



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

MIGUEL ÂNGELO MAIA DA SILVA

**SER (E APRENDER A SER) NEGRO E QUILOMBOLA:
PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO ÉTNICA ENTRE A ESCOLA E O
QUILOMBO, EM ALTO ALEGRE, CEARÁ**

Fortaleza

2019

MIGUEL ÂNGELO MAIA DA SILVA

SER (E APRENDER A SER) NEGRO E QUILOMBOLA:
PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO ÉTNICA ENTRE A ESCOLA E O
QUILOMBO, EM ALTO ALEGRE, CEARÁ

Dissertação apresentada a Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. Alcides Fernando Gussi.

Fortaleza

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S581s Silva, Miguel Ângelo Maia da.
Ser (e aprender a ser) negro e quilombola : processos de identificação étnica entre a escola e o quilombo,
em Alto Alegre, Ceará / Miguel Ângelo Maia da Silva. – 2019.
98 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Fortaleza, 2019.
Orientação: Prof. Dr. Alcides Fernando Gussi.

1. Cultura escolar. 2. Etnogênese. 3. Identidade. I. Título.

CDD 370

MIGUEL ÂNGELO MAIA DA SILVA

SER (E APRENDER A SER) NEGRO E QUILOMBOLA:
PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO ÉTNICA ENTRE A ESCOLA E O
QUILOMBO, EM ALTO ALEGRE, CEARÁ

Dissertação apresentada a Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. Alcides Fernando Gussi.

Aprovada em: ___ / ___ / ___

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alcides Fernando Gussi (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Bernadete de Lourdes Ramos Beserra
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Michelle Cirne Ilges
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

“Educar é criar cenários, cenas e situações em que, entre elas e eles, pessoas, comunidades aprendentes de pessoas, símbolos sociais e significados da vida e do destino possam ser criados, recriados, negociados e transformados”. (BRANDÃO, 2002, p. 26).

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Miguel Florêncio e Maria Helena, pelo amor, incentivo e apoio incondicional.

À Jéssica Albuquerque, que me deu apoio, incentivo nas horas difíceis, de desânimo e cansaço. *Amu tuti*.

Às minhas irmãs, Telma Regilda e Maria Auxiliadora, e à minha sobrinha, Helenna Maia, que, nos momentos de minha ausência dedicados a este estudo, sempre fizeram entender que o futuro é feito a partir da constante dedicação no presente!

Ao professor Alcides Fernando Gussi, pela orientação, apoio e confiança.

À Bernadete Beserra, pelo suporte no pouco tempo que lhe coube, por suas correções e incentivos.

À professora Michelle Cirne, pela leitura crítica desta dissertação e por seus conselhos que melhoraram significativamente este trabalho.

Ao professor Reginaldo Cavalcante, Secretário de Educação do município de Horizonte, por me conceder afastamento de vinte horas semanais de minhas funções na escola Francisca Gadelha Pires. Sem esse tempo disponível a realização deste trabalho não teria sido possível.

Aos professores Neto, Afrânio e Edinaldo, e às professoras Vanda Lúcia e Airles Lorena. Vocês contribuíram muito para o desenvolvimento e conclusão desta pesquisa.

Aos meus colegas de Eixo, Daniel Pinto e George Arruda, pessoas com quem convivi e compartilhei, ao longo desses anos, várias experiências acadêmicas.

À comunidade de Alto Alegre e a todas as pessoas que trabalham no NUPPIRH e no CRAS Quilombola.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED/UFC.

RESUMO

Este trabalho trata de processos de identificação étnica, em referência a ser negro e quilombola, por meio de uma etnografia realizada entre a escola e o quilombo, ambos situados na comunidade de Alto Alegre, distrito de Queimadas, zona rural do Município de Horizonte – CE. Seu objetivo é compreender as representações identitárias construídas no quilombo de Alto Alegre, em comparação com as da escola Pedro Eduardo Siqueira. Para tanto, parte-se do pressuposto inicial de que a escola é uma instituição conservadora, não apenas por manter o lugar de classe e hierarquias étnicas entre os indivíduos, mas também no sentido político, de conservar o que ela é sempre e de não estar aberta às mudanças conjunturais, como a emergência étnica da comunidade de Alto Alegre. Tomando, inicialmente, por base que os grupos étnicos são um tipo de organização social (BARTH, 2011) e que a *“identificação étnica refere-se ao uso que uma pessoa faz de termos raciais, nacionais ou religiosos para se identificar e, desse modo, relacionar-se aos outros”* (OLIVEIRA, 1976, p. 2), parte-se da ideia de que as identidades quilombolas contemporâneas constituem atos em construção, e a questão educativa pode representar estratégias de construção identitárias, na qual os sujeitos vão reagindo a fatores ecológicos locais, nacionais e globais, ao longo de uma história de adaptação por invenção e empréstimos seletivos (BARTH, 2011). Então, inspirado nos estudos de Ezpeleta & Rockwell (1989) sobre a escola como uma *“construção social”*, e entendendo que a heterogeneidade e a individualidade do cotidiano *“impõem forçosamente o reconhecimento de sujeitos que incorporam e objetivam, a seu modo, práticas e saberes dos quais se apropriam em diferentes momentos e contextos de vida”* (EZPELETA;ROCKWELL, 1989, p. 28), passou-se a mirar a cultura que se desenvolvia na escola, principalmente, aquela que se desenrolava em sala de aula, e, ao discutir as estratégias de realização da pesquisa, decidi que o estudo não poderia se limitar apenas ao espaço da escola. Foi necessário ter um olhar holístico, para além da escola. Isso significou estar atento a tudo que ocorria na comunidade quilombola de Alto Alegre, na cidade de Horizonte, no estado do Ceará e no Brasil, e que tem relação com as questões das identidades no espaço escolar em referência a uma identidade quilombola. Assim, realizou-se estudo etnográfico em três espaços sociais de transmissão da educação: o espaço da educação formal, a escola Pedro Eduardo Siqueira e a formação para os professores de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que ocorre na secretaria de Educação do município de Horizonte; e o espaço da comunidade quilombola de Alto Alegre, que aglutina espaços de educação formal e informal, como o NUPPIRH e as atividades que ocorrem no Centro Cultural Negro Cazuza.

Palavras-chave: Cultura escolar. Identidade. Etnogênese.

ABSTRACT

The present work deals with processes of ethnic identification, in reference to being black and quilombola, through an ethnography performed between the school and the quilombo, both located in the community of Alto Alegre, Queimadas district, rural area of Horizonte - CE. Its objective is to represent the constructive constructions in the Alto Alegre quilombo compared to the Pedro Eduardo Siqueira school. The school is a conservative institution, not only does it make sense to establish itself and is hierarchically related between individuals, but it also makes no political sense, to preserve what is always and does not. This is an ethnic community of the Alto Alegre community. Taking, initially, that ethnic groups are a type of social organization (BARTH, 2011), and that an ethnic identification refers to the use of a racial person, or for purposes of identification and mode, to relate to others.” (OLIVEIRA, 1976, p. 2), it starts from the idea that contemporary quilombola identities fall into acts of construction, and the educational question may represent the strategies of identity construction, in which the subjects react to an ecological element local, national and global over a history of adaptation by invention and selective constraints (BARTH, 2011). Then, inspired by Ezpeleta & Rockwell's (1989) studies of school as a “social construction”, and understanding that the heterogeneity and individuality of everyday life “necessarily impose the recognition of subjects who incorporate and objectify, in their own way, practices and pratiques”, which they appropriate in different moments and contexts of life”(EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 28), began to look at the culture that developed in the school, especially the one that unfolded in the classroom, and In discussing the strategies for conducting research, I decided that the study could not be limited to the school space alone. It took a holistic look beyond the school. And that meant being aware of everything that happened in the quilombola community of Alto Alegre, in the city of Horizonte, in the state of Ceará and in Brazil, and that has to do with the issues of identity in the school space in reference to a quilombola identity. Then, an ethnographic study was conducted in three social spaces for the transmission of education: the formal education space, the Pedro Eduardo Siqueira school and the training for Afro-Brazilian and African History and Culture teachers, which takes place at municipality of Horizonte; and the Alto Alegre quilombola community space, which brings together spaces for formal and informal education, such as NUPPIRH and the activities that take place at the Negro Cazuza Cultural Center.

Keywords: School culture. Identity. Ethnogenesis.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	8
2	APROXIMAÇÕES ETNOGRÁFICAS: A ENTRADA NO CAMPO: INQUIETAÇÕES INICIAIS.....	13
2.2	(Re)construindo questões no campo.....	14
3	CONHECENDO A COMUNIDADE DE ALTO ALEGRE NO CONTEXTO CEARENSE.....	17
4	UMA ETNOGRAFIA NA ESCOLA PEDRO EDUARDO SIQUEIRA: CHEGANDO À ESCOLA.....	27
4.1	Espaço escolar: sob o ponto de vista nativo.....	30
4.2	A sala de aula.....	34
4.3	O momento de apreender.....	37
5	OBSERVANDO AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA SOBRE AUTOATRIBUIÇÃO ÉTNICA.....	43
5.1	A institucionalização da disciplina de História e Cultura Afrobrasileira e Africana em Horizonte.....	46
5.2	Projetos sobre a temática étnico-racial na escola.....	49
5.3	“Tu é nêgo?” – (des) conhecendo a diferença na escola.....	56
6	APROXIMAÇÕES ETNOGRÁFICAS NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE ALTO ALEGRE.....	62
6.1	Dia de festa na comunidade.....	63
6.2	O Projeto Capulana Quilombola.....	66
6.3	Aprendizagens étnicas: o Núcleo de Política de Promoção da Igualdade Racial.....	75
6.4	Processos de identificação étnica na escola e na comunidade.....	86
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
	REFERÊNCIAS.....	95

1 INTRODUÇÃO

Não se trata mais, portanto, de partir das alteridades dadas, e sim de investigar como a alteridade torna-se um dado, como ela é feita um fato, como ela é discursiva e praticamente construída por meio de linhas, cortes, nervuras, dobras, diferenças e identidades (ARRUTI, 2006, p. 26.).

Os grandes temas da Antropologia sempre estiveram atrelados à questão do Outro e a descrição (análise) de suas diferenças em relação ao que se convencionou chamar genericamente de “a cultura Ocidental”. Arruti (2006), na introdução de seu trabalho, “Mocambo: antropologia e história do processo de formação quilombola”, conta que, a partir de meados do século XX, boa parte dos esforços teóricos na Antropologia passaram a ser “para explicar como se é, se faz e se permanece igual” (ARRUTI, 2006, p. 25), sendo necessário não apenas explicar as diferenças, mas também explicar porque o “Outro” continua sendo igual ainda que exista uma tendência muito forte em transformar todos os outros no “Mesmo”. Assim, para Arruti, a questão da alteridade passou a se expressar também “por meio das identidades” (ARRUTI, 2006, p. 26).

O exercício da alteridade – no sentido atribuído por Arruti (2006) na epígrafe desta introdução –, ou melhor situando, as identidades¹ sobre as quais esta dissertação versa são aquelas referentes às comunidades remanescentes de quilombos.

A presente dissertação analisa processos de identificação étnica, em referência a ser negro e quilombola, por meio de uma etnografia realizada entre a escola e o quilombo, ambos situados na comunidade de Alto Alegre, distrito de Queimadas, zona rural do Município de Horizonte² – CE.

O meu interesse pelo tema iniciou quando, como professor de História do município de Horizonte, em 2015, fui designado pela Secretaria de Educação a lecionar a disciplina de História e Cultura Africana e Afro-brasileira e observava que o ensino de História no sistema escolar ainda era um grande desafio, uma vez que eu encontrava muitas dificuldades para fazer uma ligação entre o conhecimento ensinado e o mundo cotidiano dos educandos, principalmente, em

1 No desenvolvimento deste trabalho a identidade será um conceito de referência.

2 Horizonte é uma cidade metropolitana de Fortaleza (a 40,1 quilômetros de distância da capital) que tem se destacado pelo seu grande crescimento industrial e populacional, sobretudo a partir da década de 1990. Atualmente, sua população é estimada em 65.928 pessoas (IBGE/2017), distribuída em uma área geográfica de 160 km², dividida em quatro distritos: Aningas, Dourado, Queimadas e a sede do município.

... [um] mundo onde os meios de comunicação acentuam a importância do tempo presente, em que o “aqui” e o “agora” parecem ocupar todas as atenções e o antigo é qualificado como velho e descartável, o estudo da história torna-se difícil, desafiador e, para muitos, desnecessário. (MONTEIRO 2004, p. 85)

Tratando-se especificamente da temática africana e afro-brasileira em sala de aula, observava que esse vínculo entre o conhecimento ensinado e os saberes adquiridos pelos educandos no cotidiano eram ainda mais distantes da realidade e, para piorar, carregados de preconceitos e estereótipos, como aponta Cunha Jr. (1997, p. 58) “*a imagem do africano na nossa sociedade é a do selvagem acorrentado à miséria*”. Frequentemente, observava, por parte dos alunos ou de alguns colegas na formação de professores de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que o continente africano era entendido como se fosse a-histórico, sendo esse retratado apenas por guerras, fomes, epidemias e misérias, deixando de ser enfatizado que a relação histórica entre o Brasil e a África vai muito além do período colonial e do tráfico de escravos e sua relação entre “senhores” e “escravizados”.

Além disso, observava que, naquele momento, vinha crescendo o número de pesquisas na área da educação sobre a questão afro-brasileira, principalmente, após a aprovação da Lei 10.639/2003, que exige que as instituições de Ensino Básico, em âmbito nacional, envolvam em seu currículo a temática “História e Cultura Afro-brasileira e Africana”. A aprovação dessa Lei tem levantado várias discussões acerca do processo educacional do negro no Brasil, perpassando por sua ausência e presença na escola, como também pelas legislações e atuais políticas afirmativas.

Essas discussões em torno da Lei 10.639/2003 conduziram-me a buscar na literatura científica informações sobre a história da educação da população negra no Brasil e também sobre os movimentos sociais negros desenvolvidos em nosso território nacional.

Porém, na disciplina “Antropologia, Etnografia e Educação”, ministrada no segundo semestre de 2017 pelo professor Alcides Fernando Gussi, meu orientador, fui exposto a uma literatura que me chamou a atenção para outras questões, por exemplo, os trabalhos de McLaren (1991), Willis (1994) e Dayrell (2001), que me permitiram refletir sobre as várias culturas que poderiam se desenvolver no ambiente escolar (Willis, 1994), sobre a maneira pela qual os rituais que ocorrem na escola servem para a manutenção e para a legitimação do poder das classes dominantes (MacLaren, 1991) e que, também, possibilitaram-me pensar a escola como um espaço de construção sociocultural (Dayrell, 2001).

Então, mergulhei nessa literatura que me apontava essas questões e passei a enxergar em minha pesquisa dimensões que não via antes, como a invisibilidade dos alunos quilombolas de Alto Alegre diante da cultura institucional da escola, ainda que não apenas a invisibilidade dos alunos negros, mas de todos os alunos como sujeitos históricos e sociais (Dayrell, 2001). Isso fez eu me perguntar sobre o tipo de conhecimento/currículo que era transmitido pela disciplina de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na escola.

Assim, a questão da pesquisa era compreender o impacto do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no processo de construção da identidade cultural dos alunos quilombolas de Alto Alegre e passou a ser quais eram as representações sobre a cultura africana e afro-brasileira anunciadas no contexto da educação escolar, a partir da inserção da disciplina de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo da escola Pedro Eduardo Siqueira.³

Contudo, a pesquisa se desenvolveu tendo como questão central as representações identitárias construídas no quilombo de Alto de Alegre em comparação com as da escola.

Esta dissertação parte do pressuposto inicial de que a escola é uma instituição conservadora, não apenas no sentido de manter o lugar de classe e hierarquias étnicas entre os indivíduos, mas também no sentido político, de conservar o que ela é sempre e de não estar aberta às mudanças conjunturais, como a emergência étnica da comunidade de Alto Alegre. A escola, em função de vários problemas, que serão mostrados ao longo da dissertação, como seu afã em trabalhar o SPAECE⁴ e seus projetos e a mudança permanente de diretriz em função de novas políticas que chegam da Secretaria de Educação do Município de Horizonte, não enxerga cotidianamente a criança como um sujeito histórico e social.

Para o desenvolvimento deste trabalho, optou-se por realizar uma pesquisa etnográfica⁵ na escola Pedro Eduardo Siqueira. A pesquisa demonstrou, como será visto, que, na escola, existe uma negação da etnicidade, marcada pelo estigma e pela invisibilidade das crianças pela cultura escolar, fato que tem levado muitos alunos a não aparecerem no espaço público como negros e quilombolas.

3 Para preservar o anonimato de algumas pessoas, o nome da escola e de alguns sujeitos que aparecem neste trabalho foram modificados.

