negritude, na escola de samba. Por isso as afirmativas da autora estão de plena habilidade e competência para ajudar formar cidadão e cidadãs mais criteriosas e aptas no estudo, na vida e na profissão, a quais quer que escolherem para exercerem.

Imagem 04: Da esquerda para a direita: fantoches: Saci, Boi Tatá, Curupira, Matinta e novamente Saci Pererê



Fonte: Acervo Pessoal,

Assim, as atividades com essa pesquisa de espaços de negritude¹, inclusão² no ensino e interdisciplinariedade com as artes visuais reforça que a educação sem dúvida possui o poder de energizar as comunidades e locais onde atua essas atividades de fecundas raízes afro-estudos da história dos povos que vieram de outros continentes e que aqui firmara raízes e fizeram a miscigenação dessa nação que é o povo brasileiro.

É fazer uma ação de inclusão ampla no ensino aprendizagem que alcançaremos índices de avaliações pessoais e cidadãs mais elevados na história brasileira. Para fraseando o canal em diversidade, o lazer para quem, é está falando em violências simbólicas, e o lazer da juventude preta são vistas com algo de desconfiança nesses espaços também.

IMAGEM 05 - os participantes e a finalização com a confraternização no final da oficina com as criações da oficina eixo temático natureza-meio ambiente-fantoches, reciclagem com caixinhas longa vida



Fonte: Acervo Pessoal

¹. Fonte google: Negritude. Movimento literário afro-franco-caribenho (a partir do início da década de 1930) baseado na concepção de que há um vínculo cultural compartilhado por africanos negros e seus descendentes onde quer que eles estejam no mundo.

². A inclusão educacional constitui a prática mais recente no processo de universalização da educação. Ela se caracteriza em princípios que visam à aceitação das diferenças individuais, à valorização da contribuição de cada pessoa, à aprendizagem através da cooperação e à convivência dentro da diversidade humana.

**IMAGEM 06 - os participantes e a finalização com a confraternização no final da
oficina com as criações da oficina eixo temático natureza-meio ambiente-fantoches,
reciclagem com caixinhas longa vida**



Fonte: Acervo Pessoal

E é desse modo, que relato a experiência fantástica que foi esse ano de 2015, participar na oficina confecções de fantoches, com eixo temático meio ambiente, no tema voltado a natureza, voltados para a reciclagem e preservação do meio ambiente e, assim como para o planeta.

CONSIDERAÇÕES

Os vários tipos de espaços negros espalhados no Brasil, especialmente em Belém, mostra a grande relevância cultural e social que tais locais nos trazem, especialmente para a comunidade periférica local. Esses locais negros-escolar de samba e/ou clubes de escolas de sambas, mostram a que vieram, contribuir na formação social, cultural e artística dos cidadãos, desde a primeira geração-crianças à geração da melhor idade. Assim, arraigando e postulando com suas atividades vividas os benefícios sócias nas rotinas vivenciadas dos comunitários, onde possuem essa grande riqueza cultural negra, forjada nos mais diversos locais das cidades, mostrando dessa forma a variedade artística, salutar, sócio-educacional para os participantes do local.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. O. B. de, MACHADO, E. F; SILVA, C.P. da. **Pedagogia e sujeito em conexão**. Curitiba: CVR, 2020.

BRASIL. **Lei Brasileira de História e cultura Afro-Brasileira**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. On line. Acessado em 20 de out. 2022.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão**. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm . Acessado em 31 Out. 2021.

BARBOSA, A. M. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**, 5ª ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

BARBOSA, A. M. **Arte e Educação: leitura no subsolo**, 8ª ed. — São Paulo: Cortez, 2011.

BARBOSA, A. M. **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**, 3ª ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

FERRAS, M. H. C. T. de. **Metodologia do ensino da arte**, e Fusari. — São Paulo: Cortez, 1999. - 2. Ed. – (Coleção magistério. 2º grau. Série Professor).

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia** / Maria de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos: -8. Ed. - São Paulo: Atlas, 2017.

OSTROWER, F. **Universos da arte, revisão técnica nome Ostrower**- 1ª edição, Companhia São Paulo: Ed. Unicamp, 2013.

OSTROWER, F. **Criatividade e processo de criação**.Fayga Ostrewer- Petrópolis, Vozes, 1987.

PIAGET, J. **A construção Real na Criança**. Tradução Delachaux ET Nitestlé. 3ª Ed. Editora, Zahar editores, Rio de Janeiro, 1970.

You Tube. **Lazer e Diversidade: o espaço da Negritude**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EzGDde4tVoU>. On line. Acessado em: 10 nov. 2022.

REVISTA SIELO. Política de Educação Especial e os desafios de uma perspectiva inclusiva. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000100203. On line. Acessado em 20 out. 2022.

ANEXO

1. Anexo - Fotos acervo pessoal, 2015, participantes do espaço de negritude , Escola de Samba da Matinha.



CAPÍTULO III

A HISTÓRIA DOS POVOS AFRICANOS E AS QUESTÕES HISTÓRICAS E RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Francisco André Silva Martins
Caetano Bonfim Ferreira

INTRODUÇÃO

A proposta principal do presente trabalho é de fazer uma discussão que tenha como elemento central de sua análise o entendimento da importância de se trabalhar a história dos povos africanos e as questões étnico-raciais na Educação Básica. Tal pesquisa se deu por meio do encontro entre dois professores que em suas experiências de atuação na Educação Básica se inquietaram diante das questões étnico-raciais e de cunho histórico em relação ao continente africano. A partir disso, foi realizado um levantamento bibliográfico que abarcou as questões e problemas enfrentados pela escola no que tange a tais temáticas, bem como pela análise das obras e apontamentos referentes ao tema pesquisado.

As questões raciais entrecortaram a história do nosso país e entender a história do povo brasileiro implica em compreender a riqueza e a cultura da matriz africana que a compõe. Em relação aos povos negros escravizados podemos dizer que sua luta tem início no século XVI com o processo de colonização/ocupação da América Portuguesa, na qual seres humanos das mais variadas regiões e etnias africanas foram escravizados e forçados a sair de suas terras para se sujeitarem ao trabalho forçado no Brasil. Desde então, o negro vem se organizando cultural, política e socialmente. Entre os séculos XVI e XIX várias foram as formas de expressar descontentamento, com destaque para a formação de quilombos. O século XX será marcado pela organização de lutas que tinham como norte a busca por uma

sociedade na qual o racismo e a discriminação não fossem uma marca central. Tais manifestações foram fortemente influenciadas pelas lutas pelos direitos civis dos negros estadunidenses ocorridas a partir dos anos 1960, com destaque para os Panteras Negras e personalidades como Malcon X e Martin Luther King.

A década de 1930 será marcada pela criação de organizações como a FNB (Frente Negra Brasileira). Tal organização tinha o propósito de explicitar a existência do racismo no Brasil e discutir essa realidade social com vistas a buscar melhores condições de vida e a união política e social dos negros. Na década de 1940 do mesmo século o surgimento do TEN (Teatro Experimental do Negro) teve como objetivo a valorização do negro no teatro e a criação de uma nova dramaturgia. Esse foi idealizado, fundado e dirigido por Abdias do Nascimento (CARDOSO, 2011). Os anos 1950 e 1960 se mantiveram efervescentes no que se refere a mobilização dos negros no Brasil. Várias organizações e movimentos dos negros, em diversas regiões do país, seguiram lutando, com destaque para o combate ao racismo nos anos de chumbo da ditadura militar entre 1964 e 1985. Em 1978 nasce o MNU (Movimento Negro Unificado) e a partir de então a luta organizada dos negros brasileiros passa ganhar maior notoriedade no cenário político e social. Há que se ressaltar que o Movimento Negro Brasileiro também organizou suas lutas no sentido de intervir no processo de criação e elaboração da Constituição Nacional de 1988 o que resultou em conquistas objetivas, como a criminalização legal do racismo e do preconceito racial por meio do Artigo 5º, inciso XLII (CARDOSO, 2011).

Nesse mesmo sentido, podemos dizer que o ano de 2003 foi um marco para a luta do Movimento Negro no Brasil, ao ser promulgada a lei 10.639/03, que tornava obrigatório o ensino da história afro-brasileira e africana nas redes públicas e particulares de educação. Passados alguns anos que essa lei encontra-se em vigor, a realidade social brasileira nos mostra o quão importante é que façamos com que esse tipo de discussão aconteça diuturnamente. Vivemos tempos nos quais direitos sociais têm retrocedido de maneira preocupante, que há uma mobilização forte no sentido de criminalizar os movimentos sociais e de exterminar conquistas históricas alcançadas no país, nesse bojo as questões étnico-raciais, nos seus mais variados lugares sociais, também correm risco.

O IMAGINÁRIO SOBRE A HISTÓRIA DOS POVOS AFRICANOS

Podemos dizer que a luta empreendida nos anos 1980 com o intuito de universalizar a educação pública hoje alcançou seus objetivos no que se refere ao ensino fundamental, a Lei n.º 12.796/2013, passou a garantir direitos educacionais para todas as crianças e adolescentes dos 4 aos 17 anos no atendimento público, conforme garantido pela Constituição Federal. Estamos falando de novos atores, da população antes excluída, pobre, negra, periférica, que chegaram à escola e que, em grande medida, causaram conflitos e desestabilizaram a harmonia da realidade escolar antes preservada pelo acesso restrito a uma determinada classe social (ARROYO, 2004).

Diante da presença desses novos sujeitos, não há como a escola se furtar a estabelecer novas práticas que caminhem no sentido de romper com uma concepção de cultura estabelecida. Caminhando com esse objetivo, valorizar a história e a cultura do continente africano, invisibilizadas durante tantos anos, nos permite proporcionar aos nossos alunos e alunas a construção de outros vínculos para com sua herança ancestral, fortalecendo sua autoestima e permitindo entender que a sociedade brasileira é de fato excludente e racista. No bojo da Lei 10.639 estão contidos anos de luta empreendida pelos negros brasileiros que organizados coletivamente buscavam explicitar as mazelas de um país estruturalmente racista.

Ao iniciarmos as discussões referentes ao continente africano, uma pergunta se faz necessária: as imagens construídas por nós sobre aquele lugar são verdadeiras? Em relação às imagens construídas pela maioria de nós em torno do que seria o continente africano, essas estão fortemente ligadas a ideias deturpadas amalgamadas pela indústria cinematográfica estadunidense (MUNANGA, 1984; LOPES, ARNAUT, 2005).

Durante os anos 1980 várias foram as tardes que na televisão se passava filmes do Tarzan. Um herói, homem forte, que conseguia se comunicar com os animais, saltando de uma para outra árvore utilizando-se de cipós, que lutava com leões, que livrava as “mocinhas” das garras das tribos canibais. Se o Tarzan era “do bem”, quem era “do mal”? Se o herói era o branco, os negros eram os “do mal”, os bárbaros, gente pintada, que não usava roupa, que falava em uma língua estranha, que comia carne humana, uma imagem que remete a inferioridade e primitivismo (HERNANDEZ, 2005). Há que se pensar no papel da escola no processo de desconstrução desses estigmas, bem como, pensar a prática docente diante de tal realidade (ROCHA, 2009; CONCEIÇÃO, 2006).

Tais construções não se deram aleatoriamente, há um intuito nas entrelinhas, um sentido para a construção dessa pseudo-hierarquização racial. Isso é o que podemos chamar de racismo, enquanto uma doutrina que afirma existir a superioridade de uns sobre outros

mediante valoração de determinadas características culturais, biológicas, raciais (GUIMARÃES, 2008; MOORE, 2007). Mais que em uma simples estória, um filme, é a busca da construção de uma imagem do europeu, do branco, como uma raça superior, em oposição ao negro como bárbaro, ignorante. Reflexos de uma sociedade historicamente racista e preconceituosa.

QUE CONTINENTE AFRICANO PODEMOS APRESENTAR AOS NOSSOS ESTUDANTES?

Em oposição direta a todos os estigmas, há que se buscar perceber as singularidades e diversidades daquele continente. Como são muitos aspectos (culturais, sociais, linguísticos, econômicos, religiosos, dentre outros) de início já temos uma dificuldade. Daria para tratar de todas as riquezas do continente africano na escola? Seria o objetivo dos professores tornar seus alunos especialistas em África? Não que seja possível tratar de tudo, mas pode-se, minimamente, apontar alguns aspectos que, se devidamente trabalhados, contribuem para uma identificação com a herança ancestral africana de nosso país.

Um elemento central nesse processo está em buscar romper com a visão rasa que trata a África no singular, questionar essa ideia que nos leva a simplificar e reduzir. Tal posicionamento, se mantido, nos leva a reproduzir e perenizar a imagem da África como um bloco único, compacto, hermética em si (LOPES, ARNAUT, 2005). O que não condiz com a verdade dos fatos em relação ao continente africano. Em relação à História da África há que se apontar alguns aspectos importantes. Durante muitos anos as sociedades africanas não foram consideradas merecedoras da atenção das correntes históricas, acreditava-se que tal continente não fazia parte da história do mundo, teoricamente não havia o que considerar. Havia uma recusa em perceber os povos africanos como construtores de cultura (GIORDANI, 2007).

A construção dessa imagem de inferioridade dos africanos está baseada da disseminação de ideias preconceituosas construídas pelos europeus que ao compararem os dois continentes destacavam a inexistência de instituições semelhantes às suas (SERRANO, WALDMAN, 2008). Os padrões de comportamento, as danças, as expressões artísticas e as visões de mundo dos africanos, em função da diferença, eram considerados posicionamentos bárbaros em contraposição a civilização europeia (MATTOS, 2007). De acordo com Hernandez (2005, p.18) “o termo africano ganha um significado preciso: negro, ao qual se atribui um amplo espectro de significações negativas, tais como frouxo, fleumático, indolente

e incapaz, todas elas convergindo para uma imagem de inferioridade e primitivismo”. Nesse contexto, as considerações em torno do continente africano passam pela inexistência de um povo, de uma nação, de um Estado, conseqüentemente, inexistência de passado, de história. Contudo, há que se observar que essa visão, além de parcial, é simplista, deixa de contemplar aspectos como, por exemplo, a consideração do continente africano como berço da humanidade. Apesar dos europeus considerarem o continente um deserto cultural sedento pela chuva da civilização (MUNANGA, 1984), esse é, na verdade, um oásis de cultura em suas singularidades.

Nesse sentido, há que se considerar a distinção entre o que os africanos produzem de cultura e o que o europeu considera cultura. Um aspecto recorrente de críticas à cultura africana está na preeminência da palavra falada em lugar da palavra escrita. Tal prática é vista pela cultura ocidental como ausência de cultura. Em contraposição a tais posicionamentos, os povos africanos estão visceralmente ligados à palavra falada, nesse contexto, a preeminência da oralidade não priva tais povos de um conhecimento. De acordo com Tierno Bokar:

A escrita é uma coisa e o saber é outra. A escrita é a fotografia do saber, mas ela não é o saber em si. O saber é luz que está no homem. É herança de tudo que nossos ancestrais puderam conhecer e que nos transmitiram em germe, exatamente como o baobá, que está contido em potência em sua semente (TIERNO BOKAR apud HAMPÂTÉ BÂ, 1997, pág. 23).

Tais considerações nos permitem inferir que o ensinamento está associado à vida, não há circunstância específica para se ensinar e aprender, tornando o conhecimento algo vivo. Destacamos o papel dos anciões, pois esses guardam o legado dos antepassados. De acordo com um dito africano, “cada ancião que morre é uma biblioteca que se perde” (HAMPÂTÉ BÂ, 1979). No contexto africano, a palavra falada tem poder, está vinculada ao sagrado e, conseqüentemente, a uma visão religiosa do mundo. Os ancestrais constituem a própria sociedade, estão no cotidiano, no dia a dia. Nesse cenário, a palavra é acompanhada de ações e torna-se instrumento de poder, vinculada a relação homem e natureza. A palavra é ferramenta de aproximação e relação para com as forças vitais, com o que é divino (LEITE, 1996).

É de vital importância atentar a tais aspectos se quisermos construir outro continente africano em nossas escolas. Contudo, tal proposta de trabalho demanda um esforço no sentido de nadar contra a corrente, de buscar identificar e valorizar as especificidades de um continente que pode ser considerado um “mosaico de heterogeneidades”, dada à diversidade cultural de seus povos (HERNANDEZ, 2005).

ENTENDENDO O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL

A partir do século XVI a escravização dos negros africanos tornou-se prática comum entre os europeus. Por um período de cerca de 350 anos, foram trazidas pelos portugueses, de forma compulsória, mais de 4 milhões de pessoas da África para o Brasil. Escravizados foram trazidos com o intuito de ocupar lugar nos trabalhos de mineração, lavoura de cana-de-açúcar e café, dentre outros tantos. O negro era o braço forte sem o qual a colônia não alcançaria sucesso. Além disso, o tráfico proporcionava lucros exorbitantes à coroa portuguesa (ALENCASTRO, 2000).

A escravidão no Brasil reproduziu na relação entre brancos e negros o mesmo procedimento discriminatório dos europeus para com os africanos, fazendo se constituir uma hierarquização racial, na qual brancos seriam, teoricamente, superiores aos negros. A pretensão de reproduzir, na colônia, valores eurocêtricos fez com que se reproduzisse também a oposição entre o civilizado e o bárbaro. A matriz africana deveria ser extirpada, branqueada, civilizada.

Uma especificidade brasileira foi a construção de um discurso no qual o branco, “benevolente”, teria recorrido a formas mais brandas de escravidão, o que permitiu ao negro uma aproximação tal que lhe proporcionou a oportunidade de se tornar civilizado. Essa tese foi assimilada como verdade histórica a partir da obra *Casa Grande e Senzala* de Gilberto Freyre (2001). Essa particularidade existente no Brasil é merecedora de nossa atenção, um falso altruísmo por parte dos brancos, que no discurso ideológico estabelecido historicamente, teriam permitido, com sua benevolência, a aproximação e o convívio pacífico para com os negros, a título de permitir a essa população a apropriação da civilidade branca. É interessante destacar as peculiaridades das relações de poder e dominação estabelecidas no contexto colonial. Os europeus nos trópicos produziram e construíram um tipo de relação escravista e de dominação com formas peculiares de violência interpretada posteriormente por Freyre (2001) como uma colonização mais branda, menos desumanizadora, como se isso pudesse mesmo existir. Nesse contexto, emerge o que chamaremos no século XX de mito da democracia racial.

Esse tipo de narrativa, que propalava a miscigenação como virtude nacional, reforçou a existência de uma democracia racial brasileira mitológica. Os brancos e negros ao se misturarem teriam se tornado parte de um país miscigenado de características singulares. Portanto, não seria possível existir o domínio de um sobre o outro onde não se conseguiria

sequer distinguir quem era o branco e quem era o negro. Uma realidade deturpada que se amalgamou como verdade inquestionável com o passar dos anos, forjando uma mentalidade de nação cordial, pacífica, incruenta e socialmente unida. A construção desse mito da democracia racial, como uma corrente ideológica, impediu que se visse claramente a desigualdade instituída entre negros e brancos no Brasil, negando também consequentemente a existência do racismo.

APROPRIAÇÕES CONCEITUAIS

Em função das questões anteriormente mencionadas e das especificidades da sociedade brasileira, entendemos que seja necessário a apropriação de determinados conceitos para combater o racismo na sociedade e na escola. Inicialmente, há que se considerar que todos os conceitos parecem se aproximar, mas as diferenças é o que mais nos interessa e ajuda na realidade da escola. O intuito é delimitar alguns conceitos que devem ser trabalhados diuturnamente e que nos são extremamente úteis para debater essa temática na escola.

O passo inicial se dá a partir da compreensão da ideia de raça tendo como foco as relações étnico raciais. Um primeiro movimento está em separarmos adequadamente os aspectos biológicos dos aspectos sociais, culturais e políticos. A raça biológica delimita a subdivisão de uma espécie e há quem utilize desse argumento para dizer que somos todos iguais, humanos. Essa é mais uma forma de negar o preconceito e o racismo. Todavia, quando se trata dos movimentos sociais negros a palavra raça ganha contornos específicos, envolve aspectos identitários. Nesse contexto, a raça está alicerçada na dimensão social e política de ser negro, de produzir um sentido de pertencimento (GOMES, 2005). Da palavra raça emerge a palavra racismo, remetendo-nos a práticas discriminatórias hierarquizantes entre as pessoas, com base em características raciais e culturais. Assim, por natureza, algumas pessoas seriam superiores a outras. O racismo afirma a superioridade dos brancos em relação aos negros. Dessa doutrina decorreram violências e agressões que perpassaram a história da humanidade como tortura, isolamento de grupos étnico-raciais, extermínio físico (MOORE, 2007).

Concomitantemente aos conceitos de raça e racismo há também os significados de preconceito racial e discriminação racial. O preconceito trata do estabelecimento de um conceito prévio, sem o devido cuidado, sem o verdadeiro conhecimento dos fatos. Já o preconceito racial envolve uma ideia preconcebida em relação a um grupo racial, social,

étnico ou religioso. Esse julgamento prévio envolve aversão e ódio para com o outro, sendo marcado por uma inflexibilidade contundente. Entretanto, é de vital importância dizer que o preconceito racial não é inato ao indivíduo, ele é socialmente construído (GUIMARÃES, 2008). Em relação à discriminação racial percebe-se um tratamento desfavorável dado a uma pessoa ou a um grupo específico com base em suas características raciais, ou étnicas. Nesse sentido, a palavra discriminação está vinculada ao ato de promover distinção, diferenciação. No que tange a discriminação racial, essa é a efetiva prática do racismo e do preconceito. A discriminação seria a adoção de práticas que os efetivam como, por exemplo, inviabilizar a contratação de uma pessoa por ela não ser branca, ou como se encontra ainda em alguns anúncios de emprego, por não ter “boa aparência”.

Para os professores que terão o ofício de trabalhar com a história da África e das culturas Afro-Brasileiras na escola, um ponto obrigatório está na busca por promover uma discussão para além do conceitual, que demonstre de maneira apropriada o quanto nossa sociedade é racista, preconceituosa e discriminatória. Um primeiro passo na busca por superar a sociedade racista e reconhecer que ela é realmente racista, perceber que negros são maioria entre os mais pobres do país, notar que esses têm menos acesso à educação, ver que a população negra ocupa os postos de trabalho que demandam menos instrução.

APONTAMENTO E CAMINHOS POSSÍVEIS

Passados dezessete anos da promulgação da Lei n.º 10.639/2003, há que se dizer que a luta agora é por efetivá-la. Em 2003, seja nas universidades, seja nas escolas, muito pouco se sabia sobre a lei e sua aplicação. A própria forma como a Lei foi escrita, cria por vezes, obstáculos para sua aplicação na escola. Muitos professores, por desconhecer a temática, reforçam o equívoco de que tal discussão, na prática, se restringe às disciplinas de História, Artes e Literatura.

Um movimento necessário de ser feito é o de equalizar as responsabilidades em torno do trabalho a ser desenvolvido na escola para com as questões étnico-raciais e da História da África. Há que repensar o papel de cada um dos atores do cenário escolar, envolver todos os professores, de todas as disciplinas, os profissionais da biblioteca, da cantina, da limpeza, da portaria, os pais, a comunidade, toda a escola, no sentido de entender e fazer entender que essa é uma responsabilidade coletiva. Se de fato quisermos uma escola pública que seja menos racista, que seja reflexiva quanto a tais questões, ninguém fica isento de responsabilidades nessa jornada. Temos que refletir desde o nosso racismo cotidiano

escondido sob a roupagem da brincadeira e da zoação, bem como o racismo institucionalizado que faz com que a maioria dos negros na escola sejam os alunos pobres e os trabalhadores de função não especializada. Se quisermos lutar contra o racismo, temos que fazer com que essas reflexões alcancem nossos estudantes, a ponto de se incomodarem com tal situação e tomarem atitudes de combate.

A realidade escolar pode ter grande influência no trabalho exitoso em torno das questões étnico-raciais, pois se tomarmos como base as escolas públicas de periferia vemos que os alunos, maciçamente, têm cor. A pobreza no Brasil é demarcatória, excludente, composta por pardos e pretos, portanto é negra. No entanto, recorrentemente presenciamos colegas de trabalho, funcionários da escola e até acompanhantes escolares, que acusam os alunos negros de serem racistas. Para avançarmos no debate há que se considerar que não há como nascer nessa sociedade e passar incólume por um processo de socialização que em alguma medida nos remeta a práticas racistas. Se entendemos que o racismo é estrutural e estruturante de nossa sociedade, todos acabamos sendo marcados por esse processo e nos cabe conscientizar de tal fato a ponto de quisermos lutar contra isso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor tem o relevante papel de construir junto aos seus alunos experiências reflexivas que considerem a importância dos negros na construção da nação, saindo da subalternidade e assumindo seu lugar de direito como um dos sustentáculos da constituição desse país. Compreender a história e a cultura africana é desconstruir uma narrativa idealizada na perspectiva do grupo social dominante e proporcionar aos negros a saída de uma posição coadjuvante, assumindo a centralidade como grupo social destacado na formação da nacionalidade do país. Dessa forma, pensar a construção e inclusão desses sujeitos a um escopo que os aponte também como interlocutores de uma nacionalidade e identidade nacional é papel do processo educativo que, em grande medida, tem responsabilidades no que tange a manutenção e reprodução da exclusão social.

Um aspecto que apontamos como vital é a aproximação da escola e de seu corpo docente junto às produções sociais e culturais da comunidade na qual essa se encontra inserida. É fundamental a participação das famílias e suas historicidades no contexto escolar, construindo possibilidades de mediação entre saberes formais e não-formais que podem auxiliar na construção de identidades, percepção de pertencimento e fortalecimento dos bens culturais da comunidade e da cidade.

Outro elemento a ser considerado é o material didático usado em sala de aula. Esse deve contemplar as culturas e historicidades de todos os grupos sociais, nesse caso, a cultura africana e afro-brasileira têm também primazia na construção e consolidação de uma cultura nacional. Entendemos que a história das mentalidades e a história do cotidiano foram gradativamente incorporadas nos livros didáticos e com isso já percebemos avanços em alguns debates sobre a cultura dos negros na sociedade brasileira, no entanto, há sempre o que avançar. Essa produção historiográfica demonstra uma consonância com a luta do Movimento Negro que sempre debateu a inserção do negro como protagonista na construção do país.

Conforme nos diz Nilma Lino Gomes (2011), apesar dos avanços no campo das experiências étnico-culturais, ainda persiste uma narrativa segregadora e racista que deve ser continuamente combatida. Dessa forma acreditamos que as possibilidades de rupturas no *status quo* têm que passar pelo aval da educação, sendo assim o papel do professor em sala de aula deve ser mediar constantemente novas práticas de ensino, novas abordagens metodológicas e fundamentalmente mediações entre as várias produções culturais no entorno da escola. Ao fim desse artigo não temos a pretensão de apresentar respostas, ao contrário, esperamos que esse incomode a outros profissionais da educação, ao ponto de os fazerem repensar as relações raciais em nossa sociedade e questionar o que pareça natural a um primeiro olhar.

REFERÊNCIAS

- ALENCASTRO, L. F. de. **O Tratado dos Viventes**: formação do Brasil no Atlântico Sul. São Paulo: Cia das Letras, 2000.
- ARROYO, M. **Imagens quebradas**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- CARDOSO, M. **O Movimento Negro**. Belo Horizonte: Mazza, 2011.
- CONCEIÇÃO, J. M. N. P. **África um novo olhar**. Rio de Janeiro: CEAP, 2006.
- FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- GIORDANI, M. C. **História da África anterior ao descobrimento**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

GOMES, N. L.; GONÇALVES E SILVA, P. B. (org). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. **Preconceito Racial**: modos, temas e tempos. São Paulo: Cortez, 2008.

HAMPÂTÉ BÂ, A. **A palavra, memória viva na África**. Revista O correio da Unesco, ano 7, nº 10/11. Rio de Janeiro: 1979.

HAMPÂTÉ BÂ, A. **A educação tradicional na África**. Revista THOT, n. 64, 1997.

HERNANDEZ, Leila Leite. **A África na sala de aula**: visita à história contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2005.

LEITE, F. Valores civilizatórios em sociedade negro-africanas. **Revista do Centro de Estudos Africanos USP**, nº 18/19, 1995/1996.

LOPES, A. M.; ARNAUT, L. **História da África**: uma introdução. Belo Horizonte: Crisálida, 2005.

MATTOS, R. A. de. **História e cultura afro-brasileira**. São Paulo: Contexto, 2007.

MOORE, C. **Racismo e sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MUNANGA, K. O universo cultural africano. **Revista da Fundação João Pinheiro**, v.14, nº 7 a 10, jul. a ago. de 1984.

MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

ROCHA, R. M. C. **A História da África na Educação Básica**. Belo Horizonte: Nandyala, 2009.

SERRANO, C; WALDMAN, M. **Memória D'África**: a temática africana em sala de aula. São Paulo: Cortez, 2008.

UNICEF. **10 desafios do Ensino Médio no Brasil**. Brasília, 2014.

CAPÍTULO IV

CRIMINALIDADE E RESISTÊNCIA: CONFLITOS E NEGOCIAÇÕES ENTRE LIVRES E ESCRAVOS NA REGIÃO DE UBERABA – MG (1850-1870)

Vinícius Passos Paulucci
Carlos Eduardo Moreira de Araújo

Introdução

Ao longo do século XX, com o desenvolvimento da história-problema proposta pelo movimento dos *Annales* que culminou no processo de “revolução documental”, observamos a ampliação das perspectivas a respeito do passado e as diferentes apropriações desses elementos na historiografia. Segundo Jim Sharpe (2011), a história tem sido tradicionalmente narrada a partir do ponto de vista dos grandes, limitando as percepções acerca das experiências humanas nos mais diversos tempos históricos, na medida em que as experiências históricas de homens e mulheres que não fazem parte dos expoentes desses processos são frequentemente ignorados. A fim de corrigir essa disparidade, em 1966, o historiador Edward Thompson publicou um artigo intitulado “A história vista de baixo”, propondo uma nova perspectiva de análise histórica que se opunha à percepção equivocada de muitos historiadores que taxavam as experiências das massas populares enquanto inacessíveis, quando não apenas um problema com os quais as elites teriam de lidar.

Como é de se esperar, tratar de grupos subalternos, principalmente quando se abordam temas de temporalidades mais recuadas, representa um desafio ao historiador, na medida em que encontrar fontes que propiciem analisá-los tornam-se cada vez mais raras. O

historiador que se lança a trabalhar com a história vista de baixo tem de se valer de criatividade e sensibilidade, buscando encontrar alternativas que permitam observar as experiências desses indivíduos, sendo com base em fontes oficiais (como no caso do Menocchio de Carlo Guinzburg, que utilizou documentos inquisitoriais para desenvolver sua narrativa) ou fontes não-oficiais (como ocorre nos trabalhos baseados em história oral, por exemplo).

Ao pesquisarmos a escravidão africana na região do Triângulo Mineiro no século XIX, optamos em dispor um corpo teórico - metodológico relacionado ao que foi denominada “história vista de baixo”. Com isso, utilizarei alguns autores que se dedicaram à análise de agentes históricos que durante muito tempo, ficaram de fora dos interesses da historiografia.

O presente artigo tem como objetivo analisar alguns conflitos e negociações entre livres e escravizados e a formação de alianças em torno das regras sociais de justiça e trabalho na região do Triângulo Mineiro, oeste da província de Minas Gerais a partir da segunda metade do século XIX (1850-1871), tendo como fonte principal os processos crime deste período. Os processos criminais utilizados fazem parte do acervo do Arquivo Público de Uberaba e encontram-se digitalizados no Laboratório de Pesquisa em Patrimônio, Memória e Identidade (LAPAMI) da UFU Campus Pontal. Além dos processos crime, foram utilizadas como fontes de apoio os periódicos *Jornal do Commercio RJ* (1850-1859) e *Correio Oficial de Minas MG* (1857) disponíveis na hemeroteca digital da Biblioteca Nacional. Além disso, foram fichados e analisados os relatórios do presidente de província de Minas Gerais de 1850 a 1889.

Dessa forma, pretendo nesse artigo apresentar um pouco da pesquisa do geógrafo Luis Augusto Bustamante Lourenço sobre o Triângulo mineiro e análise das fontes pesquisadas. Através desta pesquisa, temos a intenção de ampliar as pesquisas sobre a escravidão africana na região do Triângulo Mineiro para contribuir também com a pesquisa documental e bibliográfica sobre a escravidão africana no Brasil.