4 O SPAECE, Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará, foi implementado pelo Governo do Estado do Ceará em 1992, por meio da Secretaria da Educação (SEDUC). Ele se caracteriza como uma avaliação externa em larga escala que avalia as competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática. No Ensino Fundamental o sistema tem dois focos: a Avaliação da Alfabetização – SPAECE-Alfa (2º ano) e a Avaliação nas séries finais de cada etapa do Ensino Fundamental (5º e 9º anos). Para mais informações consultar o site: < <http://www.spacece.caeduff.net/o-sistema/o-spacece/>>.

5 Sobre o trabalho etnográfico ver Peirano (1995, 2008, 2014)

Contudo, para entender melhor esse fato, senti a necessidade de fazer observações etnográficas no quilombo de Alto Alegre, especificamente no NUPPIRH e no Centro Cultural Negro Cazusa, para ver como a questão étnica aparecia na comunidade. As observações nesses dois espaços da comunidade de Alto Alegre demonstraram que, ao contrário da escola, existe uma certa positividade da identidade étnica, sobretudo em eventos que ocorrem coletivamente no Centro Cultural Negro Cazusa. São sobre essas diferenças, entre processos identitários na escola e no quilombo, que esta dissertação se debruça.

Para tanto, o texto está dividido em seis seções e mais as considerações finais. Após esta introdução, descrevo na segunda seção as primeiras aproximações etnográficas no campo da pesquisa, nas quais relato o momento de minha entrada a campo e as inquietações iniciais que surgiram com as observações na escola Pedro Eduardo Siqueira. Também aponto o referencial teórico inicial sobre identidade, que norteou o início desta pesquisa, e a necessidade de reformulação do objeto de estudo devido às questões e aos conceitos que foram surgindo a partir de meu trabalho em campo.

Na terceira seção, faço uma descrição da comunidade de Alto Alegre e apresento as condições sociais e políticas que permitiram a autoatribuição de membros da comunidade como remanescentes de quilombos e o contexto do processo de organização política da comunidade de Alto Alegre como quilombo e sua luta pelo reconhecimento legal perante o Estado brasileiro.

A quarta seção trata da etnografia na escola Pedro Eduardo Siqueira. Inicialmente, apresento o contexto social fora da escola, contexto marcado pelo alto índice de violência devido à disputa entre “as gangues” pelo controle do tráfico de drogas, e aponto como desde o começo da realização desta pesquisa o tema da violência se destacou no ambiente escolar, mas que não é um tema discutido abertamente pelos docentes e membros da gestão. Em seguida apresento, situações que ocorrem na “rotina” de sala de aula, principalmente, durante o momento da aprendizagem, onde descrevo como a cultura institucional está distante do contexto sócio cultural dos alunos no dia a dia da escola.

A quinta seção discute as relações étnico-raciais na escola, no qual apresento uma experiência de uma enquete realizada na escola sobre autoatribuição étnica e busco compreender como o conhecimento escolar, principalmente durante a disciplina de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, pode vincular os laços de pertencimentos identitários aos alunos de Alto Alegre. Em seguida, apresento o processo de criação da disciplina de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, bem como sua finalidade, seu conteúdo curricular e as

dificuldades de implementação. Também apresento os Projetos de Pesquisa Temática desenvolvidos pelos professores da disciplina de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Na sexta seção, trabalho os agenciamentos étnicos e os processos de aprendizagem fora da escola, na comunidade. Primeiro, destaco o papel de alguns agentes étnicos no que diz respeito às questões do desenvolvimento e da manutenção da comunidade como um grupo organizado etnicamente. Em seguida, apresento as ações que ocorrem na comunidade, principalmente no Centro Cultural Negro Cazuzu, na Semana da Consciência Negra e os processos de aprendizagem étnica desenvolvidos no Núcleo de Política de Promoção da Igualdade Racial. Por último, traço considerações sobre os processos de identificação étnica na escola e na comunidade, do que se pôde apreender com esta etnografia.

2 APROXIMAÇÕES ETNOGRÁFICAS: ENTRADA NO CAMPO E INQUIETAÇÕES INICIAIS

Comecei a primeira fase da pesquisa na escola Pedro Eduardo Siqueira, no dia 04 de setembro de 2017, estendendo-se até 04 de dezembro do mesmo ano. Essa fase ocorreu durante a disciplina “Antropologia, Etnografia e Educação”, ministrada pelo professor Alcides Fernando Gussi, meu orientador, como um experimento etnográfico. Embora eu estivesse no primeiro semestre do mestrado e bastante atarefado devido ao fato de estar matriculado em três disciplinas e lecionando 20 horas por semana, a ideia era que fosse ao campo de pesquisa para iniciar o estudo sobre o fazer antropológico.

Em princípio, encarei essa atividade como apenas uma atividade-treino. Um preparativo para a realização do trabalho de pesquisa do mestrado que, de acordo com o cronograma de pesquisa planejado, só se iniciaria em 2018.

Porém, essa ida a campo me fez repensar a maneira como deveria encarar esse experimento etnográfico e revelou-me as potencialidades do trabalho de pesquisa antropológico na área de educação, em um programa de pós-graduação de uma universidade pública. Não apenas pelo tempo e investimento de recurso público e compromisso com o programa, mas também pelo fato de estar lidando diretamente com a cultura dos sujeitos pesquisados.

Captar e comunicar os vários aspectos da cultura desses sujeitos a outrem por meio de um trabalho etnográfico exige muito esforço e aprofundamento do pesquisador na vida nativa.

Chegar às escolas que vão ser observadas e registrar o que se observa supõe múltiplas tensões para o pesquisador. Mesmo quando a preparação prévia tenha colocado em dúvida os preconceitos e estejam claros os problemas teóricos que demarcam a busca, impõe-se, de todos os modos, uma vigilância permanente. Deduz-se também das abrangentes perguntas iniciais uma ampla e inquietante determinação para o registro da informação de campo: registrar “tudo” o que se vê. Não é fácil (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 15).

As primeiras experiências em campo me causaram múltiplas tensões sobre como eu devia começar a fazer a pesquisa, especialmente, sobre o fazer etnográfico. Mas, afinal, o que registrar? Como realizar uma etnografia num ambiente que lhe parece tão familiar, como é o caso do espaço escolar para um professor como eu? Como não levar para campo ideias

preconcebidas e mergulhar na cultura nativa quando ainda se é “um antropólogo em construção”, ainda mais quando se trata de um primeiro experimento etnográfico?

Malinowski (1997) dá uma das pontas do fio de Ariadne para podermos percorrer esse labirinto quando diz que “o etnógrafo não tem apenas de lançar as redes no local certo e esperar que algo caia nelas. Tem de ser um caçador ativo e conduzir para lá a sua presa e segui-la até os esconderijos mais inacessíveis.” (MALINOWSKI, 1997, p. 23).

No caso desse experimento etnográfico proposto, é necessário compreender as ferramentas e as circunstâncias dessa investigação inicial.

2.1 (Re)construindo questões no campo

Então, tendo em vista que o campo de observação inicial desta pesquisa seria compreender como o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira associa-se a processos de identificações socioculturais dos alunos quilombolas de Alto Alegre, antes de começar a investigar, procurei fundamentar a pesquisa teoricamente, focando em uma categoria de análise principal, a saber: identidade.

Para trabalhar, analiticamente, com tal categoria, passei a me concentrar no estudo de alguns autores em particular.

Dessa forma, busquei na teoria antropológica embasamento teórico sobre identidade nos estudos indigenistas de Cardoso de Oliveira. Em seu livro “Identidade, Etnia e Estrutura Social” (1976), Oliveira busca dar uma explicação para as relações interétnicas e de suas repercussões no indivíduo e na sociedade, optando por trabalhar o conceito de identidade no sentido coletivo e seguindo o princípio de Durkheim de estudar o social pelo social, ou seja, entendendo a identidade étnica como uma forma de identidade social. Em sua análise, Cardoso de Oliveira concebe o conceito de grupo étnico, a partir do estudo de Fredrik Barth (1969), como um tipo organizacional.

Foram importantes também, para compressão do conceito de identidade, os estudos de Gussi (1996), que, em sua dissertação “Identities no contexto transnacional: lembranças e esquecimentos de ser brasileiro, norte-americano e confederado de Santa Bárbara D’Oeste e Americana”, analisou como diversas identidades americanas se constroem e se reformulam ao longo do tempo num jogo constante entre lembranças e esquecimentos (GUSSI, 1993). Aproximando-se da noção de identidade da Antropologia em seu estudo, Gussi (1993) reconhece que há uma dificuldade em se trabalhar com essa categoria, ainda

mais porque os antropólogos a colocam em suspeita e a desconstroem analiticamente, mesmo utilizando-a para compreender os diversos universos empíricos.⁶

Ainda utilizei, para pensar a categoria identidade, os estudos do sociólogo Stuart Hall. Na obra “A Identidade Cultural na Pós-modernidade” (2005), o autor defende o argumento de que a modernidade com suas transformações profundas provocou uma “crise de identidade” que fragmentou o homem moderno e o descentrou, modificando o entendimento do ser humano sobre si mesmo e sobre o mundo que o cerca. Para Hall, a identidade de um grupo é algo construído ao longo do tempo por meio de “processos inconscientes”. Devido ao fato da identidade ser formada da comunicação com diversos grupos e da absorção de traços culturais diferenciados, ela tem um caráter dinâmico e está em constante construção.

Isso posto, por base que os grupos étnicos são um tipo de organização social (BARTH, 2011), e que a “identificação étnica refere-se ao uso que uma pessoa faz de termos raciais, nacionais ou religiosos para se identificar e, desse modo, relacionar-se aos outros” (OLIVEIRA, 1976, p. 2), parti da ideia que as identidades quilombolas contemporâneas constituem atos em construção, e a questão educativa pode representar estratégias de construções identitárias, na qual os sujeitos vão reagindo aos contextos locais, nacionais e globais ao longo de uma história de adaptação por invenção e empréstimos seletivos (BARTH, 2011).

Porém, a orientação deste trabalho inicial, um experimento etnográfico foi ir ao campo de pesquisa para treinar o olhar, o ouvir e o escrever (OLIVEIRA, 2000), a partir daquilo que Geertz (2002) chamou de “*estando lá*”. Não que a teoria não fosse relevante para o desenvolvimento da pesquisa. Mas, nesse momento, o intuito era que eu compreendesse a importância, na pesquisa empírica, do antropólogo viver a situação de estar no campo (OLIVEIRA, 2000). Tratou-se de, mesmo inspirado nas teorias, ir reconstruindo as questões que eram pertinentes no trabalho de campo

No âmbito da escola, ao me deparar com as diferentes situações que nela ocorriam, a categoria conceitual por ora escolhida não parecia dar conta de toda a realidade observada. Era forçoso querer enxergar tudo o que se passava no interior da escola a partir, apenas, do enquadramento de tal categoria.

Como a construção do objeto de estudo “não é uma coisa que se produza de uma assentada, por uma espécie de acto teórico inaugural, e o programa de observações (...) não é

⁶ Ver trabalho de Ruben (1988, 1992).

um plano que se desenhe antecipadamente” (BOURDIEU, 1989, p. 26), foi preciso acrescentar novos parâmetros para dar continuidade à pesquisa, observar o cotidiano.⁷

Inspirado nos estudos de Ezpeleta & Rockwell (1989) sobre a escola⁸ como uma “construção social” e entendendo que a heterogeneidade e a individualidade do cotidiano “impõem forçosamente o reconhecimento de sujeitos que incorporam e objetivam, a seu modo, práticas e saberes dos quais se apropriam em diferentes momentos e contextos de vida” (EZPELETA;ROCKWELL, 1989, p. 28), passei a mirar a cultura que se construía na escola, principalmente aquela que se desenrolava em sala de aula e a pensar a escola como um espaço de construção sociocultural (Dayrell, 2001).⁹

Ao discutir as estratégias de realização da pesquisa, decidi que o estudo etnográfico não poderia se limitar apenas ao espaço da escola. Era necessário ter um olhar holístico, para além da escola. E isso significa estar atento ao que ocorria na comunidade quilombola de Alto Alegre, que, como se verá, tem relação com as questões das identidades no espaço escolar em referência à identidade quilombola.

Então, entendendo que “a educação existe sob tantas formas e é praticada em situações tão diferentes, que algumas vezes parece ser invisível, a não ser nos lugares onde pendura alguma placa na porta com o seu nome” (BRANDÃO, 2007, p. 16), passei a realizar estudo etnográfico em três espaços sociais de aprendizagem: o espaço da educação formal, a escola Pedro Eduardo Siqueira e a formação para os professores de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que ocorre na secretaria de Educação do município de Horizonte; o espaço da comunidade quilombola de Alto Alegre, que aglutina espaços de educação formal, como o NUPPIRH e espaços de educação informal, como as atividades que ocorrem no Centro Cultural Negro Cazusa.

A seguir, inicio o percurso etnográfico que realizei para esta dissertação.

3 CONHECENDO A COMUNIDADE DE ALTO ALEGRE NO CONTEXTO

7 Foi importante para o entendimento da categoria cotidiano os estudos de Goffman (2002), Heller (1967) e Lefebvre (1980), embora não tratados analiticamente nesta dissertação.

8 Para pensar a educação brasileira e o ambiente escolar antropológicamente nesta pesquisa, foi importante a leitura dos trabalhos de: Bessera (2014, 2015, 2017, 2018); Gusmão (2000, 2008, 2009, 2010, 2015); McLaren (1991); Willis (1994).

9 Pensar a escola como um espaço de construção sociocultural, no sentido definido por Dayrell (2001), significa: “Falar da escola como espaço sócio-cultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição” (DAYRELL, 2001, p.136).

CEARENSE

“O certo (...) é que nenhum estudo de identidade étnica pode ser cabalmente realizado sem referência expressa às condições de existência geradoras da identidade focalizada, sob pena do pesquisador incorrer no risco de trabalhar com um objeto “solto no ar” (OLIVEIRA, 1976, p. 50).

Sob a pena de incorrer no risco mencionado por Oliveira (1976) no fragmento acima, esforcei-me a deter o olhar para o estudo da comunidade de Alto Alegre e, em particular, para os alunos que frequentam o espaço escolar e instituições que de alguma forma transmitem algum tipo de educação, formal ou informal

Para tal intento, acreditamos ser importante situar a comunidade quilombola de Alto Alegre para além de seus limites geográficos, percebendo-a, contextualmente, em um âmbito maior de conflito político, econômico, ideológico e social (APPLE, 2006).

A comunidade quilombola de Alto Alegre está localizada no distrito de Queimadas, na zona rural do município de Horizonte, cidade que fica a 40,1 km de distância da capital do Ceará, Fortaleza. Na verdade, geograficamente, esse território quilombola compreende outras comunidades, além da comunidade de Alto Alegre como, o Cajueiro da Malhada, o Alto do Estrela, o Alto da Boa Vista e a Vila Nova, todas localizadas no distrito de Queimadas, além da comunidade da Base, que fica situada em terras do município de Pacajus.

Atualmente em sua área territorial, a comunidade quilombola de Alto Alegre conta com a ARQUA – Associação dos Remanescentes de Quilombos de Alto Alegre e Adjacências –, a EMEF Pedro Eduardo Siqueira, o CEI Maria José Alves, o Centro Cultural Quilombola Negro Cazuya, o NUPPIRH – Núcleo de Promoção das Políticas de Igualdade Racial de Horizonte –, o Posto de Saúde e o CRAS Quilombola, que embora esteja fora da demarcação territorial de Alto Alegre, é um aparelho que pertence à comunidade.

Porém, é preciso ir além dessa paisagem para compreender as condições que permitiram a autoatribuição de membros da comunidade como sendo remanescentes de quilombos. É preciso situá-la a partir das lutas localizadas das comunidades negras rurais¹⁰ e da ação política dos movimentos sociais negros¹¹ e de seu fortalecimento que, nos últimos

10 Vale lembrar que havia comunidades negras rurais lutando juridicamente pelo reconhecimento e posse da terra antes da aprovação do artigo 68 do ADCT. Como exemplo dessas lutas jurídicas, temos as experiências nas comunidades negras rurais de Campinho da Independência (RJ), Rio das Rãs (BA) e Frechal (MA).

11 Para Pereira (2012), o movimento negro é um movimento social que tem como particularidade a atuação em relação à questão racial, e sua formação é complexa e engloba o conjunto de entidades, organizações e indivíduos que lutam contra o racismo e por melhores condições de vida para a população negra, utilizando-se

quarenta anos, vem trazendo para o debate político e social a questão de se reavaliar o papel do negro na história do Brasil, e que tem reivindicado em sua pauta política a construção de uma nova sociedade brasileira onde todos de fato participem (PEREIRA, 2012).

Um elemento importante que surge da sinergia entre os movimentos sociais negros no Brasil, as lutas localizadas das comunidades negras rurais e das mudanças político-institucionais e administrativas inauguradas sobretudo com a Constituição de 1988 (MARQUES; GOMES, 2013), que dará suporte legal para que as comunidades remanescentes de quilombos reivindiquem seus territórios, é o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Esse artigo reconhece a titulação definitiva da terra ocupada pelos remanescentes das comunidades de quilombos e tem possibilitado o aparecimento de “novos atores políticos coletivos a partir da valorização da identidade negra e da memória de antepassados cativos” (MATTOS; ABREU, 2009, p. 266).

No entanto, o Artigo 68, ao falar em remanescentes das comunidades de quilombos, criou vários impasses conceituais que inviabilizaram sua aplicação jurídica. Isso porque aquilo que advinha como demanda social há muitos anos – busca por políticas reparatórias – tão discutida e reivindicada pelo movimento negro e que abrangia uma grande diversidade de situações envolvendo os afrodescendentes, tornou-se algo restritivo, pois remeteu à ideia de cultura como algo fixo, cristalizado, fossilizado, e em fase de desaparecimento, sobretudo, porque o significado de quilombo que predominou foi a versão do Quilombo de Palmares (LEITE, 2000).

Essa visão “frigorificada”, no dizer de Almeida (2011), pode ter levado os legisladores da Constituição de 1988 a partir “do passado para chegar à ideia de quilombo e o trataram como mera “sobrevivência”, reeditando elementos da definição jurídica do período colonial” (ALMEIDA, 2011, p. 42). Essa interpretação do que viria a ser quilombo fez com que não houvesse consenso entre os parlamentares e setores do poder Executivo (FIABANI, 2017) sobre a quem se destinaria o direito a titularidade da terra, uma vez que o texto do Art. 68 se reportava ao quilombo no seu sentido histórico, ou seja, como uma comunidade que seria remanescente de negros cativos fugidos, fato que limitava o número de comunidades que seriam beneficiadas com o direito à posse da terra.

Então, nos primeiros anos de vigência do Artigo 68, foi difícil efetuar uma regulação fundiária com base no conceito passadista de quilombo, principalmente porque o tema gerou muita discussão entre intelectuais, militantes, comunidades envolvidas e

das mais diversas estratégias para isso.

parlamentares, que passaram a travar duros embates nos vários âmbitos da sociedade brasileira a respeito da questão e do que estava em jogo com a legalização desse artigo. (ARRUTI, 2006; FIABANI, 2017; LEITE, 2000).

É importante entender que o tema do direito à terra não implicava apenas a quem deveria ser o sujeito do direito, mas também aos setores que controlavam a terra no Brasil e que tinham muito a perder, como os grupos do agronegócio, as mineradoras, as empresas estatais e os latifundiários. Então, a questão de “quem é quilombola?” e “quem não seria quilombola?” serviu de pretexto para muitas discussões e pano de fundo para não legalizar as terras conforme a Lei, surgindo, assim, muita resistência em todas as esferas de poder para que o direito à terra (prescrito no art. 68) não fosse efetivado (FIABANI, 2017).

Segundo Leite (2000): “Foi necessário relativizar a própria noção de quilombo para depois resgatá-lo em seu papel modelar, como inspiração política para os movimentos sociais contemporâneos” (LEITE, 2000, p. 14). Cabe destacar ainda que, nesse processo, o conceito de quilombo advindo do parecer do Grupo de Trabalho sobre Comunidades Negras da ABA, apresentado em 1994, “procurou desfazer os equívocos referentes à suposta condição remanescente, ao afirmar que” contemporaneamente, portanto, o termo não se referia a resíduos arqueológicos de ocupação territorial ou de comprovação biológica” (LEITE, 2000, p. 14). Somente a partir da ressemantização do conceito de quilombo é que foi possível aplicar o Artigo 68, principalmente após o decreto presidencial de 20 de novembro de 2003, o Decreto nº 4887/03, quando foi regulamentado o procedimento para identificação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do ADCT.

Atualmente, o primeiro passo para regulação fundiária e para o reconhecimento da comunidade como remanescente de quilombo é a certificação expedida pela Fundação Cultural Palmares que exige, como forma de requerimento para a certificação, uma declaração de autodefinição de identidade étnica, juntamente com um relato sobre a trajetória do grupo e a ata de reunião da associação, que deve ser convocada especificamente para deliberar sobre a autodefinição e tem que ser aprovada pela maioria de seus membros.

No caso da comunidade de Alto Alegre, até início dos anos 2000, esse direito prescrito pelo artigo 68 do ADCT era desconhecido entre seus membros e os mesmos não faziam menção publicamente de que eram descendentes de quilombolas. Tudo começou a mudar a partir da criação da ARQUA¹². Pois, “antes da criação da associação ninguém no

12 Associação dos Remanescentes de Quilombolas de Alto Alegre e Adjacências. A ARQUA foi criada em 2003 com iniciativa da prefeitura de Horizonte em reconhecer Alto Alegre como remanescente de quilombo. Antes da

Alto Alegre se auto-referia como remanescente de quilombo, e, segundo relatos dos moradores, a comunidade passou a ter uma melhor assistência após a criação dessa mesma associação” (MONTEIRO, 2009, p. 70).

Sobre o momento “da descoberta” do Outro como sujeito de direitos que os membros da comunidade de Alto Alegre desconheciam, o professor Haroldo¹³ conta que,

Quando o professor Henrique Cunha, ele que mexe muito com a história do negro, né? (...), ele participou aqui no Horizonte de alguns eventos. Então, ele passando por aqui visitando nossa comunidade, ele viu que nós tínhamos esse, essa descendência. Então, surgiu a história que nós éramos descendentes de negro. Então, fomos atrás e começou a procurar subsídios sobre isso. Então, as pessoas mais velhas da comunidade começaram a falar no fulano de tal Cazuzá, né? (FÁBRICA DE IMAGENS, 2011).

Segundo o professor Haroldo, foi após esse contato com o professor Henrique Cunha¹⁴, tendo em vista a busca pelo direito à terra, que alguns membros da comunidade de Alto Alegre começaram a se mobilizar em torno da recuperação da origem histórica de sua comunidade, e que quando o “Mario Mamede¹⁵ veio ser secretário no município de Horizonte, (...) ele já tinha ouvido falar dos movimentos que o Prof. Henrique Cunha tinha feito junto à primeira Dama Vânia Dutra, (...) ele se interessou pela história e continuou (...)” (SANTOS, 2012, p. 79).

A partir de então, a comunidade começou a se organizar politicamente como quilombo e passou a receber “maior atenção das autoridades municipais atraídas pela maior facilidade de obtenção de verbas para o município devido à existência de uma comunidade de quilombo reconhecida” (SANTOS, 2012, p. 80) oficialmente pelo Estado brasileiro.

ARQUA existia uma associação de moradores presidida por seu Raimundo, filho do seu Vicente Silva, um dos moradores mais velhos da comunidade. Devido à pouca participação dos moradores, a associação perdeu forças. Para mais detalhes consultar a dissertação de Monteiro (2009), “A construção da identidade étnica entre os quilombolas de Alto Alegre”, 2009. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/1257>>., e também a dissertação de Santos (2012), “Inscursões na história e memória da comunidade de quilombo de Alto Alegre – Município de Horizonte – CE”, 2012. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/7391>>.

13 O professor Haroldo foi presidente da ARQUA. Também foi um dos primeiros moradores de Alto Alegre a cursar o Nível Superior. Trabalhou como professor na escola Pedro Eduardo Siqueira até abril de 2018.

14 Henrique Cunha Junior é Professor Titular da Universidade Federal do Ceará e faz pesquisa e leciona na área de Educação, com base na teoria da complexidade sistêmica e da transdisciplinaridade, ênfase em Bairros Negros e Territórios negros, História e Urbanismo Africano.

15 Mário Mamede foi secretário de Saúde no município de Horizonte na gestão 2001-2004 do prefeito Chico César. Foi ministro da Secretaria Especial de Direitos Humanos de 2005 a 2006, no governo Lula.

Embora a comunidade de Alto Alegre tenha contado com o apoio da Prefeitura Municipal de Horizonte, seu processo de reconhecimento foi árduo e exigiu bastante esforço, tanto “para juntar pessoas” em torno da busca pelo direito, como para encontrar informações a respeito do grupo. A escassez de fontes documentais e o fato de contarem apenas com os pequenos relatos orais de algumas pessoas mais velhas, muitas vezes histórias extraídas de memórias subterrâneas¹⁶, herdadas ainda na infância, com algumas imprecisões e cheias de lacunas, fizeram com que aqueles membros do grupo, empenhados em “montar” a trajetória histórica da comunidade para requerer a certidão de autorreconhecimento perante FCP, encontrassem algumas dificuldades.

Assim contou o professor Haroldo sobre o processo de recuperação da trajetória histórica da comunidade de Alto Alegre e do início da luta pelo reconhecimento legal perante o Estado brasileiro:

Aí, foi que (...) [começamos a] procurar alguma história sobre o Cazuzu. Aí, o tí Cirino contou um pouco, o pai Cílio contava outra parte, o tí Neco contava outra parte, quer dizer, foram juntando alguma coisa e surgiu a Comunidade Quilombola de Alto Alegre em 2002, né? Que foi quando nós fizemos a primeira reunião aqui debaixo dessas plantas, aqui na creche. E de lá pra cá a gente começou a lutar pra conseguir esse reconhecimento da Fundação Palmares (FÁBRICA DE IMAGENS, 2011).

Segundo o Nego do Neco¹⁷, no início dos trabalhos para o reconhecimento do povo de Alto Alegre como quilombolas, muitas pessoas da comunidade não queriam se identificar como sendo negras e, inclusive, chegaram a rejeitar a ideia de serem descendentes de quilombolas. O professor Haroldo lembra que na época em que o IPHAN fez uma pesquisa na comunidade “para saber quem se reconhecia como quilombola, 91 pessoas se reconheceram e 46 não”. Um fator relevante para que algumas pessoas de Alto Alegre rejeitassem a ascendência quilombola era a desconfiança em relação “aos reais interesses” do Estado em conceder tal reconhecimento, como conta o Nego do Neco sobre a reação que alguns moradores tiveram quando representantes do INCRA começaram a visitar a comunidade:

16 Pollack (1989) ressalta a importância de memórias subterrâneas “*que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à “memória oficial”, no caso a memória nacional*” (POLLACK, 1989, p.4).

17 Nêgo do Neco é o apelido dado a seu Manoel, filho de tio Neco, um dos moradores mais velhos de Alto Alegre. Nêgo do Neco já foi presidente da ARQUA e hoje é um dos moradores mais ativistas na comunidade.

Tem um nêgo aqui que é mais preto do que um pneu molhado com um caroço de ata, né? E ele não queria ser reconhecido como quilombola porque na época que o INCRA veio, ele já ouvia falar que o INCRA ia tomar nossas terras. Então se, juntou uma coisa com a outra e quando o INCRA veio fazer aqui o autorreconhecimento da comunidade, e eles estavam se escondendo com medo. Não querendo ser negro. Não querendo ser quilombola. E o jeito deu: “-Você é!” “-Não. Sou não.”. Alguns dos meus primos aqui. Negaram que não eram, porque com medo do INCRA tomasse o que eles tinham, né? (FÁBRICA DE IMAGENS, 2011).

Ainda sobre a rejeição da ascendência quilombola de alguns moradores de Alto Alegre, o professor Haroldo lembra que,

Ninguém queria ser negro com medo, era muito discriminado pelo pessoal do distrito de Queimad[as] que é, era os Nogueiras, porque aqui os negros de Alto Alegre ou os negros da Base, o único trabalho que tinha era trabalhar com o pessoal das Queimadas, os Nogueiras. O trabalho era a agricultura, toda a agricultura da região era nas terras dos Nogueiras e era pros Nogueiras. Se plantava feijão, mandioca, milho. Tinha casas de farinha, eram cinco casas de farinha nas Queimadas, as casas de farinha de primeiro mesmo de pobres, depois, ela passou a ser industrializada e hoje, como os negros do Alto Alegre não querem mais serem escravos dos Nogueiras, acabou a agricultura nas queimadas. Que hoje ninguém, mais faz farinhada, hoje não tem mais safra grande de castanha grande, hoje não tem mais safra de feijão, porque, os mais novos do Alto Alegre não se sujeitaram aos Nogueiras. Porque hoje eles têm mais opções, tem as empresas (...) (SANTOS, 2012, p. 78).

Contudo, para conhecer a Comunidade de Alto Alegre, faz-se necessário contextualizar o lugar histórico que ocupa os referenciais de construção de identidade negra no caso específico do estado do Ceará, bem como os processos contemporâneos de afirmação dessa identidade com o reconhecimento das terras quilombolas.

Historicamente, no Ceará, essa identidade tem um aspecto muito peculiar: a construção da ideia de invisibilidade do negro na formação de sua sociedade. Segundo Ratts (2011), “até meados do século XX era comum ler nos livros regionais e também escutar em casa, no colégio e na faculdade que “no Ceará não havia negros”, ou pelo menos, muitos negros” (RATTS, 2011, p. 19).

Isso porque desde o período abolicionista cearense¹⁸, pelo menos, criara-se um discurso baseado na ideia de que na capitania do Ceará, devido à sua colonização tardia e a suas condições físico-geográficas não terem favorecido à introdução da atividade açucareira ou a outra atividade econômica que demandasse muita mão de obra escrava, a presença do negro teria sido limitada em comparação a outras regiões do Brasil colonial, ainda que,

Por meio da toponímia nas cartas de sesmarias, podemos identificar, já no século XVIII, a importante presença africana ou afro-descendente em regiões cearenses como o Vale do Jaguaribe, nas proximidades da divisa com o Rio Grande do Norte. [Essa presença] não ocorreu somente pela importação de pessoas para o escravismo criminoso. A ocupação negra acontece com a chegada de grandes populações, compostas em grande parte de ex-escravizados em fuga, vindas de Pernambuco e Bahia, entrando pela região sul do Ceará conhecida como Cariri (MENDES, 2010, p. 41).

Foram importantes para fomentar e difundir a ideia de que no Ceará “não havia negro” os trabalhos desenvolvidos pelos primeiros intelectuais do Instituto do Ceará¹⁹, que tinha como objetivo, desde o início de sua fundação, o estudo da história e da geografia da província cearense, promovendo a literatura e as ciências (MENDES, 2010). O Instituto refletia, localmente, as diretrizes do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, criado em 1838, que tinha como seu grande objetivo escrever uma história do Brasil que permitisse a criação de uma identidade nacional, cabendo a seus intelectuais a definição do projeto de nação que incluísse, “além da defesa da Monarquia, a apologia da centralização (o que se refletia na própria concepção do IHGB como núcleo produtor de saber) e do catolicismo, alicerce da nacionalidade” (CALLARI, 2001, p. 67).

Então, se em âmbito nacional o trabalho do IHGB era construir a história da nação brasileira tentando definir a identidade nacional, nas províncias cabia aos institutos históricos provinciais definir as peculiaridades locais. No caso da construção da história do Ceará, “somente os integrantes do Instituto teriam o poder de falar sobre o pouco conhecido e enevoado passado cearense. Seus membros se muniam de autoridade: por eles começava a ser escrita a verdadeira história do Ceará” (MENDES, 2010, p. 48).

18 A abolição da escravatura no Ceará ocorreu em 1884, quatro anos antes da assinatura da Lei Áurea (1888) pela princesa Isabel.

19 O Instituto do Ceará (Histórico, Geográfico e Antropológico) foi fundado em 1887, na cidade de Fortaleza, tendo como objetivo principal, conforme seus estatutos, tornar conhecidas a história e a geografia do Ceará e contribuir para o desenvolvimento das letras e das ciências.

Nessa “verdadeira história do Ceará”, vista sob o prisma do positivismo e do evolucionismo, em voga na época e embasada na ideia de uma sociedade moderna, a presença do negro no Ceará é negada, tendo em vista que os historiadores do Instituto do Ceará procuraram produzir uma história na tentativa de distinguir o Ceará das demais regiões do Brasil e incorporaram um discurso nacionalista, com o qual criariam um ideário de um tipo de cearense, no qual se reconheceria a miscigenação entre os componentes indígena e europeu e se excluía o componente negro na formação do povo cearense. Assim, a identidade cearense seria diferente da tendência nacional marcada pela miscigenação entre indígenas, africanos e europeus, que, sob o ponto de vista da elite nacional da época, era o fator do atraso brasileiro frente às nações europeias, o que fazia da identidade mestiça cearense uma especificidade positiva e também fundaria o mito de que o componente negro não contribuiu para a formação do Ceará (MENDES, 2010).

A invisibilidade do povo negro no Ceará não ficou restrita ao conhecimento historiográfico produzido pelos historiadores do Instituto do Ceará, ela “também ocorreu na literatura ficcional do final do século XIX, que em geral traz à tona elementos como a seca, a fome, a imigração, mas o negro nestes enredos não é destacado ou não existe” (SILVA, 2017, p. 6).