A ESCRAVIDÃO NO TRIÂNGULO MINEIRO

Nestas últimas décadas estamos tendo por parte dos estudiosos da escravidão no Brasil, uma tendência em estudos de regiões cujo mercado não era voltado para a exportação, tendo assim, um cotidiano, cultura, concepção de liberdade, etc, bem diferentes das grandes *plantations*. Um dos grandes exemplos desses estudos é a tese de doutorado *Das fronteiras do império ao coração da república: o território do Triângulo Mineiro na transição para a*

formação sócio-espacial capitalista na segunda metade do século XIX do Professor Luís Augusto Bustamante Lourenço, sendo defendida no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade de São Paulo (2005). Utilizarei principalmente dos capítulos 6 e 7 para compreender como funcionou a escravidão no Triângulo Mineiro.

Na obra em si, o autor entenderá a natureza da transição que possibilitou o surgimento do Triângulo Mineiro enquanto região e defender a possibilidade de construção de um modelo de análise geográfica fundamentado na noção de formação sócio espacial. Entretanto, principalmente nos capítulos 6 e 7 o autor nos ajuda a compreender alguns aspectos da escravidão na região.

Lourenço diz que, a princípio, haverá um panorama da dependência e apego que os grandes proprietários de terra nutriam pela escravidão. O destaque é para o Congresso Agrícola de 1878, no Rio de Janeiro, no qual os fazendeiros mineiros expressaram forte inquietação diante da possibilidade do fim da escravidão. Segundo Lourenço, o sistema escravista mineiro foi por muito tempo analisado baseando-se na região de Ouro Preto. Portanto, se faz necessário analisar cada região em suas especificidades. Somente analisando essas especificidades da escravidão no Triângulo Mineiro que compreenderemos as relações entre os escravos e os homens livres, sendo os processos criminais uma das melhores formas de se compreender essas relações.

OS “CRIMES” COMO FORMA DE RESISTÊNCIA

Um dos processos analisados durante a pesquisa é o de Cecílio, escravo de Antonio Rodrigues da Cunha Junior. O escravo era réu do processo e acusado de ter cometido um homicídio brutal contra seu feitor com a ajuda de outros escravos. No documento consta a data do processo, réu, autor, vítima entre outros. Segundo o processo, o autor é a Justiça/Tribunal do Rio de Janeiro, o réu é Cecílio, propriedade de Antônio Rodrigues da Cunha Júnior; e a vítima é Joaquim José da Silva, funcionário da fazenda do Comendador Antonio Eloy Cassimiro de Araújo. É necessário ressaltar que o jornal *Correio Oficial de Minas*, no ano de 1857 (Edição 00057) anuncia a condecoração de Antonio Eloy Cassimiro com a comenda da ordem de Cristo, ou seja, ele se torna comendador no ano de 1857, se tornando um dos principais homens da região do Triângulo Mineiro. O crime aconteceu em “mil oitocentos e cinquenta e nove, aos vinte e oito dias do mês de novembro do dito ano nesta cidade de Uberaba” na Fazenda Ponte Alta, do Comendador. Segundo o processo, os

escravos prepararam um plano para matar o feitor, Joaquim José da Silva. Na data combinada, espancaram-no até a morte. Segundo o processo, o crime teria sido cometido às onze horas da manhã (mais ou menos), estando os escravos do dito comendador, trabalhando na roça (capinando milho) e com eles estava também um escravo de Antonio Rodrigues da Cunha Junior de nome Cecílio. Nesse momento que Joaquim José da Silva (feitor) foi assassinado. Os réus foram condenados a galés perpétua, mas houve apelação. Nos autos de corpo de delito, é descrito a brutalidade do homicídio:

aquella morte teve por causa immediata um grande golpe que acharão no Cadaver o qual tinha de comprimento meio palmo partindo da testa para a nuca, apollegada e meia a cima da orelha esquerda o qual o golpe tinha de largura no centos uma pollegada separou o cacro e profundou athe destruir a massa cerebral, com grande imorragia de sangue e uma grande contusão [...] o cranio no golpe para baixo a cima da dita orelha esquerda do morto.

Segundo o código criminal de 1830, os crimes de insurreição e de homicídio previam essa pena em grau máximo. Caso o escravo fosse efetivamente condenado, a sentença deveria ser executada sem nenhum recurso. Entretanto, segundo Ferreira (2003), algumas alterações foram estabelecidas em relação à negativa absoluta de recurso e por fim, com o decreto n.º 1310 de 2 de janeiro de 1854, ficou decidido que seria o poder moderador que ficaria com a decisão final sobre a execução da pena de morte. Assim, o autor nos diz que “[...] após a suspensão do imediato cumprimento da pena de morte que passava a ser submetida ao arbítrio do Poder Moderador, consta ter sido comum a comutação da mesma em galés perpétuas, a qual tornou-se officiosamente a penalidade máxima praticada no Império” (FERREIRA, , 2003, p. 67).

Além de Cecílio, citado como arquiteto principal da morte do feitor, são citados também Gabriel, Manoel Lopes, Francisco Gomes, João Crioulo e Belizario Cabra, escravos do comendador Antonio Eloy Cassimiro de Araújo. O interessante é que o escravo Belizário já havia sido citado em um processo anteriormente no ano de 1856 contra outro feitor, mostrando já um histórico de rebeldia. Nesse processo a vítima (Fortunato Pires de Almeida) que era administrador de serviços e dos escravos (feitor), teria chamado a atenção do escravo Belizário e o castigou por atraso, atingindo-o duas vezes com cipó, quando ambos trabalhavam nas plantações do Senhor Eloy. Segundo o processo, vingando-se do castigo, Belizário teria desferido duas facadas em Fortunato. O réu acabou sendo condenado a 800 açoites e carregar, por dois anos, um ferro de duas libras de peso no pescoço. Após cumprir a pena por açoites acabou sendo liberto.

Outro exemplo de crime praticado por escravo contra quem os reprimia, é o processo dos escravos Gonçallo e Vicente. Na verdade, temos dois processos contra ambos, referente ao mesmo episódio. O primeiro processo está datado no dia sete de maio de mil oitocentos e sessenta e três. Segundo o processo, os réus teriam roubado 3 cavalos e 1 burro de seu senhor, além de terem induzido outros escravos à fuga. No segundo processo temos apenas Gonçallo como réu. Segundo o processo, o réu induziu os escravos à fuga. Registrou-se no relato que o escravo Vicente Cabra furtara uma espingarda, um bombilho e um cavalo e queria que todos os escravos fugidos se unissem a Gonçallo, cujo plano era assassinar o Capitão. Em ambos os processos nos é informado que os réus foram julgados e condenados: Gonçalo, à prisão simples, durante sete meses e a pagar as custas do processo; Vicente, a 4 meses e 20 dias de prisão, mas a sentença foi substituída por 200 açoites, 50 ao dia, e que seu senhor mantivesse, por dois anos, um ferro em seu pescoço.

Com a análise de casos como o de Cecílio, Belizário, Gonçallo e Vicente e ao cruzarmos informações com outros processos e outras fontes, é inevitável fazer associações com processos de escravos da corte usados por Sidney Chalhoub na obra *Visões de Liberdade*, principalmente em casos de violência contra quem era responsável por aplicar castigos aos escravos como no caso de Cecílio e Belizário. Segundo Chalhoub, estes indivíduos agiam de acordo com lógicas ou racionalidades próprias, e que seus movimentos estão firmemente vinculados a experiências e tradições particulares e originais no sentido de que não são simples reflexo ou espelho de representações de outros sociais, e, portanto, suas ações eram racionais e extremamente bem planejadas, contrariando a imagem de que os escravos teriam sido um conjunto de homens e mulheres inteiramente subjugados por sua própria condição, anômicos, impedidos de pensar a si mesmos de outro modo que não como coisas, imagem essa extremamente difundida pela historiografia. O que vemos nesses casos, na verdade, são planos de ação envolvendo inúmeros escravos (como no processo de Cecílio), que tentaram de alguma forma ir contra a ordem imposta pelos senhores, algumas vezes de forma bem organizada e outras nem tanto.

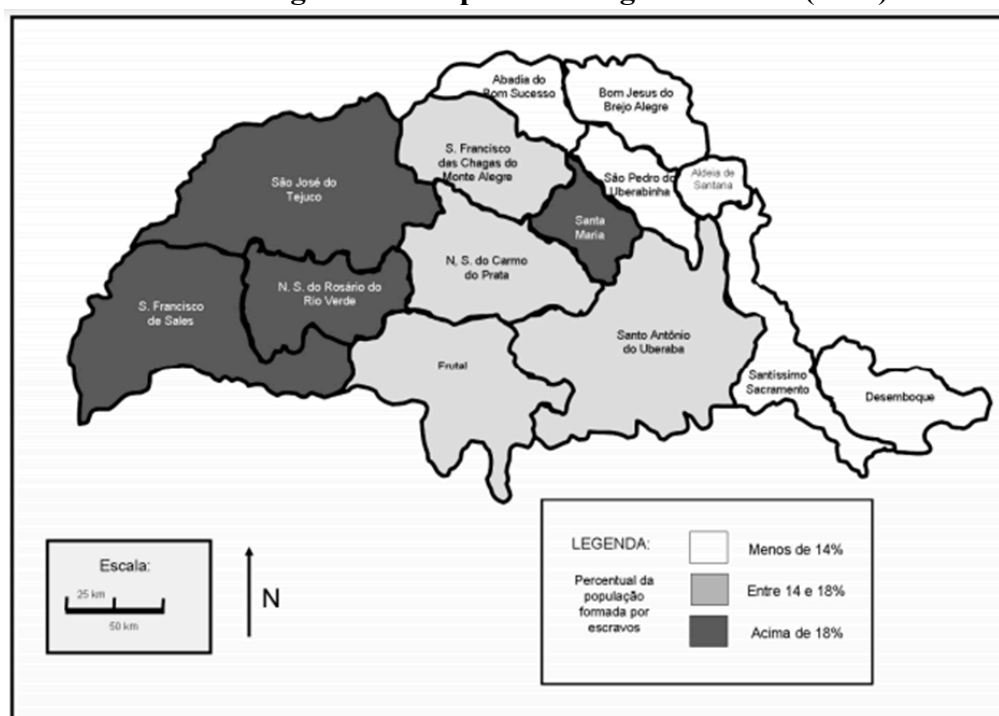
ENVOLVIMENTO ENTRE LIVRES E ESCRAVOS: AS FAZENDAS E AS PROFISSÕES

Ao analisarmos os personagens presentes nos processos, tanto como réus ou como testemunhas, percebemos que os escravos trabalhavam nas mais diversas profissões, ligadas principalmente ao meio rural, acompanhados de seus senhores ou outras pessoas livres. Um

dos exemplos é o escravo Vicente, que foi réu com Gonçalo no processo citado anteriormente. Em seu depoimento, ele responde que tem o ofício de sapateiro e carapina, ambas profissões ligadas ao manuseio artesanal.

Segundo Lourenço (2007), por mais que a imigração e a própria migração terem sido fomentadas pelo governo mineiro, elas acabaram fracassando na província de Minas Gerais, pois o sistema de trabalho de Minas (enraizado na escravidão), não atraía essas pessoas. Assim, o autor responderá como a região do Triângulo Mineiro teria lidado com a economia rural sem a alternativa da imigração. Com isso, ele nos diz que se destacou o papel exercido pelos “jornaleiros” (ou “camaradas”, citados por Saint Hilaire durante sua passagem na Farinha Podre), que seriam trabalhadores que ofereciam serviços aos proprietários de terra em troca de pagamento diário.

Imagem 01 - Mapa do Triângulo Mineiro (1872)



Fonte: Obra Recenseamento do Império Brazil (1872).

Assim, vemos que esses homens e mulheres escravizados representavam um número pequeno comparado ao número de livres (como vemos no mapa acima), porém, era um valor significativo da riqueza de seus senhores.

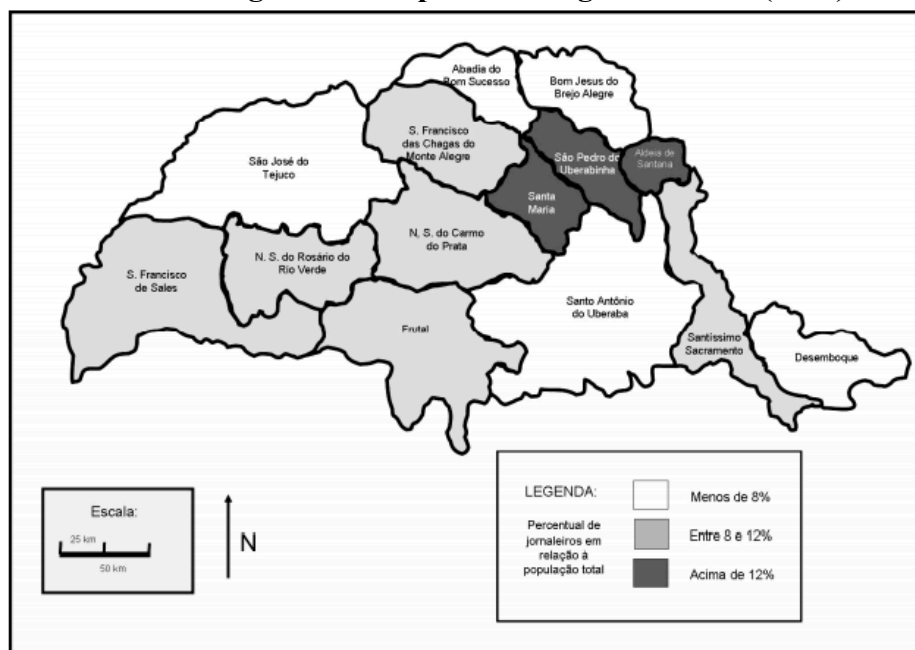
No processo de Cecílio, vemos que ele, apesar de ser propriedade de Antonio Rodrigues da Cunha Junior, antes de cometer o crime, estava trabalhando na fazenda Ponte

CRIMINALIDADE E RESISTÊNCIA: CONFLITOS E NEGOCIAÇÕES ENTRE LIVRES E ESCRAVOS NA REGIÃO DE UBERABA – MG (1850-1870)

Vinícius Passos Paulucci & Carlos Eduardo Moreira de Araújo

Alta do Comendador Eloy com os escravos do dito comendador. Aparentemente Cecílio era um jornaleiro que prestava serviços ao comendador. Seria comum a contratação de jornaleiros na região do Triângulo Mineiro? O mapa e a tabela abaixo explica um pouco esse ponto:

Imagem 02 - Mapa do Triângulo Mineiro (1872)



Fonte: Obra Recenseamento do Império Brazil (1872).

Tabela 01 - Proporção de jornaleiros assalariados em relação à população livre

Localidade	População total	População livre	Jornaleiros		% jornaleiros livres
			livres	escravos	
Uberaba	10.698	8.816	600	0	6,81%
Frutal	5.321	4.474	477	0	10,66%
Uberabinha	4.028	3.482	506	87	14,53%
Prata	3.482	2.886	343	0	11,88%
São José do Tejuco	2.996	2.431	180	1	7,40%
S. Francisco de Sales	2.647	2.132	216	0	10,13%
Rio Verde	1.684	1.369	161	0	11,76%
Monte Alegre	9.945	8.296	854	0	10,29%
Abadia	3.968	3.480	168	0	4,83%
Santa Maria	2.519	1.983	317	0	15,99%
Sacramento	11.153	9.693	1.080	0	11,14%
Desemboque	2.588	2.260	144	175	6,37%
Santana	3255	3.079	519	18	16,86%
Brejo Alegre	5.036	4.480	360	61	8,04%

Fonte: elaborada com base no *Recenseamento do Império do Brazil* (1872).

No mapa e na tabela acima vemos a proporção de jornaleiros assalariados em relação à população livre no Triângulo Mineiro em 1872. Os jornaleiros correspondiam uma média de 10 a 15% da população na região, sendo Uberabinha a maior população de jornaleiros. Os escravos também trabalhavam como jornaleiros, conforme mostrado na tabela acima. Portanto, respondendo ao questionamento feito acima, sim, era comum termos escravos jornaleiros, mesmo que em menor número em relação aos homens livres

Desse modo, acabo concordando com a hipótese de Lourenço de que em áreas com grande concentração de pequenos proprietários como Uberabinha, houvesse maior demanda sazonal por trabalho livre. Isso não ocorria em áreas de grandes propriedades, pois ali os proprietários contariam com escravarias maiores e sitiantes agregados. Isso fez com que a região do Triângulo Mineiro se diferenciasse de regiões que eram consideradas grandes polos da escravidão, como Rio de Janeiro e o Oeste Paulista nesse mesmo período temporal. Apesar de existir algumas fazendas consideradas “grandes”, como, por exemplo, a “Fazenda Ponte Alta”, percebemos que isso era uma exceção no Triângulo Mineiro, em que a vasta maioria era composta por um número pequeno de escravos e cuja produção era voltada para o mercado regional/local ou para consumos próprios.

BENEDITA: UMA HISTÓRIA DE AMOR?

Um processo muito interessante onde temos uma possível maior negociação entre escravo, senhor e liberto é o caso do processo de Benedita Crioula. O autor deste processo é Inocêncio Alves Ferreira de Azevedo, um senhor de escravos, que acabou entrando com processo contra a ré Benedita Crioula por “indução à fuga de escravo/ tentativa de fuga”. O crime teria acontecido em Uberaba no dia 03 de novembro de 1854. Segundo o processo, após ter fechado toda a sua propriedade, na noite do dia 02, por volta das 23 horas, o autor encontrou nas dependências, onde dormiam seus escravos, a crioula Benedita. Inocêncio acabou prendendo-a e entregando-a à polícia. Em seu depoimento, Benedita se dizia forra e as testemunhas reforçavam sua afirmação. Ao cometer este “crime”, Benedita teria infringido o art. 209 da lei de 1830, que dizia: *entrar na casa alheia de noite, sem consentimento de quem nella morar. Penas - de prisão por dous a seis mezes, e multa correspondente á metade do tempo*. Inocêncio disse ainda que viu um escravo fugindo do quarto “pulando o muro”, mas não conseguiu identificá-lo.

O mais estranho deste processo é que Inocêncio acabou desistindo e pagando as custas dele, e no que consta, Benedita teria assinado um termo de bem viver. Isso não era

nada comum de acontecer, principalmente em crimes onde se tem um flagrante. A única explicação para isso é que houve algum tipo de negociação entre a ré e o autor. Com isso, podemos propor algumas hipóteses do porquê a dita crioula (que aparentemente já era forra) estava dormindo entre os escravos. A primeira hipótese (e a que o próprio Inocência a princípio pensava ter acontecido) era a de que Benedita estava armando uma insurreição, e por isso estava junto de alguns escravos de madrugada. Entretanto, se isso fosse realmente confirmado, Inocência não teria desistido do processo e provavelmente não aceitaria acordo algum. Dessa forma, a hipótese mais possível é a de que Benedita tinha um caso com algum dos homens do grupo de escravos de Inocência e que havia ido vê-lo a noite, quando todos já estavam dormindo, mas acabou sendo pega. Provavelmente o homem visto por Inocência pulando o muro era o que estava se relacionando com Benedita. Ao vermos um termo de bem viver assinado, vemos que possivelmente houve uma negociação com Inocência.

Mas depois do ocorrido, teria Inocência aceitado o relacionamento entre um de seus escravos com a forra Benedita? Infelizmente não temos a documentação necessária para se fazer uma afirmação, mas segundo Mattos (2008) os cativos, especialmente os nascidos no Brasil (como no caso de Benedita), possuíam um grande aprendizado de uma política de negociação, desenvolvida no campo dos costumes e do poder privado dos senhores. Havia alguns senhores que aceitavam que seus escravos se casassem e constituíssem família, e Inocência pode muito bem ter feito algum tipo de negociação entre seu escravo e Benedita. Segundo Mattos (2003) criar relacionamentos e laços familiares era uma das formas de se inserir numa comunidade e ser aceito pela vizinhança. Segundo o processo, Benedita seria de Paracatu, mas não se tem a informação se fazia muito tempo que ela estava em Uberaba. Supondo que ela pudesse ter vivido em Paracatu todo o período em que foi escravizada e que teria vindo para Uberaba após isso, buscar algum tipo de laço seria conveniente a ela.

Portanto, há uma boa possibilidade de Benedita ter continuado seu relacionamento graças a uma boa negociação, o que poderia ter trazido uma certa liberdade ao escravo de Inocência. Desse modo, vemos que a busca pela liberdade não se construía apenas através da violência, mas também sobre a cultura e os costumes, que, por outro lado, abria brechas para contornar o cativo.

CONSIDERAÇÕES

Portanto, vemos a importância desta pesquisa e a importância dos processos-crime para tentar conhecer melhor as maneiras desses indivíduos escravizados viverem, de

pensarem, de resistirem. Em suma, o presente trabalho visou trazer uma análise historiográfica sobre a questão da escravidão no Brasil da segunda metade do século XIX e apontar as formas de resistência e de negociações entre senhores, livres, forros e escravos através dos processos criminais da cidade de Uberaba nessa mesma temporalidade.

O que se destaca é o caráter específico que as agressões aos feitores e senhores (como no processo de Cecílio e) tomavam, quando escravos, que conheceram outras experiências de cativo, eram os autores. Eram majoritariamente crimes que, quando não executados coletivamente, pressupunham uma cumplicidade mais ampla no plantel; os cativos apresentavam um verdadeiro arrolamento de direitos que deveriam ter e que não estavam sendo cumpridos pelo feitor ou senhor assassinados. Entretanto, como vimos no caso de Benedita, havia outras formas de conseguir driblar o cativo e conseguir gradualmente a tal liberdade. Além disso, como vimos no caso de Cecílio, outras formas de conseguir uma maior liberdade era poder transitar entre outras fazendas e até mesmo trabalhar como jornalista.

Entretanto, percebe-se que a luta pela liberdade presente nos indivíduos escravizados era algo real naquele contexto, tanto em grandes fazendas como nas pequenas, seja por meio do cometimento de crimes ou na conquista pelo meio legal da época, mesmo que as percepções de liberdade se diferenciasssem em cada um desses indivíduos. Talvez para os escravos Cecílio e Belizário, a liberdade seria se livrar do seu feitor que sempre os reprimia com violência; ou talvez, a prisão seria melhor do que viver sendo explorado e tendo sua humanidade infligida.

Portanto, devemos ter cuidado ao analisar este período e nos atentar aos riscos de uma explicação “romântica e unicausal” que transforma os escravos nos únicos e principais agentes de sua própria libertação, e isso sem dúvidas deve ser evitado. Obviamente eles não foram nem uma coisa e nem outra. A resistência contra o cativo e a tal liberdade foi sendo cada vez mais alcançadas não só por meio das lutas e o uso da força por parte dos escravos, mas também mediante negociações entre senhor-escravo e até mesmo com a ajuda de homens livres em ações de liberdade, esses que normalmente eram abolicionistas, principalmente na segunda metade do século XIX.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, C. E. M.; COUCEIRO, L. A. “Dimensões cativas e construção da emancipação: relações morais nas lógicas de sociabilidade de escravos e livres, sudeste 1860 – 1888”. *Estudos Afro Asiáticos*, Rio de Janeiro, v. 25, n.2, p. 281-306, 2003.

**CRIMINALIDADE E RESISTÊNCIA: CONFLITOS E NEGOCIAÇÕES ENTRE LIVRES E ESCRAVOS
NA REGIÃO DE UBERABA – MG (1850-1870)**

Vinícius Passos Paulucci & Carlos Eduardo Moreira de Araújo

CHALHOUB, Sidney & SILVA, Fernando Teixeira da. **Sujeitos no imaginário acadêmico:** escravos e trabalhadores na historiografia brasileira desde os anos 1980. Cadernos AEL, v.14, n.26, 2009, p.13-45.

CHALHOUB, S. **Visões da liberdade:** senhores, escravos e abolicionistas da corte nas últimas décadas da escravidão. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CASTRO, Hebe M. M. **Das Cores do Silêncio:** os significados da liberdade no sudeste escravista (Brasil, séc. XIX). 1. ed. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995.

FERREIRA, Ricardo Alexandre. **Escravidão, Criminalidade e Cotidiano:** Franca – 1830-1888. Dissertação de mestrado. Franca/SP, Unesp, 2003.

LOURENÇO, L. A. B. **Das fronteiras do império ao coração da república:** O território do Triângulo Mineiro na transição para a formação sócio-espacial capitalista na segunda metade do século XIX. 2007, 306 f. Tese de Doutorado, F.F.L.C.H., USP, São Paulo 2007.

SHARPE, Jim. A historia vista de baixo. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história:** novas perspectivas. São Paulo: UNESP, 2011, p. 39-63

CAPÍTULO V

CULTURA AFRO-CAPIXABA: CULINÁRIA DO SAPÊ DO NORTE, ENQUANTO RESISTÊNCIA E EXISTÊNCIA NO TERRITÓRIO QUILOMBOLA DE SÃO CRISTÓVÃO E SERRARIA

Josiléia dos Santos do Nascimento
Ana Cristina Peixoto

INTRODUÇÃO

A pesquisa em andamento surge das vivências como quilombola do Sapê do Norte e das indagações das comunidades quilombolas referente às práticas produzidas e reproduzidas nesse território, como fonte de aprendizados nas escolas quilombolas e nos espaços de vivências do nosso povo. Essa reivindicação vem sendo ponto de pauta, o objetivo principal é de investigar as possibilidades de aprendizagens significativas dos saberes culinários ancestrais quilombolas, através das vivências e memórias que percorrem questões da ancestralidade e identidade presentes nos quilombos da região. Essas comunidades estão no vasto território, definido por “Sapê do Norte”, é a identificação dada a esses espaços negros e camponês, que se estende do município de São Mateus ao município de Conceição da Barra, onde estão presentes cerca de 32 comunidades quilombolas. De acordo com Ferreira:

CULTURA AFRO-CAPIXABA: CULINÁRIA DO SAPÊ DO NORTE, ENQUANTO RESISTÊNCIA E EXISTÊNCIA NO TERRITÓRIO QUILOMBOLA DE SÃO CRISTÓVÃO E SERRARIA

Josiléia dos Santos do Nascimento & Ana Cristina Peixoto

“Os agrupamentos negros e camponeses que constituem este estudo distribuem-se ao longo dos vales dos rios Cricaré e Itaúnas, majoritariamente nos municípios de Conceição da Barra e São Mateus, no Norte do Espírito Santo. Territorialmente, estão organizados em sítios familiares que mantêm entre si laços de parentesco e compadrio, efetivando redes de trocas, religiosidade, festa, solidariedade e outras práticas que remontam a uma história comum. A memória dos mais antigos alcança os “tempos do cativo”, quando seus ancestrais chegavam de algum lugar da África ao Porto de São Mateus, para trabalhar como escravos nas fazendas produtoras de farinha de mandioca. Esta memória também transita pela grande região denominada “Sapê do Norte”, que cobria grandes extensões de terras planas cobertas por matas, capoeiras e sapezais, entrecortadas por caudalosos rios e lagoas” (Ferreira, 2010, p.01)

O *sapê* é o nome de uma vegetação presente no território, que tem papel muito importante na cultura quilombola, sendo um indicador do solo com deficiência de nutrientes, era usado na construção do telhado das casas. Essa vegetação, citada pelos nossos mais velhos, era presente em áreas de mata e capoeiras. Percebe-se que a natureza é vista como uma grande aliada do povo quilombola, que através dela sobrevivia com a pesca, o cultivo, as criações, a caça e as habitações feitas pelos próprios negros. Esse espaço de vivência é referenciado pela riqueza dos saberes tradicionais herdados dos seus ancestrais em relação aos aspectos produtivos, culturais, sociais, naturais e econômicos, dessa maneira vão tecendo formas próprias de organização coletiva. Em pequenas partes de terras, as famílias reproduzem um modo de viver próprio, mantendo a herança de seus antepassados, ao cultivar culturas para a subsistência. É um território formado por resistência e persistência. Oliveira e Rodrigues destacam que:

“Essas famílias se dedicam, predominantemente, ao cultivo do café, da pimenta-do-reino e da mandioca. Além da produção de farinha de mandioca, tubérculo se obtém o polvilho (goma), do qual se produz o beiju, iguaria da culinária local e da região do Sapê do Norte, e de suma importância na dieta alimentar das comunidades quilombolas, que chegam a realizar anualmente o festival do Beiju para divulgação de seus produtos” (Oliveira e Rodrigues, 2016, p.161).

O trabalho consiste no fortalecimento das relações construídas pelas Comunidades Quilombolas, na prática da produção do beiju, do óleo dendê, da farinha de mandioca..., presente no território do Sapê do Norte há mais de 150 anos, como meio de sobrevivência dos povos africanos que aqui viveram e vivem seus descendentes. Essa relação mantém a contribuição de homens e mulheres, enquanto sujeitos que internalizam aquilo que entendem como parte de si. Ao que Gomes direciona, “A identidade negra é entendida, aqui como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos ,

a partir da relação com outro” (Gomes, 2017, p.43). Um exemplo, é compreender que a alimentação deve ser saudável para si e para os seus. Na comunidade em estudo, é indispensável essa relação social entre os membros. Portanto, o ato de alimentar deriva do momento em que os povos foram levados a compartilhar seus saberes pela sobrevivência.

MÉTODO/MATERIAL

O estudo propõe destaca as memórias, ancestralidade e a identidade afro-brasileira, a partir da realidade quilombola que dispõe de manutenções próprias de seus saberes ancestrais e vivências, através das narrativas que incluir genealogias, pelos mitos, costumes e tradições que nem sempre vão coincidir com fatores históricos. Sendo assim, o percurso percorrido na construção deste estudo recorreremos às referências bibliográficas, envolvendo leituras de livros, artigos, revistas, jornais e redes sociais que dialoguem como trabalho. Estamos percorrendo pelos estudos referentes aos saberes quilombolas na região Norte do estado do Espírito Santo e visamos fazer juntamente com os sujeitos dos territórios estudados oficinas dos saberes e grupo focal com os mais velhos e mais novo, ao que denominamos roda de prosa, num sentido de aprofundamento sobre a transmissão dos conhecimentos através da prática. Essa pesquisa, ação, está sendo realizada como movimento de contribuir para fortalecimento da identidade com a pretensão de ser espaiada e serem trabalhadas nas escolas quilombolas, pois compreendemos necessário o compartilhamentos dos conhecimentos ancestrais através do ambiente escolar, assentando nesse espaço a educação que corresponde à realidade dos educandos.

DISCUSSÃO

O agrupamento de pretas e pretos camponeses referidos neste estudo localizam-se às margens do rio Cricaré, denominada Comunidades Quilombolas de São Cristóvão e Serraria, no Município de São Mateus, no norte do Espírito Santo. São duas comunidades unidas por laços parentescos e estão no território do Sapê do Norte, onde são comunidades quilombolas reconhecidas pela Fundação Palmares. “Esse território possui diversidade na agricultura familiar e prezam a permanência dos saberes ancestrais, que desde da chegada dos negros arrancados de África para cá, iniciou-se os trabalhos na agricultura, em que aqui o auge foi a produção de farinha de mandioca primeiramente” (FERREIRA, 2016). Com o abandono das fazendas escravistas da região de São Mateus, as famílias negras reorganizam seu modo de

viver e dessa forma se constitui os quilombos dessas comunidades, em que moradores definem, como local de resistência, onde os negros se juntaram e organizaram, conforme as condições que criavam e a partir de suas relações de convívio passa a reproduzir a manutenção dos seus conhecimentos históricos, onde a identidade negra quilombola mantém-se presente.

Assim, os quilombos hoje mantêm essa resistência da permanência e sustenta os saberes existentes nesses espaços de vivência, como fonte de identidade construída a partir da realidade do grupo. Gomes direciona “a identidade que não é algo já construído, ela decorre das relações de convívio onde os sujeitos sentem-se parte desse lugar que expressam elementos como: práticas linguísticas, festividades, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares”. (GOMES, 2017). Arruti completa que “os grupos étnicos, consiste em organizar, a partir de seu pertencimento através de normas e meios empregados na indicação de afiliação ou exclusão, cuja territorialidade é defendida pelo uso comum”. Arruti (2017). Ao que podemos observar a permanência dessas comunidades em torno de defende a permanência em seus territórios e com ele todo conhecimento transmitido a gerações.

“A compreensão da existência de mulheres negras da classe trabalhadora requer um conhecimento que as enxergue em suas diferenças. Tal perspectiva é o que Patrícia Hill Collins (2019) chamou de epistemologia feminista negra, uma episteme que parte das experiências vivenciadas por mulheres negras e que, ao serem compartilhadas, contribuem para a formação de uma sabedoria coletiva sob a perspectiva das próprias mulheres negras. A experiência vivida é tida como um critério de significação, as experiências pessoais são tão valiosas quanto os conhecimentos acadêmicos, é um conhecimento a respeito de si mesma enquanto mulher negra” (Duarte, 2021, p.99).