No artigo “Abolição e esquecimento: a invisibilidade do negro na cultura e literatura do Ceará”, Silva (2017) faz uma exposição de como os intelectuais ligados ao movimento cultural e literário da Padaria Espiritual e o seu jornal “O pão”, um movimento que surgiu oito anos após a abolição da escravatura no Ceará e que se propunha “dar pão de espírito à população cearense”, não abordaram a questão dos negros no Ceará e nem deram visibilidade a seus costumes e festas tradicionais em seus enredos literários. A autora do artigo aponta que quando a figura do negro aparece, como no caso do Negro Romão, no romance *A Normalista*, de Adolfo Caminha, ela é retratada “como bêbada, feia, desagradável, a ponto de uma criança jogar-lhe uma pedra” (SILVA, 2017, p. 14).

No enredo de Caminha, Romão é comparado, nos sonhos de Maria do Carmo, à figura monstruosa de seu padrinho abusador, o João da Mata, que era uma pessoa que a controlava e a deseja e que chega a engravidá-la. Na verdade,

O apagamento do negro na narrativa é marcado (...) pelo discurso negativo do negro como objeto monstruoso nas ruas da cidade (um boi-da-cara-preta da cantiga infantil), sem direitos de cidadania e ainda por cima estereotipado. Sua aparição no romance é tão insignificante, tendo a função apenas de ser o “bicho papão” dos

sonhos da normativa, que a narrativa se encerra sem nem ao menos dizer qual foi o seu destino. Ou seja, é uma figura que não tem importância nenhuma para a sociedade de Fortaleza, e deve ser eliminada (invisibilizado) por suas características assombrosas (SILVA, 2017, p. 16).

É somente a partir dos anos 1980 e na década seguinte que “o quadro da população negra no estado começa a ser redesenhado para alguns seguimentos sociais” (RATTS, 2011, p. 20), como o surgimento do movimento negro cearense em 1982 e a organização pelo Grupo de União e Consciência Negra e dos Agentes de Pastoral Negros do “Seminário Negra Negada: o negro no Ceará”, em 1992, realizado na Universidade Federal do Ceará, que na oportunidade apresentou uma lista de comunidades negras rurais. A partir de então, já com o debate nacional em torno do direito dos remanescentes de quilombos em curso, a população negra no Ceará passa a ter visibilidade e a se organizar em torno da busca pelos seus direitos (RATTS, 2011).

Foi exatamente a partir da busca pelo direito que a população negra cearense ganhou visibilidade, pois, como fala Arruti (1997), é “porque os “sacos de batata” se fazem sujeitos políticos que recortes inteiros da realidade, atual ou passada, passam a ser visíveis. É a emergência política de suas memórias que provoca e arranha a história, impondo-lhe novos problemas e objetos” (ARRUTI, 1997, p. 4).

Tal foi o caso da comunidade de Alto Alegre. Nota-se que a ARQUA desempenhou um papel muito importante na organização política de seu povo, principalmente no tocante ao resgate cultural e no desenvolvimento da identidade de remanescentes de quilombolas entre seus moradores, por meio de debates sobre a origem da comunidade e de sua ascendência étnica, da organização de eventos locais e da promoção de cursos profissionalizantes em parceria com a prefeitura de Horizonte (MONTEIRO, 2009). Logo após alguns anos de atuação da ARQUA, a comunidade de Alto Alegre obteve o tão “batalhado reconhecimento” legal, através da Fundação Cultural Palmares, em 2005, que lhe conferiu o título de remanescente de comunidades de quilombos.

Nesse sentido, para esta dissertação, é importante destacar o papel desempenhado pelo processo de luta da comunidade de Alto Alegre pelo seu reconhecimento legal como uma comunidade tradicional quilombola no desenvolvimento da positividade da identidade negra entre alguns de seus membros, que, na antropologia, configura-se como um processo de etnogênese, pelo qual há “o ressurgimento de grupos étnicos considerados extintos, totalmente “miscigenados” ou “definitivamente aculturados” e que, de repente, reaparecem no

cenário social, demandando seu reconhecimento e lutando pela obtenção de direitos ou recursos” (BARTOLOMÉ, 2006, p. 39), ou, como define Lucio (2013), “processo pelo qual um grupo étnico distinto surge com um[a] consciência sociocultural comum de pertença” (LUCIO, 2013, p. 122).

Para os propósitos dessa dissertação, cabe-nos indagar: Como a escola reverbera esse processo de etnogênese da comunidade de Alto Alegre? Para tanto, desde o início, quis construir uma etnografia na escola Pedro Eduardo Siqueira, para conhecer como esses processos de identificação étnica se apresentam no espaço escolar, que será descrita na seção seguinte.

4 UMA ETNOGRAFIA NA ESCOLA PEDRO EDUARDO SIQUEIRA: CHEGANDO À ESCOLA

Seguindo pela Estrada das Queimadas a 1,6 km de distância da BR 116, e próximo ao Canal do Trabalhador, a 600 metros, chega-se à escola Pedro Eduardo Siqueira. Uma escola da zona rural do município de Horizonte, que está localizada no bairro Alto do Estrela, distrito de Queimadas. É uma escola de Ensino Fundamental que se situa em uma área territorial de Remanescentes de Quilombos. Foi fundada em 31 de dezembro de 1996, na gestão do prefeito Manoel Gomes de Farias Neto, no intuito de atender a população que vinha crescendo naquela região devido à especulação imobiliária provinda do grande número de empresas que se instalaram em Horizonte, sobretudo, a partir da década de 1990, como a Vulcabrás, a Vicunha, a Rigesa, a Granja Josidiht e a Santana Têxtil. Embora existam pequenos agricultores, pequenos comerciantes, coletores de castanha de caju nos períodos de safra e pessoas que pratiquem pesca artesanal no açude das Queimadas, a principal fonte de renda das pessoas nessa região, desde 1996, vem das empresas citadas acima.

Aparentemente, para quem vai pela primeira vez à localidade, os elementos que compõem aquela paisagem rural podem suscitar a ideia de um ambiente cheio de paz e tranquilidade. Mas, na verdade, a população do distrito de Queimadas, e de Horizonte como um todo, tem sofrido bastante com o aumento da violência promovida pelas “gangues”, principalmente nos últimos seis anos. Assaltos, assassinatos, tiroteios e sujeitos “ostentando” armas de fogo à luz do dia não são cenas raras de testemunhar.

De acordo com o “Mapa da Violência” de 2016, realizado pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso), a cidade de Horizonte desponta na vigésima posição na lista de cidades do Brasil com o maior número de mortes por armas de fogo²⁰. Segundo o estudo, o município de Horizonte teve 35 mortes por arma de fogo em 2012, 52 mortes em 2013 e 54 mortes em 2014, ficando com uma taxa de 77,9 de mortes por habitantes no período de 2012 a 2014.²¹

20 O estudo foi feito com a média de HAF dos três últimos anos com dados disponíveis: 2012, 2013 e 2014. Desta forma, a taxa foi calculada relacionando a média de HAF dos anos 2012 a 2014, com a média das estimativas de população do município para esses anos.

21 É importante salientar que esse alto índice de violência não é um fenômeno isolado que vem ocorrendo apenas na cidade de Horizonte. O próprio estado do Ceará vivencia essa realidade. Esse mesmo relatório mencionado acima classifica-o como tendo sete cidades entre as vinte e cinco mais violentas do país.

Reconhecendo a gravidade da situação, na tentativa de conter o aumento da violência e da criminalidade no estado do Ceará, o governador Camilo Santana anunciou, no dia 04 de abril de 2017, a ampliação do Batalhão de Policiamento de Rondas de Ações Intensivas e Ostensivas (BPRaio) no Ceará, estendendo-o a 13 cidades da região metropolitana de Fortaleza e do interior. Em Horizonte, o “BPRaio” foi implantado em 16 de março de 2018, mas o número de homicídios não diminuiu muito, como pode ser verificado pelo relatório do primeiro semestre de 2018, do Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência, que apontou 15 homicídios na cidade de Horizonte ocorridos no período de janeiro a julho de 2018.

A escola Pedro Eduardo Siqueira não é uma ilha isolada dessa violência crescente. Desde o começo da realização desta pesquisa o tema da violência se destacou. Por muitas vezes, presenciei conversas entre as pessoas na escola sobre seus espantos diante da violência frequente: “Tu soube? Prenderam “fulaninho.”. “Que “fulaninho”?”. “Do 7º ano B.”; “Ficou sabendo que o carro da professora AC foi roubado lá na curva?”; “Professor, antes de ontem teve um tirotei enorme aqui. Eu ouvi mais de 20 tiros.”; “No domingo a polícia desmantelou uma “gangue” por trás dessa rua ali. Foi bala pra tudo quanto é lado.”²²

À medida que eu frequentava mais vezes o ambiente escolar, fui percebendo que a violência não ficava restrita aos arredores da escola. Ela também invadia e se fazia presente nesse ambiente. Um informante, com muitas ressalvas, me confidenciou que, em 2016, o porteiro da escola havia sido executado a tiros em pleno horário de trabalho e que a própria escola teria sido roubada sete vezes no período de 2015 a 2017, inclusive, um roubo ocorreu três meses antes do início desta pesquisa. Na oportunidade, os invasores renderam todos os profissionais que estavam no momento na escola e ainda exigiram que os ajudassem a pôr os objetos do roubo no transporte da fuga.

Posteriormente, fiquei sabendo, por meio de uma conversa informal com um grupo de pessoas que quase sempre se reuniam na calçada da escola após o término das aulas da manhã, que um dos assaltos havia ocorrido como forma de retaliação. Segundo esses informantes da calçada, uma das gangues havia pichado o muro da escola com suas iniciais. O diretor desrespeitando “o código das ruas” mandou pintar o muro. No dia seguinte, por volta do meio dia, quando só havia alguns funcionários na escola, entre eles os membros da gestão

²² Senti de perto o poder daqueles que exercem a violência na localidade. Logo no início, quando comecei a frequentar a escola para fazer observação, fui perseguido por dois homens em uma moto que estavam parados “na curva da Granja Josidiht” e que só desistiram de sua investida quando, já em frente à escola, no portão do estacionamento, parei e o porteiro veio abrir o portão: - “Conhece ele vigia?” – “Conheço. Ele é professor daqui.”, respondeu o porteiro. Os dois rapazes foram embora como se nada houvesse passado.

escolar, alguns homens chegaram à escola “e tocaram o terror”. Quando comentei com o diretor sobre esse assalto, ele se posicionou como se fosse apenas mais um assalto qualquer, “daqueles que banalmente acontecem por aí”.

Vários professores e professoras relataram também ter sofrido violência, só que por parte de alunos da escola. No geral, falaram mais de agressões verbais ou de depredações em seus automóveis: um arranhão, uma porta amassada, pneus furados.

Mas teve um episódio com um professor que foi além da agressão verbal. Em uma determinada tarde, o professor Daniel chamou a atenção de um aluno, Otto, pedindo-lhe que o mesmo tivesse o mínimo de postura em sala de aula. Otto que “não era acostumado a ser enfrentado pelos professores se sentiu ferido” com a chamada de atenção e resolveu mostrar ao professor Daniel o “você sabe com quem está falando?”. Então, Otto se aproximou do professor Daniel e começou a descrever, em tom de ameaça, todo o trajeto que o mesmo fazia todos dias para ir e voltar da escola e ainda enfatizou: “Toma cuidado.”. Essa situação tomou proporções maiores (das quais os detalhes o informante não quis revelar) que levaram o professor a fazer um Boletim de Ocorrência contra o aluno e a pedir transferência da escola, porque não se sentia mais seguro em trabalhar naquela instituição.

Falando no pátio na hora do intervalo com alguns professores sobre a violência na escola, eles comentaram que o fato de “bater de frente com alguns alunos”, como fez o professor Daniel, é uma das maiores dificuldades pelas quais passam os professores em sala de aula, principalmente com algumas turmas da tarde. “Às vezes você tem que fingir que nem viu a situação que é para turma não perceber que você não controla mais certos alunos. Porque encarar eles não dá. E demonstrar essa incapacidade para os outros alunos é pior ainda”.

O contexto de violência dentro e fora da escola é um problema sério que aflige as pessoas, mas não é um tema discutido abertamente pelos docentes e membros da gestão. Oficialmente predomina o silêncio em torno dessa questão. “Não se sabe quem é de uma gangue hoje em dia. E aqui na escola tem vários deles. Então, é melhor nem comentar sobre esses assuntos”²³.

23 Não irei trabalhar esta questão. Mas, isso mostrou como a escola como espaço institucional está distante do que acontece fora dela. Embora a etnografia, como se verá, tomada a escola como espaço sociocultural no seu cotidiano, esta questão se apresentem.

4.1 O espaço escolar: sob o olhar dos nativos

Após traçar as estratégias para fazer o meu experimento etnográfico com meu orientador, parti rumo ao local “desconhecido”.

Chegar a um local desconhecido é diferente de ser o estranho no local. O jogo de olhares é algo que te invade o consciente e te deixa impotente (amedrontado) frente ao social. Existe uma clara demarcação e defesa do território por parte do nativo, na qual todos os seus movimentos parecem ser conspiratórios e te indicam que o sinal está amarelo (para você), levando-se a crer que uma tentativa de aproximação não é possível.

As vozes sussurrantes ao fundo perguntando “ quem é? ”, enquanto você transita pelos espaços da escola, confirmam que você está sendo observado. De repente, em questão de segundos, o foco muda e você deixa de ser o caçador observador para ser a presa a ser observada. Você vira a atração alienígena daquele organismo social. Para qualquer parte do local que você vá, é o centro dos olhos curiosos que querem saber o que faz ali.

A tarefa não é fácil. Até você se situar dentro desse espaço desconhecido, tudo é um lance rápido no qual não se tem o controle sobre os eventos.

Nos dois primeiros dias de pesquisa, na escola Pedro Eduardo Siqueira, a dimensão espaço/tempo fugia aos meus olhos devido a uma série de informações e emoções novas a que eu estava submetido, e tomar nota sobre a realidade local foi sempre um pensamento interrompido por um novo que acabara de chegar. Os dados coletados não passaram de uma descrição superficial devido à multiplicidade de estruturas conceituais complexas, que foram simultaneamente estranhas, irregulares e implícitas para mim (GEERTZ, 2011).

Depois de alguns dias frequentando o espaço escolar, vi que a minha presença ainda era bastante notada pelos “nativos”, mas o seu impacto inicial havia perdido força. Agora já era possível transitar pela escola sem que houvesse uma perturbação radical do ambiente. O que não quer dizer que a minha presença não afetasse “a ordem natural” da vida escolar. Alguns sujeitos sempre mudavam seu comportamento assim que me avistavam, principalmente os professores.

A partir de então, passei a sistematizar meu trabalho e a me concentrar na observação do espaço social da escola. Montei minha “cabana” próximo ao refeitório. Notei que era um espaço democrático e acolhedor a qualquer estrangeiro, e ainda por cima, de lá é

possível se ter uma visão completa da escola. Desse espaço é possível ver as pessoas trabalhando na sala da secretaria e da diretoria, os alunos saindo para ir ao banheiro ou bebedouro, ou até mesmo observar algumas ações que estão ocorrendo em determinadas salas de aula, o porteiro abrindo o portão para alguém que chega ou que sai e todas as movimentações das pessoas na cantina.

Arquiteticamente, é um espaço que divide os dois pátios da escola e que liga a cantina à sala da direção. Nele existe um bebedouro, duas grandes mesas brancas que ficam paralelas, cada uma em uma extremidade, e uma outra mesa menor, que fica quase na parte central do local, e também um grande armário parecido com um container, chamado de Ecoteca.

É uma área bastante movimentada da escola, até mesmo no horário de aula, e me faz lembrar àquelas praças de igreja Católica que ficam no meio de um cruzamento entre ruas de uma cidade pequena, onde seus habitantes frequentemente estão, vão ou passam por ali. Costumeiramente, em uma das mesas brancas, ficam as meninas da limpeza e uma ou duas senhoras da cantina jogando conversa fora e contando as horas até surgir alguma tarefa a ser cumprida. Na mesa menor, ficam as crianças do Mais Educação²⁴ junto com a monitora ou o monitor, dependendo do dia, fazendo alguma atividade. É o grupo mais barulhento desse espaço.

Há também nesse espaço a presença constante de alunos do contra turno que se utilizam das mesas para realizar alguma tarefa em grupo e de alguns sujeitos de fora da escola que ficam por horas ali transitando. Fico sempre na outra mesa branca próxima ao bebedouro, sentado de frente para a sala dos professores e para a sala da direção. Começo e termino meu trabalho na escola sempre nesse local. É nele que faço a análise de algum documento, escrevo minhas anotações e me envolvo nas conversas informais com as meninas da limpeza, geralmente sobre alguma situação pitoresca vivida em seus cotidianos na escola ou fora dela.

Contudo, não fiquei apenas nesse ambiente. Assim como um animal mimético, sempre que possível tentei me camuflar e sair pela escola para observar, a uma determinada distância, a “cultura nativa”. Claro que, na maior parte do tempo, estive sempre visível e o resultado da caçada não saía como o esperado. O que não é uma surpresa na prática

24. O Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao>>.

etnográfica, uma vez que o etnográfico não pode pensar que vai recolher dados de um determinado espaço social assim como um químico recolhe dados em um laboratório.

Não havia entrado em contato direto com os estudantes. Pois, logo quando cheguei à escola para fazer a pesquisa, o diretor da escola, Paulo Roberto, havia pedido para eu tomar cuidado quando fosse fazer abordagem aos estudantes da comunidade quilombola de Alto Alegre, pois: “Alguns alunos não aceitam a identidade quilombola.”. Inclusive, ele mencionou que muitas crianças da comunidade de Alto Alegre têm vergonha de participar das atividades da escola e que muitas vezes preferem ficar isolados das outras crianças.

Essa informação me preocupou. Fiquei até com receio de haver algum tipo de agressão da minha parte quando eu começasse a entrar no espaço particular dessas crianças. Fiquei a pensar: são crianças que estão numa faixa etária entre 7 a 15 anos. Se já é complicado para as crianças as transformações da infância para a adolescência, o quão complicado deve ser as questões de identidade étnica para essas crianças “quilombolas”. Esse pensamento foi um “preconceito” de minha parte, mas não foi o único problema aqui. O problema era que esse pensamento estava impedindo o meu contato com essas crianças. E o pior, impedindo-me de conhecê-las.

Então, embora não fizesse muito tempo que eu estava a frequentar a escola e ainda fosse um estranho, não havia mais como protelar esse encontro. A curiosidade e a grande expectativa em realizar o experimento etnográfico me davam coragem para fazer esse encontro. Então, um dia no horário da tarde, por volta das 13:40, quando eu estava fazendo anotações sobre o PPP da escola em “minha cabana”, começaram a surgir alunos do turno da manhã para fazer um trabalho de matemática. Eles foram se alocando junto às mesas, e inclusive, em alguns momentos, disputando comigo um pedacinho do espaço da mesa que eu já tinha como sendo minha.

De repente, foram chegando mais alunos, só que dessa vez, eram alunos que estavam em horário de aula. Foi um verdadeiro fluxo migratório. Eles falavam alto, faziam brincadeiras uns com os outros, abraçavam-se, conversavam sobre algum assunto de seu interesse e durante o tempo em que estiveram no pátio não foram incomodados por nenhum agente oficial da escola. Parecia o intervalo. E eu achei demais. Estava ali mesmo para pescar alguma “coisa”. E não demorou muito, logo já havia alunos em torno de mim interessados no que eu estava fazendo e perguntando sobre minha vida. Queriam saber de onde eu era, qual era minha idade, onde eu trabalhava, quanto tempo eu iria passar na escola. Isso me motivou a explorar pequenos grupos que se formavam pelos espaços da escola.

Mirei em um grupo que estava na sala de informática, ornamentando-a para o trabalho de matemática que iria ocorrer no dia seguinte. Disseram-me que estavam fazendo “a sala do terror”. Era um grupo com quatro meninas e um menino. Todos do 9º ano. Eles se demonstraram bem espontâneos. Riam, brincavam um com o outro, conversavam sobre assuntos particulares e não pareciam ficar tímidos com a minha presença, inclusive, interagiram bastante comigo.

Porém, inicialmente, não me senti confortável para conversar com eles sobre a questão do pertencimento étnico, tema desta dissertação. Então, fiquei por um tempo apenas ouvindo e observando, falando de vez em quando, apenas para me manter inscrito na conversa deles.

Depois de alguns assuntos sem muito aprofundamento pelo grupo, a Lorena começou a falar sobre a “relação amorosa” entre homens e mulheres e sobre questões sexuais. Ela comentou “que os meninos de hoje não querem ter relações sérias e as meninas, abestadas, mal completa treze anos e já faz as coisas. Minha irmã começou a namorar foi cedo. Mas, só fez as coisas depois de casada. Tem uma colega nossa que o namorado dela só quis brincar e depois saiu fora”. A Isadora em relação ao que Lorena expos comentou: “Não tem mais homem hoje em dia. Por isso que não vou atrás dos meninos”.

Aproveitei a discussão desse tema para me engajar de vez no grupo e tentar articular a conversa. “Quer dizer, Lorena, que os homens daqui não querem nada?”. “Não, professor. Tudo sem vergonha. Só querem saber de.”. “Então, tu vai ficar solteira para sempre?”. “Não. Primeiro, vou terminar meus estudos para arrumar um emprego bom.”. A Talita a entrevistou aos risos: “Como, se tu não estuda?”. A Lorena rindo, respondeu: “Sim, bichinha. Mas, vou começar a estudar”.

Nesse momento, o Erik tomou a frente da conversa e começou a falar sobre seu projeto com os estudos:

Eu também quero primeiro estudar para depois pensar em namorar. Já falei para minha mãe: -Eu vou fazer Direito, a senhora vai ver. Desde o ano passado que eu venho levando a sério meus estudos e só tenho notas boas. Acho que vai dar para entrar no Liceu. Porque não quero ir para o Nogueira. Lá não tem como estudar. Os meninos disseram que os professores não conseguem dar aula por causa da bagunça dos alunos. No Liceu não. O meu primo que estudou lá disse que o ensino é puxado. Ele tá fazendo até Ciência da Computação na UFC.

Percebi, naquele momento, na discussão desse grupo, que a escola também “é parte do projeto dos alunos” (DAYRELL, 2001, p. 144), e mesmo que existam alunos com pouca consciência de seu projeto de vida, como no caso da Lorena, é possível dizer que para muitos “os estudos” têm um papel preponderante para o sucesso profissional.

Quando a conversa estava ficando mais interessante e afinada entre nós, apareceu a coordenadora para liberar os alunos para o lanche. Não era o horário do lanche naquele momento, mas ele iria ser servido mais cedo devido à avaliação diagnóstica que iria ocorrer em algumas turmas do Ensino Fundamental II. Então, os alunos saíram para o lanche e eu fui para o pátio observar as ações dos alunos durante o horário do intervalo.

Notei que o intervalo é um momento com bastante troca de energia entre os alunos e com muita movimentação corporal. Como a quadra esportiva estava interditada desde 2015, por conta do risco iminente de sua cobertura cair, a maioria dos alunos ficaram pelo pátio, alguns sentados nos bancos conversando em pequenos grupos, outros sozinhos encostados nas paredes das salas de aula e outros correndo pelas galerias da escola. Descobri depois que as crianças estavam ocupando outros espaços da escola, em substituição à quadra esportiva, para jogarem futebol. Entre os muros da escola e as salas de aula existe um espaço de mais ou menos doze metros com muita areia e algumas árvores, o qual os alunos passaram a ocupar para se divertirem na hora do intervalo. São basicamente dois espaços. Um espaço fica por trás da sala dos professores onde “as crianças fizeram dois campinhos”. Nesse espaço, a prática do futebol é realizada entre meninos e meninas e tem mais um caráter de diversão, de encontro, de compartilhar o momento do que de competição. Geralmente, há muitas meninas que vão apenas para ficar “fazendo hora” com as colegas ou para ficar conversando na calçada. O outro espaço, que fica por trás da cantina, é completamente dominado pelo sexo masculino e nem todos os alunos podem participar do jogo de futebol, pois o nível de competitividade, agressividade e uso da força é tão alto que afasta muitos alunos desse lugar. “Aqui é só pra bicho doido”. Os alunos passam a partida toda “se peitando”, disputando até “pra ver quem aguenta mais porrada” e o “jogo parece mais uma vaquejada do que futebol. É só gente caindo e a poeira subindo”.

4.2 A sala de aula

Nos primeiros momentos de observação da “rotina” de sala de aula²⁵ junto aos alunos e professores na escola Pedro Eduardo Siqueira, percebi um cenário não muito diferente do qual já convivo nas escolas públicas nas quais eu trabalho. A começar pela organização das salas. Cadeiras enfileiradas com quatro ou cinco colunas, ou então um semicírculo, ambas organizadas com a mesa do professor ao centro ou próxima à porta, isso dependendo do professor que está em sala, mas sempre de frente para os alunos, como a estante do maestro fica para a orquestra.

Diferentemente do NUPPIRH, como será visto adiante, as paredes das salas de aula da escola não são decoradas para se criar um ambiente mais pessoal e atrativo para os alunos de Alto Alegre, nem sequer há elementos que indiquem que aquele espaço pertence aos alunos, a não ser por algumas carteiras ou “cantinhos das lousas” onde é possível encontrar um dado biográfico: um nome de algum aluno ou um desenho que, geralmente, é um código decifrável apenas a alguns, feitos com pincel, caneta ou corretivo. Na verdade, esse tipo de arte pictórica é considerada subversiva e é reconhecida oficialmente na escola como “pichação”.

Na maioria das salas, predominam, como se fosse uma forma de decoração, dois ou três cartazes com conteúdo para o SPAECE das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, feitos em papel madeira. A sala do 6º ano é a única exceção. Nela, além dos cartazes das disciplinas já mencionadas, existe um cartaz feito pelo professor de “Inglês”.

A “rotina” da aula quase sempre começa pela “chamada”. Um momento cheio de ruídos, com alguns alunos conversando sobre alguma coisa de seus interesses. O resultado do “Brasileirão”, “aquele filme que passou ontem”, “o gatinho” da sala ao lado, a atividade que não foi feita.

Sempre há dois ou três alunos atrasados que chegam com a chamada em curso e quebram por um instante esse ritual sagrado, às vezes, melancólico. Dependendo de qual professor esteja em sala, faz-se a correção da atividade da aula anterior ou da “tarefa de casa”. E de acordo com a “disposição da turma”, o professor termina essas ações rapidamente. Quando isso não ocorre, o professor leva muito tempo para “acalmar” a turma e iniciar o que estava proposto em seu plano de aula. Aliás, “acalmar” a turma é algo que lhe deixa bastante esgotado já logo no início de seu tempo em sala de aula. “Às vezes é necessário usar a voz alta e sentar a porrada na mesa para os alunos entenderem que você já está na sala”.

25 Os dados aqui expostos foram coletados nas observações das aulas de História, Geografia, Língua Portuguesa e História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas turmas de 6º, 7º, 8º e 9º ano.

Na aula de “Português”, dia 31.08.2018, 07:07 da manhã, esperando a professora Beatriz chegar, a turma está aos gritos. Os alunos estão em pequenos grupos, três, quatro ou sete colegas. Alguns com bastante energia estão correndo pela sala, brincando com bolinha de papel, agarrando um ao outro. Como não havia tocado para iniciar às aulas, muitos pais e alunos ainda se encontravam espalhados pelos espaços da escola: próximo à porta das salas, em pé ou sentados nos bancos do pátio, na calçada da quadra.

Para os alunos o momento é de festa. O Kevin está cantando juntamente com o Gabriel. Eles são acompanhados por Silvio, André e Pedro, que fazem das carteiras instrumentos de percussão. A Rafaela e a Andrea correm pela sala enquanto vão jogando bolinhas de papel amassado uma na outra. Ao fundo, no “paredão da sala”, o Carlos, o Valberto, o Tiago e o Felipe estão “numa rodinha”, discutindo, em tom de disputa, a última contratação do Manchester City, tentando demonstrar um para o outro qual de seus respectivos times é o melhor. Na fila próximo à porta da sala, a Ana Clara e a Valdenice fazem a atividade de casa às pressas pelo caderno do Luan. No quadro branco, a Paula e a Alice estão se divertindo brincando de jogo da velha com um pincel vermelho que mal tem tinta. Enquanto que lá fora, escorados na coluna, em frente à porta da sala de aula, o Paulinho e o Francisco estão papeando despreziosamente.

A sineta toca. São 07:15. Mas somente as 07:20 a professora chega: “Bom dia gente!”. Nenhum aluno responde. Naquele momento os alunos estão em pleno frenesi. A professora se dirige a sua mesa, onde deixa seu material pedagógico e sua mochila e, por um tempinho, fica contemplando, com o olhar irônico, toda a movimentação dos alunos. “Gente, já cheguei!”. Alguns alunos se recompõem em suas carteiras, mas a maioria fica indiferente a presença da professora e continuam no clima de descontração. “Vamos parar de jogar papel, por favor! Ô Paulo, Francisco, entrem.”.

O Kevin e o Gabriel continuam cantando em sintonia com sua banda. A professora para no meio da sala e se dirige a eles gesticulando com as mãos: “O que é isso?”. Mas os meninos não dão muita atenção e continuam a cantar. A professora sai de si com esse gesto afrontoso dos meninos e então grita: “Dá para vocês fazerem silêncio?”. O efeito é imediato. Todos os alunos ficam atônitos e passam do estado de esquina de rua para o estado de estudante (MCLAREN, 1991).²⁶

26 Estado de esquina de rua e estado de estudante são conceitos utilizados por Peter McLaren em seu trabalho sobre rituais na escola (1991). O estado de esquina de rua é um tipo de comportamento que os alunos assumem na escola similar ao comportamento que os mesmos apresentam no ambiente da rua. Nesse estado os alunos são donos de seu próprio tempo e usam o espaço escolar, principalmente o pátio, como palco para apresentarem seus dramas de apoteose, vingança, resistência ou revitalização. No estado de esquina de rua há muita movimentação corporal e muito contato físico, e, frequentemente, os alunos se soltam e dão vazão as suas frustrações

A partir daí, a professora conseguiu ouvir sua própria voz e teve a atenção de todos que estavam em sala. Mas toda essa situação já abalou o seu ser, moralmente e fisicamente. Prosseguir com a aula, no caso, começar a aula assim “é desmotivante” para a professora: “Você faz um esforço danado para planejar uma aula interessante para o aluno e quando você chega em sala encontra isso. É horrível.”. A professora, então, começa a aula com o ritual da chamada: “Número um, ...”.

4.3 O momento de aprender

Existe em sala de aula, principalmente durante o momento da aprendizagem, um certo distanciamento entre os professores e os alunos. Observa-se que, durante suas arguições, os professores partem da ideia de que todos os alunos que estão em sala de aula já possuem as habilidades e competências necessárias para assimilar o conhecimento escolar, e, portanto, agem como se sua fala fosse entendida por todos aqueles que os ouvem e que bastaria apenas proferi-la para que, no aluno, o conhecimento se manifestasse.

Esse distanciamento se torna mais acentuado na hora da resolução das atividades de aprendizagem propostas pelos professores. Com frequência, nesses momentos, os alunos ficam em suas carteiras sem receber uma atenção pessoal por parte do professor, de acordo com suas necessidades cognitivas, e o momento da aprendizagem, ou melhor, o momento do “ensino/aprendizagem ocorre numa homogeneidade de ritmos, estratégias e propostas educativas para todos, independente da origem social, da idade, das experiências vivenciadas” (DAYRELL, 2001, p. 139), ficando o momento propedêutico da aprendizagem restrito apenas ao que o professor explanou no início de sua aula, sem que haja uma interação direta entre aquele cuja a função é transmitir “o conhecimento” e aqueles ao qual o conhecimento se quer transmitir.

Na aula de História, por exemplo, do dia 17.10.2018, após o professor ter feito a explicação sobre o conteúdo (Os povos da Mesopotâmia) para os alunos, os mesmos estão respondendo a atividade de aprendizagem. A maioria deles estão em dupla ou em grupos de três. Apenas três alunos estão tentando responder a atividade sozinhos. Entre aqueles que estão em grupo, existe um clima de descontração – um bate-papo seguido de risadas, enquanto vagarosamente vão respondendo às questões.

reprimidas. Já o estado de estudante “se refere a uma adoção de gestos, disposições, atitudes e hábitos de trabalhos esperados do “ser um estudante” ” (MCLAREN, 1991, 137), no qual os alunos se entregam aos controles e procedimentos coercitivos disponíveis aos professores e geralmente ficam quietos e obedientes demonstrando boas maneiras, assistindo às aulas, fazendo anotações, etc.

No fundo da sala três garotos brincam de “adedonha”²⁷. O professor percebe e chama a atenção dos mesmos para a resolução da atividade. Eles respondem: “Mas, estamos discutindo às questões” (risos contidos). Duas garotas ao centro da sala conversam sobre uma série – Games of Thrones. O professor exclama: “Vamos nos concentrar na atividade!”. Em resposta uma das garotas diz: “Ô, tio, tô com preguiça.”. Um grupo com três meninas, que estão próximo ao professor, está empenhado em terminar a tarefa. Duas delas discutem todas as questões antes de respondê-las. A terceira menina apenas responde a partir das respostas que as outras duas fizeram. Sentados próximo à parede do lado direito do professor, Sávio e Eduardo estão bem concentrados na resolução das questões da atividade. Eles também sempre discutem o assunto da questão antes de respondê-la e parecem sentir muito prazer enquanto realizam a tarefa.