Não poderia deixar de destacar a importância das matriarcas na continuidade dessas heranças. Mulheres que veem na cultura, na agricultura, no associativismo, no coletivo o fazer criativo que gera sustentabilidade e, ao mesmo tempo, estão atentas aos espaços que ocupam. “A importância do coletivo organizado pelas mulheres negras para discutir as especificidades que vivem” (SILVA e RIBEIRO, 2018). Mas, ao mesmo tempo, são essas vivências que possuem potencialidades e forças e as fazem importantes líderes e figuras de reflexões sobre o cotidiano das mulheres da comunidade quilombola. Em contexto analítico nota-se que a mulher, possui sua realidade marcada pela dominação condicionante atribuída ao marxismo que no quilombo é definido como marxismo camponês. “As relações de classe pode deixar de fora o modo como as relações de gênero e o racismo configuram a dominação no capitalismo”, Biroli e Miguel, (2015). Essas mulheres estão sendo marcada pela

hierarquização e padronização de um modo de vida historicamente invisibilizador, ao que corresponde sua atuação, o feminismo emerge como mudança desse cenário e assim sucessivamente podemos citar o feminismo negro que atua frete as questões desigualdades e direitos das mulheres negras e enfrentamento ao combate ao preconceito, racismo, marxismo, condições de vulnerabilidade e as questões psicológicas enraizadas na sociedade.

A educação vinda de casa, na manutenção dos saberes ancestrais, parte da atuação dessas mulheres guerreiras, que em sua realidade praticam esses ensinamentos juntamente como o povo em quilombo, é necessário dizer, o aprendizado ancestral nasce da necessidade e do conhecimento produzido nas relações coletivas em defesa primeiramente da sobrevivência . As práticas educativas permeiam as camadas sociais, são fonte de resistência e, ao mesmo tempo, consistem no ensinar e o aprender que é parte das escrevivências em nossos territórios. São elementos que nos instiga a refletir sobre os saberes presentes no quilombo, que desmistifica o olhar dominante da educação, na visão de apenas existir um caminho ou um lado a ser seguido. Os movimentos sociais reforçam que a linguagem é diversa tendo sido combinada de diferença, o canto, as letras, as danças populares, nas relações que permeiam no grupo, valorizam os corpos que não é mostrado na construção do currículo formal. É importante que o educar vindo das vivências populares demonstram a trilha do conhecimento.

Nessas sociedades multi ou pluriculturais, sujeitos partilham conjuntos de valores culturais próprios das culturas a que pertencem, constituindo-se em grupos culturais. O discurso pós-moderno se contrapõe às perspectivas universalizantes ou polarizadas por pertencimentos mestres como a classe social, defendendo que os pertencimentos são vários. Os sujeitos pertencem simultaneamente a diferentes grupos culturais, de modo que suas identidades são multifacetadas, fluidas, cambiantes, articulando valores muitas vezes conflitantes entre si. Ainda assim, no entanto, os sujeitos são capazes de se identificarem uns com os outros por meio do partilhamento dos repertórios de tradições culturais. (Macedo, 2014, p.90).

Buscando articular juntamente às práticas de ensino na defesa dos direitos de reconhecimento da Culinária como atividade que possa ser trabalhada no currículo escolar nos quilombos. O trabalho com práticas alternativas, consiste na produção do conhecimento sobre Relações Étnicos Raciais (ERER), no apontamento dos estudos e garantir os direitos a partir da efetivação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que torna obrigatoriedade o ensino da história e cultura afro-brasileira nas instituições escolares. A lei 10639/2003 surgiu como aparato legal para que o Estado assumir a responsabilidade que tem sobre o ensino da cultura afro-brasileira e africana nas escolas, além disso, analisamos haver dívida do Estado com a

população negra, ao que diz respeito à permanência dos conhecimentos desses povos, que contribuiu e ainda contribui para formação do Brasil. O que muitas das vezes deparamos com entraves na execução da Lei no sistema educacional. A obrigatoriedade do ensino afro-brasileiro nas escolas de educação básica, assegura os direitos ao acesso à educação que atenda a todos de forma igualitária com ações afirmativas que dá legitimidade à efetivação do ensino no sistema educacional.

Nas escolas quilombolas, o público presente são crianças, jovens e adultos, herdeiros de identidade socialmente cultural, de um território étnico e em formação. Esse público deve receber uma educação integral, na qual o direito ao conhecimento, a valorização e respeito sua descendência africana, sua cultura e história o tornem cidadãos e cidadãs, e não apenas meros dominadores de competência e habilidades técnicas, libertando-os do processo de alienante que é historicamente instituído pelas elites brasileira, as quais definiram a função do negro na sua formação acadêmica, enquanto mão de obra barata que só deverá ter acesso a uma formação limitada, que não leve a galgar espaços relacionais os quais fora para ele definido. (SERAFIGIM, 2020, p.84).

É preciso fortalecer as discussões que acentuam a urgência de revisão dos currículos escolares na tentativa de adequá-los à diversidade étnico-racial presente nas escolas, por meio de uma proposta que atenda às necessidades dos diversos grupos que vêm conquistando novos espaços, nos modos de pensar e produzir cultura a partir de uma nova perspectiva de sociedade e as mazelas que se formam para que esse povo deixe de existir. Neste sentido, temos como objetivo investigar a importância dos saberes culinários na Comunidade Quilombola do Sapê do Norte e analisar a produção do beiju como saberes culturais, fonte pedagógica no ambiente escolar, e valorização da economia criativa, em que se configura como conhecimento transmitido há séculos nos quilombos. Relacionando as atividades do beiju do Sapê do Norte como ferramenta importante para fortalecimento da cultura quilombola e as diferenças que perpassa as vivências nestes territórios, o estudo reforça a importância desse saber cultural na continuação do ensinamento e aprendizagem, e que esses conhecimentos sejam fonte de diálogo entre: escola, família e comunidade. De acordo com Santos (2012):

Como um dado, a alimentação se inscreve no quadro de atos sociais cujo poder simbólico permite a compreensão da formação da cultura de uma sociedade, ou de um grupo social. As escolhas alimentares, entretanto, não ocorrem em uma movimentação estanque de outros fatos do cotidiano. Há uma relação dialógica entre a comida e o comer... Há por trás dos rituais de alimentação, um universo simbólico que ultrapassa as margens dos pratos e das panelas. (SANTOS, 2012, p.57).

A organização das comunidades quilombolas nas defesas por políticas públicas, que atenda suas necessidades, surge como estratégia de articulação para manter presente entre os grupos detentores (as) das práticas culinárias, que dispõe de conhecimentos pautados na comunicação, relação ambiental, econômica e cultural instituída pelos sujeitos que fazem parte desse movimento. Bem de natureza imaterial, firmando-se como parte da identidade do povo negro. “Ancestralidade é vida enquanto possibilidade, de modo de ser vivo, estar em condição de encanto, de pujança, de reivindicação da presença como algo credível”. (Rufino, 2019). Ao observarmos esse ensinamento ancestral, permeia pela ancestralidade que expressa olhares a partir das vivências que o grupo constrói nas suas relações. E não é apenas um movimento de dança, canto, toque, e veste, essa ação conjunta possui sentido que se firma como elemento de resistência.

QUILOMBO NA COZINHA: prática do educar

Os quilombos continuam lutando pelos direitos constitucionais, pelo extermínio do racismo estrutural e institucional sobre a população negra, acesso aos seus territórios, ao mesmo tempo que continuam resistindo e existindo nas comunidades reivindicando melhores condições de vida nesses espaços. Os saberes acumulados pelos mais velhos e reconhecidos pelos mais novos, podem traduzir-se em conhecimentos que possam contribuir para o currículo escolar. A construção de novos caminhos para que essas vozes sejam exaltadas e que não estejam taxadas ao esquecimento, consiste na articulação da construção do currículo que atenda as experiências no quilombo e é possível afirmar que viver nesse território e contribuir para a permanência dos saberes, as diversidades e as diferenças culturais existentes nele. Na valorização dos ensinamentos preservados e aprendizagem significativa. (MACEDO, 2014). Aponta que “sendo assim, cultura significa, ao mesmo tempo, tradição e projeto de vida dos diferentes grupos sociais”. Em relação ao currículo, essas duplas tradicionais até perspectivas mais contemporâneas. A cultura é vista como tradição a ensinar e também como aqueles sentidos produzidos cotidianamente na escola.

O Beiju no espaço escolar fomenta metodologias de ensino pautada na narrativa significativa, que valoriza o aprender/fazer, a educação que não é referenciada no ambiente escolar, mas que estar no cotidiano das pessoas, a culinária, as toadas expressa na roda de Jongo, os Festejos de Santo entre outros elementos; consiste em despertar reflexões sobre invisibilidade da narrativa construída a partir da realidade a qual, os sujeitos são pertencentes e denuncia a história contada que camuflam a realidade do povo brasileiro, pois essas possui

CULTURA AFRO-CAPIXABA: CULINÁRIA DO SAPÊ DO NORTE, ENQUANTO RESISTÊNCIA E EXISTÊNCIA NO TERRITÓRIO QUILOMBOLA DE SÃO CRISTÓVÃO E SERRARIA

Josiléia dos Santos do Nascimento & Ana Cristina Peixoto

a ideologia dominatória sobre os corpos negros. As práticas educativas permeiam as camadas sociais, são fonte de resistência e, ao mesmo tempo, consiste no ensinar e o aprender que é parte das escrevências nesses nos territórios. São elementos que nos instiga a refletir sobre os saberes presentes no quilombo, que desmistifica o olhar dominante da educação na visão de apenas existir um caminho ou um lado a ser seguido. Os movimentos sociais reforçam que a linguagem é diversa sendo combinada de diferença, o canto, as letras, as danças populares, nas relações que permeiam no grupo, valorizam os corpos que não é mostrado na construção do currículo formal. É importante que o educar vindo das vivências populares demonstram a trilha do conhecimento.

A literatura sobre comunidades quilombolas, por sua vez, indica que as narrativas sobre a construção da identidade negra, nem sempre está alicerçada na história da escravidão no país. Portanto, para pensar sobre educação escolar quilombola é importante entender a configuração contemporânea dessas comunidades (OLIVEIRA, 2020, p.07. Apud ARRUTI, 1997).

Fomentar o diálogo sobre a formação pelas práticas das comunidades quilombolas, e tornar esses sujeitos como parte da elaboração de elementos educacionais, a partir de sua realidade. As experiências, vivências, saberes das comunidades quilombolas, são ponto de partida para fortalecer a permanência dos legados ancestrais, ao mesmo tempo, em que a ancestralidade, não é apenas os conhecimentos produzidos pelos nossos ancestrais, carregada de idealização que reportam ao período de sofrimento. Em outro olhar, a ancestralidade consiste na ideia de escrevências, no escrever vendo e escrever lendo a realidade (Oliveira, 2020). As escrevivências negras não são abordadas no currículo formal, sendo este espaço de disputa e resistência a práticas culturais, muitas das vezes os conteúdos trabalhados nas escolas quilombolas seguem um padrão estrutural de normas e regras que impossibilita a atuação desse aprendizado.

A Lei nº 10.639/2003, com suas respectivas formas de regulamentação (a Resolução CNE/CP 01/2004 e o Parecer CNE/CP 03/2004), configura-se como uma política de ação afirmativa, na qual o Estado abandona a sua postura de neutralidade e passa a atuar para a concretização da igualdade material ou substantiva. Ao afirmar a diversidade, a lei oferece subsídios para o questionamento das relações étnico-raciais na sociedade brasileira, na qual a desigualdade entre negros e brancos é um elemento estrutural e estruturante da realidade social. (SILVA, RÉGIS E MIRANDA. 2018, p. 21).

O Brasil sempre esteve no patamar, onde os estudos apontam que a população branca e quem está nas camadas privilegiada esse cenário se estende a todos os espaços, onde

esses sujeitos estão inseridos. O movimento negro reagiu com as reivindicações, que estão asseguradas por Lei e que trabalha para que essa seja executada na prática, ao que podemos entender como um dos desafios a se enfrentado no acesso igualitário ao ensino.

A idealização pejorativa sobre as comunidades quilombolas como espaço de subalterno promovido de inferiorização, compõem um imaginário de povos que não tem conhecimentos dessa realidade. Essa visão deturpada é conduzida pela educação formal, na qual, continuam reproduzindo o racismo que se afirmar estruturalmente, excludente e perdura sobre o currículo, que abordam temáticas voltadas para negação do povo preto. É possível dizer que as produções construídas pelo preto sempre sofreram e sofrem com a estrutura de ensino que não contempla suas epistemologias. A ideologia fixada pelo sistema dominante alimenta a visão retrógrada de como seriam essas vivências das comunidades quilombolas, reforçando a desconstrução do modo de vida organizado e articulado por esse grupo étnico, atribuindo ao período de escravidão, em condições de “atrasados”, subalternizados, a margem da pobreza. Quando depara com a realidade desses sujeitos, há desconstrução da idealização pejorativa exercida sobre esses corpos, pois os mesmos possuem movimento de ensino e aprendizado significativo baseado na relação e não em conteúdos produzidos por outros corpos que divergem desse espaço de diálogo, comunicação e conhecimento.

As práticas culinárias marcam sua pertença no quilombo, permanecem em lugar de destaque como fonte de sobrevivência, constituem como fonte de aprendizagem significativa. Ao afirmar que a comida não é algo apenas para alimentar, e sim um dos signos que compõem a identidade étnica dos quilombolas, garante a economia criativa e reproduz ensinamentos ancestrais. O que estamos ingerindo em nossos territórios quilombolas está no preparo coletivo, nas relações que se firmam entre o povo, na alimentação, nos festejos religiosos, nas festas de colheita e no modo de comer. A alimentação realizada a partir da cozinha é vista valorização cultural, além de ser hábito alimentar, expressar modos de vida próprio. Assim, esses elementos produzidos no seio das comunidades quilombolas do Sapê do Norte, representam forte característica do aprender/vendo, ensinar/vivendo, aprender/fazer. Por isso é de extrema importância esses conhecimentos que não estão pautados na lógica dominante faz-se presente no currículo escolar.

CULTURA AFRO-CAPIXABA: CULINÁRIA DO SAPÊ DO NORTE, ENQUANTO RESISTÊNCIA E EXISTÊNCIA NO TERRITÓRIO QUILOMBOLA DE SÃO CRISTÓVÃO E SERRARIA

Josiléia dos Santos do Nascimento & Ana Cristina Peixoto

Aqui na casa de farinha, de primeiro era carga e mais carga de mandioca e reunia quase todo mundo da comunidade pra ajudar a raspar, tirar goma, torrar farinha. O dono da farinhada, quando terminava, fazia beiju e depois dava a cada um que participou um pouquinho, em agradecimento pela ajuda. (Entrevista com Dona Luzinete dos Santos do Nascimento, 64 anos, realizada por Josiléia dos Santos do Nascimento, em 31/03/2019).

As práticas ancestrais culinárias, são as bases que mantemos dentro dos nossos espaços quilombola, como fonte de aprendizado e sustentabilidade, vão sendo compartilhadas e estão sujeitas a mudanças. Quando reportamos a produção das experiências dos sujeitos, como, por exemplo, a prática da produção do Beiju nas escolas do Sapê do Norte, recordemos necessário a participação ativa dos detentores dessa produção na elaboração do currículo, que possa atender essas especificidades e esteja presente os compartilhamentos dessa vivência entre escola, aluno, família e comunidade. Se faz possível compreender que a escola é um ambiente na transcendência dos processos curriculares formal, pautado no retrocesso das diversidades existentes no território. E cortando esses saberes no processo formativo, corta a resistência, o empoderamento, a permanência nesses lugares, sendo espaços de disputas e também se constitui como espaço de construções de conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa em andamento trilha caminhos de vivências como fonte de aprendizagem e possibilidades de manter as raízes ancestrais, sustentadas a partir do conhecimento transmitido por gerações. Entendemos que não só na nossa base familiar é o espaço de ensino dessas práticas, elas perpassam pelos ambientes a qual, os sujeitos transitam. Assim, o ambiente educativo da escola quilombola é um desses espaços, em que podem contribuir para interlocução desses saberes em diálogo com a família do estudante e a comunidade.

Partindo das práticas que consistem na construção de narrativas, abarcam os conhecimentos produzidos no quilombo como elementos curriculares, que não estão inseridos num contexto formal e padronizado. É possível analisar que é necessário descolonizar a percepção da invisibilidade atribuída aos quilombolas e que estes, se articulam fortemente com elos da ancestralidade e aqui descrevemos esse movimento a partir, das escrevivências que esses sujeitos constroem e que constitui como resistência e luta pelo acesso às políticas públicas, políticas afirmativas e os direitos a condições de vida melhor.

REFERÊNCIAS

ARRUTI, J. M. Conceitos, Normas e Números: uma introdução à Educação Escolar Quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**, vol.12, n.23, jan/abril de 2017. Disponível em: <https://revistas.ufjf.br/index.php/rce/article/viewFile/3454/7619>. Acessado em: 28 de jan. de 2024.

BIROLI, F.; MIGUEL, L. F. Gênero, raça, classe: opressões cruzadas e convergências na reprodução das desigualdades. **Mediações-Revista de Ciências Sociais**, v. 20, n. 2, p. 27-55.2015. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4130753/mod_resource/content/1/Birol%282015%29%20Genero%20raca%20classe.pdf. Acessado em: 28 de jan. de 2024.

DUARTE, Suzana Santana de Souza. “A condição social da mulher negra no Brasil. In: _____. Vozes da memória: narrativas orais das lavadeiras do município de Itamaraju-Ba. Dissertação de Mestrado. Teixeira de Freitas: UFSB, 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1abxzqvqHpYU7qe51SfcelSrkgys-7IF/view?usp=sharing>. Acessado em: 28 de jan. de 2024.

FERREIRA, S. R. B. “**Donos do lugar**”: A geo-grafia negra e camponesa do Sapê do Norte-ES. Geografia, Vitória, n.8, 2010. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/geografares/article/download/1298/980>. Acesso em 24/04/2019.

FERREIRA, Simone R.B. Entre “tapuias” e “calhambolas”: conflito, identidade e territorialidade negra no Sapê do Norte-ES. In: OLIVEIRA, Osvaldo, Martins. **Direitos quilombolas de 1988**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 2016.

GOMES, N. L. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>. 2017. Acesso em 24/04/2019.

MACEDO, E. Currículo, Cultura e Diferença. In: LOPES; Alice Casimiro; ALBA, Alícia de. **Diálogos Curriculares entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014, p. 83-101.

OLIVEIRA, I. V. “História pra ninar gente grande”: currículo e formação de professores quilombolas. **Revista Exitus**, 10(1), 2020. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1139>. Acesso em 24/04/2019.

OLIVEIRA, O. M.; RODRIGUES, L. H. **Direitos quilombolas e dever de Estado em 25 anos da Constituição Federal de 1988**. Rio de Janeiro: Associação brasileira de Antropologia, 2016.

RUFINO, L. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Moura Editorial, 2019. 164p.

SANTOS, A. **O sabor da história: práticas alimentares e identidade quilombola**. (artigo) 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intratextos/article/viewFile/3134/2240>. Acesso em 24/04/2019.

**CULTURA AFRO-CAPIXABA: CULINÁRIA DO SAPÊ DO NORTE, ENQUANTO RESISTÊNCIA E
EXISTÊNCIA NO TERRITÓRIO QUILOMBOLA DE SÃO CRISTÓVÃO E SERRARIA**

Josiléia dos Santos do Nascimento & Ana Cristina Peixoto

SERAFIM, O. C. N. **O caminho do quilombo: histórias não contadas na educação escolar quilombola: Território do Sapê do Norte-ES**.1.Curitiba: appris, 2020. p.207.

SILVA, C. da.; RIBEIRO, S. Feminismo negro. In: HOLLANDA, Heloisa, Buarque de **Explosão feminista: arte, cultura, política e universidade** - 1ª ed.- São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 252-286.

SILVA, P. V. B.; RÉGIS, K.; MIRANDA; S. A. de. (Org's). **Educação das Relações Étnico-raciais: o estado da arte**. Curitiba: NEAB-UFPR/ABPN, 2018.

CAPÍTULO VI

MÉTODOS EM GEOGRAFIA: desafios da escolha do método nos diálogos de gênero, raça, classe e cultura do Congado

Luiz Gustavo de Souza Araújo
Juliano Henrique Xavier Cavalcanti
Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira
Daiane Aparecida Cintra

INTRODUÇÃO

Este texto propõe uma contextualização histórica dos métodos utilizados na ciência geográfica. Este diálogo torna-se necessário, pois como em todas as ciências, a geografia é dotada de diversas perspectivas e amplos olhares sobre o mesmo objeto de análise. Esta amplitude se dá pelo fato de todo pesquisador, ou observador, tratar um mesmo objeto carregado de suas próprias construções sociais, sendo de gênero, classe social, raça, religiosidade, preconceitos e anseios.

O foco de nossas observações são os olhares direcionados a qual destes métodos na ciência geográfica, servirá como base para análise do movimento social cultural o “Congado”. O Congado é uma expressão cultural nacional, que tem suas raízes nas musicalidades e religiosidades africanas. Estas culturas adentraram o Brasil por meio de processos de escravização no cerne deste conflito. O movimento de desterritorialização destes saberes, manteve acesa a necessidade da continuidade de perpetuação dos saberes e práticas ancestrais por diversos lugares do território do Brasil.

Entretanto, a questão central deste diálogo se constitui a medida em que nos perguntamos, em que momento a geografia pode tentar responder, ou responder a estes processos que estão ainda em múltiplas perspectivas? Entre elas, sociológicas, históricas, antropológicas, no campo vasto das ciências sociais, políticas, etc. Esta

compreensão somente pode ter uma dimensão de entendimento, quando escolhemos o melhor método de análise. Escolher, no arcabouço teórico da ciência geográfica, a melhor maneira de tentar interpretar a realidade por meio de suas construções epistemológicas, e para a escolha destes “olhares” é necessário conhecer os principais e mais utilizados.

DESENVOLVIMENTO

Os métodos em geografia foram se constituindo em paralelo com o pensamento das demais ciências humanas. Numa perspectiva histórica teremos estas nuances expressas em determinados momentos, o método científico inicial baseia-se num posicionamento positivista de análise da realidade e dos objetos em questão. Esta corrente de pensamento do fim do século XVIII (dezoito) constitui grande parte da história do pensamento geográfico. No centro de suas discussões e estruturas, carrega a seguinte filosofia, que segundo Severino (1992), “É o conjunto de procedimentos lógicos e de técnicas operacionais que permitem ao cientista descobrir as relações causais constantes que existem entre os fenômenos.”

Ou seja, esta construção baseia-se na lógica como pano de fundo, esta perspectiva por sua vez induz aquele que analisa a mensurar a realidade por meio de um olhar hipotético-dedutivo, que agrega à análise as epistemologias do olhar “infalível”, ou de um olhar “liberto” (neutro) de vícios sociais, que pudesse olhar diretamente para uma verdade pura e absoluta, considerando verdadeiro sobretudo aquilo que está claro, que não pode ser colocado sob suspeição Comte (1798- 1857), com metodologias que se constituem na fragmentação do objeto, divisões para que se possa extrair o máximo da análise.

Segundo Lowi (1994) “este ideal de ciência neutra, tão imune aos “interesses e paixões”, quanto a física ou a matemática, estará no coração da problemática positivista durante dois séculos”. Os duzentos anos deste pensamento garantiu a ciência geográfica um rigor que fugia da análise, por exemplo, dos sentimentos humanos, das facetas que não contemplavam outros entendimentos, ou seja, apenas da descrição. Para além destes apontamentos iniciais a analítica positivista acreditava em leis naturais invariáveis, aplicadas pela natureza, bem com as teorias do *determinismo* (onde o meio determinava o desenvolvimento humano) logo as estruturas sociais eram também acometidas a estes

MÉTODOS EM GEOGRAFIA: desafios da escolha do método nos diálogos de gênero, raça, classe e cultura do Congado.

Luiz Gustavo de S. Araújo, Juliano Henrique X. Cavalcanti, Marcelo Vitor R. Nogueira e Daiane Ap. Cintra

fatores, entendidos como naturais e necessários para a manutenção do cotidiano comum. Esta postura traz a ciência geográfica como responsável apenas pelas explicações causais destes arranjos.

Como ciência que cabia apenas a níveis explicativos, não caberia a ela propor mudanças, modelos ou fórmulas que questionassem, por exemplo, questões associadas as desigualdades de classe, de gênero ou de subalternização das diferentes culturas ou simbologias de grupos sociais diversos. Sua ênfase estava justamente na narrativa de ciência desprovida de pré-noção ou julgamentos, porque as críticas estariam na contramão de uma análise “limpa”. E como complemento epistemológico deste momento entendemos que,

É ainda ao professor de filosofia que cabe despertar nos espíritos que lhe são confiados a ideia do que é uma lei; de lhes fazer compreender que os fenômenos físicos e sociais são fatos como os outros, submetidos a leis que a vontade humana não pode interromper a sua vontade, e que, por consequência, as revoluções no sentido próprio do termo são coisas tão impossíveis como os milagres. (DURKHEIM, 1866, p.27.)

Mas as construções positivistas não contemplariam os pensamentos de todos os pensadores ciência geográfica, nesta mesma sequência histórica, segundo Christofolletti (1982) outros conjuntos de pensamentos que procurariam entender a realidade de outras formas, teriam lugar no centro dos debates geográficos, mais precisamente na Europa (1950), propondo novas interpretações de análises, entre eles a corrente Neopositivista.

O método neopositivista teria como principais bases filosóficas e epistemológicas estruturas quantitativas e teoréticas, método que expressa em seu íntimo uma vontade de renovação da geografia enquanto ciência válida, associada as fórmulas, com fundações nas ciências matemáticas de quantificação, na dinâmica infalível dos números. Um dos mais expressivos geógrafos deste momento, sem dúvidas, é Speridião Faissol, este pesquisador brasileiro, com construções intelectuais no método positivista, partia de pressupostos como:

o viés apriorista foi claramente rejeitado pelo positivismo clássico, quando este insistia em desdenhar a relevância dos juízos ou sentenças estipuladas, hipoteticamente, como pontos de partida para construções explicativas posteriores. Se o positivismo genuíno vira as costas para o a priori, o Neopositivismo salienta sua potencialidade explanatória. Assim, o procedimento científico neopositivista parte do enunciado protocolar

(justamente o dado apriorístico) para que, mensurando suas propriedades e desdobrando-o em enunciados outros, possa vir a atestar a validade de uma explanação terminal confrontando-a com aquilo que se “mediu” primeiramente. (REIS JUNIOR e CAMARGO, 2003, p.224)

A adesão das linguagens usuais nas ciências matemáticas nas demais ciências não era uma incorporação apenas de pensadores da geografia, o momento histórico neopositivista (1950) embasaria estas escolhas, mesmo porque a inserção das matemáticas nas ciências, inclusive das ciências humanas, teria como principal filosofia atestar a veracidade e a mensuração dos fenômenos. Dentre estes processos, trazemos o pensamento que:

Aos seus membros parecia imprescindível livrar o conhecimento científico de todo e qualquer vestígio de metafísica; de toda sorte de vagas impressões, em outras palavras. Para isso, o acolhimento da linguagem matemática foi irresistível. Nada mais óbvio do que impregnar o discurso com sentenças logicamente erigidas e passíveis de análise formal (segundo os critérios da sintaxe simbólica, está claro) para torná-lo manipulável ou operacional. (REIS JUNIOR e CAMARGO, 2003, p.224)

A mensuração da realidade por meio dos números, parecia naquele momento histórico o mais adequado, uma vez que a narrativa de que “os números não mentem” tinha a função de afastar as ciências da metafísica (que no *kantismo* (1781) “estudo das formas ou leis constitutivas da razão, fundamento de toda especulação a respeito de realidades suprassensíveis a totalidade cósmica, Deus ou a alma humana, e fonte de princípios gerais para o conhecimento empírico”), e aproximá-las de uma verdade aplicável as fórmulas e padrões. Para tanto, analisamos que:

sobre os valores que são caros ao Neopositivismo: • só descartando a metafísica alcançamos o conhecimento científico; • o empirismo deve ser estendido a todo o domínio do pensamento; • todas as ciências são matematizáveis; • experiência e linguagem completam-se reciprocamente; • só tem sentido o que é fisicamente verificável (pelo princípio do “fiscalismo” a Física entrona-se como ciência modelo); • proposições que não se prestem à verificação e à mensuração são destituídas de sentido; • a ciência não estuda leis objetivas da natureza, mas somente os dados da experiência mediada pelos sentidos ou por instrumentos. (REIS JUNIOR e CAMARGO, 2003, p.225).

E ainda,

Uma Geografia Neopositivista irá começar a se delinear nos anos cinquenta do passado século, estando esta forja muito vinculada à disseminação dos valores cientificistas. O acúmulo de dados dizendo respeito a uma sociedade crescentemente complexa exigia arsenal técnico capaz de dar conta dos processos de coleção e tratamento das informações. Daí que os recursos analíticos disponibilizados pela Matemática viram-se incorporados também pela “nova” Geografia; está, agora, interessada em transcender as

MÉTODOS EM GEOGRAFIA: desafios da escolha do método nos diálogos de gênero, raça, classe e cultura do Congado.

Luiz Gustavo de S. Araújo, Juliano Henrique X. Cavalcanti, Marcelo Vitor R. Nogueira e Daiane Ap. Cintra

monografias paisagísticas, revertendo o jogo a favor de uma ciência mais funcional, assentada no paradigma hipotético-dedutivo e sobre um objeto mais bem precisado: as organizações espaciais. (REIS JUNIOR e CAMARGO, 2003, p.225).

O interesse desta corrente, serviu para bases de quantificação das amostras da realidade, convertendo processos diversos e dinâmicos a números e fórmulas, o que naquele momento de configuração da ciência pareceu servir para a explicação da realidade. Teve suas bases questionadas por um novo modelo que surgia, que na contramão de modelos previamente estabelecidos, questionava outros processos.

A nova proposta de investigação científica (meados de 1970), trazia em sua concepção filosófica e epistemológica a análise da realidade com foco na sociedade que se estabelecia frente ao capitalismo, sendo denominado Materialismo Histórico. Um de seus maiores pensadores era Karl Marx, Yves Lacoste (1929), na França, e o professor Milton Santos (1926-2001), no Brasil. O método pregava, acima de tudo, um olhar que trazia a luta de classes sociais, os modelos de produção capitalista e a narrativa de que todo observador, observa o mesmo objeto, trazendo, imprescindivelmente, sua luta de classe, suas experiências, o lugar social, a sua religiosidade, a sua culturalidade, seus preconceitos e seus temores. Analisamos que:

A utilização do conceito de “modo de produção” aparece, então, como o meio que permitiria afastar todo idealismo da análise geográfica. A geografia contribuiria para a compreensão das condições materiais da existência social e, portanto, da constituição de um modo de produção, levando em consideração a divisão territorial do trabalho. Finalmente, o reconhecimento da função ideológica e estratégica inerente ao saber geográfico criaria uma nova prática social e epistemológica. (GOMES, 2007, p. 296).

As principais contestações deste pensamento, conhecido com geografia radical, era a noção de que a ciência não teria apenas o papel de análise e mensuração da realidade, ela serviria, e acima de tudo, o papel de questionar e propor soluções para os conflitos sociais nas suas mais variadas nuances. Esta corrente, enxergava na contradição o caminho para o encontro com a verdade, num contexto de apreensão das realidades sociais, portanto apenas o materialismo histórico seria dotado desta capacidade.

Sobretudo, os conhecimentos já estabelecidos (correntes anteriores) em confronto com os novos conhecimentos (pensamento materialista), causariam uma tensão, e esta tensão é o caminho para a verdade dos processos (realidade). E no

caminho inverso ao positivismo, traria a quantificação em dados de qualidade. Esta corrente buscava o distanciamento da neutralidade, ou seja, tinha um lado definido, o da luta de classes sociais. A luta de classes incorporada pela ciência geográfica mobilizou no início do século XX os geógrafos que movimentaram no sentido de amplos questionamentos e reivindicações de teorias antecessoras, esta tensão deu nome ao período histórico, geografia radical, porque questionava e criticava os moldes estabelecidos na formulação de seus paradigmas científicos. Esta alcunha traçaria uma importante trajetória da geografia quanto aos seus métodos.

Enquanto se estabelecia uma geografia, baseada nas lutas de classe, outra corrente, na busca por nuances ainda mais particulares quanto aos sujeitos da pesquisa, o método fenomenológico ganhava espaço, e tinha entre suas principais epistemologias os sentimentos e sensações dos indivíduos empregados na realidade. Este método vislumbrava que cada indivíduo, antes de pertencer a um arranjo social, era um ser particularmente dotado de seus próprios princípios e sentimentos, o que lhe conferia um olhar único sobre si e sobre os processos sociais a sua volta. Este momento da ciência geográfica permite, de uma maneira muito intimista, ao pesquisador adentrar o universo daquilo que não se pode mensurar por meio de quantificações numéricas, o que foi fundamental para interpretação de diversas realidades, pois algumas realidades estão além da compreensão numérica quantitativa, baseia-se nas relações individuais e coletivas.