Com pouco tempo passado desde o início da tarefa, o Félix pergunta ao professor: “Tí, que horas são?”²⁸. O professor responde que são 13:50. O Félix olha insatisfeito reclamando que “ainda falta muito para o recreio”. A garota que alegou estar com preguiça pede ao professor para ir ao bebedouro encher sua garrafa. Logo em seguida, o Félix pede o mesmo: “Quando ela chegar eu vou, tí”. Enquanto isso, os três garotos do fundo da sala continuam a se divertir. Dessa vez, atentos ao olhar do professor.

O Jaime, que está sentado perto da mesa do professor, sai de grupo em grupo procurando pelas respostas da atividade. Mas nunca é bem recebido pelos colegas. Depois de sua última investida malsucedida à carteira da Geovana para “pegar uma questão”, Jaime vai até a porta e percebe que o “7º B” está indo para a aula de Educação Física. De lá, ele fala se dirigindo ao professor de sala: “Tí! O tí vai ficar até a hora do recreio?”. O professor respondeu que sim. “Bé isso, tí.”, respondeu o Jaime com cara de desapontado para o professor. Talvez tivesse a intenção de se livrar da obrigação de fazer a tarefa, livrando-se do próprio professor. Minutos depois, a garota que havia pedido para ir encher sua garrafa retorna do bebedouro e fica conversando com uma colega, “matando o tempo” para não fazer

27 A adedonha é um jogo muito praticado entre as crianças na escola, principalmente na sala de aula. O jogo consiste em desenhar uma tabela em tópicos em uma folha do caderno para cada jogador. Em cada coluna da tabela fica o nome de alguma categoria de palavras, como time de futebol, cidades, frutas. Então, sorteia-se uma letra do alfabeto entre os jogadores. Depois de definida a letra, os participantes têm que preencher uma linha inteira da tabela com uma palavra que comece com a letra sorteada e que seja de acordo com cada coluna. Aquele que conseguir preencher todas as colunas primeiro é o vencedor.

28 Tí é uma expressão nativa bastante utilizada pelos alunos para se referirem aos professores. Tí é usado em substituição de tio.

a tarefa. O professor de sua cadeira e com o olhar mau²⁹ pergunta: “E a atividade?”. “Ô, tí, ainda falta nove questões. Tô com muita preguiça. Deixa eu sem fazer nada.”.

Durante essa atividade alguns alunos não conseguiram se concentrar e, à medida que o tempo avançava, menos interesse eles tinham em realizar a tarefa. Então, as brincadeiras e conversas entre eles passaram a ocorrer de maneira generalizada, e, na mesma frequência que elas ocorriam, o professor as combatia alertando aos alunos sobre o dever de terminar a tarefa. Ele administrava tudo isso de sua própria cadeira, até que chegou ao ponto da “situação ficar feia” para ele. Para o professor, “o desrespeito” havia atingido o último nível de tolerância e levantando-se falou: “Quem não terminar, não vai ter recreio.”. Em seguida, passou a falar para os alunos sobre a importância dos estudos para a vida futura deles. Nesse momento, todos os alunos fizeram silêncio e prestaram atenção ao que o professor dizia, mas o gesto do Caio deitando a cabeça no braço da carteira tirou a concentração do professor. “O que é isso, Caio?”. “Tô com sono.”, respondeu Caio. “Como? Tu passou a manhã fazendo o quê? Eu não acredito que tu ficou até tarde da noite jogando Free Fire.”.³⁰ (Risos da turma).

Passados alguns minutos do “carão”, o clima da sala de aula volta ao que estava antes da intervenção mais enérgica do professor. Os meninos que estavam no fundo da sala continuavam brincando sem responder à atividade. Enquanto o Natanael fica fazendo imitações, o Caio fica rindo de suas palhaçadas e, toda vez que o professor dirige o olhar para eles, os mesmo fingem estar fazendo a atividade. Há muita resistência por parte de alguns alunos em concluir a atividade proposta pelo professor. “Tí, a Erilene tá dizendo que não vai fazer a dez.”, disse Isabeli ao professor. “Tô com preguiça, tí.”, respondeu Erilene. Aos poucos os alunos vão terminando a atividade. Um dos meninos que estava fazendo a atividade sozinho é o primeiro a entregá-la ao professor. Um tempinho depois, as meninas que estavam discutindo as questões enquanto respondiam também terminam e passam a ajudar a alguns colegas que ainda não concluíram a tarefa. Alguns colegas não queriam ajuda. Queriam apenas o caderno para copiar as respostas. Faltando cerca de quinze minutos para o toque do intervalo, boa parte da turma entra no modo de espera e já não produzem mais. É um momento difícil para o professor controlar, pois o barulho e a movimentação das crianças das

29 O olhar mau é uma alusão ao conceito de olho mau utilizado por McLaren em seu trabalho sobre rituais na escola (1991). O olho mau é uma tentativa dos professores de projetar uma certa gravidade e enfatizar seu papel autoritário e reforçar sua presença. “Com os olhos apertados, braços cruzados, e as pernas ligeiramente separadas, como para dar a impressão de um corpo firmemente equilibrado e pronto para repelir qualquer luta ou tentativa de subversão (...) os professores movem a cabeça de maneira firme e rotativa” (MCLAREN, 1991, 152)

30 Free fire é um jogo eletrônico online de ação-aventura em terceira pessoa, no qual o jogador cai em uma ilha e precisa matar os outros jogadores para sobreviver. Para isso, o jogador tem que sair em busca de armas e itens utilitários que o ajudem a ter um maior poder de fogo contra seus inimigos.

turmas do Fundamental I, que fazem o lanche antes das turmas do Fundamental II, confundem-se com o barulho e a movimentação dos alunos que estão em sala. Ao final da aula, a maior parte dos alunos ficaram sem concluir a atividade e todos saíram para o recreio.

Embora o professor tenha se mostrado bastante preocupado com o fato de alguns alunos não estarem levando a sério a resolução da atividade, observei, nessa aula, que em nenhum momento ele se dispôs a ir até a carteira de algum dos alunos para tentar mediar a aprendizagem ou verificar quem não estava respondendo às questões, o que fez, de certa forma, com que os alunos ficassem à vontade para simular que estavam fazendo a atividade.

Conversando com o professor, na hora do intervalo, sobre o fato de muitos alunos não terem concluído a atividade, ele respondeu:

A gente percebe que eles ficam enrolando. Só que chega um momento que você está tão cansado da rotina da escola e de tanto pedir a mesma coisa a eles, que às vezes é melhor ficar só administrando a situação para não ficar maluco. Porque, além do desinteresse deles nos desmotivar, ainda tem um monte de papel que a coordenação pede para gente preencher, que você acaba tendo que pegar um momento da aula para dar tempo de entregar no prazo.

No caso desse episódio, o professor está se referindo ao preenchimento dos diários de classe que a coordenação havia lhe entregado com três meses de atraso.

Nota-se, na rotina da sala de aula, que aqueles alunos “interessados” e que apresentam certa autonomia em relação ao professor conseguem, na medida do possível, realizar a tarefa. O que não significa que a realizem bem, uma vez que o professor passa apenas o visto, deixando a correção da atividade para aula posterior. Já, para a maioria dos alunos da turma, a atividade parece ser um código escrito em outra língua. E de fato é. Esses ficam sem saber o que fazer diante da resolução da atividade proposta pelo professor, e passam a apresentar um comportamento em sala de aula que é considerado como inadequado pelos professores. Eles são o que Bourdieu (2007) podia chamar de os excluídos do interior, que são aqueles alunos que a escola exclui por meio dissimulado, postergando sua eliminação, e “contentando-se em regá-los para os ramos mais ou menos desvalorizados” (BOURDIEU, 2007, p. 224).

Na verdade, no interior da sala de aula, desenvolve-se entre os alunos um outro tipo de currículo por meio de mensagens que são compartilhadas fora do domínio do professor. É um tipo de conhecimento que não é considerado legítimo pela escola, articulado conforme o “interesse” de cada aluno. É uma gramática tão forte entre eles, que os faz ficar

“off line” para o conteúdo ministrado pelo professor e os “logam”³¹ na cultura literária que dá mais sentido as suas vidas. É um tipo de cultura que podemos chamar de “pré-fabricada por negociastas desenraizados e difundida em grande escala pelos meios de comunicação” (FOUQUIN, 1993, p. 37).

Dia 05.09.18, no “6º A”, após a professora Beatriz ter feito uma explanação sobre o conteúdo visto nas duas aulas anteriores e ter feito uma dinâmica para relaxar os alunos, ela anuncia um trabalho valendo cinco pontos.

Ó, gente, o trabalho são cinco questões. Copiar e responder, valendo cinco pontos. Como a gente não vai ter os pontos do desfile do “7 de Setembro”, ainda vai ter a Prova Parcial. Então, cinco pontos do trabalho de hoje, mais cinco pontos da Parcial, soma, dá uma nota, aí tem a Prova Bimestral, soma as duas notas e faz a média. Tá ok? Então, vamos começar a fazer a atividade. É em dupla, mas cada um vai fazer o seu.

Algum tempo passado desde o início da atividade, o Laécio, o Samuel, o Kevin e o Matheus estão fazendo corpo mole para realizar a atividade. Como de costume, para eles, a atividade valendo cinco pontos é apenas mais uma atividade qualquer. Algo “chato”. O Matheus observando que eu constantemente escrevia, perguntou: “Que é isso, tí?”. “Meu diário de campo.”, respondi. “Ah, para falar da gente na Secretaria de Educação. Tu tem que falar que nós somos os alunos mais inteligentes de todos.”, falou o Matheus. O Kevin, rindo, disse: “Tí, o André é o mais inteligente de todos. Tem uma coleção de “1”.” (Risos debochados de todos os quatro meninos). O Marcelo, que estava um pouco afastado dos meninos, perguntou: “O tí já tá escrevendo besteira sobre a gente?”. “Não. Estou escrevendo coisas importantes sobre vocês.”, respondi sorrindo.

Qualquer assunto para eles era mais interessante do que a atividade. “Pra que time o tí torce?”, perguntou o Matheus. “Torço para mim.”, respondi. O Laécio logo exclamou: “Ele torce para o Palmeiras! Não tem mundial. O Flamengo tem dois.” (Risos). “O Corinthians também tem dois.”, disse o Matheus não querendo “ficar por baixo”.

A partir de então, o tema do futebol predominou como pauta da discussão entre os quatro alunos. “Se o Messi pegar o Real Madrid na Champions, vai fazer três gols. E ele vai ser o melhor do mundo de novo, viu. Pense, como vai ser o maior sacode do mundo quando o

³¹ O termo “logam”, assim como off line, “bugar”, “add”, teclar, é uma linguagem nativa bastante utilizada pelos alunos e é derivada de suas práticas na internet, principalmente em jogos virtuais e no uso das redes sociais. Logam vem do termo inglês logon, que significa “logar sobre”, que consiste em fornecer uma senha ou algum outro tipo de credencial para ganhar acesso a um determinado sistema na internet.

Barcelona jogar com o Real Madrid.”, afirmou o Samuel. “Dá onde? Quando o Real pegar o Barcelona, o Cristiano Ronaldo vai fazer é quatro.”, retrucou o Laécio. “Olha aí, tí, ele pensa que o Real Madrid é melhor que o Barcelona. Sabe de nada, doidinho.”, falou o Samuel rindo e debochando do Laécio. Nesse momento, eu falei: “Gente, vocês têm que se preocupar com a atividade.”. O Matheus em resposta disse: “Pois, vai pegar o livro da Beatriz escondido para gente responder.”. Respondi que não e ele insistiu para eu ajudar: “Pois, responde pelo menos uma aí. O Tí sabe.”.

Em duas cadeiras à frente dos meninos, a Paula e a Sandra estão falando da “Beyoncé do Siqueira”. Uma conta “fake do Facebook” que “estava postando coisa falando mal de todo mundo da escola.”. “Hoje vai ter peia menino! Descobriram quem é a Beyoncé do Siqueira. Eu não sei quem é, mas parece que é uma menina que estuda à tarde.”, disse Sandra. “Eu acho é bem feito. A pessoa fica mentido sobre os outros. Tem é que apanhar mesmo.”, comentou a Paula. Até esse momento as duas garotas ainda não haviam aberto o livro. Conversavam sem ter nenhuma preocupação com o tempo para entregar a tarefa, é tanto que migraram a conversa da Beyoncé do Siqueira para “as batalhas do Free fire”. “Ontem eu subi de nível. Mas também, fiquei foi tempo jogando. Já estava quase com uma semana nessa meta.”, comentou Paula com muita felicidade. “Mulher, eu não consigo sobreviver. Sempre tento ficar na zona segura, mas aí vem alguém do nada e pá!”, disse Sandra a Paula. Elas ficaram nessa conversa a aula toda. Mas entregaram a atividade no final da aula.

Faltando sete minutos para o término da aula, o Matheus, o Kevin e o Samuel terminaram a atividade e a entregaram à professora. O Samuel e o Matheus voltaram da mesa da professora em gargalhadas, felizes por terem acertado as cinco questões. Já o Kevin retornou reclamando que havia acertado “só três porque o Samuel não deu as outras questões”. O Laécio não conseguiu concluir a tarefa e ficou sem a entregar à professora.

Apesar de terem acesso à escolarização, em sua maioria, os alunos do Ensino Fundamental II da escola Pedro Eduardo Siqueira enfrentam bastante dificuldades para obter êxito escolar. Como vimos, por meio das observações relatadas acima, muitas vezes, o clima de sala de aula não oferece condições adequadas para que se desenvolva nos alunos uma cultura embasada pelo conhecimento escolar. A falta de atenção na hora do momento da aprendizagem, as conversas paralelas sobre o mundo extraescolar, as brincadeiras barulhentas, e também as silenciosas, como o jogo da adedonha, o corpo mole dos alunos na hora de responderem às atividades e o desinteresse, de uma maneira geral, pelas aulas, são formas de resistências que os alunos fazem a todo o processo de escolarização.

Se isso é algo que eu pude observar por meio desta etnografia, no entanto, eu fui observar as relações étnico-raciais na escola, pensando a escola como espaço sociocultural, que descrevo abaixo.

5 OBSERVANDO AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA SOBRE AUTOATRIBUIÇÃO ÉTNICA

A escola Pedro Eduardo Siqueira não é uma escola quilombola. É uma escola que está em terras quilombolas que, por sua vez, recebe os alunos quilombolas da comunidade de Alto Alegre, e, conseqüentemente, alunos que são dessa mesma comunidade e que não são quilombolas e alunos das comunidades vizinhas. Então, no dia 21 de março de 2018, quando fui fazer o levantamento de quantos alunos de Alto Alegre estudavam na escola, um novo cenário se revelou a mim: a timidez dos alunos quilombolas de Alto Alegre no espaço social escolar. Porém, a forma como isso ocorreu provocou em mim, naquele momento, algumas angústias sobre como eu deveria me posicionar em campo e revelou-me o quanto eu era inexperiente para realizar este trabalho etnográfico com sucesso.

Como a escola não tinha um registro oficial que demonstrasse quem eram os alunos da comunidade quilombola Alto Alegre, tive que ir em todas as salas de aula do Ensino Fundamental II com uma lista contendo o nome de todos os alunos que estavam matriculados nas turmas de 6º ao 9º ano.

Já estava fazendo observação na escola há mais de seis meses, mas não tinha o conhecimento real do número de alunos da comunidade quilombola de Alto Alegre que estudavam na escola. O trabalho era bem simples. Ir até às turmas, fazer uma pequena apresentação sobre meu trabalho de pesquisa para os alunos das salas, e, em seguida, realizar uma chamada pedindo para que os que fossem de Alto Alegre se identificassem. Procedimento que repeti da mesma forma em todas as turmas pelas quais passei.

Ao passar pelas turmas, fui sempre bem recebido, tanto pelos(as) professores(as), como pelos(as) alunos(as). Até o momento de pronunciar-me sobre o teor da pesquisa e sobre o que eu estava fazendo ali, em sala de aula, tinha a atenção de todos.

Porém, notei, em algumas turmas, que toda vez que começava a falar que a pesquisa se tratava de um estudo sobre a comunidade quilombola de Alto Alegre, alguns alunos ficavam “afetados”, principalmente os alunos da comunidade de Alto Alegre. Isso foi

denunciado pelos seus semblantes e corpos que tomavam outro comportamento quando eu anunciava o objetivo da pesquisa.

Enquanto eu chamava pelo nome de cada um e fazia a pergunta, “Quem é da comunidade de Alto Alegre?”, percebi que alguns alunos ficaram tímidos ou hesitantes na hora de dizerem se eram ou não da comunidade. Quem era da comunidade parecia estar desconfortável diante da situação (com a pergunta), e alguns chegaram a baixar a cabeça encostando-a no braço da carteira, o que parecia ser um gesto de defesa ou de vergonha frente (aquela exposição) ao social. Houve alunos que ficaram tão “caladinhos” e imóveis que foram alguns de seus colegas de sala que os identificaram: “Ele é de lá, tio.”. A maioria dos alunos de Alto Alegre tiveram dificuldades em responder se eram de lá, com exceção de um aluno do “9º A” que, na hora que chamei seu nome, falou firmemente e com um semblante bem alegre: “Eu sou!”.

A pergunta, “Quem é da comunidade de Alto Alegre?”, causou tanto desconforto naquele momento, que alguns alunos não pertencentes à comunidade chegaram a responder rapidamente com um “sorriso amarelo”, como quem não quisesse ser identificado à comunidade quilombola de Alto Alegre: “Eu não, tí.”, ou simplesmente contraindo o rosto, acenavam com a cabeça sinalizando que não.

Embora existissem na escola vários alunos moradores do Cajueiro da Malhada e do Alto do Estrela, territórios quilombolas, e que alguns pais têm uma relação de parentesco direta com os Bento e Silva, linhagem familiar que deu origem a comunidade quilombola, e, portanto, uma ascendência negra, para alguns alunos, naquele momento, a questão do pertencimento com relação a área espacial Alto Alegre, definia quem era negro. Ou seja, ser negro era quem morava em Alto Alegre.

Depois de retornar dessa experiência nas salas de aula com as turmas da manhã, já nas mesas brancas, fazendo anotações em meu diário, fiquei inseguro em relação a maneira como fiz essa chamada pública. Embora, a reação de timidez de alguns alunos tivesse despertado em mim muita curiosidade e eu quisesse ir mais a fundo em relação a essa questão, não prossegui com essa abordagem nas turmas da tarde. Pois, toda aquela exposição e constrangimento não poderia se repetir.

Contudo, “essa pisada na bola” não passaria despercebida. Na banca de qualificação, a professora Michelle Cirne indagou-me querendo entender o porquê de eu abordar “as crianças daquela forma” se eu “havia sido alertado pelo diretor sobre essa situação”. Não havia passado em meus sentidos, naquele momento, quando decidi fazer a

chamada pública nas salas de aula, a ideia de que houvesse entre os alunos uma associação de que quem morasse em Alto Alegre seria quilombola e que isso se traduziria na escola como algo preconceituoso/discriminatório, mesmo tendo sido alertado alguns meses antes pelo diretor que algumas crianças não aceitavam “a identidade quilombola”. Mas, até aquele momento, minhas impressões sobre os alunos, durante os três meses de trabalho no ano de 2017, não confirmavam esse dado fornecido pelo diretor.

Então, minha falta de experiência com o trabalho etnográfico, e até as minhas impressões sobre os alunos durante os três meses de trabalho no ano anterior, não me permitiram antever essa situação constrangedora.

Porém, é importante dizer que esse tipo de experiência, acima relatado, revela como o preconceito pode ser algo silencioso no ambiente escolar e como pode se reproduzir de maneira tão corriqueira que as próprias pessoas que o fazem e os que o sofrem, muitas vezes, não se dão conta de sua existência. Se eu estivesse fazendo a chamada de cabeça baixa, esperando apenas pela resposta sonora enquanto anotava os dados, não teria percebido a situação. Pois nem sempre o preconceito é revelado a todos. Às vezes, ocorre quando não estamos olhando e os gestos são tão sutis que escapam à visão de olhos menos atentos (não treinados).

Essa associação do “ser quilombola” a um determinado espaço geográfico se repetiu em outros momentos, como na manhã do dia 29 de março de 2018, quando fui interpelado por uma garota do “8º ano B”, a Andressa, que estava “tomando leitura” das crianças do “4º ano A” no pátio da escola, em frente à Ecoteca. Ela queria saber o que eu “tanto fazia na escola”. Na oportunidade, expliquei a ela que estava fazendo uma pesquisa sobre a comunidade de Alto Alegre e que a mesma incidia sobre a identidade quilombola dos alunos da comunidade frente a educação escolar.

Mesmo sob o forte inquérito da garota, que queria saber cada vez mais sobre como era “o trabalho de um etnógrafo”, encontrei uma oportunidade em nosso diálogo para conversar sobre a vida dos alunos na escola e o que ela podia me falar a respeito dos alunos que moravam em Alto Alegre.

Ao falar sobre os alunos de Alto Alegre, ela se mostrou sempre muito distante, referindo-se aos mesmos abstratamente na terceira pessoa, “eles”. Depois de algum tempo falando sobre questões que envolviam os alunos e a vida escolar, perguntei se ela havia ido ao desfile da Beleza Negra em Alto Alegre ano passado. Ela respondeu: “Não participo das atividades de lá”. Mandeí um bate-pronto: “Como assim não participa das atividades de lá?”.

“Não participo. Eu moro bem aqui. Mas minha mãe é de lá. Quando eu era mais pequena ela se mudou pra cá. Aí, eu não gosto muito de andar lá.”. Então, sorrindo, Andressa retomou a atividade de leitura com um aluno “4º ano A” que a esperava enquanto conversávamos. Percebi, em sua fala, que não queria que eu a associasse como uma moradora de quilombo, mesmo ela morando no Alto do Estrela, um território quilombola, e sua mãe ter nascido e morado em Alto Alegre a maior parte de sua vida, pois, para Andressa, o fato de não morar mais em Alto Alegre a tornava uma não quilombola.

5.1 A institucionalização da disciplina de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em Horizonte

Entendendo que o conhecimento transmitido pela escola tem um papel importante na construção da representação que o sujeito faz dos outros e de si mesmo, busquei, neste contexto da cultura escolar observada, construir um olhar mais aclarado sobre o papel do conhecimento escolar nos processos identitários que, supostamente, vinculariam os laços de pertencimentos identitários aos alunos de Alto Alegre à disciplina de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

O surgimento da disciplina de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no município de Horizonte está atrelado ao processo de autorreconhecimento da comunidade quilombola de Alto Alegre e a aplicação da Lei 10.639/2003. Segundo o professor Edilberto de Almeida³², logo após a certificação de autorreconhecimento da comunidade quilombola de Alto Alegre, emitida pela Fundação Cultural Palmares, em 2005, o município de Horizonte, por meio de suas várias secretarias e juntamente com a unidade gestora da SEPPIR no município, começou a desenvolver ações para promover “a igualdade racial”.

No contexto do sistema de educação de Horizonte, os primeiros trabalhos de promoção para a igualdade racial foram realizados por meio de projetos pedagógicos nas escolas que tinham como principal finalidade combater o racismo e abordar os conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, ações que já estavam previstas na Lei 10.639/2003.

Porém, devido ao pouco conhecimento teórico que os(as) professores(as) tinham a respeito da temática da educação para as relações étnico-raciais, e até mesmo a falta de

³² O professor Edilberto de Almeida foi o primeiro técnico da Secretaria de Educação de Horizonte responsável pela formação dos professores de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Atualmente ele é professor efetivo de Geografia do Município de Horizonte e da rede pública do Estado do Ceará.

material pedagógico para subsidiá-los, a Secretaria de Educação do município de Horizonte, em comunhão com os(as) professores(as), entendeu que era necessário criar um meio para promover a formação docente.

Dessa necessidade surgiu, em 2006, o programa de formação continuada para a Educação das Relações Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, existente até os dias de hoje, e que vem sendo realizada uma vez por mês, às quintas feiras, com todos os docentes que ministram a disciplina.

Inicialmente, a formação se deu de maneira presencial, contendo alguns momentos de estudo à distância. Os professores se reuniam uma vez a cada mês, na Secretaria de Educação, para estudar a temática, falar sobre os seminários que os mesmos realizavam em suas respectivas escolas e trocar experiências sobre suas vivências em sala de aula. Depois, surgiu, por parte da Secretaria de Educação, uma proposta de um curso de 120 horas junto à SECAD-MEC. O curso teve como tema “Programa da História Africana para a Formação dos Educadores”, e foi dividido em três etapas de 40 horas.

A partir dessa experiência, em 2007, a Secretaria de Educação criou um grupo de trabalho para construir coletivamente uma proposta curricular para o Ensino Fundamental II, o GT de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O GT tinha como principais atribuições: elaborar os Referenciais Curriculares Básicos da História e Cultura Afro-brasileira e Africana; sistematizar, organizar e/ou produzir materiais didáticos; fazer o acompanhamento técnico-pedagógico aos professores responsáveis por implementar o novo currículo; e fazer o registro histórico do processo de construção das políticas públicas municipais de promoção da igualdade étnico-racial e de inclusão dos afrodescendentes no município.

Sobre o contexto de implantação da disciplina, História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no município de Horizonte, o professor Edilberto de Almeida lembra que:

(...) nós professores de Horizonte, ligados ao ensino de humanas fomos solicitados para uma formação com o professor e pesquisador da UFC Dr. Henrique Cunha. A proposta do curso era a inclusão da Lei nas escolas do município. Formamos naquele momento um grupo de 40 professores e deste curso plantamos algumas sementes. O trabalho começou no chão da escola de forma desorganizada, sem muito critério de conteúdo, sequencia didática etc. Foi um momento muito difícil. Posteriormente, por conta de nossa dificuldade começamos a formar um GT (grupo de estudos em História afro-brasileira e a africana SMH) com o intuito de organizar material didático para as discussões em sala de aula. Desse GT saiu uma pessoa que

ficou na Secretaria de Educação como técnico e fazia uma ponte com nós professores. Daí, passamos a ter encontros mensais com todos os professores que ensinavam história africana e a Secretaria de Educação entrou com pedido no Conselho Estadual de Educação para a criação de uma disciplina (...).

Para a professora Nazaré³³, embora houvesse naquele momento “muito empenho dos professores em desenvolver um bom trabalho com o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em sala de aula junto aos alunos, os primeiros anos de trabalho com a disciplina foram bastantes difíceis”. Tudo era novo para eles. A Lei 10.639/2003, a disciplina, o conteúdo, a situação em sala de aula, o fato dos professores lecionarem outras disciplinas e terem que ministrar mais uma, em suma, a demanda era grande.

Além disso, a maioria dos professores não havia estudado a temática das relações étnico-raciais em sua graduação, e alguns nem sequer tinham formação em específica em História. O professor Edilberto de Almeida conta que aliado a isso havia a “falta de material didático, de domínio de conteúdo, de conceitos ou mesmo informações gerais sobre o tema”. E ainda revelou que naquele período,

Era uma loucura. Para nós esse momento inicial foi muito frustrante. Nossos colegas ficavam rindo da gente ao ver nosso desespero para entrar em sala e ministrar uma aula que nós não sabíamos direito para onde direcionar, que objetivos teria que atingir. Nos encontros pedagógicos cada um ia relatando suas angústias, o que trabalhou, como trabalhou e essa espécie de terapia de grupo foi muito importante na época. Nos deu força e dividiu nossas angústias.

No entanto, para o professor Edilberto de Almeida, os maiores problemas enfrentados por eles nos primeiros anos de implantação da disciplina no município de Horizonte não estavam apenas no que ensinar e como ensinar. Ele conta que as maiores dificuldades enfrentadas na época,

... eram a incompreensão, aceitação e mesmo a falta de informação por parte de colegas professores, diretores, pais de alunos, comunidade e mesmo outros técnicos de educação de CREDES, ou ainda, do próprio movimento negro sobre a implantação dessa disciplina. Escutamos de tudo. Lembro que certa vez, fui representando a Secretaria de Educação de Horizonte no fórum estadual de educação e diversidade étnico-racial, e lá um dos membros colocou que a ideia de tornar a Lei

33 A professora Nazaré ministra aula de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana desde o período de criação da disciplina. Atualmente ela deu entrada em sua aposentadoria.

10.639/2003 em disciplina, somente, iria reforçar o preconceito sobre a temática. Uma vez também que o próprio alunado iria ver como algo chato, pois teria que se preocupar com notas, etc. Nas próprias escolas de Horizonte, vez por outra, em nossos encontros mensais alguém chegava relatando que determinado professor ou mesmo diretor dizia que tinha muita dificuldade de fazer lotação por conta dessa disciplina ou mesmo não fazia sentido ensinar duas vezes sobre a mesma coisa. Isto, refere-se a já existência da disciplina de História. Alguns iam mais longe, e afirmavam que “era muito exclusivismo ter uma disciplina para tratar de um tema bem específico. Depois teria que criar uma disciplina para tratar somente de gays, das drogas” etc. Foi muita coisa que nós passamos, ouvimos e digerimos.

5.2 Projetos sobre a temática étnico-racial na escola

Desde que comecei a fazer a pesquisa na escola Pedro Eduardo Siqueira, a temática étnico-racial não se mostrou como sendo um tema de trabalho que ocupasse o tempo de docentes e gestores da escola para o desenvolvimento de um projeto político pedagógico.³⁴

Embora a escola diga, em seu PPP, que para construí-lo levou-se em consideração o contexto histórico e cultural no qual ela está inserida e tenha elegido como um dos seus cinco eixos de trabalho a “Cidadania, que envolve a questão da exclusão social (...) e a participação política” (PPP, 2015, p.8), a temática étnico-racial quase nunca é discutida abertamente pelas pessoas da comunidade escolar.

Na verdade, a temática fica restrita às aulas de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e só assume lugar de destaque nas atividades escolares em novembro, durante a “Semana da Consciência Negra”³⁵, quando se promove a culminância do Projeto de Pesquisa

34 As de aulas de História e Cultura Africana e Afro-brasileira ocorrem uma vez por semana, tanto no Ensino Fundamental I como no Ensino Fundamental II, e têm duração de 50 minutos. Geralmente, quem ministra essa disciplina nas escolas do município de Horizonte são professores oriundos das disciplinas de História, Geografia, Filosofia e, em alguns casos, para cumprir carga horária, professores de Língua Portuguesa. No caso da escola Pedro Eduardo Siqueira, durante o período desta pesquisa, passaram por ela três docentes diferentes. Dois professores e uma professora. Todos licenciados em História.

35 A Semana da Consciência Negra é uma ação feita anualmente pela Secretaria de Educação de Horizonte em homenagem ao Dia da Consciência Negra, 20 de novembro. Durante essa semana todas as escolas do município de Horizonte trabalham atividades com o intuito de promover uma educação para as relações étnico-raciais. A Semana termina com a culminância municipal no Centro Cultural Tasso Jereissati, com as apresentações artístico-culturais produzidas pelos alunos. Cada escola tem direito a levar um trabalho para apresentar e pode levar até cinco alunos para assistir ao evento. Atualmente a Semana da Consciência Negra vai para a sua 13ª edição.

Temática³⁶, desenvolvido pelo professor de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em sala de aula juntamente com os alunos.

Durante essa semana, a maior parte das ações da escola são direcionadas para que os professores trabalhem com os alunos algum tipo de atividade relacionada a questão étnico-racial e é reservado um dia voltado para a apresentação dos trabalhos produzidos pelos alunos juntamente com os professores, “a culminância de Afro”.

Durante o período desta pesquisa, ocorreram dois Projeto de Pesquisa Temática na escola. O primeiro ocorreu em 2017, com o professor Vitor à frente. Naquele ano, o projeto foi elaborado de acordo com o tema escolhido pelos alunos por meio de debates em sala de aula. O tema do projeto foi “Respeito às diversidades e combate às desigualdades”. Como eu havia começado a pesquisa na escola em setembro desse mesmo ano, não pude acompanhar todo o processo de seu desenvolvimento, pois, quando cheguei a campo, o projeto já estava em sua fase de conclusão.

Em reunião com os professores, o professor Vitor³⁷ colocou como objetivo, a ser trabalhado por eles em sala com os alunos, os conceitos de respeito, diversidade e desigualdade, tendo como principal foco a discussão da história cotidiana da escola e da comunidade quilombola de Alto Alegre. No primeiro momento do projeto, foi desenvolvida uma atividade chamada de “contação de história”, na qual os alunos do “8º A” e “8º B” realizaram oficinas direcionadas aos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental I. Ao final dessa atividade, foi produzido um vídeo com os vários momentos da “contação de história” e das discussões dos alunos do “8º A” e “8º B” junto às crianças das séries iniciais, que foi assistido por todas as turmas no dia da culminância do projeto na escola.

O projeto também promoveu uma atividade bimestral, “O mensageiro Afro”, um momento na aula de História e Cultura Afro-brasileira e Africana direcionado à produção escrita de mensagens positivas, “abordando os sentimentos de amor, respeito e amizade entre os colegas de sala”.

Para o professor Vitor, o trabalho com o Projeto de Pesquisa Temática foi positivo, pois percebeu que em todas as etapas “houve grande envolvimento dos alunos com a temática escolhida”. Na hora da escolha do tema, na elaboração das cartas durante a pesquisa

36 Em 2016, tendo em vista um redimensionamento e a ressignificação do processo de ensino-aprendizagem relativo à educação étnico-racial, realizado com os estudantes da rede de ensino do município de Horizonte, foi implantado, na formação de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, o Projeto de Pesquisa Temática. O projeto ocorre ao longo do ano e tem que ser desenvolvido pelo professor de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, em colaboração com a gestão escolar e com os professores das outras disciplinas.