Nos princípios fundamentais desta corrente encontramos, Yi-Fu Tuan, Anne Buttimer e Armand Frémont. Na obra “Geografia humanística”, Paul Claval (2014) acrescentando os conceitos da geografia fenomenológica, alerta para a corrente crescente em meados de 1970, onde os geógrafos passam a questionar seus ofícios, e se apegam a lembranças e relatos de indivíduos que remontam seus espaços, suas paisagens por meio de atributos sensoriais, sentimentais, o que segundo o autor “dá charme às paisagens”, e reitera que “descobre-se a festa, o espetáculo”. O novo momento das ciências traria um contato intimista entre o observador e seu objeto, e a análise ganharia mais um fator de importância (os sentimentos). Como descartar aquilo que é sentido, uma vez que diversos apartes da realidade são movidos por eles, o sentimento de pertencimento, de exclusão, o amor pelo lugar (*topofilia*), a aversão ao lugar (*topofobia*) e a negativa destes pressupostos, garantiria uma análise incompleta da realidade.

E por tanto, sem ignorar as correntes antecessoras a este momento, escolhi como base principal de análise da manifestação cultural do Congado, a corrente

MÉTODOS EM GEOGRAFIA: desafios da escolha do método nos diálogos de gênero, raça, classe e cultura do Congado.

Luiz Gustavo de S. Araújo, Juliano Henrique X. Cavalcanti, Marcelo Vitor R. Nogueira e Daiane Ap. Cintra

fenomenológica, por entender que as noções de perpetuação e de tradições faladas e cantadas, são um resultado de inúmeros sentimentos, de sensações e particularidades. Compreendemos que as identidades culturais afro-brasileiras são constantemente acrescidas de significados e tradições de diversas nações e de variados formatos políticos trazidos pelos povos africanos por meio do processo de escravização. O tráfico de pessoas vindas principalmente deste continente (África) contribuiu para um processo de desterritorialização não somente de indivíduos, mas de culturalidades, tradições e costumes.

Segundo o portal SlaveVoyages (2021), 5.479.584 pessoas embarcaram do continente africano em direção ao Brasil, sendo que 4.821.126 desembarcaram, o que significa que 658.458 morreram durante as viagens. O site é uma iniciativa digital colaborativa que compila e torna acessíveis ao público registros dos maiores tráficos de pessoas escravizadas da história. Este processo, que se inicia em 1531 e finaliza somente em 1888, que acarreta no Brasil, desde a libertação e a reconstrução da cultura, reproduzindo as práticas e tradições de diversos povos oriundos de África.

E se estamos falando sobre processos de manutenção cultural de um povo, é preponderante perdermos o “olhar de sobrevo” Souza (2013). A proposta apresenta questões relativas dinâmicas das territorialidades socioculturais, que evidenciam saberes afro-brasileiros sendo expostos publicamente no dia da principal festa desta manifestação na Praça 13 de Maio e, em seu entorno. Esses fenômenos nos fazem refletir e pontuar sobre quais territorialidades se estruturaram durante o preparo e realização da Festa de São Benedito e Nossa Senhora do Rosário Ituiutaba-MG ao longo do tempo histórico? Existem outros territórios oriundos da mesma manifestação sociocultural? De que forma a identidade cultural afro-brasileira das mulheres que vivenciam essa culturalidade é constituída no preparo da Festa de Congada? Qual interatividade é estabelecida entre as espacialidades da praça 13 de Maio, Irmandade de São Benedito e seu entorno? Em que medida as mulheres Congadeiras percebem-se como agentes culturais locais, transformadores de seus territórios?

Estas inquietações que permeiam não apenas as lutas de classes descritas no método materialista histórico, mas as peculiaridades e sentimentos associados a corrente fenomenológica é a matriz das problemáticas abordadas neste artigo. O como as

mulheres afro-brasileiras entendem-se nas contradições destes processos é um dos focos deste diálogo.

Para tanto entendemos que as questões de interseccionalidades são a principal base referencial, onde Crenshaw (1989) em artigo publicado, nos alerta que o gênero feminino perpassa uma questão física, e sendo assim mulheres não são iguais por possuírem um sexo incomum, elas são subjugadas também por questões de raça e classe social, e a mulher negra sofre mais de um processo de exclusão pela sociedade de modo geral.

Faz-se necessário a compreensão destes processos pela necessidade de caracterização das nuances mais importantes na delimitação das funções desempenhadas com base na construção social do gênero, e como isso implica na estruturação, inclusive espacial, dos “quartéis” do Congado, bem nas manifestações culturais externas e públicas. Segundo Ratts (2014), numa perspectiva cultural histórica teremos:

É, sobretudo, no espaço público que é expressa toda a significação da festa do rosário e da Congada. Passeiam nas ruas e nelas demonstram que fazem parte de algo grandioso da qual se orgulham, e isto é representado nas músicas nas danças e nas vestimentas. Para os congadeiros, em grande parte negros, estes são os instrumentos que se identificam com sua comunidade. É nas ruas que são realizados os trajetos pelos ternos, durante os dias de festa, como o levantamento do mastro, as procissões e a entrega da coroa. A praça é outro elemento de grande significação para nas congadas. Pois tanto antes ou depois dos trajetos realizados nas ruas é um dos locais de encontro e confraternização. A igreja é o espaço em que os congadeiros demonstram sua devoção aos Santos, tanto pelos congos quanto pelos devotos que da festa participam. É o local central da Festa e da congada. Nela é o espaço em que negros e não-negros reelaboram suas identidades étnico-raciais e religiosas. (Ratts, 2014, p.7)

A partir das colocações de Ratts (2014), podemos nos atentar para a diversificação de processos oriundos da mesma formatação cultural, que por sua vez se traduzem em configurações que permeiam o sagrado e organizações sociais, desde as mais simples até as mais complexas, mas o foco é o como se estabelecem as construções deste movimento no que tange sua relevância social e o papel da mulher negra nestas dinâmicas culturais e espaciais de manutenção das práticas.

Em Minas Gerais, Jeremias Brasileiro (2001) destaca o surgimento deste movimento na mesorregião do Alto Paranaíba, destacando a historicidade e abrangência geográfica deste fenômeno. O autor destaca dinâmicas econômicas do mercado escravocrata daquele período, porque entende que a necessidade da mão de obra

MÉTODOS EM GEOGRAFIA: desafios da escolha do método nos diálogos de gênero, raça, classe e cultura do Congado.

Luiz Gustavo de S. Araújo, Juliano Henrique X. Cavalcanti, Marcelo Vitor R. Nogueira e Daiane Ap. Cintra

escravizada no interior de Minas Gerais, mais precisamente na região oeste, crescia. Eram frequentemente distribuídas porções de pessoas escravizadas para atender as demandas destas localidades, e apesar do massacre multifacetado do processo, a riqueza cultural destes indivíduos e destes grupos sobreviveu ao escárnio da escravidão no Brasil, e não era possível enterrar a fé arraigada, e reitera que:

Por volta de 1853, surge oficialmente documentos a respeito de escravos trabalhadores que já estavam na região desde 1628, a maioria registrada como garimpeiros. "Havia uma fábrica de ferro, pertencente ao Capo Francisco Mendes de Carvalho com 4 escravos para os trabalhos" (VARGAS, 1995, p.31/34/103). A destruição de documentos - do Município de Rio Paranaíba - existentes no Cartório de Carmo do Paranaíba, pode ter comprometido para sempre, a história dos escravos trabalhadores em garimpos e fazendas do então arraial de São Francisco das Chagas do Campo Grande; esse município oficialmente reconhecido com o nome de Rio Paranaíba surge no ano de 1924. Ainda no dia 1 de agosto de 1847, 50 pessoas estavam aptas a votar. (BRASILEIRO, 2001, p. 17).

Carmo do Paranaíba aparece no texto de Brasileiro como uma das localizações geográficas acometidas dentro de seu universo de análise, não aleatoriamente selecionada, esta cidade, remonta uma geograficidade que contemplava as nuances da exploração da mão de obra escravizada. Localizada em Minas Gerais, dispunha de um estratégico ponto de escoamento mercadológico, ainda descrito no site oficial do município, reiterado que “O município de Carmo do Paranaíba está localizado no Alto Paranaíba, interior de Minas Gerais, região do cerrado mineiro. Com uma unidade territorial de 1.307,862 km², encanta pela sensação de sossego, aconchego, natureza abundante, povo acolhedor e construções históricas que dão, honrosamente, a perífrase de cidade hospitaleira. Sua posição geográfica estratégica facilita o acesso à cidade e escoamento dos produtos produzidos na região.” Esta afirmação reafirma as estratégias de exploração deste momento histórico, que tinha na geografia relevância nos processos econômicos.

Os relatos históricos nos remonta os processos de espacialização da prática da escravização no estado de Minas Gerais, mais precisamente na região do Alto-Paranaíba Estes levantamentos geográficos, e de práticas sociais da época, tem valor científico imensurável, uma vez que possibilita alguns apontamentos não apenas espaciais, mas de organização social, de paradigmas que acometeram estes grupos no passado, e do dos questionamentos referentes ao que ainda resta dos processos de exclusão social dentro da interseccionalidade.

A função social da mulher na manutenção da cultura afro-brasileira tem papel da reafirmação da valoração destes indivíduos perante aos processos históricos e sociais, com agentes transformadores de suas próprias realidades, oprimidas por um sistema que subjuga o sexo, o gênero, raça e a classe.

CONCLUSÃO

Trazidos alguns paradigmas da historicidade dos métodos em geografia, entendo que o método que mais se aproxima da realidade e da subjetividade dos sujeitos foco desta pesquisa seja o método geográfico fenomenológico, sem ignorar o método materialista histórico, que se entrelaça nas relações de poder e dominação. Mas o que se entende socialmente como sendo as diferenciações entre o que a “função da mulher” e o que é definido como a “função do homem” está nas particularidades de cada grupo social.

O congado, em suas múltiplas interações internas e externas, carrega em suas estruturas os saberes oriundos de gerações anteriores, práticas de oralidade e musicalidade que vislumbram um contato com o sagrado e com outros grupos praticantes desta manifestação sociocultural. A aplicabilidade do método na compreensão de suas nuances, bem como as metodologias que acompanham e permitem a captação de informações que estão acima da percepção descritiva, quantitativa ou sob olhares apenas no contraste das classes em face aos processos capitalistas. É necessário um processo intimista, de contato direto como o grupo, ou grupos em análise, para a caminhada científica na busca por resultados que se comprometam com a verdade cultural e identitária destes indivíduos agrupados pela manutenção de seus costumes e fé.

Entendo que as dinâmicas internas destes grupos, bem como as construções do gênero, não são as mesmas em todas as manifestações do coletivo, principalmente no que tange as construções históricas, nem sempre teremos as mesmas composições e prerrogativas de uma negação ou aceitação entre eles (gêneros), é necessário adentrar a estrutura social e de cultura, para um entendimento que seja fidedigno a realidade. A participação das mulheres de modo geral na manutenção do Congado está intimamente ligada a tipologia de suas tradições ancestrais, seja dos Marinheiros, Catopés, Jongos, Moçambiqueiros, entre outros, cada formação cultural histórica desta expressão é dotada de suas próprias simbologias, composições sociais, de trabalho e religiosidade.

MÉTODOS EM GEOGRAFIA: desafios da escolha do método nos diálogos de gênero, raça, classe e cultura do Congado.

Luiz Gustavo de S. Araújo, Juliano Henrique X. Cavalcanti, Marcelo Vitor R. Nogueira e Daiane Ap. Cintra

Compreendo que seja necessário um método que consiga dialogar e abarcar metodologicamente as relações intrínsecas, bem como suas dinâmicas e particularidades, sendo capaz de melhor expressar nas amostras a resposta que atenda a realidade dos processos históricos, geográficos e sociais.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2000.
- BAITZ, R. **A implicação**: um novo sedimento a se explorar na geografia? São Paulo: AGB, 2006.
- BRASILEIRO, J. **CONGADO**: um fluxo Contínuo de Revitalização Cultural. Uberlândia: Brasil, 2009. Disponível em: <https://carmodoparanaiba.mg.gov.br/o-municipio/> Copyright © 2023 Município de Carmo do Paranaíba.
- CHRISTOFOLETTI, A. (org). **Perspectivas da geografia**. São Paulo: Difel, 1982.
- CORRÊA, Roberto Lobato. **O Espaço Urbano**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.
- GIRARDI, G. Mapeamento Participativo, Cartografia Social e Crítica: breves notas para um debate sobre práticas cartográficas escolares. In: AGUIAR, Lígia Maria Brochado de; SOUZA, Carla Juscélia de Oliveira. **Conversações com a Cartografia Escolar**: para quem e para que. São João del-Rei: UFJS, 2016.
- GIRARDI, G. Cartografias sociais em diferentes contextos de aprendizagem. **Geographia Meridionalis**, Pelotas, v. 6, n. 1, p.4, nov. 2021.
- GOMES, P. C. C. da. **Geografia e modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- HASBAERT, R. **O mito da desterritorialização**. Do fim dos territórios à Multiterritorialidad. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- HEBERLE, Viviane Maria; Ostermann, Ana Cristina; FIGUEIREDO, Débora de Carvalho. **Linguagem e gênero no trabalho, na mídia e em outros contextos**. Florianópolis: UFSC, 2006.
- HARTSHORNE, R. **Propósitos e natureza da Geografia**. São Paulo: Hucitec, 1978.
- LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis**, Santa Catarina, n. 10, 2007.

KANT, I. **Crítica da Razão Pura**. Lisboa: Fundação Gulbenkian, 1982.

KANT, I. **Primeiros Princípios Metafísica da Ciência da Natureza**. Lisboa: Edições 70, 1990.

RATTS, A. **Congadas e culturas negras: canções e lugares**. Brasília, Fundação Cultural Palmares, 2014a.

SOUSA, Fabiana Rodrigues de. **A noite também educação: compreensões e significados atribuídos por prostitutas à prática da prostituição**. 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2272>. Acesso em: 23 nov. 2019.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa socioespacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

RODRIGUES, Marlene Teixeira. **A prostituição no Brasil contemporâneo: um trabalho como outro qualquer?** 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1796/179613969009.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2019.

VENÂNCIO, M.; PESSÔA, V. L. S. O diário de campo e a construção da pesquisa: registro das emoções dos sujeitos envolvidos e a reconstrução de suas histórias de vida e do lugar. *In*: RAMIRES, J. C. de L.; PESSÔA, V. L. S. (Org.) **Pesquisa qualitativa: nas trilhas da investigação**. Uberlândia: Assis, 2009, p. 317 - 336.

CAPÍTULO VII

MOVIMENTO NEGRO E LGBTQIAPN+: o Direito à Cidade e os violentos laços com o mundo do trabalho

Aline Lima Miranda Khater
Luiz Gustavo de Souza Araújo
Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira
Marina Gomes de Araújo

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento desta proposta se enquadra nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, e possui forte ligação com a erradicação da pobreza, uma vez que a temática tem como foco o fortalecimento da comunidade, valorizando seus meios de geração de renda por meio do trabalho, valorizando os saberes culturais e de produção dos seus trabalhos.

Esta pesquisa tem enfoque nas pessoas inseridas nas minorias sociais, vislumbrando evidenciar a produção de produtos e serviços com o destaque da igualdade de gênero, trazendo o debate das dificuldades de pessoas negras e LGBTQIAPN+ de seu acesso ao trabalho e dos meios que podemos contribuir para romper com as desigualdades vivenciadas.

As relações tecidas nestes movimentos evidenciam a importância das cidades e comunidades sustentáveis, uma vez que cooperativamente a comunidade produz e consome no seu lócus, buscando o desenvolvimento de uma educação comunitária que pense na comunidade como espaço vivo e a cultura como meio de geração de renda para artistas.

Sob este viés, este trabalho tem como objetivo compreender os espaços de atuação social com enfoque no trabalho formal para negros, negras e LGBTQIAPN+, da veiculação de produtos e serviços criados por estes/as empreendedores/as oriundos/as da periferia.

Para responder o objetivo acima declinados utilizei os pressupostos de Boccato (2006), com a metodologia de pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, exploratório

descritivo. A referida autora destaca que este método tem como foco a resolução de um problema (hipótese), valendo-se de pesquisas e trabalhos científicos realizados com a temática pesquisada, analisando e discutindo sobre as contribuições científicas apresentadas com enfoque e/ou perspectivas de tratamento da inclusão na literatura e pesquisas científicas. Compreendo que há uma vasta bibliografia, apresentando perspectivas distintas sobre a temática.

CAMINHOS EPISTEMOLÓGICOS E A COMUNIDADE LGBTQIAPN+

A comunidade negra e LGBTQIAPN+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, Queer, Intersexuais, Assexuais e demais possibilidades de orientação sexual e de gênero) na cidade de Ituiutaba e região, encontra-se inserida em diversos outros movimentos considerados minorias, tendo em vista a expropriação de seus direitos.

O mercado de trabalho formal ainda é uma barreira para as pessoas que pertencem a estes grupos. Por vezes se faz excludente, não possibilitando o acesso e permanência destes profissionais, principalmente as pessoas que são negras, transsexuais e travestis.

Corrêa (1989) destaca que a cidade, enquanto lugar de inúmeros processos sociais estimulados pela ação capitalista, reproduz formas espaciais, ou seja, cria atividades que se materializam nos espaços, articulando esses processos, traduzindo-se na organização espacial desigual e mutável das cidades.

E se estamos tratando de novas relações sociais, precisamos nos questionar sobre as relações já estabelecidas, sobre aquilo que está disposto como sendo adequado, aceitável para a dinâmica de relações sociais, e como devemos observá-las a fim de contemplar as relações oriundas da exclusão. Só assim, vislumbraremos dinâmicas encobertas por políticas escusas e ludibriadas por dogmas religiosos, ocasionando danos irreversíveis a classes marginalizadas.

Nesta perspectiva, podemos vislumbrar que:

Avento aqui a hipótese de que em linhas gerais, quem constrói a identidade coletiva, e para que esta identidade é construída, são em grande medida os determinantes do conteúdo simbólico dessa identidade, bem como seu significado para aqueles que com ela se identificam ou dela se excluem. Uma vez que a construção social da identidade sempre ocorre em um contexto marcado pelas relações de poder. (CASTELLS apud SOUZA, 2008. p. 23-24).

E se os conceitos geográficos nos traduzem as relações culturais e sociais como sendo a principal responsável pela criação dos espaços de interação social, tão somente a

sociedade que exclui, segrega e marginaliza é responsável pela produção de territórios, tais como os subempregos, como resposta à exclusão e a falta de oportunidades, não com o olhar carregado das experiências culturais, do empírico preconceito que trazemos das construções sociais, mas da geograficidade, da “claridade da ciência”.

É na produção da favela, em que terrenos públicos ou privados invadidos, que os grupos sociais excluídos se tornam, efetivamente, agentes modeladores, produzindo seu próprio espaço, geralmente de modo independente.

A produção deste espaço é, antes de mais nada, uma forma de resistência e, sobrevivência às diversidades impostas aos grupos sociais recém expulso do campo ou provenientes de áreas urbanas submetidas a operações de renovação que lutam pelo direito à cidade. (CORREIA, 2005. p.30).

Inicialmente, na busca por compreender as especificidades do Direito à cidade, optei pelas considerações de Henri Lefebvre, em sua obra “Direito à Cidade”. Lefebvre (2001) propõe uma discussão social do espaço urbano, mediado pela percepção da estruturação do desenvolvimento urbano em detrimento às sociedades capitalistas. O referido autor destaca que o Direito à cidade está intimamente ligado ao questionamento não subordinativo da sociedade urbana ao valor de troca e ao capitalismo.

Harvey (2014) considera em suas pesquisas o Direito à cidade como uma ação diária, que ocorre de maneira coletiva, podendo proporcionar transformações para a sociedade, estabelecendo uma junção entre a cidade que se deseja e a relação com a natureza, estilos de vida, tecnologias e valores estéticos. Tais fatores, para Harvey (2014) contrapõem a lógica de organização capitalista, e dão luz a aspectos sociais inerentes à atuação humana que ocorre em grupo, propiciando que o direito de mudar a nós mesmos possa ocorrer, com o objetivo de propiciar mudanças coletivas para a cidade. O destaque desta afirmação nos coloca frente a uma indagação construída por meio de sua teoria, no qual, Harvey (2014) sinaliza que o Direito à Cidade não está apenas ligado ao ter um lugar para morar, mas sim morar em um lugar que possua infraestruturas que permitam ao indivíduo o desenvolvimento pleno de sua existência, ou seja, neste campo está inserido o trabalho.

Importante destacar que para o autor em tela, as possibilidades criadas pelo indivíduo e como este visualiza o mundo, estão intrinsecamente ligadas às formas que este tem de consumo, ressaltando a fragmentação da cidade e a propensão a conflitos. Deste modo, é importante considerar o direito à cidade sob a ótica de negros, negras e LGBTQIAPN+, se está associado as formas de inserção nos espaços, ou não, já pré-existentes nas cidades.

MOVIMENTO NEGRO E LGBTQIAPN+: o Direito à Cidade e os violentos laços com o mundo do trabalho

Autores: Aline L. M. Khater, Luiz G. de S. Araújo e Marcelo Vitor R. Nogueira, Marina G de Araújo

Assim, olhar para as desigualdades socioespaciais é compreender os conflitos por eles vivenciados tanto na produção do espaço urbano, que abrange o contexto escolar, político, social, cultural, familiar, e de trabalho, foco aqui abordado.

A produção das cidades, que se acentua a partir da Revolução Industrial, tem por característica amoldar-se às relações de trabalho e suas divisões, dinamização do comércio, a busca da mais-valia e valorização do capital. O autor ressalta que tais características, embora propiciem expansão da produção industrial, segregam certos segmentos sociais no espaço urbano, que atende ao mercado e não às necessidades de seus moradores, principalmente os de baixa renda. Importante pensar que a relação dos indivíduos com a cidade trará uma significação com base na rede de conhecimento destes sujeitos acerca dos espaços que eles utilizam e sobre aqueles que lhes são negados.

Nesta singularidade, não existe equidade nas relações de apropriação da cidade, pautadas pela desigualdade e pela hierarquização socioespacial, a partir da busca pela manutenção constante dos ganhos capitalistas a partir da própria produção das cidades. Deste modo, o tecido urbano se mantém desordenado, a condição de contradição entre riqueza e pobreza é cada vez mais acentuada, emergindo problemas sociais que quebram a coesão espacial das cidades.

Em linhas gerais, Lefebvre (2001) define que o Direito à cidade se constitui nos direitos dos cidadãos-citadinos e dos grupos que eles constituem, relativos à base das relações sociais, que contrapõe as reproduções das relações capitalistas, que trazem aspectos voltados à reivindicação, pela ampliação da cidadania e da participação política nas cidades, fruto do processo de redemocratização.

Lefebvre (2001) evidencia que estes processos estão ligados à utilização dos espaços públicos, que possuem diversas funções em uma cidade, essenciais para aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos, sendo os espaços, como ruas, praças e demais locais públicos, palcos de fenômenos culturais e espaços de tráfego de pessoas, utilizados para apresentações artísticas, e para a garantia da segurança da população. Para o autor, a busca pelo Direito à Cidade está ligada a uma alternativa anticapitalista ao instrumentalizar a revalorização da utilização do espaço em detrimento da mudança, em uma cidade construída na vertente capitalista, consumida pelos interesses do mercado, e que subordina a utilização

dos espaços com foco na acumulação de capital, e destaca que o capitalismo sobrevive por meio da produção do espaço.

O autor destaca em sua obra que o Direito à cidade estaria restrito, no ano de 2012, a uma elite política e econômica, que molda a cidade a seu gosto para fins capitalistas, e vemos que pouco temos mudado no que tange a este posicionamento, carecendo de um aprofundamento em pesquisas e trabalhos com esta temática, para compreender esta evolução e fundamentar as indagações que me movem a caminho da realização desta pesquisa.

A fim de enriquecer o debate no campo da política social, utilizaremos Iamamoto (2000), que ao que ressalta a necessidade do rompimento de uma visão endógena, notando a necessidade de ampliar de visão da assistência social. Aponta ainda a:

Questão Social apreendida como o conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que tem uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se privada, monopolizada por uma parte da sociedade” (IAMAMOTO, 2000, p. 27).

Para a autora, as multifacetadas manifestações da questão social emergem da contradição capital x trabalho, no século XIX, na Europa, e se relaciona ao modo capitalista de produção e sua distribuição de riqueza de maneira desigual. Desse modo, faz-se urgente, na contemporaneidade, a aproximação desse profissional no desvendamento das expressões políticas e socioculturais, não somente sob o prisma do coletivo, mas também no envolvimento de “[...] lutas por melhorias parciais de vida e no conjunto de suas expressões associativas e culturais que expressam modo de viver, de pensar, de enfrentar e resistir a essas desigualdades sociais.” (IAMAMOTO, 2009, p. 76). O trabalho neste campo é alvo da aquisição do capital, a representação de poder.

Não podemos ignorar os desdobramentos sociais e os indicativos diários do massacre vivido por grupos sociais excluídos, e da ausência de políticas públicas que lhes inclua ou minimamente garanta sua integridade física, psicológica e de acesso ao trabalho.

A própria separação entre estas esferas surge como um traço do caráter patriarcal do Estado liberal. Desta forma, a vida doméstica é tomada como privada e apartada da sociedade civil e destituída de qualquer sentido político. Esta dicotomia atua ativamente na invisibilização dos modos como as mulheres são subjugadas aos homens no interior de uma ordem que se faz crer igualitária.

Nesta ordem, a vida pública e a participação em instâncias da sociedade civil são construídas sob princípios que, apesar de serem aparentemente apresentados como

MOVIMENTO NEGRO E LGBTQIAPN+: o Direito à Cidade e os violentos laços com o mundo do trabalho

Autores: Aline L. M. Khater, Luiz G. de S. Araújo e Marcelo Vitor R. Nogueira, Marina G de Araújo

universais, têm como referência indivíduos brancos e de sexo masculino. (VARANDA, 2019, p.34).

E, ao considerar o aparelhamento do estado na construção de políticas com a educação sucateada, bases religiosas, ideológicas acima do conhecimento científico, resulta na exclusão de grupos sociais e culturais imersos nas comunidades negra e LGBTQIAP+.

“O conjunto de objetos criados pelo homem e dispostos sobre a superfície da Terra. [C]onstituída pelo conjunto das inúmeras cristalizações criadas pelo trabalho social... Ou seja, a organização espacial seria o resultado da divisão espacial do trabalho associado a como está disposto a infraestrutura técnica (rodovias, saneamento, abastecimento de água e energia, etc) no espaço. Ainda sob a luz da ciência geográfica, pelos cuidados de Roberto Lobato Corrêa, questionamos: O que é o espaço urbano (?) para afunilar e direcionar ainda mais o foco deste breve estudo. (SOUZA apud CORRÊA, 2013. p.37).

Deveremos olhar para os arranjos sociais atentos aos perigos reais da desigualdade e do não acesso à dignidade humana. Segundo Adorno (1988) nada é mais degenerado do que o tipo de ética ou moral que sobrevive na forma de ideias coletivas mesmo depois que o espírito do mundo – usando a expressão hegeliana como atalho – cessou de nelas residir. Uma vez que o estado da consciência humana e o estado das forças sociais de produção abandonaram essas ideias coletivas, essas mesmas ideias adquirem qualidades repressoras e violentas.

O que obriga a filosofia a realizar esse tipo de reflexão que expressamos aqui, é o elemento de compulsão que deve ser encontrado nos costumes tradicionais, é essa violência e esse mal que colocam os costumes em conflito com a moralidade e não o declínio dos princípios morais como prateado pelos teóricos da decadência.” (BUTLER apud ADORNO, p. 8. 2002).

Segundo Judith Butler (2002), existe um princípio de moralidade nas construções sociais imposto por condutas de opressão, agressividade e não podemos ignorar tais conceitos, muito menos no que tange aos subempregos forjados na exclusão social, em que seus princípios não são levados à discussão. Há também diversos outros conceitos pré-formados, estigmas sociais e padrões mantenedores de reproduções sociais excludentes, tendem a excluir aqueles que não se encaixam em padrões socialmente estabelecidos. Contudo, Butler (2015) acrescenta que, Adorno (1988), usa o termo “violência” em relação à ética no contexto de pretensões de universalidades.

Ela oferece ainda outra formulação para o surgimento da moral, que é sempre o surgimento de certos tipos de inquisições morais:

O problema social da divergência entre o interesse universal e o interesse particular, os interesses de indivíduos particulares, é o que se dá à constituição do problema da moral deixa de concordar com o individual ou de inclui-lo, e a própria pretensão de universalidade ignora os direitos do indivíduo. (BUTLER, 2015, p. 9).

Esses indivíduos ocupam e transitam em diferentes territórios. Haesbaert (2004) afirma que território, assim, em qualquer acepção, tem a ver com poder, mas não apenas ao tradicional “poder político”. Ele diz respeito tanto ao poder no sentido mais concreto, de dominação, quanto ao poder no sentido mais simbólico, de apropriação. Esses territórios são escolhidos por diversos fatores, localização, fluxo de pessoas, acesso a localidades vinculadas para a geração de renda, que podemos entender uma alternativa para a resistência de sua existência.

Os grupos sociais excluídos são o resultado do processo de segregação de classes a partir da reprodução capitalista e, no que se refere ao acesso de bens e serviços.

Santos (2006) exemplifica essas formas de “acesso” com a básica análise de habitação, ressaltando que nem todas as pessoas dispõem de condições de possuírem uma habitação de qualidade. Isso ocorre porque, muitas vezes, as condições de moradia são resultados da ausência de renda que garanta esse acesso e o autor relaciona alguns processos de exclusão que geram a subnutrição, doenças, a falta de escolaridade, o desemprego, o subemprego, etc.

Deste modo, políticas públicas voltadas do acesso ao trabalho torna-se urgente, no que tange a cidade de Ituiutaba–MG e sua microrregião geográfica, a cidade é marcada por um grande contingente de indivíduos LGBTQUIAPN+ e negros(as/es), inseridos(as/es) em diversos subempregos, inclusive o da prostituição, Araújo (2019).

Faz-se necessário questionarmos o modelo de sociedade local, para então compreendermos os impactos dos corpos negros e LGBTQUIAPN+, inseridos na cultura de modo geral. Questionar o lugar destas pessoas é, antes de tudo, questionar o lugar dos corpos que estão num lugar de inferioridade, colocados como não pertencentes ao vínculo pleno do convívio e da efetividade das oportunidades no que tange o trabalho.

Pensando na maneira mais eficaz de alcançar estas pessoas, que desejam empreender e transformar suas vidas, a universidade, em parceria com as associações, tem atuado nas comunidades, com propostas inovadoras, compreendendo a importância da geração de renda e do emprego formal para sua subsistência e autonomia financeira, melhorando suas comunidades, afastando os sujeitos de quaisquer vínculos de exploração do trabalho informal,

Corrêa (2005).

O desenvolvimento desta proposta se torna relevante quando identificamos nas obras a necessidade de humanizar cada uma destas, pessoas com ênfase nos grupos negros e LGBTQIAPN+ são seres especiais, significando, entre alguns adjetivos, ser único, individual ou atípico/a, e para dignificar o indivíduo devemos mostrá-lo em sua singularidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva de transformação no que tange o trabalho pode ser visualizada no contexto histórico do desenvolvimento do trabalho. O desenvolvimento da pesquisa evidencia que devemos, de maneira simplificada e objetiva, preparar pessoas LGBTQIAP+ e negras para tempos de prosperidade e criatividade à luz do Direito à Cidade, a fim de transformar suas realidades, ou seja, necessitamos da criação e promoção de espaços que possibilitem tal ação.

Os processos que acometem estas populações são arraigados de preconceitos e impactam suas ocupações e funções profissionais. Entendemos a formação e consultoria contábil, administrativa e gerencial, como uma possível forma de minimizar este problema, configurando-se como um eixo norteador para que os(as/es) profissionais consigam a obtenção de renda.

As trocas que se estabelecem entre o saber formal, acadêmico e o social, não formal e informal, construído nas comunidades, são base para uma formação de profissionais humanizados/as que compreendam os espaços que ocupam e as demandas elencadas por grupos socialmente excluídos. Urge repensarmos o trabalho a partir destas pessoas.

REFERÊNCIAS

ADORNO, S. **Os aprendizes do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

ARAÚJO, L. G. S. de. A cidade das travestis: Territorialidades e a produção dos lugares da invisibilidade social em uma cidade média, Ituiutaba – MG. 2019. 49 f. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Graduação em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia, Ituiutaba, 2021.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia de pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol.**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265 - 274,

2006. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896>. Acesso em: 13 jan. 2023.

BUTLER, J. **Cuerpos que importan**: sobre los limites materiales y discursivos del “sexo”. Buenos Aires: Paidós, 2002. (Original publicado em 1993).

BUTLER, J. **Relatar a si mesmo**. Crítica da violência ética. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

CASTELLS, M. **A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura**. Vol. 1 - O Poder da Identidade. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2002.

CORRÊA, R. L. **O Espaço Urbano**. São Paulo, Ática, 1989.

CORRÊA, N. M. **Exclusão social e subjetividade**: um estudo sobre a relação deficiência visual e trabalho no contexto da globalização. In: IV Congresso Internacional de Educação, 2005, São Leopoldo (RS). A educação nas fronteiras do humano. São Leopoldo: UNISINOS, 2005. p. 1-15. v. 1.

HARVEY, D. **Cidades rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana** / David Harvey; tradução Jeferson Camargo. – São Paulo: Martins Fontes – selo Martins, 2014.

HARVEY, D. O Direito à cidade. **Lutas Sociais**, São Paulo, n. 29, jul./dez. 2014.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

IAMAMOTO, M. V. **O serviço Social na contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2000.

IAMAMOTO, M. V. **O serviço Social na contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. 18. ed. São Paulo, Cortez, 2009.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Editora da USP, 2006.

SOUZA, M. L. de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócioespacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

VARANDA, A. P. M. de.; BARBOSA, M. V; SOUZA, L. G. de. **Gênero e Sexualidades na Construção de Espacialidades das Juventudes em Carangola**, Minas Gerais. 2019. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/rlagg/article/view/10841/pdf_12. Acesso em: 25 nov. 2023. .

CAPÍTULO VIII

MULHERES NEGRAS COMO PROFESSORAS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA CAMPUS PONTAL

**Isabela Rodrigues Silva
Laura de Oliveira**

INTRODUÇÃO

Atualmente, muito tem se discutido a respeito da presença, do acesso e a permanência das mulheres negras na universidade, e mais recentemente a possibilidade destas mulheres negras ocuparem cargos como docentes do Ensino Superior. Isso ocorre devido ao contexto sócio, histórico, político e cultural vivenciado por esses sujeitos durante o período colonialista e escravocrata. As consequências desse período no contexto brasileiro acarretaram desigualdades sociais, raciais, culturais e econômicas. Diante desses aspectos a população negra é mais afetada e sofre discriminação, racismo, preconceito e exclusão.

Nesse sentido, a disciplina de Educação Relações Étnicas Raciais, nos provocou a refletir sobre a ocupação da mulher negra como docente no Ensino Superior. A partir destes questionamentos começamos a observar e reparar no nosso cotidiano que há uma discrepância entre a quantidade de professoras negras comparado a professoras brancas. Logo, surgiram várias indagações, como: qual a importância da mulher negra como docente no ensino superior? E quais são os desafios em comum enfrentados pelas mulheres negras durante a trajetória educacional?

Assim, o nosso objetivo geral foi compreender e debater sobre a importância do lugar das mulheres negras como docentes no Ensino Superior, identificando as barreiras enfrentadas durante as suas trajetórias. E como objetivo específico visamos investigar e

comparar a quantidade de professoras negras atuantes no curso de Pedagogia, do Campus Pontal, analisando e problematizando suas narrativas.

Os métodos utilizados para a realização desse trabalho partiram das leituras e análises de referenciais teóricos, que abordaram sobre gênero, raça e docência. Nesse sentido, para a organização deste estudo optou-se por uma perspectiva qualitativa apoiada na pesquisa bibliográfica que segundo Severino:

[...] é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (SEVERINO, 2007, p. 106)

Além disso, foi criado e aplicado um formulário no *google forms*, com algumas perguntas relacionadas a sobre a sua identidade e trajetória. Os mesmos foram enviados para as entrevistadas por meio de email. Em seguida fizemos a tabulação desses dados com o que mais nos chamaram atenção. Ao redigimos o artigo apresentando os resultados encontrados.

DESENVOLVIMENTO

Antes de abordar sobre a ocupação das mulheres negras nos espaços acadêmicos, é preciso relembrar que na história da educação brasileira a inserção do gênero feminino no sistema educacional, não se deu de forma simples e fácil. Posto que abordar gênero é um conceito delicado, mas quando somado às questões raciais se torna ainda mais complexo.

No processo de colonização, as primeiras escolas que surgiram no Brasil foram com os jesuítas, em 1549, nos quais ensinavam apenas para os nativos, os filhos do colono e, principalmente, dos senhores do engenho (SAVIANI, 2013). De acordo com Quadra (2014) às mulheres brancas, negras ou indígenas, maior parte delas não eram alfabetizadas, e “[...] a instrução das mulheres foi convergida, quase sempre, para as tarefas domésticas [...]” (SANTOS; MOREIRA, 2017, p. 2), ou seja, deviam cuidar da casa, dos filhos e do marido.

No século XVIII houveram as primeiras notícias sobre o ensino da população negra, na qual algumas escravizadas “[...] passaram a serem aceitas em instituições que antes só aceitavam as “sinhas”, instituições que ensinavam as boas maneiras [...]” (QUADRA, 2014, p. 6). Além disso, a autora comenta como era a educação das crianças e das jovens negras que não frequentavam essas instituições

A educação das crianças negras se dava em convivência com a brutalidade, onde aprendiam modos de resistência e luta pela sobrevivência e nos intervalos lições de tarefas domésticas e agricultura. Nas senzalas, as jovens escravizadas aprendiam com as mulheres mais velhas lições que teriam que exercer. Eram preparadas para lavar, passar, cozinhar, tecer, colher, plantar e atender caladas os desejos dos homens da casa grande. Têm-se registros de escolas administradas por mulheres livres que ensinavam regras de conduta (QUADRA, 2014, p. 6)

Esse cenário perdurou até meados dos séculos XIX, sendo rompido pela homologação da Lei Geral de 1827, que autorizava a participação e a frequência das mulheres nas escolas de primeiras letras (RABELO; MARTINS, 2010). Entretanto, as únicas mulheres que podiam frequentar as escolas eram crianças e jovens brancas pertencentes à elite, este fato nos leva a compreensão de que a educação tinha caráter classista e racial.

O direito ao ensino público para os negros somente foi outorgado no final de 1870 com a reforma do Ensino Primário e Secundário, conforme apontado por Quadra (2014, p. 7)

[...] a população negra obteve o direito ao ensino público. Entretanto, antes deste direito “ser concedido”, os homens e mulheres negras, diante dos preconceitos vividos e do cenário de posturas e medidas preventivas, criaram uma resistência e adquiriram diversas maneiras de aprenderem a ler e a escrever.

A autora comenta que havia uma educação entre a população negra, onde ensinavam a ler e escrever, além disso, eram passados saberes populares de pai para filho. Mais tarde esses saberes irão contribuir para a abolição da escravatura.

De acordo com Santos e Moreira (2017) o direito de ingresso das mulheres de estudar na universidade, se deu apenas em 1879, com a permissão do imperador Dom Pedro II, além disso, o autor e a autora continuam e comenta que a ocupação da primeira mulher na universidade brasileira só aconteceu no final do século XIX, onde a baiana Maria Odília Teixeira entrou na Faculdade de Medicina da Bahia, em 1887, num Brasil machista e preconceituoso.

Diante de tudo que foi exposto, nota-se que as mulheres negras foram inseridas no sistema educacional mais tardiamente que as mulheres brancas, devido ao contexto histórico, acarretando desigualdade social e racial até os dias atuais, enfrentando barreiras para conquistar e alcançar o seu lugar na sociedade.

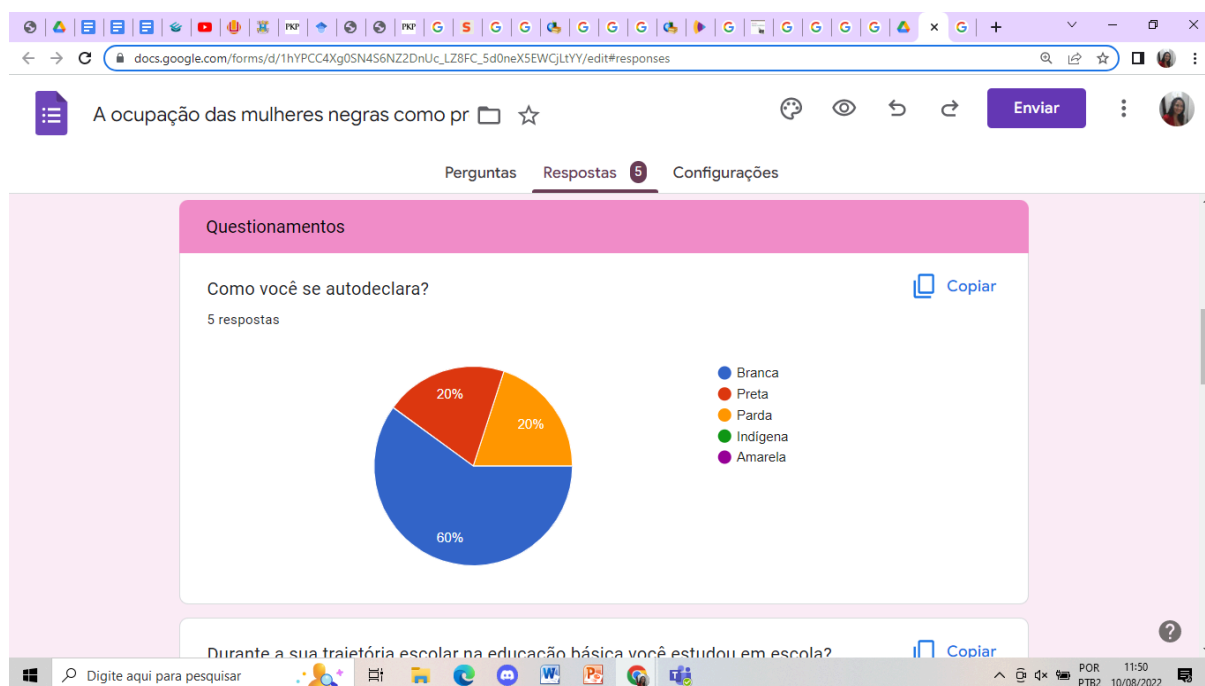
Como o nosso estudo busca-se dar visibilidade à aquelas que vivenciaram em sua trajetória lutas impostas socialmente para ingressar e permanecer na universidade, seja como docente ou discente, na qual são mulheres negras que precisam lidar para além do racismo e machismo estruturado em nossa sociedade.

ESCRITAS DE NÓS PRETOS E PRETAS

Para tal finalidade, foi criado um questionário no Google Forms e enviado para as docentes do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal de Uberlândia - Campus Pontal, por E-mail e WhatsApp. O questionário foi encaminhado para 15 professoras e dentre elas apenas 5 responderam.

A primeira pergunta foi como cada participante se autodeclarava como nota-se na imagem abaixo

Imagem 01: autodeclaração.



Fonte: Acervo Pessoal.

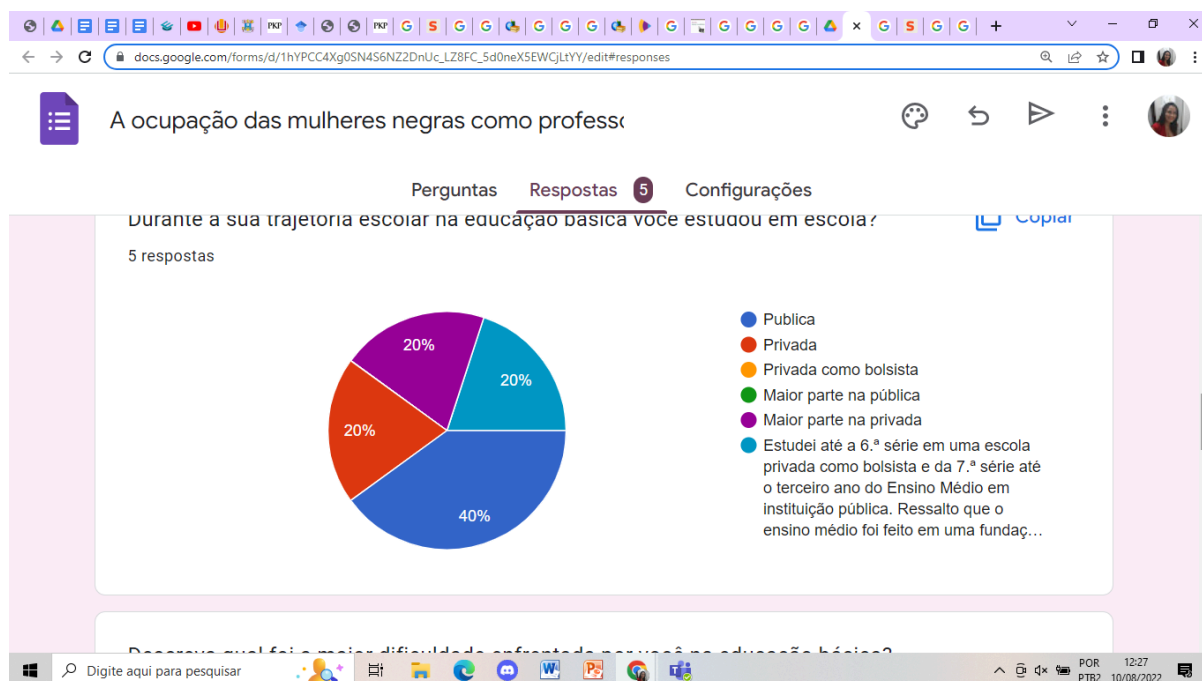
Observa-se que na imagem a cor azul refere-se às docentes que se autodeclararam brancas, tendo como porcentagem 60% que indica 3 mulheres. Vermelha indica que as professoras se autodeclararam como pretas, tendo como porcentagem 20%, no qual refere-se a 1 resposta. E o laranja mostra que os 20%, sendo apenas 1 resposta, está relacionado a professora que se autodeclara parda.

Na segunda pergunta questionamos para as docentes qual rede de ensino elas frequentaram durante a educação básica, como podemos observar na imagem 02.

Imagem 02: Escolarização em redes privadas ou públicas.

MULHERES NEGRAS COMO PROFESSORAS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA CAMPUS PONTAL

Isabela Rodrigues Silva & Laura de Oliveira



Fonte: Acervo Pessoal.

Nota-se que na imagem a cor azul-escuro aponta que 40% que corresponde a 2 respostas indica que as professoras frequentaram a rede pública. E as cores vermelhas que remete a rede privada, o roxo privado como bolsista e azul-claro maior parte na pública, todos esses correspondem a 20% sendo 1 resposta para cada cor.

A terceira pergunta foi: “Qual a maior dificuldade enfrentada na educação básica?” entre as respostas fica evidente que questões financeiras são um ponto determinante no acesso e permanência de uma educação de qualidade, demonstrado claramente na resposta da docente B

“Como bolsista em instituição privada algumas vezes me senti “diferente” e “sem lugar” porque eu era uma menina pobre sem recursos financeiros para comprar lanche, roupa. E no Ensino Médio foi a dificuldade de transporte porque a escola ficava longe do bairro em que morava em São Paulo. Tive que ser guerreira para não desistir, enfrentar ônibus lotado, atraso de ônibus etc. para continuar estudando.” (Professora B, 2022)

De acordo com Leon e Menezes (2003), em todas as séries da educação básica, as taxas de evasão escolar entre os reprovados são bem maiores para os estudantes pobres do que para os ricos, sugerindo que a reprovação seja um desincentivo maior para a classe econômica. Além disso, os autores Crisostomo e Reigota (2010) salientam que a situação de mulheres negras em comum as questões econômicas citadas anteriormente é inquietante, uma

vez que, apresentam um nível menor de escolaridade se comparado as mulheres brancas, sendo uma atitude acarretada pela discriminação racial.

Neste sentido, crianças que são pobres e negras são duplamente excluídas por estereótipos construídos e reproduzidos socialmente no ambiente escolar, e quando isso acontece as instituições não estão garantindo a educação como direito social básico para todas as pessoas, conforme é citado na Constituição Federal de 1988, no Art. 206º que a educação é direito de todos. Segundo Gonzaga (2021) se observarmos os dados da taxa de analfabetismo maiores são de pessoas negras e pobres. Diante do exposto, percebemos que o sistema educacional não garante a igualdade de acesso, permanência, gratuidade e qualidade no ensino, conforme previsto no Artº 206 (BRASIL, 1988).

E na última, perguntamos para as professoras: “Como foi o seu ingresso como discente no ensino superior? Quais dificuldades foram enfrentadas por você para entrar e permanecer no mercado de trabalho? Qual foi a parte mais difícil de sua trajetória para ocupar o lugar de docente no curso de Licenciatura em Pedagogia no Campus Pontal? A resposta da professora C (2022) se destacou das demais, tendo em vista que a mesma se autodeclara como mulher preta e relata como a desigualdade e a discriminação tornaram sua trajetória dificultosa, como podemos observar:

“Meu ingresso no Ensino superior foi em uma faculdade particular, com mensalidades altas. Para custear meus estudos eu trabalhava. Esta dupla jornada dificultou a realização de algumas atividades básicas da graduação. Consegui me formar e imediatamente passei em concurso público da prefeitura e fui ser professora da Educação Infantil. O concurso foi minha salvação porque antes dele eu ainda não havia conseguido trabalhar na área. Em escolas particulares nunca era aceita, e nas escolas públicas, na época, também havia a escolha subjetiva dos/as diretores/as. Trabalhei vários anos na Educação básica pública por conta dos concursos que fui aprovada. Posteriormente ingressei, por meio de concurso público, como docente do Ensino Superior. A maior dificuldade para estar na licenciatura em Pedagogia foi a possibilidade de acesso e permanência em cursos de pós graduação, que permite ser professora universitária. Na época que cursei a pós graduação, além de trabalhar na Educação Básica, já tinha meus três filhos e a situação financeira limitada. Com muitos sacrifícios meus e minha família, consegui concluir mestrado e doutorado. Assim fiquei apta a participar dos processos seletivos de docentes da UFU.” (Professora C, 2022)

Diante disso, a autora Santos (2021) destaca a educação como fator transformador na trajetória de vida nas histórias das mulheres negras e a importância do seu papel nos espaços representativos. Além disso, ressalta que mesmo com muitos fatores não favoráveis conseguiram completar a graduação e se inseriram no mercado de trabalho, enfrentando o racismo, pobreza, violência e machismo, conseguindo contrariar as estatísticas impostas pela sociedade que tentam constantemente silenciar e excluir a mulher negra.

CONSIDERAÇÕES

A proposta deste estudo tem como objetivo compreender a importância do lugar das mulheres negras como docente no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia - Campus Pontal, identificando quais são as experiências que atravessam suas identidades. Para atingir esse objetivo aprofundaremos os conhecimentos a partir das leituras, reflexões e problematizações da temática, fundamentada em uma pesquisa de campo.

Em consideração ao que foi exposto, percebemos que o direito e a inserção das mulheres negras ao ensino superior, foi historicamente marcada pela desigualdade de acesso, oportunidades e discriminação na sociedade brasileira, uma vez que, encontram-se em desvantagem quando se diz respeito a ocupação em cargos de destaque. Pensando que para ser docente de uma universidade precisaram conquistar um título de doutora, indo contra ao que se espera da mulher negra em uma sociedade machista e racista.

Diante disso, é fundamental que as mulheres negras estejam em papéis de destaques para romper com o estigma imposto, para isso, as escolas devem oferecer uma educação anti-racista, inclusiva, igualitária e humanitária, com o intuito de diminuir a discriminação, violência, preconceito tanto nos espaços escolares quanto na sociedade, assim, a escola estará contribuindo para que alunos excluídos de direitos, possam, gradualmente se integrarem com equidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF:** Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 ago. 2022.

CRISOSTOMO, M.A. S. dos; REIGOTA, M. A. S. dos. Professoras universitárias negras: trajetórias e narrativas. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 15, p. 93-106, 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/aval/a/BRYgsrdBrsJJdGfRrX4MhJN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2022.

LEON, F. L. L. de; MENEZES-FILHO, N. A. **Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil.** 2002. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/4286>. Acesso em: 10 ago. 2022.

QUADRA, R. R. PROJETO PÉROLAS NEGRAS: valorização da diversidade cultural na escola. In: **Anais do Congresso de Pesquisa e Extensão da UEMG/Barbacena**. 2015. Disponível em: <https://silo.tips/download/palavras-chave-ditadura-da-beleza-eduacao-empoderamento-lei-e-mulher-negra>. Acesso em: 10 ago. 2022.

RABELO, A. O.; MARTINS, A. M. A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério. In: **Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. 2010. p. 6167-6176. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Amanda-Rabelo-3/publication/266244820_A_MULHER_NO_MAGISTERIO_BRASILEIRO_UM_HISTORICO SOBRE A FEMINIZACAO DO MAGISTERIO/links/5a20254c458515341c839373/A-MULHER-NO-MAGISTERIO-BRASILEIRO-UM-HISTORICO-SOBRE-A-FEMINIZACAO-DO-MAGISTERIO.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.

SANTOS, A. B. Mulheres Negras, Ensino Superior e Sucesso Profissional: enfrentando o racismo. **Revista Caminhos da Educação**, v. 3, n. 2, p. 143-173, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/cedsd/article/view/2377>. Acesso em: 10 ago. 2022.

SANTOS, J. P. L. dos; MOREIRA, N. R. Mulher negra e educação superior: impasses históricos e atuais. **Colóquio do Museu Pedagógico-ISSN 2175-5493**, v. 12, n. 1, p. 1123-1127, 2017. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/cmp/article/viewFile/6935/6735>. Acesso em: 10 ago. 2022.

SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. **São Paulo: Autores Associados**, 2013. Disponível em: SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.

SEVERINO, A. J. Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo, SP: **Cortez**, 2007. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ccaab/images/AEPE/Divulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/Metodologia_do_Trabalho_Cient%C3%ADfico_-_1%C2%AA_Edi%C3%A7%C3%A3o_-_Antonio_Joaquim_Severino_-_2014.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.

CAPÍTULO IX

O OJUOBA DE XANGÔ: MANUEL RAYMUNDO QUERINO, O ESPISTEMICÍDIO DOS INTELLECTUAIS NEGROS CANDOMBLECISTAS INTERESSA A QUEM?

Fernanda Righetti dos Santos

Introdução

As marcas históricas da colonização europeia na sociedade brasileira abriram feridas que deixaram cicatrizes bastante evidentes ainda na atualidade, e de certo modo, é possível delinear a partir destas marcas sociais os traços coloniais em diversos seguimentos da sociedade brasileira, desta forma, é possível pensar que a intelectualidade do Brasil em certa medida, até os dias atuais reflete as amarras coloniais que verticalizaram suas estruturas a partir de um olhar hegemônico e eurocentrista aportando-se em autores genuinamente ligados as escolas europeias e desenvolvendo assim todo um acervo de estudos que secularmente tende a marginalizar pensadores e intelectuais advindos dos ciclos afrocentrados do conhecimento.

Desta maneira é imprescindível ressaltar que a sociedade brasileira cunhou-se a partir do misto das etnias africanas, europeias e indígenas, sendo reconhecidamente por questões históricas e estatísticas que atualmente no Brasil a representatividade de sujeitos ligados a etnia africana na condição pessoas negras serem numericamente maior, as representatividades no contexto sociocultural e inversamente proporcional denotando assim, que de alguma forma, a sociedade brasileira mantém-se atrelada as amarras colonialistas e exprime a partir dela o racismo inerente a condição de uma sociedade que evidentemente

ainda não se desvinculou de um passado não muito distante de embranquecedor, higienista, hegemônico.

Estas secularizações da escravização de pessoas vinda forçadamente do continente africano para trabalhos forçados em solo brasileiro, mesmo após o famigerado conclave da abolição da escravatura de mil oitocentos e oitenta e oito, trouxe para o Brasil dificuldades para compreender a identidade étnica do país, aproveitando-se deste cenário agora imerso nas questões republicanas e fascinado pelas ciências, mas que nunca abandonou o pensamento hegemônico europeu, a ideia de inferiorização dos negros, eclodem os discursos fundamentados na teoria do racismo científico de Lombroso na Europa e Raimundo Nina no Brasil.

É a partir deste cenário que se faz fundamental emergirá a figura de um importante brasileiro, o do Professor Manuel Raymundo Querino, homem negro nascido na Bahia, mais especificamente em Salvador, no bairro de Santo Amaro no ano de mil oitocentos e cinquenta, período em que a escravidão de pessoas negras ainda era modo de vida no Brasil,

foi praticante da religião de matriz africana chamada de Candomblé onde ascendeu e recebeu título de grande importância para o culto de Ojuoba de Xangô (literalmente os olhos do Rei), foi um intelectual a frente de seu tempo, liderou as frentes abolicionistas, realizou as primeiras pesquisas etnográficas trazendo grandes contribuições a sociologia brasileira, e a partir de suas escritas lançou um olhar decolonial e afrocentrado a sociedade brasileira evidenciando o protagonismo das pessoas negras e negras destacando assim o papel importante dos povos africanos na formação histórica e sociocultural em suas obras num período histórico em que a nata intelectual do Brasil era inflamada pelo abominável discurso do racismo científico.

A este respeito, se por um lado, a hegemônica intelectualidade brasileira parece ter realizado um apagamento histórico da importância social e cultural do Professor Manuel Raymundo Querino, por outro lado, se faz crucial exaltar a sua figura recorrendo a conceitos metodológicos afrocentrados ancorados na análise do discurso colonial de Aimé Césaire (1978), Querino (1988, 2018, 2021) que em alguma medida, tende a extrapolar o enquadramento do saber determinado pelo viés epistemológico por que considera os fundamentos agnósticos africanos em consonância dos fundamentos da cosmovisão africana na construção do conhecimento, e caminhando ainda a partir da afrocentricidade parece ser de suma importância evocar a ideia de Sankofa no sentido de olhar o passado, para entender o presente e reconstruir o passado no futuro desenvolvida por Nascimento (2008) e discutido

também por Souza, Nogueira e Tebet (2022), e Nogueira (2020) que aprofunda as análises reflexivas em torno do trabalho de Manuel Raymundo Querino.

Com isto, apoiando-se na produção intelectual e científica de importantes pensadores africanos e afro-brasileiros como importantes referências para além dos estudos eurocentrista, de modo geral este trabalho discorre no sentido de a partir de uma análise reflexiva procurar entender o que levou o epistemicídio histórico de importantes intelectuais candomblecistas negros como o Ojuobá de Xangô Manuel Raymundo Querino.

Querino, (2021, p.14).

E, aproveitando o ensejo, deixamos aqui consignado o nosso protesto contra o modo desdenhoso e injusto porque se procura deprimir o africano, acoimando-o constantemente de boçal e rude, como qualidade congênita e não simples condição circunstancial, comum, aliás, a todas as raças não evoluídas.

Segundo Souza (2022, p.23) apud Souza e Costa (2019, p.48) indicam, “Sankofar”¹, ou seja, vamos olhar o passado, para entender o presente e re-construir o passado no futuro”.

No mundo contemporâneo parece inconcebível que ícones da intelectualidade negra como Manuel Raymundo Querino, o Ojuobá de Xangô, que tanto produziram com seus pensamentos científicos, não figure entre os canônicos da academia brasileira, de certo modo, tal fato inclina-se para a ideia de que verticalização hegemônica e por vezes eugenista tendeu de certo modo a relegar os mesmos a margem da intelectualidade brasileira.

Partindo do princípio afrocentrado Sankofar parece emergente olhar para trás historicamente para procurar compreender o passado brasileiro, deste modo entender o presente para vislumbrar um futuro significativamente diferente para as pessoas negras brasileiras.

“A Europa é Indefensável”. (AIMÉ CÉSAIRE 1978, p.13).

De modo geral, antes mesmo de procurar traçar um paralelo entre as análises reflexivas entre as marcas da colonização na produção intelectual brasileira hegemônica que em alguma medida tende a realizar de certa forma um apagamento dos pensadores negros

¹. Para (Glover,1969): o ideograma Sakofa significa voltar e apanhar de novo aquilo que ficou para trás, aprender do passado e construir novas fundações. “ Em outras palavras significa voltar as suas raízes e construir sobre elas o desenvolvimento, o progresso, a prosperidade de sua comunidade, em todos os aspectos da realização humana”.

brasileiros e procurar entender qual é a dinâmica deste processo, se faz nesserário aqui ressaltar que a colonização portuguesa na África e em solo brasileiro foi extremamente desumano e brutal, de modo a sentenciar a aniquilação diversas raízes étnicas a partir da invasão do continente africano, sendo esta, responsável pelo massacre de diversos povos, e por seguinte o sequestro e o transporte ilegal pelo tráfico de pessoas pelo atlântico nos horripilantes navios chamados de tumbeiros para o Brasil, destruindo assim irremediavelmente histórias, famílias e sociedades inteiras.

Sobre isto parece fundamental mencionar que o processo de colonização europeu foi responsável pelo sequestro de milhões pessoas, o tráfico humano se estendeu para a captura de homens, mulheres, idosos e crianças de diversas nações africanas, a condenável ação orquestrou-se primeiro para retirar-lhes a dignidade humana transformando-as em mercadoria, usurparam suas terras, tiraram-lhes a liberdade tornando-os cativos, destituíram-lhes as suas famílias, assassinaram seus pares, endemonizaram suas crenças, furtaram suas riquezas culturais e lhes roubaram suas preciosidades materiais, e para sentenciar-lhes a morte de vez, apagaram suas identidades.

Sobre isto reflete Aimé Cesáire (1978, p.23):

“Quanto a mim, se recordei uns tantos detalhes dessas hediondas matanças, não foi por deleitação morosa, foi porque penso que estas cabeças humanas, estas colheitas de orelhas, estas casas queimadas, estas invasões góticas, este sangue que fumeja, estas cidades que se evaporam à lâmina do gládio, não é a tão baixo preço que nos desembaraçaremos delas. Provam que a colonização desumaniza, repito, mesmo o homem mais civilizado; que a ação colonial, a empresa colonial, a conquista colonial, fundada sobre o desprezo pelo homem indígena e justificada por esse desprezo, tende, inevitavelmente, a modificar quem a empreende; que o colonizador dar boa consciência se habitua a ver no outro o animal, se exercita a tratá-lo como animal, tende objetivamente a transformar-se, ele próprio, em animal. E esta ação, este ricochete da colonização, que importava assinalar”.

Para além disto, todavia o tráfico de pessoa oriundas da África sequestradas por parte dos colonizadores europeus era uma atividade comercial lícita e outorgada a partir das próprias leis dos conselhos da Europa e balizada pelas autoridades religiosas através da Igreja, e se consolidou a partir das navegações do oceano Atlântico, e de certa maneira, para os países europeus, foi um grande investimento econômico pautando-se posteriormente através do capitalismo enquanto um novo sistema econômico em franca expansão para o mundo, que em alguma medida pode-se ser considerado um marco de transição funesta para o mundo moderno.

Querino (2021, p.30):

O OJUOBA DE XANGÔ: MANUEL RAYMUNDO QUERINO, O EPISTEMICÍDIO DOS INTELLECTUAIS NEGROS CANDOMBLECISTAS INTERESSA A QUEM?

Fernanda Righetti dos Santos

Reflete que o negro, fruto da escravidão africana, foi o verdadeiro elemento econômico, criador do país e quase o único sem ele, a colonização seria impossível, ao menos a dissipar-se a ilusão do ouro e das pedras preciosas que alentaram, em grande parte, e a princípio, os primeiros colonos”. Também por outro lado foi o negro o máximo agente diferenciador da raça mista que no fim de dois séculos já afirmaria a sua autonomia e originalidade nacional”.

Sobre isto é possível pensar que os mecanismos de expansão do colonialismo de grande parte dos países europeus, como Portugal tinha como objetivo principal de lucrar de forma rápida através do comércio de toda sorte e o que inicialmente partiu da busca mercantil por especiarias pelo continente asiático, rapidamente passou para a extração de minério pelas terras africanas e expandiu-se para a exploração de terras e da mão-de-obra no continente americano, a partir disto visto o quão lucrativo seria a produção agrícola, sem qualquer escrúpulo maior, as instituições europeias elegeram o tráfico de pessoas africanas como meio de garantia para a manutenção do sistema e dos lucros excepcionais, deste modo Portugal fomentou este inescrupuloso negócio no solo brasileiro por aproximadamente trezentos anos.

O processo de escravização de pessoa negras no Brasil começou a perder força não apenas pela pressão externa das mudanças ocasionadas pela conjuntura dos novos meios de produção impulsionadas pela revolução industrial que ecoava da Europa para as Américas que agora exigia outro tipo de força braçal mais especializada que necessitava agora de colônias metamorfoseadas que passassem de redutos agrícolas para cidades industrializadas, mas principalmente pelas frentes de resistências que se formou pelas pessoas negras que se organizaram em diversas frentes culminando nas comunidades quilombolas e as articulações abolicionistas que eclodiram em revoltas constantes forçando assim, a sociedade brasileira a sucumbir e assinar um documento formal de libertação das pessoas negras em cativo conhecido por Lei Áurea assinada pela então princesa Isabel em mil oitocentos e oitenta e oito.

Querino, (2018, p.22) comenta:

No Brasil a escravidão também impeliu o africano a suas revoltas, e ao seu desforço. Lá foi a guerra servil com todos os seus horrores; em Palmares os elementos aí congregados não tiveram por alvo a vingança: bem ao contrário, o seu objetivo foi escapar à tirania e viver em liberdade, nas mais legítimas aspirações do homem.

Sobre isto parece preciso fazer um adendo e refletir sobre que mesmo após a conquista da liberdade pelas pessoas negras, de modo geral as condições de vida efetivamente destes brasileiros não assumiu uma mudança significativa para a maioria, uma vez que o

Estado brasileiro não promoveu nenhuma reparação social, além de dificultar a ascensão social pela educação, proibiu durante muito tempo ainda a aquisição de terras e de trabalho formal, e outorgou a lei dos vadios sentenciando muitas pessoas recém libertas ao cárcere.

AIMÉ CESIRE (1978, p.41) sintetiza deste modo:

Dos historiadores ou dos romancistas da civilização (tudo o mesmo), não deste ou daquele, de todos ou quase, a sua falsa objetividade, o seu chauvinismo, o seu racismo sonso, a sua viciosa veemência na negação de todo o mérito às raças não brancas, singularmente às raças melânicas, a sua monomania de monopolizar toda a glória em proveito da sua.

Deste modo, fica evidente que se por um lado sociedade brasileira começava um processo para buscar por reconstruir sua identidade nacional, que agora necessariamente tem as pessoas negras envolvidas neste contexto, por outro no mundo europeu disseminam-se as teorias racialistas e mais especificamente o racismo científico que atingiam em cheio a intelectualidade brasileira que não só se identificava com esta famigerada forma de pensar como produzia e reproduzia socialmente mecanismos baseados nela.

A partir disto, o pensamento racista de Lombroso, vai encontrar eco em Nina Rodrigues, e este por sua vez, aproveitando-se de seu poder entre a elite intelectual brasileira, cria mecanismos sociais de controle contra a população negra, a partir das teorias racistas, instituindo no Brasil métodos de estudos antropológicos cunhados a partir do racismo científico, que terminam por estereotipar, inferiorizar a população mestiça, e de modo geral mais especificamente as pessoas negras, entendam-se pardas e pretas.

Sobre isto retoma-se aqui a emblemática perseguição aguçada por Nina Rodrigues as pessoas negras e todo o acervo cultural destas pessoas a partir do racismo científico, que também se voltou aos cultos religiosos afro-brasileiros, e com bastante frequências locais destinados aos cultos eram invadidas, destruídas, tinham os objetos sagrados vilipendiados e as pessoas frequentantes destes espaços por vezes eram encarceradas.

Nogueira (2020, P.20) “A verdade é que o Brasil, como sociedade ocidental, não nasceu como uma democracia religiosa. Não é necessário que se vá muito longe na história do nosso país para entender que a intolerância religiosa e a farsa da laicidade têm como origem o colonialismo”.

O OJUOBA DE XANGÔ: MANUEL RAYMUNDO QUERINO, O EPISTEMICÍDIO DOS INTELLECTUAIS NEGROS CANDOMBLECISTAS INTERESSA A QUEM?

Fernanda Righetti dos Santos

Ainda durante o século 20, a perseguição religiosa atingiu proporções nunca vistas na História. A eugenia, que visava atingir a raça pura, tornou oficial a perseguição em massa dos povos judeus e de outros seres humanos considerados fracos e imperfeitos pelos nazistas, até chegar à fase mais conhecida – o Holocausto – que vitimou milhares de pessoas não apenas pela raça, mas porque eram especificamente contrárias aos ideais religiosos de seus perseguidores. A violação do princípio da liberdade religiosa produz guerras, mata pessoas, exclui grupos, espalha ódio, separa, condena sem tribunal a alteridade e mantém os “intolerantes” no poder. Trata-se do poder de um discurso que, em verdade, acredita que todos devem ter as mesmas crenças. (NOGUEIRA, 2020, p.22)

Em certa medida, a intelectualidade brasileira inspirada pelas teorias racistas científicas beberam desta fonte, por conceberem as pessoas negras e mais especificamente as mestiças, como uma raça inferior, menos evoluídas, com menor potencial de aprendizagens, e com pré-disposição ao crime, as práticas religiosas destas pessoas receberam a mesma conotação a elas dedicadas e ainda com mais voracidade eram perseguidas, por aqueles que se denominavam detentores da verdade, defensores da moral e dos bons costumes, descendentes dos povos arianos, e, por assim dizer, frutos de uma raça superior que de modo algum deveria misturar as raças inferiores, praticando efetivamente a eugenia da raça.

Ainda sobre o panteão africano de Deuses, se faz importante destacar a figura de Xangô, Orixá muito admirado, cultuado e respeitado por ser o grande Obá (Rei) de Oyo (território Ioruba, localizado na Nigéria, África) sobre Xangô por sua conexão direta com a palavra, pertence a Ele a justiça a partir a ideia de equilíbrio e por isto o grande Obá carrega um Oxê, ou seja, um machado com dois lados iguais, pois segundo reza os itãs antes de se pedir algo a Ele é preciso estar pleno de verdade, pois o mesmo não tolera a mentira e a injustiça e neste caso a sentença já se iniciaria a partir do próprio acusador para depois seguir ao acusado, para melhor julgar as causas, conta com doze ministros, enquanto seis acusam outros seis defendem e após analisar o grande Rei desfere a sentença. Nos cultos afro-brasileiros, Xangô dança ao som do alujá a partir de cantigas que exaltam seus feitos, sua nobreza, seu senso de justiça e sua virilidade, uma vez que seu reinado foi próspero. É muito comum que as questões de injustiças sejam levadas aos locais de cultos e colocados nas Ibas de Xangô junto de um amalá clamando pela intervenção do grande Obá.

(VERGER, 1992 p.140):

Ao pesquisar o culto dos orixás em terras brasileiras e africanas ressaltou algumas das características do rito a Xangô África que perpetuaram no Brasil, mas ressaltam as peculiaridades do culto brasileiro, são elas: ... os ritmos batidos para Xangô são os mesmos. São ritmos vivos e guerreiros, chamados tonibobé e alujá, e são acompanhados pelo ruído dos “xerés”, agitados em uníssono. “No decurso de suas danças, Xangô brande orgulhosamente seu “axé”, e assim que a cadência se acelera ele faz o gesto de quem vai pegar um “laba” imaginário, as pedras de raio, e lançá-las sobre a terra.

De certo modo o papel religioso que Manuel Raymundo Querino desempenha enquanto Ojuobá de Xangô tem cunho social extremamente relevante e de prestígio na sociedade de Salvador, somado a isto, seu incansável empenho na luta contra abolição, e mais adiante contra as injustiças sociais contra a população negra, através de suas publicações em jornais, produções artísticas com o envolvimento com diversas manifestações culturais como o desfile dos blocos carnavalescos com o intuito de exaltar e engradecer a cultura afro-brasileiros, despertará a animosidade dentre os intelectuais e autoridades públicas infladas pelas teorias racistas o que lhe proporcionará perseguições constantes contra a sua pessoa e também contra o seu trabalho.

Deste modo, especula-se que o famigerado adepto da teoria racista na Bahia Nina Rodrigues desenvolveu um apreso especial em perseguir, Manuel Raymundo Querino, o Ojuobá de Xangô, tamanha era a sua importância e representatividade para a população negra, com toda a sua genialidade e eloquência, os seus feitos serviam de inspiração para outras pessoas negras, o que de fato incitava levantes e posicionamentos políticos pela resistência e por melhores condições para o povo negro de modo geral, tais comportamentos por ora louváveis não era visto com bons olhos por Nina Rodrigues e sua horda, e os embates entre eles se tornam inevitáveis.

Aqui, cabe uma reflexão de suma importância, em relação a Manuel Raymundo Querino, o Ojuobá de Xangô, legitimamente faz uma reivindicação de reparação social pelo apagamento histórico e o epistemicídio sociocultural infringido pelo Estado brasileiro a população negra por séculos a fio, se por um lado a cultura afro-brasileira sobreviveu ao massacre hegemônico, eugenista e racista resistindo-o bravamente pelos próprios elementos culturais, como a culinária, a música, a dança e principalmente pelos cultos aos Deuses africanos, por outro a elite intelectual racista, impediu que por muito tempo figuras simbólicas de fundamental importância para a construção da identidade negra brasileira, figurasse entre os pensadores clássicos do Brasil, perpetuando assim os ideais da pseudo teoria racista, que até os dias atuais reverberam na sociedade brasileira

CONSIDERAÇÕES

Em relação à sociedade brasileira, historicamente percebe-se um apagamento histórico do qual se pode chamar de espistemicídio de ícones da intelectualidade negros, com o O Ojuobá de Xangô, Manuel Raymundo Querino, alguns fatores apontam para tal, primeiro pode-se elencar os mecanismos do colonialismo, que desembocou na escravização de pessoas negras do continente africano, que foram sequestradas e trazidas a força para o Brasil diretamente para o cativeiro, neste contexto insere-se a exclusão social destas pessoas pós-abolicionismo por conta das teorias pseudo científicas racistas, que vão se consolidar a partir das ideias de hegemonia e eugenia da raça, elencando as pessoas brancas como superiores e as pessoas negras como inferiores, cujos processos eugenistas favoreciam o embranquecimento da raça brasileira, desprezando e perseguindo tudo que fosse ligada a cultura afro-brasileira, inclusive o culto aos Deuses africanos.

A intelectualidade Ojuobá de Xangô, Manuel Raymundo Querino, será estigmatizada pelo racismo de modo a dificultar sua chegada ao rol dos cânones da academia brasileira, sugerindo que a intelectualidade brasileira absorveu e ainda reproduz os mecanismos de marginalização dos pensadores negros brasileiros.

A reivindicação de que os grandes pensadores negros chegam a academia e tenha sua representatividade dentre os intelectuais brasileiros, parte em alguma medida da intelectualidade negra, mas é algo necessário para as questões de identidade e representatividade de toda a população negra brasileira.

Referências

AMADO, J. **Tenda dos Milagres**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1979.

BRIGNONI, B. **O ABC do negro em Jorge Amado: Jubiabá e Tenda dos Milagres**. UNB Brasília 2014.

BRASIL, Lei Áurea, ou Lei Diamantina, **Lei n. 3.353, de 13 de Maio de 1888**. Declara extinta a escravidão no Brasil. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM3353.htm. 05.11.2022 as 17h.

CALMON, Jorge. **O Vereador Manuel Querino**. Salvador: Câmara Municipal de Salvador, 1995.

GLOVER, E. A. **Adinkra Symbolism. Kumasi e Acra, Gana.** National Cultural Center. Geo e Art Gallery. 1969.

MARQUES, S. D. A. **O Processor PDE e o Desafio Das Escolas Públicas Paranaenses.** A Formação Das Teorias Raciais no Brasil. Paraná.2010.

NASCIMENTO, E. L. **Afrocentricidade:** uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

NOGUEIRA, S. **Intolerância religiosa.** São Paulo: Pólen, 2020.

QUERINO, M. R. (1988a). **Costumes Africanos no Brasil** (A raça africana e seus costumes na Bahia, 2a ed.) Recife, PE: Fundação Joaquim Nabuco. 2021.

QUERINO, M. R. (1988b). **O colono preto como fator da civilização Brasileira**, 2a ed.). Recife, PE: Fundação Joaquim Nabuco.2018.

RODRIGUES, R. N. **As Raças Humanas e a Responsabilidade Penal no Brasil.** Salvador: Livraria Progresso, 1957.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo da miscigenação.** São Paulo: Estudos Avançados, 8(20), 1994.

SOUZA, E. L. de; NOGUEIRA, S. B.; TEBET, G. **Giro Epistemológico para uma Educação Antirracista.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

VERGER, F. P. **Orixás- Deuses Iorubas na África e no Novo Mundo.** 4º Edição. São Paulo, Editora Corrupio Edições e Promoções Culturais LTDA.1992.

VERGER, F. P. **Xangô-Ifanhin (Benin), ca. 1950** Matriznegativo Fundação Pierre Verger (Salvador, BA). Disponível no site: Acesso dia 07/11/2022. as 14:30H

CAPÍTULO X

O SAMBA COMO RECURSO INCLUSÃO CULTURAL POR MEIO DA EDUCAÇÃO

Rodrigo Cosme dos Santos

INTRODUÇÃO

Todavia, seja uma Escola de Samba durante o carnaval abordando ou no ensino básico uma aula relatando como os africanos enriqueceram a cultura brasileira com as tradições folclóricas, danças, religiosidade, o candomblé, as festas de origem afro católica, congado, maracatu, reisado, o samba, a capoeira, além do enriquecimento do nosso idioma.

O Samba envolver valores civilizatórios que por meio de ações educacionais e de ensino seja, princípios e normas que corporificam um conjunto de aspectos e características existenciais, espirituais, intelectuais e materiais, objetivas e subjetivas, que se constituíram e se constituem num processo histórico, social de integração e socialização, ou seja, no ambiente escolar é no ambiente não escolar representado pelas Escolas de Samba.

Com o intuito de transmitir a importância do ensino relacionado as manifestações culturais, conforme o Artigo 26º da Lei n.º 9.394 - das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, onde está escrito que nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre história e cultura afro-brasileira e indígena. (BRASIL, 1996)

Promovendo meio de interação, desenvolvimento social, pessoal e comportamental, a importância da inclusão do Samba como disciplina sendo meio de aprendizado, a música colaborando nas manifestações cultural e social, a legislação contribui para a valorização de identidades, por meio da prática docente transmitir o conhecimento, sendo que a legislação prevê:

Em seu artigo 1º que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996)

Para avançar a LDB, propõe que ao longo do processo formativo seja apresentado aos estudantes manifestações culturais como estilos de músicas como o Samba, o Pagode, Axé, o funk, conforme a diversidade musical, os ritmos, sendo que por meio de uma letra de música podemos expressar os nossos sentimentos e manifestações sociais, quando trabalhamos com uma letra de Samba em sala de aula podemos refletir a história a cultura que representa um determinado povo mediante uma letra, o fortalecimento da identidade e territorialidades acionadas a partir desta música.

Marques (2011) p.136, defende o uso da Lei LDB; que tornou obrigatório o ensino da arte como disciplina nos currículos escolares; assim, sugerimos a leitura do livro: *O ensino de dança hoje: textos e contextos*, que discute e apresenta propostas práticas para o ensino da dança desmistificando o desafio dos educadores dessa arte para desempenharem essa função.

Compreendendo a música como cultura (MERRIAM, 1964, p.371) defende a sua prática como uma forma de viver experiências socioculturais, a performance musical, na perspectiva da reflexividade, representa a possibilidade de compreender uma comunidade cultural a partir dela, um de seus extratos mais bem definidos e recorrentes.

Os fatores ou aspectos sociais e culturais de um dado grupo de um determinado povoado, que vem acompanhado de sua cultura, como neste caso nos referimos ao samba, a cultura afro brasileira. Lutando por uma preservação de história e conduzindo conhecimento através das escolas regulares e de samba.

Sendo que por meio dos processos formativos consoante a LDB que pode ser desenvolvido na vida familiar, convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Com uma percepção interdisciplinar o Samba pode ser apresentado em conjunto com os demais componentes do curriculum interdisciplinarmente, perpassando pela História e Sociologia, se utilizando da música podendo apresentar temáticas como: marginalização e resistência a violência e perseguição policial, com isso, fazemos a sugestão desse conteúdo na educação antirracista no ambiente escolar.

Nesse aspecto a relevância das leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08, com o intuito de aliviar mais de 400 anos quando o Estado esteve omisso como a cultura dos povos originários e dos afrodescendentes.

Segundo Carney (2007) o docente pode usar na sua prática a arte do Samba no ensino da cultura afro-brasileira como conteúdo e todo o seu processo histórico e inclusive através do conhecimento reduzir a prática do preconceito racial na comunidade escolar, o papel da letra da música do Samba regional trabalhado na sala de aula. “O contexto histórico, ambiental e social de um lugar, muitas vezes, fornece cenário e inspiração para determinado indivíduo ou grupo criar música.” (CARNEY, 2007, p.138

Tendo em vista que os termos legais têm como objetivo de força as políticas públicas para as inovações das práticas inclusivas, apresentando a diversidade cultural nos meios para amenizar os fatos discriminatórios que ocorreram durante décadas que por meio do meio Samba podemos contextualizar nas salas de aulas.

Apresentamos ainda, como garantia para o seu ensino e reconhecimento, a Lei n.º 10.639/03, alterada pela Lei n.º 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena em todas as escolas, públicas e particulares, do Ensino Fundamental até o Ensino Médio.

Aduz Araujo (2012, p.14) que:

[...] ao trazer o ensino do Samba como conteúdo teórico e prático nas escolas, seria uma excelente oportunidade para que os estudantes desenvolvessem a liberdade de expressão, criatividade e visão crítica após analisarem uma determinada letra Samba Enredo.

O aprendizado de conteúdo, pode permitir maiores ou menores possibilidades de apreensão da totalidade social, de conscientização dos próprios alunos como sujeitos históricos e ativos, construtores de um mundo sem preconceitos e sem atitudes raciais.

Promovendo adequações metodológicas para o ensino da cultura afro-brasileira, educadores com o intuito em conjunto desenvolver as seguintes habilidades por meio da ludicidade, afetividade e cognitivo dos aprendentes; Luckesi (2000) e Lopes (2005) evidenciam que a presença do lúdico nas práticas pedagógicas contribui para o desenvolvimento psicológico, afetivo e cognitivo dos estudantes. Assim sendo, a música como instrumento lúdico, promove a participação dos educandos, estimulando a construção de diversos saberes, significativamente.

As Escolas de Samba nas comunidades contribuem para a inclusão social e o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, tendo um papel social significativo nas comunidades periféricas e onde predomina a vulnerabilidade socio econômica, por meio

das atividades lúdicas nos barracões com aulas de informática, liberação de acesso da internet para realização dos trabalhos escolares, para as crianças e adolescente oportunizando aulas de capoeira.

Miranda e Rocha (2013), possibilitam a seguinte análise: que o acesso rápido às informações, mas, muitos deles não destacam o seu uso para o ensino, não sendo capazes de produzir novos saberes.

Por meio do Samba podemos trabalhar com as seguintes habilidades o emocional, a promoção social, expressão corporal, o ensino do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs de acordo com Moran *et. al*, (2012, p.13):

A educação fundamental é feita pela vida, pela reelaboração mental emocional das experiências pessoais, pela forma de viver, pelas atitudes básicas da vida e de nós mesmos'. Assim, o uso das TIC na escola auxilia na promoção social da cultura, das normas e tradições do grupo, ao mesmo tempo, é desenvolvido um processo pessoal que envolve estilo, aptidão, motivação. A exploração das imagens, sons e movimentos simultâneos ensinam aos alunos e professores oportunidades de interação e produção de saberes.

O Samba colaborando como um dos recursos para prática didática é apresenta se promulgação da Lei n.º 10.639/03, ao poder se caracterizar como prática cultural e musical atravessada pela vivência e propagação da religiosidade de matriz afro-brasileira, origem de divulgação, garantir o conhecimento e manutenção da identidade da cultura da negra.

O imaginário é categoria importante para se entender muitas das representações negativas do cidadão negro, quando se considera que, desde o século passado, o africano e seus descendentes eram conotados nas elites e nos setores intermediários da sociedade como seres fora da imagem ideal do trabalhador livre, por motivos eurocentrados. O imaginário racista veiculado pelas elites tradicionais pode ser hoje reproduzido logo tecnicamente, de modo mais sutil e eficaz, pelo discurso mediático popularesco (...) (SODRÉ, 1999, p. 244)

A diversidade cultural musical brasileira o samba no ambiente escolar poderá ser lembrado com uma visão interdisciplinar não apenas nas atividades extra classe mas também no fazer da sala de aula com as seguintes disciplinas: educação física apresentando movimento corporal e ritmo, artes visuais, cênicas e história, a temática poderá ser abordada ao longo de todo o ano letivo não se fazendo necessário apresentar apenas na semana da consciência negra no dia 20 de novembro lembra os estudantes somente.

Precisarmos criar uma percepção inclusiva para podermos estar reduzindo o índice de ações discriminatórias, principalmente em nossos ambientes de formações institucionais, como nas escolas, o samba possibilita retratar a nossa história.

Para os estudos sobre desigualdades raciais na educação, entre eles: Davis (2000), Munanga (1996), Gonçalves (2000), Gomes (2001), Cavalleiro (1999), diagnosticam que os negros são penalizados na educação por meio da exclusão do sistema formal de ensino.

O negro e o mestiço são propício infelizmente a sofrerem de situações discriminatórias e preconceituosas, Para Hasembalg:

Ser negro ou ser mestiço significa ter uma maior probabilidade de ser recrutado para posições sociais inferiores. Isto, numa estrutura social que já é profundamente desigual. Então, no meu entender, o vínculo entre raça e classe é exatamente esse: raça funciona como mecanismo de seleção social que determina uma medida bastante intensa qual a posição que as pessoas vão ocupar. (HASEMBALG, 1991, p. 46).

O negro reivindica mediante as suas lutas e militância através das Escolas de Samba relatam histórias e batalham para preservar sua cultura, combatendo o preconceito e levando conhecimento.

O Samba é uma ferramenta para promover a preservação da cultura popular brasileira transmitindo conhecimento por meio da educação, a cultura, a educação e o Samba podem caminhar juntos transformando vidas por meio de projetos sociais colaborando em situações de baixa vulnerabilidade, várias outras vertentes, um processo que ocorre geralmente por intermédio das escolas sambas e os grupos sociais.

Uma Escola de samba é o conjunto cuja artista cidade só pode ser aquilatada enquanto obra gigante; sucede que o desfile de uma escola ao nível de descrição posterior, pela fugacidade da apresentação, implica em reducionismo da mensagem de onde, o que é possível captar como estética seria uma estética da superficialidade, incapaz de dar conta em profundidade do simultâneo e do correlato, instâncias sobre as quais assenta o enredo da escola de Samba, espinha dorsal de todo o seu desfile. (*apud* FERREIRA, 1982, p. 107).

O resultado de todo o trabalho de uma escola de samba resume no desfile de carnaval, experiência profissional do carnaval, os negros pintados ficaram com a expressão de raiva, de ódio. Os trabalhadores do barracão adoraram! Eles se apropriaram das esculturas, além de demonstrarem uma identificação muito forte com elas. É como se elas representassem cada um deles. Se alguém mexer com as esculturas, está mexendo com eles. Para Carney (2007, p. 138):

As características únicas de lugares específicos podem oferecer as pré-condições necessárias a novas ideias musicais. O contexto histórico, ambiental e social de um lugar, muitas vezes, fornece cenário e inspiração para determinado indivíduo ou grupo criar música. (CARNEY, 2007, p.138).

A decisão por um enredo é uma das primeiras ações a ser tomada para o preparo de um desfile carnavalesco de escola de samba, definindo como a história a ser contada na Passarela do samba, um dos quesitos utilizados para o julgamento no desfile das escolas de samba durante sua apresentação.

Com a letra do enredo a música podemos trabalhar com turmas do ensino fundamental I, podemos trabalhar com o tema da letra da música do enredo no processo de alfabetização, a leitura da letra, o significado das palavras que contêm no enredo.

Indica o ensino fundamental II e o Ensino Médio, a metodologia que podemos usar do ensino são os seguintes (MARCELO, 2019, p.101):

Jogos; o Papiro Ahmes, com esses recursos iremos apresentar os seguintes conteúdos de frações e a temática étnico-racial, que tinha como objetivo realizar um resgate por meio da história da matemática, tendo como fonte principal, desenvolver metodologias diferenciadas, iniciamos a construção dos jogos pautados na compreensão abordando temática étnico-racial o conteúdo e de sua importância no processo de ensino e aprendizagem.

Tal como outra opção é de estar analisando em sala de aula a letra de um samba, dentre eles a música de Dona Yone Lara Negro é a Raiz da Liberdade escrita nos anos 80, que retrata a luta do negro por liberdade e emprego que podemos contextualizar com a realidade de luta nos dias atuais possibilitando uma reflexão histórica com relação à história do negro uma luta constante que quando fica sem emprego passar a ser tratado como marginalizado.

Se paramos para pensar quando a vida de uma Pessoa com Deficiência, negra, cadeirante está mais propício a sofrer com situações discriminatórias e preconceitos, por isso que reivindica a sua liberdade: composição de Ivone Lara (1981):

Negro é a raiz da liberdade
Sorriso negro
Um abraço negro
Traz Felicidade
Negro sem emprego
Fica sem sossego
E negro é a raiz da liberdade

O sujeito negro que luta em conjunto com a sua identidade cultural por sua liberdade é pelos seus direitos sociais como ao emprego que quando emprego fica marginalizado, representa os costumes de um povo como cultura negra, os quilombolas a cultura de um povo, ou seja, que fazem com que um povo se reconheça enquanto agrupamento cultural que se distingue as diferenças de outros grupos.

“A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente”. (HALL, 1992, p.13)

Lembrando as características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que encontra no Brasil, é convivemos no território nacional em nosso cotidiano, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que perpassam a sociedade brasileira.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC; são aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras públicas e particulares de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio para garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

Ambos os documentos: PCNs e o BNCC, tem como objetivos de trabalhar com os temas transversais que servir de norteador para o professor durante suas práticas, proporcionando aos estudantes a valorização das diversas culturas presentes no Brasil. O professor oportunizar aos aprendentes, e construir junto a eles, um ambiente inclusivo de respeito e aceitação, de interesse e de valorização.

Com o intuito de preservar a identidade e romper o paradigma de inferioridade que se refere a cultura do negro, os seus movimentos sociais, a finalidade primordial, para uma mudança de ideologia para quebrar a exclusão e preconceito racial por meio do vínculo entre conhecimento, identidade e poder, se fazendo necessário abordagens no ambiente escolar da identidade da cultura negra como o samba apresentando uma diversidade cultural, para a interação em uma sociedade multicultural.

Proporcionando um currículo escolar, (SILVA, 2001, p.156). Ao se reportar às orientações curriculares oficiais, lições, rituais escolares, datas festivas e nacionais, étnicas e raciais, afirma que: “Celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, evidentemente, as marcas da herança colonial.”

Entretanto, trabalhando com o Samba no currículo escolar, seja nas escolas urbanas, semiurbanas, no campo, comunidades quilombolas, a cultura negra por meio da música podem reivindicar as mudanças ideológicas, o combate às ações discriminatórias, preconceituosas, racistas, transmitindo a toda comunidade escolar o respeito à diversidade cultural o multiculturalismo onde cada estudante deve se sentir pertencente à sua cultura é

obter conhecimento da cultura de outras comunidades etnias, Conforme os PCN Parâmetros Curriculares que surgiu nos anos 90, enfatiza lembrando no PCN – Pluralidade Cultural:

A necessidade imperiosa da formação de professores no tema Pluralidade Cultural. Provocar essa demanda específica na formação docente é exercício de cidadania. É investimento importante e precisa ser um compromisso político pedagógico de qualquer planejamento educacional /escolar para formação e/ou desenvolvimento profissional dos professores (BRASIL, PCN. Temas Transversais, 1997, p.123).

Podemos promover uma atividade por uma prática transversal, que buscando acolher o conhecimento, as experiências das crianças sobre a dança e os ritmos, o professor elaborou uma atividade em que reproduzia Samba, Sertanejo, Rock, Forró, Rap, MPB e outros ritmos, e as crianças tinham que dançar e comentar a música.

Foi bastante interessante observar que as crianças não identificavam bem os ritmos e misturavam as formas de dançar; de forma geral, recusavam tudo que diferia de funk. A diversidade étnico, musical e cultural na comunidade escolar.

Consideremos que a BNCC orientar os conteúdos as habilidades a serem desenvolvidas como expressão corporal na educação física e artes. Objetivos específicos indicados na BNCC, como “interpretar e recriar os valores, os sentindo-se os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam” e “reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupo” (BRASIL, 2018, p. 223).

Conforme conduzi a BNCC que propõem expor aos estudantes o conhecimento sobre a cultura negra, a história transmitindo a relevância resgatando o contexto histórico que ficaram marcados os pontos que levam o negro a promoverem as suas lutas constantes por dias melhores o samba, capoeira e como comida típica a feijoada, por expressões corporais.

De acordo com a BNCC:

A Educação Física e artes cênicas são componentes curriculares que abordam as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, que utilizarmos como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa percepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (BRASIL, BNCC, 2018, p. 213)

Com a visão pedagógica os quatro pilares da educação possibilitam fazer a seguinte reflexão: o aprender sua cultura está sempre aberto para conhecer uma nova cultura, aprender a fazer o reinventar na sua cultura auxiliando outro a se evoluir, aprender a conviver com

jeito cultural dos outros abertos para diversidade aprendendo a ser uma pessoa melhor. Neste aspecto podemos relacionar o samba como o acesso aos eventuais percursos histórico-sociais de manifestações

Para (NEIRA, 2018, p. 94):

Tematizada tem mais sentido quando se tramar com sua presença na comunidade e na vida das pessoas. Com isso, prepara-se o terreno para que as os silenciados possam manifestar-se e serem ouvidos. Seus saberes, posições e sugestões merecem a mesma atenção que aqueles acostumados à evocação no ambiente escolar. No sentido foucaultiano, trata-se de transformar os saberes sujeitados em saberes das pessoas.

O Samba como atividade de manifestação popular por meio das escolas de sambas, já nas escolas convencionais fica marcada pela presença da educação física, atividade que se aprofunda o estudo dos movimentos, e a capoeira como atividade extracurricular, mas que nos faz lembrar da luta da história do negro.

A transformação do samba em música nacional nunca será entendida, aqui, como uma descoberta de nossas “verdadeiras raízes” antes escondidas, ou “tapadas”, pela repressão, mas sim como o processo de invenção e valorização dessa autenticidade sambista. (VIANNA, 2012, p. 35)

Esta ideia também pode ser considerada para entender a ampliação da cultura do samba como parte legítima do nacional, da ligação original entre elementos do samba enquanto ritmo musical dos portugueses cristãos que condenavam a prática das religiões africanas aqui no Brasil.

Os sambistas Aragão e Marques (1986), na música: *Coisa de Pele*; arte popular relembrando Palmares, trazem:

E o samba se faz, prisioneiro pacato dos nossos tantãs. E um banjo liberta da garganta do povo as suas emoções. Alimentando muito mais a cabeça de um compositor. Eterno reduto de paz, nascente das várias feições do amor. Arte popular do nosso chão...É o povo que produz o show e assina a direção. (ARAGÃO e MARQUES, 1986).

Mediante a música de Aragão e Marques (1996) *Coisa de Pele* algo sendo que uma letra que podemos estar trabalhando na sala de aula em possibilitando um debate analítico da música, trazendo para vivenciar com os estudantes, trechos da música. Os modos de tratamento com relação ao negro no ambiente escolar e na sociedade como um todo, os modos de racismo podem simplesmente achar que está sendo muito condescendente:

Podemos sorrir, nada mais nos impede
Não dá pra fugir dessa coisa de pele
Sentida por nós, desatando os nós
É a nossa canção pelas ruas e bares, que
Nos traz a razão, lembrando Palmares
Foi bom insistir, compor e ouvir
E o samba se faz, prisioneiro pacato dos nossos tantãs
E um banjo liberta da garganta do povo as suas emoções
Podemos sorrir, nada mais nos impede
Não dá pra fugir dessa coisa de pele
Sentida por nós, desatando os nós
Arte popular do nosso chão. (ARAGÃO e MARQUES, 1986)

A presente letra da música permite combater situações de bullying e racismo que venha ser manifesto na comunidade escolar, (entenda, muitos não se acham racistas porque aprenderam com o senso comum que negro é engraçado para servir, virando piada, e ninguém admitiria ter um defeito de caráter. (ARAGÃO e MARQUES, 1986)

Como reflexão: O samba como meio de Inclusão Cultural por meio da educação, transpassando o ambiente escolar por meio de Projetos sociais promovidos pelas escolas de samba, chegando a forma profissionais através do samba. Já nas escolas em conjunto com os PCNs e o BNCC, a diversidade cultural sendo trabalhado a partir da educação infantil até o ensino médio, o envolvimento de toda a comunidade escolar para evitarmos situações discriminatórias e evoluirmos a sala de aula para um ambiente de formação acadêmica além de conteúdos, possibilitando um ambiente de solidariedade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. L. A.; OZÓRIO, D. C.; DUPRET, L. **Práticas educativas e recursos da cultura**: o samba e suas possibilidades discursivas. Aracaju: Revista Fórum Identidades - Ano VI, v. 11, n. 11, jan. – jun. 2012. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/issue/view/179> Acesso em: 29 de mar. de 2022.

BRASIL, **Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Disponível em: **03set 2022**
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm

BRASIL, **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Disponível em: 09 outubro2022
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm disponível em: 09 de out. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2018.
BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC / SEF, 1997.

CARNEY, G. O. Música e Lugar. In: CORRÊA, Roberto L.; ROSENDAHL, Zeny. (Orgs.) **Literatura, Música e Espaço**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2007. p. 123-150.

COISA DE PELE; Gravadora: RGE; Catálogo: 308.6121; Ano: 1986; Artistas: Jorge Aragão e Acyr Marques.

Dona Ivone Lara o Sorriso Negro. www.youtube.com/watch?v=4PKMA3cVnjU disponível em 09 out 2022.

DONA IVONE LARA. **Sorriso Negro**. Rio de Janeiro: Warner Music Brasil Ltda., 1981. Disco Sonoro (3min23).

FERREIRA, M. L. P. do. **O Grêmio Recreativo Escola de Samba Beija Flor de Nilópolis sob a direção artística do carnavalesco João Jorge Trinta**.

HALL, S. **Da Diáspora – Identidades e Mediações Culturais**. Organização Liv Sovik. Tradução Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

MORAN, J. M.; MASSETTO, M. T., BEHRENS M. A. **Novas tecnologias e mediações pedagógicas**. Campinas, SP. Papirus, 2012.

SODRÉ, M. **Claros e Escuros – Identidade, povo e mídia no Brasil**. 2a Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

LUCKESI, C. C. **Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese**. In: LUCKESI, C. C. (Org.) **Ludopedagogia - Ensaios 1: Educação e Ludicidade**. Salvador: Gepel, 2000.

NOGUEIRA, M. V. R. Etnomatemática e Afrocentricidade: o que pensam os estudantes cotistas do curso de Matemática do ICENP/UFU. 2021. 101 f. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Graduação em Matemática) -- Universidade Federal de Uberlândia, Ituiutaba, 2022. Disponível em:

<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/35244/1/Etnomatem%c3%a1ticaEAfrocentricidade.pdf>. Acessado em: 26 de jan. de 2024.

MIRANDA, G. M. H; ROCHA, M. A Tecnologia na elaboração de materiais didáticos. São Paulo: **Revista Inovação Tecnológica**, v.3, n.1, p. 80-85, jan. /jun. 2013. ISSN 2179-2895. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1982.

SILVA, T. T. da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

NIMA I. S, NETO, N. J. F.; ATAÍDE, P. C.; CASTRO, R. B. R. de. **Tambores, Urucuns e Enxadas – Práticas e saberes contribuindo para a formação humana**. Ituiutaba: Barlavento, 2019.

RIBEIRO, F. H. G. **Paradigmas teóricos sobre a performance musical na cultura popular** Revista Música Hodie, Goiânia, V.18 - n. 2, 2018, p. 270-285.

VIANNA, H. **O Mistério do Samba**. 2a Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

CAPÍTULO XI

PRINCESAS MITOLÓGICAS AFRICANAS E O TRABALHO EM SALA DE AULA COM ORIXÁS

Sabrina Munck do Nascimento

Introdução

Estamos acostumados no universo literário às princesas que moram em castelos e consequentemente aprisionadas em torres, em labirintos de concreto, excluídas porque não, silenciadas, do movimento social, cultural e político de seu povo. Nessa relação, o lugar aprisiona o corpo.

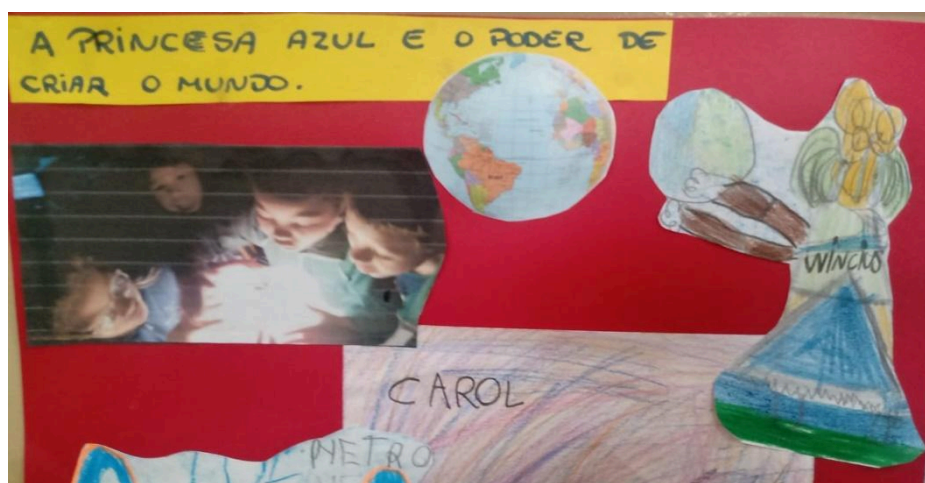
Figura 1: Princesa Azul.



Fonte: Arquivo pessoal - Prática escolar 3ºano- 2022

Michele Perrot (2017), Giovannet e Sales (2020) informa que as histórias das mulheres são constantemente apagadas do relato histórico pela escassez de vestígios, fontes e documentos. Entretanto, elas sempre reivindicaram a participação política e a representação social, ainda que, durante séculos, tenham sido percebidas como incapazes para tal. Abafadas e mantidas em anonimato, relegadas a serem salvas por homens, os príncipes encantados. Desconsiderando suas narrativas, suas histórias, sua força e as sujeitando ao âmbito doméstico e a esfera da vida privada.

Figura 2 - Mulher fonte geradora da vida.



Fonte: Arquivo pessoal - Prática escolar 3ºano- 2022

O tempo cadenciado pela História atrelou as narrativas e as análises, a vida pública, às esferas institucionais de poder e a aspiração da neutralidade que evidencia os favorecidos pelos jogos de poder. Nisso, conservam a exclusão feminina e evidenciam personagens masculinos comumente divulgados em sala de aula e contribui no fazer persistir as desigualdades entre homens e mulheres. Salientamos de acordo com Oliveira & Ortiz (2020) que o termo “ideologia de gênero” é uma expressão utilizada por grupos para criticar, entre outras coisas, teorias que propõe diferenças e distinções entre os sexos (feminino e masculino) que não apenas pelo viés biológico, incorrendo na demarcação de corpos e exclusão de modos outros de sermos homens e mulheres.

Figura 4: A princesa Azul gera o Planeta Terra.



Fonte: Arquivo pessoal - Prática escolar 3ºano- 2022.

A respeito de escrituras orientadoras da prática educacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017) constitui-se como um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens fundamentais que todos os educandos/as devem apreender e desenvolver ao longo da Educação Básica. Sendo prevista na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2013 e no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014. Em 1996 a LDB determinava que a União estabelecesse um pacto interfederativo objetivando que, em acordo os vários níveis de governo (federais, estaduais e municipais), estabelecessem as competências e diretrizes capazes de orientar currículos, como previsto no artigo 26: uma base comum, outra a ser completada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996). O Plano Nacional de Educação em 2014 reafirmou a necessidade já prevista desde a Lei para privilegiar as características regionais e culturais dos educandos. O CNE realizou inúmeras audiências públicas com intento de coletar aportes para a elaboração de uma norma instituidora da BNCC e, apesar deste amplo diálogo e da intenção da participação de todos/as, algumas questões ainda foram demarcadas por exclusão e marginalização. Dentro deste contexto, o currículo educacional

pode refletir e reproduzir os estereótipos da sociedade mais ampla (SILVA, 2011) e o silêncio das mulheres na História.

Figura 5: Princesa Vermelha.



Fonte: Arquivo pessoal- Prática escolar 3ºano- 2022.

Desenvolvimento

Apoiamo-nos na fundamentação teórica para o desenvolvimento da atividade na Lei No 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que nos garante a liberdade de estudo, incluindo no Currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. São condutores desse estudo as diretrizes curriculares da rede de Juiz de Fora que apontam para Práticas pedagógicas que abordem a interação e conhecimento das manifestações e tradições culturais brasileiras, permitindo que o chão da escola explore a riqueza cultural presente no Brasil. Proporcionando a diversidade de manifestações de tradições de nossa cultura, a fim de conhecermos nossa própria história. Reconhecemos as crianças como produtoras de significados dos quais elas encontram ao pesquisar/estudar, ao fazer e ao produzir.

Figura 6: Adê é coroa de princesa.

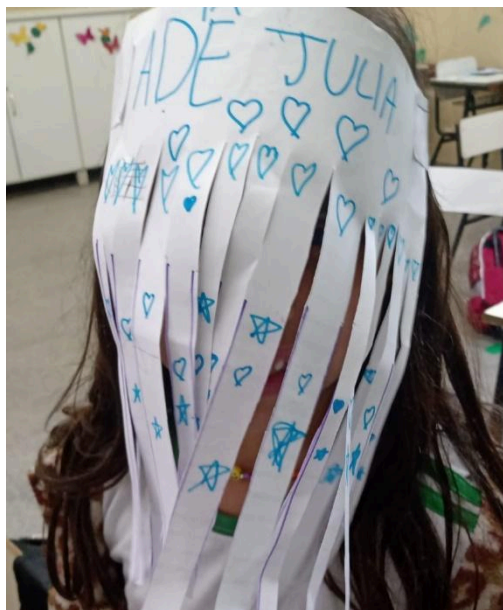


Figura 7: Adê da princesa Amarela.



Fonte: Arquivo pessoal - Prática escolar 3ºano- 2022.

Concebemos a infância como tempo potente de descobertas e de protagonismo. Que deve ser observada no aprendizado em si e a partir de si mesma. Isto significa que a criança não pode ser mais caracterizada como simples destinatária. Estando elas a espera que os adultos ou as instituições a completem. Pelo contrário. Os pequenos devem passar a ser considerados a partir de como agem, pensam e interagem com seus pares, com os outros. E na autonomia própria da sua forma de ser, agir e refletir, sendo um ser social que desempenha papel ativo no mundo, ainda que seja indefeso e necessite da proteção adulta. Sendo respeitada dessa maneira, a criança passa a ser estudada a partir dos seus próprios pontos de vista, na compreensão de que ela não é mais apenas um produto da cultura que a cerca e a insere, decerto isso permite que ela produza suas próprias culturas na interação com o mundo. Sarmiento (In: Dornelles) diz que as crianças têm esse outro olhar, uma nova forma de ver o mundo permeado pelas culturas nas quais se inserem. Educar como marco de significados e de valorização para indagar e dar sentido a própria existência conforme Malaguzzi (apud Hoyuelos, 2020).

Em busca de uma nascente educacional, que crie estratégias para vencer ou reduzir as desigualdades, é que apresentamos as crianças do terceiro ano do ensino fundamental a história dos Orixás femininos, como princesas do poder. Para permear pelas constelações infantis usamos o livro de Oliveira (2009) Omo-Oba: Histórias de Princesas, já que o mesmo privilegia o recontar de mitos africanos, muito divulgados nas comunidades de tradição ketu e

pouco conhecidos pelo público em geral e que reforçam os diferentes modos de ser femininos. Não sendo revelado a elas os nomes religiosos, mas a cada uma das “Princesas” é dado um nome de suas cores prediletas. A Princesa Azul, é a dona do mar, é a geradora, e toda a característica da Iemanjá é trabalhada, sem dizer que se trata da Orixá. A Princesa Vermelha, as cores, é a Iansã. A princesa Amarela, a Oxum. Nisso saber como Oliveira (2009) que toda menina, toda mocinha e toda mulher tem dentro de si a força e o poder de um animal selvagem sagrado que, em certos momentos, devem ser colocados para fora e podem explodir para o universo. A mensagem é clara, é dizer que nós mulheres fazemos parte de tudo isto. O trabalho pelas sensibilidades, envolve entender que existem territórios delicados e que precisam ser acostumados ao fazer, ao sentir de serem cortejados pelo universo infantil da brincancia e dos encantamentos.

Figura 8: Show das poderosas.



Fonte: Arquivo pessoal - Prática escolar 3ºano- 2022.

A abordagem de temas sensíveis reivindica um registro mais plural possível, que possibilite diferentes vozes ao diálogo em sala de aula, ali está a criança e está também o professor. Aprendem juntos, no fazer e nas descobertas. Argumentamos que as histórias das mulheres deliberadamente silenciadas é uma forma de operação de poder que visa manter as mulheres no anonimato e como bem-dito por Perrot (1989, Giovannet & Sales 2020) em “sombras tênues” de um passado não revelado. Nesse reduzir das discussões de gênero, acentuado pela atuação direta de grupos de extrema-direita, reforça-se o apagamento histórico

feminino de uma sociedade ainda patriarcal que consideram as mulheres como subalternas e coadjuvantes dos fenômenos sociais.

Não caberia apenas possibilitar formas outras de perceber questões como sexualidade e gênero, mas sim sensibilizar para construções outras. Diversas temáticas e problematizações. Acerca disso, apontar modos outros de reverificar a participação de mulheres em propostas metodológicas pautadas no cotidiano, na experiência. São as vivências (Vigotski, 2006) que permeiam o emocional e todo o nosso meio social. Extensões do humano sem privilegiar uma em detrimento de outra, onde acreditamos estar os valores e as diferenças de identidade cultural de cada um. É nos Estudos Culturais que estas diferenças encontram seus determinados valores sem nenhuma dicotomia valorativa. Os sujeitos-educandos devam perceber-se no movimento de saberes diversos, debates inacabados, de ensaios em processos e de figuras mutáveis que entendam o quanto é preciso ressignificar os espaços escolares. Educar para incluir sentimentos e pensamentos no ato de seduzir para o belo e despertar simpatia para as diferenças. Por uma educação repleta de sentidos e significados profundos, porém de intencionalidades suaves, comprometida com saberes que objetive ampliar mundos e vivências das crianças, que delimite a formação integral dos sujeitos, sejam estes brancos ou não, homens ou não, cristãos ou não, pertencentes à classe média baixa ou alta, descendentes de europeus ou não. Uma educação para todos/as perpassa o compromisso docente, tal como pontua Freire (1996) no fazer democrático do magistério coerente e competente, que testemunha seu gosto de vida. Nisso, esperar um mundo melhor, e entender que a experiência na escola é um momento importante que precisa ser vivido. Gostar e degustar saberes que atestem capacidades de luta e respeito às diferenças.

Assim compreendemos a educação dita por Larossa (2004) daquela que nos comove que nos faz enternecer que não simplesmente passe por nós, mas que vai se aprofundando em camadas, pele por pele, adentrando-se em nosso ser mais íntimo. De acordo com Jobim & Souza (2012, p.1585) ressignificar o sentido da vida moderna e de suas contradições. Nisso, as travessuras praticadas se deram na busca por desatar alguns nós e lançar novas amarrações, trouxe-nos Rufino (2016). Conta-nos Veiga (2016) 7 que a nosso processo de educação foi marcada por negação e desqualificação de nosso povo, contudo, devemos seguir na tentativa de expor e desconstruir a história hegemônica, narcisista e excludente ocidental que insiste nessa batalha de nos colonizar, incessantemente e que reafirma constantemente uma inferioridade imaginada e uma diversidade demonizada desde 1822.

Figura 9: A princesa Amarela.



Figura10: Adê



Fonte: Arquivo pessoal- Prática escolar- 3ºano-2022.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com a diversidade cultural na escola deve buscar sempre o lugar do reelaborar práticas e territórios por uma recomposição constantemente de discursos plurais. E refazer a transposição de elementos curriculares por uma cultura popular para o interior da escola. Redefinindo funções destas práticas culturais, que deixam de pertencer exclusivamente à esfera do sagrado, do mundo encantado e da festa, e são ressignificadas em um contexto pedagógico que busca, antes de tudo, reinventar uma tradição de escola. Que desde sempre cuidou de colocar a cultura erudita ocidental como paradigma, o que fez com que, conseqüentemente, as tradições oriundas das culturas populares fossem categorizadas como representantes de culturas exóticas, pitorescas ou como subculturas, pontua Veiga (2016).

Romper com os silenciamentos destas culturas na escola e possibilitar a ampliação de nossos saberes e olhares (GOMES e PEREIRA, 2002, p.22). Tendo como resultado uma mescla de elementos das culturas afro-brasileiras e ameríndias e culturas da infância, a fim de que as margens se toquem e novas formas de fazer educação sejam possíveis. Certeau (1996), diz-nos que temos que colocar no âmago da instituição que mantém práticas conservadoras certa rebeldia em movimento para a inovação no intuito de colocar em xeque-mate as normas

que foram sendo engessadas ao longo do tempo a fim de para irmos construindo relações de autonomia, liberdade e legitimidade, tendo como movimentos inovadores e criadores de cultura e atos que abalem as normas vigentes.

Pensar em escola é pensar em como estimular que crianças negras sintam orgulho de sua cor e de suas tradições em ter orgulho de sua negritude. A figura das princesas negras devem estar presente, assim como a de Zumbi dos Palmares líder de um povo que lutou e que ainda luta por seus direitos. Faz-se urgente pensar nas alteridades existentes na escola, destas que compõem o povo brasileiro. Estamos em atraso, quando não ensinamos para a percepção do outro, do olhar para o outro. Não podemos mais ver as diferenças como inferiores, mas sim, como diverso. O outro só se torna “o outro” quando ele o anuncia em uma relação dialógica, já dizia Vigotski (2008). Ensinar o olhar com amor para as singularidades humanas.

Figura 11: Mulheres.



Fonte: Arquivo pessoal - Prática escolar- 3ºano-2022.

Figura 12: Dicionário

DICIONÁRIO AFRICANO: PALAVRAS QUE O 3º ANO DE 2022 APRENDEU:	
ADÊ:	COROA
CABAÇA:	PLANTA AFRICANA USADA PARA ARMAZENAR ALIMENTOS E ÁGUA.
CALUNGA:	OCEANO
ERUKERÊ:	CETRO DE PRINCESA
QUILOMBO:	COMUNIDADES NEGRAS
ODARA:	BELA
ÓRUN:	CÉU

Fonte: Arquivo pessoal - Prática escolar- 3ºano-2022.

REFERÊNCIAS

DORNELLE, L. V. F n. **Estudos da criança e pesquisa com crianças: nuances luso-brasileiras acerca dos desafios éticos e metodológicos.** Currículo sem fronteiras. V15, nº1 p.65-78 Jan/2015.

Dossiê: **Ensino de História, História das Mulheres e Desigualdades Sociais no Brasil**
REHR | Dourados, MS | v. 14| n. 27| p.251-277| Jan. / Jun. 2015.

FREIRE, Po. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2013.

HOYUELOS, A. **A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi.** Tradução Bruna Heringer de Souza Villar. 1ºEd. São Paulo: Phorte, 2020.

JOBIM E SOUZA, S. **Infância e linguagem: Bakthin, Vigotsky e Benjamin.** 13º Ed. Campinas. SP: Papirus, 2012. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.

LAROSSA, J. B. **Notas sobre a experiência e o saber de Experiência.** Universidade de Barcelona, Espanha. Tradução de João Wanderley Geraldi, 2004. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística. Disponível:
<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acessado em: 24 de jan. de. 2024.

OLIVEIRA, K. de. **Omo-oba: Histórias de princesas.** Belo Horizonte: Mazza,2009.

RUFINO, L. **Exu e a Pedagogia das Encruzilhas**. Seminário dos Alunos PPGASMN/UFRJ. Rio de Janeiro, 2016. ISSN: 2359-0211.

SILVA, A. C. da. **A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático in Superando o Racismo na escola**. In: MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

VEIGA, C. G. HISTÓRIA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA (1822-2016): ALGUNS APONTAMENTOS DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/73607>. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil.
<https://www.scielo.br/j/heduc/a/kN9gXHbwh4NbGQ3FzRbkh8g/?format=pdf&lang=pt> consultado 13/06/2021.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas IV, Psicologia infantil**. Editorial Pedagógica, Moscú 1984. Machado Libros, S.A., 2006.

CAPÍTULO XII

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DO CAMPUS PONTAL

Andressa Cristina de Oliveira Ferreira
Maria Júlia de Paiva
Luciane Ribeiro Dias Gonçalves

INTRODUÇÃO

As marcas do colonialismo estão presentes na sociedade atual e reverberam de forma contundente na Educação. Para superar essa visão é necessário que, outras posturas teórico-pedagógicas sejam assumidas, principalmente na formação universitária. Como as relações étnico raciais vem sendo abordadas nos cursos de Ensino Superior? E especificamente, no Instituto de Ciências Humanas do Pontal?

Desde a aprovação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que altera a Lei 9394/96, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”, muitos desafios têm sido colocados para Educação brasileira, em especial para as universidades com relação ao Ensino Superior.

O intuito desta legislação é de que a temática sobre a história da África, afro-brasileira e indígena sejam contempladas no cotidiano escolar, numa perspectiva decolonial. Além disso, institucionaliza que o “calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da consciência Negra’”. Em relação a isso, Silva (2004) pondera:

Embora reconheçamos que os dispositivos legais por si sós não garantem mudanças culturais e pragmáticas e que há profundas e estruturais limitações na utilização de “datas comemorativas”, a inserção do dia 20 de novembro no calendário escolar poderá contribuir para expandir o debate ou alertar para o outro lado da história que tradicionalmente tem ficado à margem do currículo escolar: trata-se do resgate da memória do zumbi e do quilombo de Palmares, ícones da resistência da escravidão no Brasil (SILVA, 2004, p. 49).

A inclusão do 20 de novembro no calendário escolar descaracteriza a postura redentora da Princesa Isabel através das comemorações do 13 de maio, dia da Abolição da escravatura. Tal mudança evidencia uma conduta de resistência do povo negro que vinha sendo negada nos estudos históricos:

A abolição da escravatura está em consonância com uma perspectiva positivista, linear e factual, na qual o foco dos fatos históricos plasma-se num herói eleito pela tradição colonialista de nosso país, desprezando a cultura e todo o processo de mobilização e potencialidade organizativa dos grupos subjugados (Idem: 49).

O arcabouço jurídico normativo apresentou, na época de sua promulgação, avanços com relação à temática, e apontou para a relevância do debate sobre a especificidade, fator prioritário para atacar a desigualdade racial brasileira: o mito da democracia racial. Atenção especial deve ser dada às interpretações do discurso, para que se possa ir além da superficialidade da assimilação de culturas subjugadas pelo domínio eurocêntrico.

O uso das especificidades culturais numa perspectiva colonial fez com que as culturas negras e indígenas fossem vistas como marginais e hierarquizadas, como foi feito historicamente. Este tratamento teve um potencial destrutivo cujos alvos seriam os indivíduos e os grupos frágeis, subordinados, oprimidos, discriminados e estigmatizados. Por conta disso, a legislação atenta para que seja promovido o resgate dessas culturas numa perspectiva decolonial e transformadora. Esta mudança de perspectiva é o que se espera para a legislatura ser aplicada, desde a Educação infantil até o Ensino Superior.

Segundo análises da legislação vigente, pode-se afirmar que, em relação à diversidade cultural, tanto a Lei 10.639/03 quanto a Lei 11.645/08, apontam para a necessidade de colocar em debate, no interior dos institutos de ensino superior (IES), essas diferenças que estão sendo ressaltadas por um contexto de mudanças sócio-político-financeiro e cultural.

Por isso mesmo a formação docente vem sendo desafiada a transformar o processo formativo em uma forma de combate ao racismo. Este pressuposto está baseado nos preceitos da Resolução do CNE/CP 1/ 2004 e nas Orientações e ações para a Educação das relações étnico-raciais (2006).

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DO CAMPUS PONTAL

Andressa Cristina de Oliveira Ferreira & Maria Júlia de Paiva & Luciane Ribeiro Dias Gonçalves

A aceitação em texto oficial de que alguns grupos foram discriminados e que foram tratados de forma preconceituosa constitui um avanço em termos de superação do mito da democracia racial e do eurocentrismo. Por isso mesmo, de acordo com as diretrizes das Orientações e ações para a Educação das relações étnico-raciais, as instituições de educação superior (IES) contribuirão para que princípios constitucionais de igualdade sejam viabilizados, por meio de ações onde se trabalhe com questões da diversidade cultural, oferecendo ao aluno oportunidades de conhecimento de suas origens como brasileiro, participante de grupos culturais específicos. Na mesma direção, entender que essas culturas devem ser tratadas como conhecimentos construídos ao longo dos tempos e que devem ser reconhecidos como tal nos currículos formativos.

A ação de valorizar as diversas culturas presentes no Brasil propicia uma formação discente, onde o discente chegará à compreensão de seu próprio valor, promovendo sua autoestima como ser humano pleno de dignidade, cooperando na formação de autodefesa e expectativa indevidas que lhe poderiam ser prejudiciais.

Com certeza o reconhecimento e a compreensão histórico-cultural de determinado grupo racial e cultural podem promover o resgate da autoestima e da formação da identidade dos envolvidos (CAVALLEIRO, 2000).

Todavia, essas ações não justificam em todo o complexo de componentes das IES que, até hoje, privilegiam a cultura europeia, como evidencia sua documentação. Conforme Pinto, é fulcral para esse processo de mudanças paradigmáticas acerca do enfoque cultural a preocupação com a formação do profissional para lidar com o ambiente multicultural:

Nesse contexto, emerge também a questão do preparo do professor para lidar com situações de discriminação, para entender o alcance e o significado desse fraco desempenho escolar, e, sobretudo, as repercussões que tais acontecimentos possam vir a ter no autoconceito desse alunado, e conseqüentemente, no seu desempenho na escola e na vida. Os poucos estudos que vêm se debruçando sobre esse tema têm demonstrado que o professor em geral, seja por insegurança sobre como agir em determinada situações, acaba se omitindo. Fato sumamente preocupante, se levarmos em conta a sua importância no sentido de despertar nos alunos uma consciência crítica em relação às discriminações, proporcionar-lhes uma visão não estereotipada dos povos, das religiões, das etnias, enfim no seu papel de mediador, de transmissor de valores (PINTO, 2000, p. 50).

Além da questão da formação dos profissionais, Munanga alerta para os demais materiais da ação pedagógica:

Sabemos que nossos instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, isto é, os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam o mesmo conteúdo viciado, depreciativo e preconceituoso em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental... No entanto, alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala de aula como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional (MUNANGA, 2001, p. 8).

Completando as dificuldades de mudança de postura frente à diversidade cultural, os Projetos Políticos de Cursos configuram-se como espaço de luta. No campo de propostas curriculares percebe-se a disputa de poderes e de concepções. Assim, o estudo apresentado é resultado desses conflitos. Até mesmo a “seleção” de determinados temas em detrimento de outros se configura em vitória de determinado pensamento.

Durante vários anos, os educadores foram formados por meio de uma visão homogeneizadora e linear. Essa suposta neutralidade imposta pela formação dos educadores, fez com que valores básicos da composição pluriétnica da sociedade brasileira fossem ignorados.

Valorizou-se um currículo monocultural e eurocêntrico, que privilegia a cultura branca, masculina e cristã, menosprezando, nas atividades do cotidiano escolar, as demais culturas. As culturas não brancas foram relegadas à inferioridade no interior da escola. Concomitantemente, aos povos não brancos foram determinadas as classes sociais inferiores da sociedade.

Diante do exposto, este artigo tem por objetivo apresentar resultados preliminares de uma pesquisa documental em andamento, realizada pelo Projeto de Ensino do Programa Bolsa de Graduação-PROGRAD/DIREN/DIFDI, subprojeto Projeto Pedagógicos dos Cursos, da Universidade Federal de Uberlândia – Campus Pontal. E tem por título Relações étnico-raciais no Ensino Superior: o que dizem do Projeto Político de cursos?

DETALHAMENTO DA PESQUISA EM ANDAMENTO

Questões relacionadas às diferenças e seu tratamento no cotidiano escolar são objetivos prioritários para a formação profissional do educador. Esse educador terá que, no seu desempenho profissional, tratar a tensão entre a perspectiva de defesa do direito à diferença com combate à desigualdade social, racial e cultural.

As orientações e ações para a Educação das relações étnico-raciais destacam que as IES podem/devem debruçar sobre seus diversos documentos dos cursos buscando “indicar a

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DO CAMPUS PONTAL

Andressa Cristina de Oliveira Ferreira & Maria Júlia de Paiva & Luciane Ribeiro Dias Gonçalves

necessidade de reorganização/revisão do Projeto-político pedagógico da instituição e dos cursos” (BRASIL, 2006, p 123).

Assim, esta proposta de projeto se junta a outras IES que vem discutindo formas para que a Educação para as relações étnico-raciais faça parte de suas normativas e, além disso, possam ser implementadas na formação inicial e continuada de profissionais da Educação e demais profissionais em formação.

Desta forma, a pesquisa subsidia-se nos seguintes questionamentos: **1.** Quais as estratégias adotadas nos cursos do ICHPO para cumprirem as Leis 10.639/03 e 11.645/08 no Ensino Superior? Adotam qual a postura curricular para inserirem em seus currículos acadêmicos as discussões sobre relações étnico-raciais e culturais? Componente curricular, disciplina obrigatória, disciplina optativa ou outra forma? **2.** Como os cursos do ICHPO demonstram o atendimento às diretrizes curriculares da Educação para as relações étnico raciais, em caso de avaliações externas, como de avaliadores designados pelo Ministério da Educação (MEC)? **3.** Quais as repercussões formativas sobre relações étnico raciais os cursos do ICHPO vislumbram para seus egressos a partir de seus documentos oficiais.

Assim, a pesquisa objetiva: analisar os Projetos Político de cursos do Instituto de Ciências Humanas do Pontal, promovendo debates sobre questões relacionadas às adequações do mesmo à Lei 10.639/03 e tendo como foco as relações étnico-raciais, na perspectiva de uma Educação como instrumento para o combate ao eurocentrismo, racismo e colonialismo.

A pesquisa divide-se em duas fases. A análise documental inclui consulta a documentos oficiais como Projeto Político de Curso. O objetivo da análise documental é encontrar indicações e sugestões de atividades com enfoque nas relações étnico-raciais na formação universitária. O mapeamento e análise dos documentos possibilitou a observação tanto dos indícios de práticas multiculturais quanto de suas omissões que analisaremos a seguir.

Quadro 1 – Disciplinas que trabalham as Relações Étnico-Raciais analisadas a partir do Projeto Pedagógico dos Cursos de graduação do Campus Pontal.

Curso; Instituto	Disciplina	Ementa	CH

Quadro 2 – Menções relacionadas à EREER nos PPCs.

Curso; Instituto	Termos-Chave	Pág.

Como destacamos anteriormente, a pesquisa está em andamento e por isso ainda serão realizadas rodas de conversa com professores/as do Núcleo docente estruturante destes cursos. As rodas de conversa são privilegiadas, enquanto permitem uma exploração do tema da pesquisa sem limitações impostas por questionários e, ao mesmo tempo, mantêm em vista as categorias a serem abordadas nas análises. A roda de conversa será feita por meio de convite aos Núcleos Docentes estruturantes – NDE. Nas rodas debateremos sobre as análises documentais.

CONSIDERAÇÕES

Com o desenvolvimento desta proposta de pesquisa, foi possível questionar o Projeto Político de Curso e a matriz curricular dos seguintes cursos: pedagogia, da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, com relação à formação inicial na perspectiva da Educação para as relações étnico-raciais.

Acredita-se que as discussões e estudos promovidos pela proposta possam impactar na Implementação da Lei n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08 no Instituto de Ciências Humanas do Pontal. Pretende-se que o projeto impulse o fortalecimento da formação inicial de discentes e bolsistas envolvidos na proposta, na perspectiva de contribuir para a formação teórica e prática decolonial dos mesmos.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DO CAMPUS PONTAL

Andressa Cristina de Oliveira Ferreira & Maria Júlia de Paiva & Luciane Ribeiro Dias Gonçalves

Os resultados dos estudos realizados serão socializados para os docentes envolvidos em reunião pedagógica, reuniões do Núcleo docente estruturante e por meio de apresentações de artigos em seminários científicos da área. Intentamos ainda em dispor o material produzido para a divulgação e popularização das ciências.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **LEI nº 9394/96. LDB** – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. De 20 de dezembro de 1996. D.O.U. e 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **LEI 10.639/03, de 09 de janeiro de 2003**. D.O.U. de 10/01/2003.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de História e cultura afro-brasileira e africana. **Parecer CNE/CP 3/2004**. D.O.U. 19 de maio de 2004.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP 1/2004**. Seção 1, p.11. D.O.U. de 22 de junho de 2004.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Parecer CNE/CP 9/ 2001**. D.O.U. 18 de janeiro de 2002.

CAMARGO, M. J. R. ; BENITE, A. M. C. **Educação para as relações étnico-raciais na formação de professores de química**: sobre a lei 10.639/2003 no ensino superior. Química Nova, v. 42, p. 691-701, 2019.

D’ADESKY, J. **Pluralismo étnico e multiculturalismo**. Afro-Ásia, Salvador n.19/20, 1997.

D’ADESKY, J. **Racismo e Antirracismos no Brasil. Pluralismo Étnico e Multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

D’ADESKY, J. Multiculturalismo e educação. In: **Relações raciais e educação**: discussões contemporâneas. Iolanda de Oliveira (org.) Cadernos PENESBNiterói: Intertexto, 2000.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

FANON, F. **Los condenados de la tierra**. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

GOMES, N. L. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, secretaria do Ensino Fundamental, 1999.

GOMES, N. L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e antirracismo na educação**: repensando nossa escola – São Paulo: Summus, 2001.

MUNANGA, K. **Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial**. USP. EDUSP: Estação Ciências.1996.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola** – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de educação Fundamental. 2001.

SILVA, T. T. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa passagem Pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (org.). **O currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CAPÍTULO XIII

SABERES E PRÁTICAS POPULAR COMO INSTRUMENTO DE IDENTIDADE NAS AÇÕES AFIRMATIVAS

Ana Cleide Costa Bernardo

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi desenvolvido a partir da experiência vivenciada na comunidade quilombola de capoeiras pertencente ao município de Macaíba/RN, e curso de formação de educação para as relações étnico-raciais proporcionou uma grande aprendizagem, a participação contínua em movimentos sociais e culturais e também como palestrante das ações afirmativa na UFRN , os trabalhos voluntários, que lutam pelo fortalecimento valorização do pertencimento étnico-racial.

Nessa perspectiva, introduzimos o mestre dos saberes e práticas popular como forte elemento da identidade dos saberes popular da comunidade quilombola de capoeiras, tido como herança dos seus antepassados. Desse modo, torna-se indispensável os saberes e práticas nas ações afirmativas que visa valoriza a identidade, preservar a história da nossa ancestralidade. A abordagem dessa temática se deu destaque se dá pelo forte demanda dos movimentos pela implantação das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana rede estadual.

Nesse sentido, a comunidade quilombola de capoeiras está consoante as disposições conferidas no decreto n.4887 de novembro de 2003 que regula a titulação das terras ocupadas por remanescente da comunidade quilombola, possuindo certidão de autorreconhecimento

emitido em 28 de fevereiro de 2007. A destaca-se por ser considerada a maior quilombola do Estado do Rio Grande Do Norte, e de acordo com relatos de moradores, passados de geração a geração, a comunidade tem aproximadamente de 300 anos de existência. Sua formação se deu através chegada de João, capoeiras e Maria, escravas em fuga de um engenho da região, com base nesse pressuposto, torna-se relevante o reconhecimento das políticas de promoção da igualdade racial aqui no RN e coordenadoria de políticas de promoção de igualdade racial Coeppire da visibilidade a história do negro, cigano e indígena.

Representando uma considerável parcela dos residentes no quilombo, à comunidade possui 351 famílias. A localidade dispõe de várias atividades tal associação comunitária, a comunidade desenvolve uma agricultura de subsistência como cultivo de mandioca, jerimum, batata-doce, milho, fava, e feijão. Esse plantio é realizado por meio de um trabalho coletivo, no qual as famílias que não possuem terras para plantar realizam o sistema de arrendamento. A comunidade possui também frutas tais como acerola, cajá, goiaba, pinha, caju, manga, ciriguela, melancia.

No tocante a educação e saúde, capoeiras possui uma escola Municipal que atende as séries iniciais do ensino fundamental (1º a 5º ano) as demais precisam deslocar-se as escolas de localidade para concluir as séries precisam deslocar-se as escolas de outra localidade para concluir as séries posteriores.

A comunidade está contemplada com o programa saúde da família (PSF) funcionando com apenas 03 (três) profissionais, sendo 01(um) clínico geral, atendendo apenas uma vez na semana, 01(um) enfermeira e 02(dois) agente de saúde. Mediante as dificuldades enfrentadas pela comunidade, moradores do local estão inseridos em comitês e conselho de saúde.

Com relação aos festejos tradicionais, destacam-se a noite cultural, festa da padroeira Nossa Aparecida, vinte de novembro, dia da consciência negra, noite Mariana que é mês de maio. As características culturais mais marcantes de Capoeiras destacam-se a dança pau furado ou zambê é um estilo de coco contado e acompanhado por palmas, ganzá (instrumento musical) e atabaque. Uma dança circular, onde há destaque para um ou dois dançarinos, a comunidade quilombola vem preservado esse legado cultural até hoje, mantendo viva a cultura negra que compõe nossa identidade. Enquanto quilombola é a valorização da matriz cultural dos nossos antepassados.

Vale ressaltar a importância do curso de formação de educação para as relações étnico-raciais, saberes e as práticas da oralidade no contexto da ação afirmativas que está nas diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história da

África e afro-brasileira, a discussão sobre igualdade racial está limitada ao movimento negro que têm contribuído, com as políticas de promoção da igualdade étnico racial e trazendo oportunidade desenvolvimento para a educação quilombolas nas universidades

Nessa perspectiva, objetivam-se os saberes e práticas e políticas públicas de ação afirmativas e promoção da igualdade racial, o estatuto também fundamental, vou fala de alguma ação que contempla os remanescente de quilombos como exemplo minha casa, programa cisterna, regularização fundiária, bolsa permanecia, as ações afirmativas dentro na universidade, etc. Valorizar a identidade e preservar história da nossa ancestralidade dando visibilidade aos quilombolas na universidade produzindo conhecimento científico e juntado com os saberes populares para que quilombolas possa escrever e contar suas próprias histórias culturais.

O propósito desse trabalho de curso de formação de educação para e relações étnico-raciais e mostra alguns aspectos e resultados positivos dessa política pública de ação afirmativas da comunidade quilombola de capoeiras objetivando, o remanescente principalmente ação afirmativa voltada ao quilombola que da oportunidade de estarem na universidade ocupados os espaços lutados movimentos negros também de zumbi dos palmares que lutou por liberdade. A importância da ação afirmativa para o público alvo que são os quilombolas e o acesso esse povo dentro da universidade e fortalecer os elementos da matriz das identidades étnico racial e preservando o contexto histórico dos remanescentes como exemplo, as manifestações culturais, os peteado-afro, os saberes popular música, o teatro negro, roda de samba, poesia negra. E importância da troca de experiência e conhecimento do remanescente com o professor.

O propósito desse trabalho de formação de curso fortalecer legado de saberes e práticas do nossa ancestralidade e dando, visibilidade o histórico cultural do afro-brasileiro tendo em vista o saberes popular e valorizando e preservando todo o pertencimento de comunidades tradicionais, mantendo, viva a identidade étnico-racial através das expressões da oralidade do mais velho. Objetivando as importâncias das públicas de ação afirmativas com inserção de quilombolas nas universidades através das lutas dos movimentos sociais, as políticas públicas de ação afirmativas veio para fomentar e fortalecer autonomia da identidade cultural dos afrodescentes como, por exemplo, a oralidade, corporeidade, musicalidade, os relatos e memórias dos anciãos, os quais são lembrados através da história de nossos ancestrais e a educação das relações étnico-raciais . As políticas públicas de ação

afirmativas veio para fomentar e fortalecer as identidades culturais dos afrodescentes como, por exemplo. As ações afirmativas ainda precisa passa pelo aprimoramento pedagógica.

Por isso que é importante o 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 dando visibilidade a realidade dos remanescentes de quilombos no ambro da educação diferenciada.

AÇÃO DESENVOLVIDA: aspectos metodológicos e ressuados

As atividades de invenção foram realizadas, intuito de discutir sobre as ação desenvolvida. A comunidade quilombola vem, preservado esse legado, saberes e práticas popular etnicidade dos anciãos e valorizado o histórico através das aulas de campo que acontecer na própria comunidade , roda de debates e preservando suas a identidade através da oralidade e das práticas lúdicas do mestre. Outro ponto são as políticas públicas de ação afirmativa e voltando para educação.

Desse modo, identificamos que as políticas de ação afirmativa o com a participação dos movimentos sociais e fundamental para aprofundar os debates dessas temáticas e incorporação dos conteúdos de étnico-racial na universidade, com próprio quilombola contando seus relatos de experiência e estimulado as outras comunidades estudar que no futuro os quilombolas preservem as tradições manter vivo os saberes populares que vai transmitido através das gerações para geração para ocupar os espaços na universidade na ação afirmativa e uma educação diferenciada e isso nos quilombolas queremos.

Desse modo, o fomento dessas atividades dos saberes e práticas e ação afirmativa e promovendo a valorização de nossa identidade enquanto remanescente de quilombo sendo a, sim, trazendo os saberes e práticas para o mundo acadêmico e produzindo conhecimento com possibilidade do remanescente de quilombo de escrever e conta sua própria história e cultura.

Como dito anteriormente, as comunidades quilombolas do RN discute temas relevantes para a promoção de políticas pública de promoção da igualdade étnico-racial, inclusive nas ações afirmativas que oferece garantia de ingresso na universidade para população negra, queremos as ações afirmativas em várias curso nas universidades federal, mais, visibilidade no atendimento estudantil, que pertencimento e valorização da história dos afro-brasileiros trabalhado nos espaços escolares.

Imagem 1. Mestre Deba

SABERES E PRÁTICAS POPULAR COMO INSTRUMENTO DE IDENTIDADE NAS AÇÕES AFIRMATIVAS

Ana Cleide Costa Bernardo



Fonte: Acervo pessoal.

Imagem 2. Mestre dos saberes



Fonte: Acervo pessoal.

Nessa ação, foi observado que mestre dos saberes popular se expressar por meio da oralidade sobre a importância de valorizar as práticas e os saberes populares foram destacadas

as músicas cantada da comunidade quilombola como instrumento de aprendizagem e fortalecendo a matriz dos dos saberes popular ação afirmativa.

A participação de professores na parte de ensino iniciais nas rodas debates com as comunidades quilombolas e um fortalecimento de diálogo muito importantes para discutir sobre as ações afirmativas não só esse assunto mais todas as educações dentro do contexto de relações étnico-raciais não podemos esquecer de um fonte fundamental em uma terceira ação, realizamos uma palestra e roda de conversa cujo objetivo foi abordar a lei 10.639 de 09/01/2003 que altera a lei nº 9.394 de 20/12/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo no currículo da Rede de Ensino a temática da História e Cultura Afro-Brasileira como obrigatória.

A cultura negra possibilita aos negros a construção de um "nós", de uma história e de uma identidade. Diz respeito à consciência cultural, à estética, à corporeidade, à musicalidade, à religiosidade, à vivência da negritude, marcadas por um processo de africanizada e recriação cultural. Esse "nós" possibilita o posicionamento de negro diante do outro e destaca aspectos relevantes da sua história e de sua ancestralidade. (GOMES,2003)

Contribuíram também nessa ação um educador da comunidade, educador popular, mestres dos saberes e prática. Na ocasião, o do mestre dos saberes participou de uma mostra cultural no espaço escolar, também expuseram as necessidades incentivo as diretrizes curriculares para a educação das relações étnico racial e para o ensino de história da África e afro-brasileira.

O tema da última ação desenvolvida foi um a valorização do mestre das práticas dos saberes através da oralidade foi dentro no colégio da comunidade. E a outra atividade aconteceu na academia de capoeira na comunidade quilombola com vários mestres capoeirista. Foi exposto à importância da identidade do mestre DEBA do saber popular. Nesse sentido, a experiência na acadêmica proporcionou fortalecimento do nosso pertencimento étnico racial na comunidade quilombola. Partindo desse princípio passamos a preservar mais as práticas populares, dando espaço para reproduzir os saberes do guardião da memória histórica da nossa ancestralidade

Para desenvolvimento dessas atividades expôs sobre o papel do estado fomentar a cultura dos saberes das mais, velhos.

Nessa perspectiva, objetivam-se algumas políticas públicas de promoção da igualdade racial, vou falar de alguma ação que contempla os remanescente de quilombos como exemplo minha casa, programa cisterna, regularização fundiária, bolsa permanência, as ações afirmativas dentro na universidade, etc. Valorizar a identidade e preservar história da

nossa ancestralidade, dando visibilidade aos quilombolas na universidade, produzindo conhecimento científico e juntado com os saberes populares para que quilombolas possa escrever e contar suas próprias histórias culturais.

O propósito desse trabalho de curso de formação de educação para as relações étnico-raciais e mostra alguns aspectos e resultados positivos dessa ação e mostra a matriz dos saberes do mestre da oralidade da comunidade quilombola de capoeiras objetivando, e também a mostra à visibilidade das ações afirmativas para o quilombo remanescente Nessa perspectiva, objetiva-se manter vivo os saberes e práticas que compõe nossa identidade enquanto quilombolas transmitidas através da geração.

CONSIDERAÇÃO FINAIS

O presente trabalho de intervenção teve como objetivo preservar contexto histórico cultural através dos saberes e patikas nas ações afirmativa e fortalecendo identidade os saberes populares do afrodescendente brasileiro. curso de formação de educação para as relações étnico-raciais. O desenvolvimento das ações possibilitou a participação de diverso seguimento desse trabalho, a saber: mestre dos saberes popular da comunidade quilombola de capoeiras, professora do quilombo, educador popular, capoeirista, quilombola que escrever poesia negra.

As ações interventivas possibilitaram e identificou a importância dos saberes das pessoas mais velhas que passa suas práticas através da oralidade para o desenvolvimento dessas atividades, dos saberes e práticas na comunidade. Destaca-se também as ações afirmativas nas universidades federais, inclusive aqui UFRN

Com base nesse pressuposto, torna-se relevante o reconhecimento da ação afirmativa inclusive a UFRN e os IFRN estar em conformidade com a lei n. 12.711 que foi sancionou, no dia 29 de agosto de 2012 e valida em território brasileiro que se referir também as cotas que faz parte das políticas de ações afirmativas a seppir que secretaria de políticas de promoção da igualdade racial e o ministério da educação MEC foi que complementou todas as políticas de ação afirmativas.

Combater as desigualdades educacional e muito difícil, por isso foi criado a secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade com participação das políticas públicas no ambro da educação, temos como exemplo educação do campo, educação escolar quilombola e educação sobre as relações étnico-racial, educação direito humano todas esses

conjuntos políticos estar atribuindo a ação afirmativa aos remanescentes de quilombos, o ministério da educação e responsável pela implantação dessa inclusão temos exemplo da ufersa temos secadi-que educação continuada e diversidade trabalha a parte relações étnico-racial que formação para professor.

O fator a ser destacado foi a importância em estimular a produção de conhecimento pelos próprios remanescentes. Desse modo, as atividades de intervenção objetivaram também discutir de professores e alunos de capoeiras a importância de preservar o contexto histórico e cultural dos saberes. Nessa perspectiva, este trabalho possibilitou uma discussão mais ampla respeito da nossa preservação de comunidade tradicionais.

Desse modo, as políticas de ação afirmativas com inserção de quilombolas na universidade fortalecendo a educação das relações étnico-raciais mostrando as suas diversidade através dos saberes popular e tradição da oralidade dessas comunidades quilombolas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **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.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

BRASIL. **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. *Diário oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 9 janeiro. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>.

GOMES, N. L. **Cultura negra e educação.** IN: Rev. Bras. Educ. nº 23, Rio de Janeiro, Maio/Agosto 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200006.

CAPÍTULO XIV

VESTÍGIOS DE ESCRAVIDÃO E LIBERDADE: RELAÇÕES DE TRABALHO NOS INVENTÁRIOS *POST MORTEM* DE UBERABA, SÉCULO XIX

Eduardo José Costa
Carlos Eduardo M. Araújo

INTRODUÇÃO

O sertão oeste mineiro serviu de entreposto comercial e importante ligação entre as províncias de Minas Gerais, São Paulo, Goiás e Mato Grosso. Com sua produção baseada na agropecuária e na distribuição de mercadorias oriundas de várias partes do império, a utilização da mão de obra cativa africana foi disseminada na sociedade local, que demonstrava obstinado apego à escravidão. Uberaba já havia se consolidado como uma das mais importantes cidades do Brasil Central na década de 1870.

Este texto tem como objetivo apresentar as primeiras análises sobre as condições de trabalho a que estavam submetidos os cativos arrolados nos inventários *post mortem* pertencentes ao acervo do Arquivo Público de Uberaba. Tal pesquisa está vinculada ao projeto em desenvolvimento “FAPEMIG APQ-00975-18 Escravidão, Trabalho e Liberdade no sertão oeste de Minas Gerais, século XIX”, desenvolvido no Núcleo de Pesquisas em Gênero, Educação e Diversidade (NUPGED), do Instituto de Ciências Humanas do Pontal / UFU. Definimos o período de 1870 a 1888 por algumas questões metodológicas. Destacamos dentre elas a variedade de fontes documentais disponíveis - jornais, processos, crimes, relatórios do presidente de província - e os resultados de pesquisas já desenvolvidas.

Contudo, não foi apenas a disponibilidade material que nos levou à temática, mas também a possibilidade de analisarmos como Uberaba, centro econômico da região, viveu a experiência de desagregação do regime escravista.

DESENVOLVIMENTO

No percurso a qual se objetiva a pesquisa, há problemáticas que movimentam o processo investigativo como: além da produção agrícola, em quais outras ocupações a mão de obra escrava foi empregada no oeste mineiro? Como as sucessivas leis que dilapidaram o poder escravista e condenaram o cativo ao fim impactaram a exploração do trabalho escravo em Uberaba na segunda metade do século XIX?

Essas são as questões que norteiam a investigação tendo como premissa o conceito de “comunidade de fazenda”, que destaca o conflito entre livres e escravos na formação de alianças em torno das regras sociais de justiça e trabalho, ora sendo rompidas, ora sendo reafirmadas em permanente conflito social. Tal conceito é tributário dos pressupostos teóricos metodológicos da “história vista de baixo”, defendida por E. P. Thompson nas análises sobre os agentes subalternos que durante décadas ficaram de fora dos interesses da historiografia.

A posse de escravos na região se manteve disseminada até o último ano do cativo. A historiografia da década de 1980 desconstruiu a visão de que o século XIX em Minas Gerais foi um período de decadência econômica, baseada nas atividades de subsistência simples. Independente da atividade que cada região se dedicava, a escravidão continuava a ser a forma predominante de trabalho até a Abolição, enquanto o trabalho escravo era vital ao funcionamento de praticamente todos os setores mais dinâmicos da economia. A proximidade entre trabalhadores livres e escravizados nas diversas atividades produtivas do oeste mineiro tornaram suas características distintas de outras regiões mineiras, onde predominavam grandes lavouras e alta concentração de escravos por unidade.

A exemplo dessa afirmação, a obra de Lourenço (2005) é uma das mais completas da geografia histórica para a região entre 1750 e 1861. O autor levantou os inventários *post mortem* de Uberaba na primeira metade do século XIX. Ao confrontar com as fontes locais, constatou que o padrão de posse de escravos na região se caracterizaria pelo pequeno proprietário (1 a 5 cativos) e com o trabalhador livre ao lado do trabalhador escravizado na produção. Com uma pesquisa ampla e aprofundada buscou, entre outros aspectos, capturar a dinâmica da sociedade do período para além da dicotomia senhor / escravo.

A partir da década de 1870 a dinâmica social e a organização do trabalho livre e do trabalho escravo teriam ganho novas conformações em resposta à desagregação do regime escravista. Preocupado com a classe operária inglesa, Thompson (2012) redefiniu o conceito de classe, analisando-o como uma relação histórica que precisa estar encarnada em pessoas e contextos reais, configurando-se no modo como os homens e mulheres viveram as relações de produção, segundo suas experiências, no conjunto das relações sociais. Martinez (2006) aprofundará o debate em torno dos conceitos de riqueza e de cultura material dos grupos sociais presentes nos inventários *post mortem*. A autora defende que o historiador voltado para a temática da cultura material deve estudar o objeto em simbiose com a sociedade e a cultura que o criou, com o mercado que o distribuiu e com a economia que permitiu sua existência funcional.

O nosso projeto tem como fonte principal os inventários *post mortem*, embora muito utilizados em análises da história econômica e demográfica, propomos o uso de outra metodologia que, mesmo associada aos aspectos econômicos, esteja atenta também às condições de trabalho a que estavam submetidos os cativos arrolados nas partilhas. Procuraremos, a partir da cultura material, analisar as diversas ocupações desses trabalhadores.

Júnia Ferreira Furtado, em seu texto *A morte como testemunho da vida*, trata de inventários e testamentos, os classificando como documentos que “contêm ricas e variadas informações sobre múltiplos aspectos da vida do morto, bem como da sociedade em que ele viveu” (FURTADO, 2009, p.93). A primeira chave de leitura e a conceituação dos dois termos “o testamento [que] é produzido nos momentos que antecedem a morte (o que pode significar alguns instantes, horas ou muitos anos) e nele fica registrado a última vontade do testador relativa ao que ele deseja que seja feito com seus bens. Já o inventário é feito após a morte, também chamado de inventário *post mortem*, e por ele os bens do morto são distribuídos conforme as disposições legais e sua última vontade, no caso de haver testamento. O ponto em comum é que ambos versam sobre os bens da pessoa, sendo regidos por leis específicas.” (FURTADO, 2009, p.93). Essas leis surgem no contexto luso-brasileiro, a partir das Ordenações Filipinas, que vigoraram em Portugal e na América Portuguesa, sendo revogadas apenas em 1916, pelo Código Civil brasileiro.

Inventário no dicionário de Raphael Bluteau está relacionado ao papel que registra os móveis ou várias coisas que há em uma casa, podendo-se fazer inventário dos bens de alguém. O termo *post-mortem* cumpre a função de ser mais específico quanto ao arrolamento

ou partilha entre herdeiros após a morte. Dessa forma, “o inventário é o registro oficial do patrimônio deixado por pessoas falecidas, do qual consta o tipo e o valor monetário dos bens acumulados ao longo da vida, bem como a lista de créditos [dívidas ativas] e débitos [dívidas passivas] pendentes. Esse registro é feito por autoridade pública e o documento tem valor para definir, em caráter final, o que caberá por partilha, aos herdeiros, após honrados os débitos com o Estado e com credores particulares” (FURTADO, 2009, p.103).

Nas Ordenações Filipinas a obrigatoriedade do inventário judicial não se fazia necessária caso os herdeiros concordassem com a partilha amigável e não houvesse um testamento, algo que ocorria de forma privada, chamado de inventários privados. Outra chave de leitura é que “Testamento e inventário são documentos que se relacionam entre si. Se o morto deixou testamento, ele deve ser respeitado e, ao abrir o inventário, a autoridade competente [era] obrigada a transcrevê-lo logo no início dos autos de inventariação dos bens, porém, como nem sempre é deixado testamento, o inventário pode prescindir do mesmo” (FURTADO, 2009, p.104). Este tipo de documento estava organizado, grosso modo, da seguinte forma:

O termo de abertura, em que, entre outros dados, informa-se o local, a data, o juiz responsável e a data do óbito;

1. A transcrição do testamento, quando há;
2. A designação de tutor, quando há herdeiros menores e o cônjuge sobrevivente é mulher, sendo obrigatório quando o espólio é de valor elevado;
3. A inventariação e avaliação dos bens por avaliador designado (bens móveis, destacando-se prata e ouro; bens imóveis; bens semoventes, animais e escravos; dívidas ativas e passivas);
4. Partilha dos bens entre os herdeiros;
5. Codicilo, quando houver (FURTADO, 2009, p.105).

Do total de inventários depositados no arquivo (513), em 62% encontramos cativos registrados. O padrão de posse na região se caracterizaria pelo pequeno proprietário (1 a 5 cativos) e com o trabalhador livre ao lado do trabalhador escravizado na produção. Serão analisadas a relação de bens e de objetos pessoais. A relação de bens subdivide-se em bens imóveis (terras, casas, roças, mantimentos) e semoventes (animais e escravizados). Na relação dos objetos pessoais daremos especial atenção aos utensílios e aos instrumentos voltados para a produção. Tais listas permitem analisar um momento da vida material dos indivíduos. Em conjunto, as fontes contribuirão na construção de trajetórias e padrões de conduta de produção, aspectos demográficos e sociais. Desta forma, dividiremos os documentos com os dados já registrados no instrumento de pesquisa digital do Arquivo Público de Uberaba em quatro grupos: Grupo 1) Inventários com 1 a 5 cativos; Grupo 2)

Inventários de 6 a 10 cativos; Grupo 3) Inventários com 11 a 20 cativos e Grupo 4) Mais de 20 cativos.

Transcreveremos as relações de bens de pelo menos um inventário por grupo/ano (1870 – 1888) para ser analisado, o que dará um total de 76 documentos, significando aproximadamente 15% do universo dos inventários com cativos. Consideramos um conjunto de dados satisfatório para alcançarmos os objetivos propostos. Os dados levantados nesta pesquisa se juntarão aos já coletados em outros três projetos de iniciação científica desenvolvidos no Núcleo de Pesquisas em Gênero, Educação e Diversidade (NUPGED), do Instituto de Ciências Humanas do Pontal / UFU. Que utilizaram os anúncios de fugas em jornais da região e os processos criminais envolvendo escravos como réus ou vítimas.

Através do método de ligação nominativa de fontes cruzaremos os nomes de senhores, escravos e livres pobres na tentativa de reconstruir trajetórias, laços familiares e demais aspectos da vida de homens e mulheres que vivenciaram as duas últimas décadas do regime escravista no oeste de Minas Gerais. O primeiro semestre de pesquisa foi dedicado a leitura e resenha das principais obras bibliográficas sobre a temática e a produção de tabelas a partir do instrumento de pesquisa do Arquivo Público de Uberaba e no segundo semestre projeta-se a transcrição e análise da relação de bens dos inventários e a redação das produções intelectuais.

A trabalho com inventários nos fornecem ricas informações como “idades, preços, condições de saúde, origem e por vezes ofício [...] poderá observar as características e acompanhar as transformações e as dinâmicas da sociedade escravista analisada.” (FURTADO, 2009, p. 112). Os testamentos e inventários se constituem como uma riquíssima fonte a historiadores ávidos por abordagens das mais diversas que se desvendam por meio da cultura material. Documentos esses produzidos na morte de um sujeito que, quando analisados a *contrapelo*, “ajudam a formar retratos bastante revelador da vida do falecido e da sociedade que o cercava” (FURTADO, 2009, p.115).

CONSIDERAÇÕES

O inventário, aqui já apresentado como ferramenta ao historiador, por ter características massiva e serial, nele “vislumbramos os valores econômicos, sociais e até culturais de uma sociedade [...] o conjunto dos inventários de todo um período nos possibilita uma análise social mais ampla.” (TEIXEIRA, 2012, p.65). A partir da década de 1980, as

grandes interpretações do processo social e os debates sobre os modos de produção deram lugar ao interesse pelo ponto de vista dos cativos, seus costumes, modos de viver, agir e sentir, suas práticas cotidianas, conflitos e solidariedades, revelando novas dimensões da experiência negra sob a escravidão. Esta historiografia mostrou como os cativos mantinham – apesar da escravidão – seus valores e projetos próprios, lutando por eles das mais variadas formas: pelo confronto direto, por negociações, nem sempre tão óbvias, pelo estabelecimento de relações familiares e comunitárias. Essas ações individuais ou coletivas ao longo do tempo transformaram as relações de dominação escravista.

Os estudos atuais sobre a escravidão no Brasil em todas as regiões e ambientes (rurais e urbanos) descortinam a amplitude das fontes documentais, imagéticas e até mesmo arqueológicas, proporcionando a pulverização do conhecimento sobre a presença negra nos mais recônditos lugares do país, demonstrando ser possível acompanhar a trajetória de livres e ex-escravos, aproximando-se de suas práticas culturais, econômicas, religiosas e sociais construídas, muitas vezes, no período do cativo e preservadas na liberdade. Os estudos sobre o mundo da escravidão desdobraram-se em várias direções: a rediscussão dos significados do castigo físico dos escravos na política de domínio senhorial, a análise da importância das lutas escravas em torno da alforria e do reconhecimento do pecúlio no longo e tortuoso processo da emancipação, a existência da família e das linhagens escravas e sua importância na conformação dos conflitos entre senhores e escravos, as ligações frequentes entre quilombolas, comerciantes e escravos das fazendas constituem bons exemplos.

Particularmente importantes para os objetivos desse projeto, são os estudos sobre o trabalho escravo em regiões de produção de subsistência. Financiar essa proposta de atividade de pesquisa significa ampliar os estudos sobre o processo de escravização africana na região do atual Triângulo Mineiro, fomentando a pesquisa documental e bibliográfica sobre a escravidão no Brasil e, em especial, na Província de Minas Gerais no século XIX, contribuindo para o pleno desenvolvimento do curso de História do Pontal e do Núcleo de Pesquisas em Gênero, Educação e Diversidade (NUPGED), do Instituto de Ciências Humanas do Pontal / UFU na tarefa de ampliação do conhecimento da história local e regional.

REFERÊNCIAS

FURTADO, J. F. A morte como testemunho da vida. In: PINSK, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de. In: **O historiador e suas fontes**. São Paulo: contexto, 2009, p.93118.

LOURENÇO, L.A.B. **A oeste das minas: escravos, índios e homens livres numa fronteira oitocentista Triângulo Mineiro (1750-1861)** [online]. Uberlândia: EDUFU, 2005, 353 p. ISBN 978-85-7078-516- 9. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788570785169>. Acesso em: 28 de jan. de. 2024.

MARTINEZ, C. E. P. M. Cinzas do passado: riqueza e cultura material no vale do Paraopeba/MG (1840/1914). 2006. **Tese** (Doutorado em História Econômica) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: doi:10.11606/T.8.2006.tde-05072007-113720. Acesso em: 2022-11-10. Acesso em: 28 de jan. de. 2024.

TEIXEIRA, A. B. **Inventários post mortem: possibilidades de pesquisa a partir de uma fonte plural**. Mal-Estar e Sociedade - Ano V - n. 8 - Barbacena - janeiro/junho 2012 - p. 63-83.

THOMPSON, E. P. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Organizadores: Antônio Luigi Negro e Sergio Silva. – 2º ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

Biodata Organizadores



MARCELO VITOR RODRIGUES NOGUEIRA - Graduado em Licenciatura em Matemática pelo Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal (ICENP) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) (2021) Mestrando no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM) da Universidade Federal de Uberlândia. Coordenador do Projeto Afrocientista (2019/2021). Coordenador do Núcleo de estudos afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Federal de Uberlândia (NEABi/UFU) desde (2018). Integrante do Núcleo de estudo e pesquisas sobre educação para as relações raciais e ações afirmativas da Universidade Federal de Uberlândia (NEPERE/UFU) desde (2017). Vice-presidente da ONG Vânia Lafit (2020). Presidente da Associação BAOBÁ (2020).



JEFFERSON RAFAEL DE OLIVEIRA SOUZA - Mestrando no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM) da Universidade Federal de Uberlândia. Coordenador do Projeto Afrocientista (2019/2021). Gradando em Física pelo Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal (ICENP) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Membro do Núcleo de Estudos Afro Brasileiros e Indígenas (2018). Associado Fundador da Associação BAOBÁ. Bolsista do Projeto Transnegressão (2018/2019) (PROEXC/UFU). Bolsista do Projeto V Acolhida Preta do edital Programa de Ocupação da Casa de Cultura Graça do Aché - edição remota (2020) (PROEXC/UFU). Bolsista do Projeto VI Acolhida Preta do Edital Programa de Incentivo A cultura (2021) (PROEXC/UFU).



LUIZ GUSTAVO DE SOUZA ARAÚJO - Mestranda em Geografia pelo Programa de Pós-graduação em Geografia do Pontal (PPGEP/UFU) (2022). Graduada em licenciatura e bacharelado em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Instituto de Ciências Humanas do Pontal (ICHPO/UFU). Presidente da ONG Vânia Lafit gestão (2021/2024). Secretária da Associação BAOBÁ gestão (2021/2024). Atualmente tenho como foco estudos dos territórios culturais, e de temas relacionados a comunidade negra e (LGBTQIA+), com produções audiovisuais ligadas ao tema.

Biodata Organizadores



JOSY DAYANNY ALVES SOUZA - Doutora, Mestra e Graduada em Geografia. Associada à ABPN (Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as) e Pesquisadora no Laboratório de Estudos de Gênero, Étnico-Raciais e Espacialidades (LaGente), vinculado à UFG. Áreas de interesse: geografia urbana; territórios étnico-raciais: quilombos e terreiros; mulheres e o pensamento feminista negro; educação das relações étnico-raciais; ensino de geografia.

REALIZAÇÃO

Associação BAOBÁ
Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABi PONTAL)

APOIO

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEXC UFU)
Diretoria de Fomento a Cultura (DIFOC)
Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PROAE)
Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação para as Relações Étnico-
Raciais e Ações Afirmativas (NEPERE)
ONG VÂNIA LAFIT

REALIZAÇÃO



APOIO