37 O professor Vitor lecionava a disciplina de História e de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no ano de 2017, nas turmas do 6º ao 9º.

dos conceitos, na “contação de história” para as crianças das séries iniciais e na elaboração dos vídeos. Porém, comentou que,

No início, eu fiquei desanimado. É muita coisa para fazer. E os professores não ajudam muito e você ainda tem que continuar dando conta das outras tarefas de sala de aula. E ainda tem a crise. A escola sem dinheiro, a gente sem dinheiro e o aluno sem dinheiro. Porque se a gente quiser fazer uma coisa bacana tem que gastar.

O segundo projeto ocorreu em 2018, com o professor Fernando³⁸ à frente da organização, e teve como tema “Conhecimento étnico e memória”. Esse tema foi escolhido pelo próprio professor Fernando e tinha como principal objetivo trabalhar com os alunos suas origens. Para isso, foi proposto aos alunos que construíssem suas árvores genealógicas.

Para dar início ao projeto, o professor Fernando pediu para que os alunos fizessem uma pesquisa em casa com seus familiares sobre seus antepassados e que depois a trouxessem para que ele pudesse fazer a consolidação dos dados coletivamente. Porém, nem todos os alunos a entregaram. De todas as turmas do Fundamental II, apenas o “9º A” apresentou um número significativo de participação dos alunos. Dos 31 alunos matriculados na turma, 27 entregaram a pesquisa.

Durante a realização do Projeto de Pesquisa Temática, o professor Fernando encontrou um pouco de dificuldade para trabalhar com algumas categorias conceituais, como cor/raça, devido à situação de “constrangimento que alguns alunos da escola apresentam quando são expostos a temática étnico-racial”. Um exemplo desse tipo de dificuldade ocorreu quando o professor Fernando precisou elaborar o questionário para os alunos aplicarem com seus familiares. Na oportunidade, tomou como base o modelo de questionário aplicado pelo IBGE, mas

... como o IBGE usa o termo preto. Aqui, eu decidi usar o termo negro. Porque é complicado trabalhar o termo preto na escola. Causa um certo constrangimento entre os alunos. Eu acho muito forte. Aí, eu tenho que explicar para o pai, o avô, o que o IBGE classifica como preto. É uma situação delicada. Negro é mais fácil para o entendimento deles.

Observa-se, nessa situação, que o professor Fernando teve que “eufemizar” a palavra preto e em outras situações, já mencionadas neste trabalho, que a questão do pertencimento étnico na escola aparece sempre como crise toda vez em que surge alguma

38 O professor Fernando lecionava a disciplina de História e de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no ano de 2018, nas turmas do 6º ao 9º. Atualmente ele só leciona a disciplina de História na escola.

situação em que há o reforço de uma ação contrastiva (do nós diante dos outros) (OLIVEIRA, 1976), ou seja, em momentos onde os sujeitos precisam afirmar sua identidade, no caso aqui, como uma identidade negra.

O caso mais contundente de “timidez dos alunos”, durante o desenvolvimento do “Projeto”, passou-se na consolidação da pesquisa com os alunos no “7º A”. A turma tinha 31 alunos matriculados, mas apenas 17 apresentaram a pesquisa ao professor Fernando. Dos 17 que a entregaram, 12 identificaram a existência de pessoas negras em suas famílias e 7 eram da comunidade de Alto Alegre. Porém, ninguém se identificou como negro. O Fernando acredita que, como pediu “a pesquisa individualmente para passar o visto e só depois fiz a elaboração dos dados coletivamente, na hora de falar, alguns tenham mudado a resposta com vergonha de se expor em público”.

Desde seu início, o projeto “Conhecimento étnico e memória” teve dificuldades para sua execução. A começar pela participação dos docentes e da gestão da escola na sua elaboração e implementação.³⁹

O professor Fernando relatou que no planejamento coletivo do terceiro bimestre levou “todo o material do projeto que havia trabalhado com os alunos até o momento, tudo organizado, no intuito de fazer as orientações para os professores trabalharem em suas disciplinas e de discutir com eles o que poderia ser acrescentado, mas não houve tempo”.

Segundo Fernando, o tempo do planejamento foi “consumido” pelas discussões sobre as avaliações externas – SPAECE, e sobre como seriam as estratégias para a realização do desfile do “7 de Setembro” do município de Horizonte, que tinha como tema “A contribuição do negro africano no processo de Independência do Brasil. “Todos nós somos negros, índios e brancos”.

Então, quando chegou a hora de discutir o Projeto de Pesquisa Temática, o que já estava previsto na pauta do planejamento como tema para debate, “disseram que era melhor pular e marcar outro dia para discutir as ações”. O interessante é que a escola havia ficado com a incumbência de apresentar a história da comunidade quilombola de Alto Alegre no dia

39 Em todas as escolas do município de Horizonte, o processo de elaboração do projeto é padrão. São quatro fases a serem desenvolvidas. A primeira deve ocorrer no primeiro bimestre letivo. Nessa fase, o professor de Afro, juntamente com os alunos, deve começar a elaboração do projeto de pesquisa definindo o eixo temático a ser desenvolvido. Na segunda fase, que se inicia no segundo bimestre letivo, o professor de Afro deve fazer os encaminhamentos para o processo de pesquisa e coleta de dados. A terceira fase, que ocorre no terceiro bimestre letivo, é o momento da análise de dados, das discussões temáticas e da elaboração dos conceitos. Nessa fase, deve haver envolvimento de toda a comunidade escolar, principalmente a participação dos professores das outras disciplinas no desenvolvimento do projeto. A quarta fase, no quarto bimestre, é o momento da consolidação de ideias e a apresentação do resultado à comunidade escolar.

do desfile e, mesmo assim, naquele momento, para as pessoas que estavam à frente do planejamento, o trabalho do professor Fernando não se relacionava com o tema ou não poderia contribuir para a produção de material para o desfile. “Tiveram mais preocupação em apenas apresentar os quadros que foram buscar na Associação” que representavam “a chegada do navio negreiro, os capitães do mato, o Negro Cazuzza preso e sendo açoitado, a mandala com as negras da comunidade” do que discutir a temática étnico-racial na escola ou a contribuição do negro no processo emancipatório brasileiro, o que demonstra que a intenção era produzir algo “bonitinho que pudesse ser notado pelas pessoas da Secretaria de Educação e pelas autoridades que só aparecem no dia do evento”.

Sobre o episódio, Fernando disse:

Ainda falei sobre a importância de falarmos sobre o projeto, que só tínhamos o dia do planejamento pra gente decidir as ações. Mas, não. Vamos marcar um outro dia para fazer as ações. Nunca marcaram esse dia. Eu também não fico mais perguntando quando a gente vai marcar pra fazer isso. Eu estou fazendo a minha parte.

O professor Fernando se mostrou um pouco frustrado e até desvalorizado com o fato da gestão da escola e dos professores deixarem o Projeto de Pesquisa Temática de lado. Até porque “eu gostaria muito de ter feito a árvore genealógica do Negro Cazuzza, mas como não tive a ajuda dos colegas, tive dificuldades para dar conta dessa tarefa sozinho”.

Questionada sobre como ajudava a desenvolver o Projeto de Pesquisa Temática na escola, a professora Antônia⁴⁰ disse que, na Semana da Consciência Negra, faz apenas uma fala para os alunos reforçando sobre a importância da data, “como o professor de Afro passa o ano discutindo esses assuntos com eles, não vejo sentido ficar repetindo isso quando tenho várias questões do SPAECE para trabalhar”.

Percebe-se que a maioria dos(as) professores(as) das outras disciplinas têm dificuldades ao longo do ano para trabalhar interdisciplinarmente com o professor de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, e, como alegam que estão sem tempo e cheios de outros trabalhos para realizarem, muitos se esforçam apenas nos últimos dias, antes da culminância do projeto na escola, para apresentarem algum trabalho sobre a temática. Criam cartazes, bolam peças e poemas, montam uma mesa com “as comidas típicas da África”, elaboram cordéis, pintam as máscaras africanas com os alunos em sala. Fazem tudo isso “para não passar em branco”, transformando o evento em um momento folclórico, ficando evidente que, 40 Antônia é professora de Língua Portuguesa e Matemática do 5º ano na escola Pedro Eduardo Siqueira.

para os professores, é mais importante “fazer uma selfie” que comprove para os técnicos pedagógicos da Secretaria de Educação que o trabalho foi realizado do que discutir a relação de preconceito e discriminação que podem, eventualmente, ocorrer na escola.

Porém, essa dificuldade em trabalhar o projeto juntamente com os professores das outras disciplinas não é sentida apenas pelo professor Fernando, mas por outros professores que lecionam a disciplina de “Afro” no município de Horizonte. Na formação do dia 17 de maio de 2018, durante o momento em que o professor Ivaldo⁴¹ pediu para que os professores socializassem como estavam desenvolvendo os projetos nas escolas, foram inúmeras as queixas em relação a falta de auxílio por parte dos colegas de outras disciplinas. No momento de socializar sua experiência na escola, professora Nice, disse:

Olha, na escola não está acontecendo. Além dos colegas não mostrarem muito interesse, não há tempo para se reunir para discutir o tema. Na verdade, teve uma semana aí, que tive uma chateação. Como o meu dia de planejamento escolar é diferente do professor de História, para gente se reunir, combinei com ele no dia de seu planejamento. Aí, no dia combinado, deixo a turma fazendo uma atividade e vou me reunir com o professor. Daqui a pouco chega a coordenadora reclamando que a turma estava sozinha. Eu disse que estava planejando as ações do projeto com o professor, mas ela disse que isso podia ser visto em outro momento. E quando vai ser? Na hora da saída? Ou seja, para a gestão o projeto é perda de tempo. Porque eu trabalho em outra escola, então, quando vou planejar as ações com os outros professores?

Além da questão de falta de auxílio para o desenvolvimento do projeto na escola, o professor Fernando enfrentou outros problemas, como o fato de trabalhar em duas escolas e ter que lecionar duas disciplinas diferentes: História e “Afro”. Em suas palavras,

É muita coisa. Ter que fazer o projeto em duas escolas é trabalhoso. Até para levar o trabalho para culminância municipal tá sendo difícil. Que escola levar? Eu achei que ia ser mais fácil, mas trabalhar com História e Afro em duas escolas é complicado. Tudo dobra. A quantidade de aula, o número de diários, a quantidade de provas, ter que fazer dois projetos.

Soma-se a essas dificuldades, já mencionadas, a situação de “indisciplina” de alguns alunos em sala de aula. Nas turmas de 6º e 8º anos, as atividades do projeto não

41 Ivaldo é o professor formador da disciplina de História e Cultura Afro-brasileira e Africana das séries finais do Ensino Fundamental.

apresentaram o mesmo êxito que nas turmas dos 7º e 9º anos, tanto que o professor teve que mudar radicalmente a estratégia de suas aulas.

Devido ao fato das aulas de “Afro” terem apenas cinquenta minutos e os alunos não estarem correspondendo para que ela ocorresse com fluidez, o professor Fernando resolveu combinar com a professora Beatriz de trabalhar duas aulas seguidas em cada uma das duas séries. Pois, segundo Fernando,

... estava difícil trabalhar. Era um estresse. Eu não conseguia desenvolver nada, principalmente no 6º B. Sempre que eu chegava estavam muito agitados, muito problema, aí quando eu ia acalmar a turma já era quase na hora de terminar a aula. Aí trabalhando uma semana duas aulas no 8º e uma semana duas aulas no 6º dá para trabalhar melhor. Porque eles percebiam que ia trocar de turma, aí ficava enrolando a atividade até a Beatriz chegar. Até o meio do ano eles não produziram nada. Agora não. Agora tá dando mais certo.

Apesar de todas essas dificuldades, o professor Fernando observa que o trabalho com o Projeto de Pesquisa Temática “teve muitas descobertas”, tanto para ele, como para os alunos e que os objetivos, de certa forma, foram alcançados. Para ele, o fato de que alguns alunos ficaram surpresos ao terem descoberto que em suas famílias havia uma ascendência indígena foi algo que marcou bastante a experiência da construção da árvore genealógica, “até para aqueles que não tinham nenhuma descendência indígena ou negra, ainda mais, porque suas mães nunca conversam sobre isso com eles. O trabalho com o projeto me fez refletir sobre o meu papel como professor”, pois, “na hora da consolidação das atividades, sai cada coisa que serve de aprendizado para o resto da vida”. Uma dessas coisas que o professor Fernando descobriu fazendo o trabalho com os alunos, e

que não tem a ver com a questão étnica, é o fato de quanto esses meninos vivem só com a mãe, não conhecem o pai, não conhecem a história da família, que não conhecem o avô. São muitas as crianças que a mãe não quer dizer o nome do pai. Teve uma menina que não colocou porque não conheceu o pai. O pai se matou. E eu perguntei porque ela não havia colocado o nome do avô e ela: Meu avô? A rapariga dele tocou fogo nele e ele morreu.

O que de fato o professor Fernando descobriu, mesmo a escola dando aos alunos um tratamento uniforme, é que é possível pensar os alunos como sujeitos socioculturais, concebendo-os “na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com

visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios” (DAYRELL, 2001, p.140).

5.3 Tu é nêgo? – (des)conhecendo a diferença na escola

No “7º A”, última aula após o intervalo, enquanto o professor Fernando prepara o datashow, acertando o tamanho da projeção, o enquadramento da imagem e o volume da caixa, para dar início a aula de Afro, ele clica em um power point e aparece a imagem do goleiro Aranha. Instantaneamente, alguns alunos: “Olha o tio do Silvino!”. (Gargalhadas da turma). “É mesmo, o tio do Silvino.”. Mais gargalhadas da turma. O Silvino, “de cara fechada”, inclinando a cabeça para o lado, responde: “É não. É meu pai.”. O Ricardo ironiza: “Ah, é teu pai, ele?” Mais gargalhadas da turma. Então, o Silvino não querendo “esticar a conversa” tenta um tipo de contra ideologia: “Se ele fosse meu pai era muito era bom. Ele é goleiro do Santos, é famoso. E se Deus quiser vou ser um jogador de futebol”.

A tentativa do Silvino de pôr fim àquele momento de “brincadeira” da turma não teve efeito, “É teu pai, Silvino!”, gritou o Anderson. E muitas gargalhadas. O Silvino resolve, então, jogar a toalha e mudando de assunto pergunta: “Alguém tem um lápis?”.

O professor estava concentrado na organização de seu material, enquanto essa situação se desenrolava, mas a situação foi tão repetitiva que não daria para passar despercebida. Não seria um momento oportuno para dar início a aula a partir da discussão dessa situação? Aliás, o que ocorreu com Silvino agora a pouco foi uma agressão? Se foi, quem a viu? Como o professor a percebe? E os alunos?

Enquanto pensava sobre essas indagações, a vida em sala de aula continuava com a Fernanda, intervaladamente, chamando: “Silvino! Silvino! Silvino! ...”. Ela o chamou tanto que, já cansado de ouvi-la, Silvino respondeu: “Que é homi? Que é? Que é? Que é?”. Então, Fernanda apontou com o queixo para onde estava a imagem projetada do Aranha e riu. O Silvino, sem entender o porquê daquilo, suspirou profundamente e gesticulando com a cabeça negativamente, virou-se, dando as costas para a Fernanda. Ele passou alguns minutos em silêncio, apenas observando a folha de seu caderno, que, naquele momento, ainda estava em branco. Só saiu daquele luto para falar comigo. Porém, não falou muita coisa, apenas disse: “Né, Miguel?”.

“Pessoal!”, falou o professor Fernando chamando a atenção da turma para o início da aula. “Bom dia novamente! Hoje eu trouxe uns vídeos para gente trabalhar o nosso projeto, certo? Que é o reconhecimento étnico e memória. Nós já fizemos a árvore genealógica e em cima do que vocês trouxeram eu preparei a aula de hoje. Alguém deixou de fazer a árvore genealógica?”. Alguns alunos responderam que sim, mas a maior parte da turma não lembrava e ficou folheando o caderno na tentativa de encontrar a atividade.

O professor Fernando clica no mouse do notebook e de repente a imagem do Aranha aparece novamente e o Anderson grita: “Igual o Silvino, véi.”. Gargalhadas da turma. O Anderson continuou apontando para imagem chamando a atenção da turma: “Olha o Silvino adulto, gente!”. E em meio as gargalhadas dos colegas, o Silvino responde ironicamente: “É, ele é meu irmão.”.

O professor Fernando, ignorando essa cena, dá procedimento a sua aula: “Ó, eu vou entregar aqui um papelzinho para vocês. Vocês vão classificar as três imagens que irei apresentar de acordo com a cor, a raça, a etnia de cada um. Todo mundo sabe o que é o negro, o branco, o pardo, o indígena? Pois, vocês vão tentar classificar as três imagens”.

Antes de começar a atividade, o professor Fernando passa rapidamente as três imagens para testar se estava tudo funcionando. Enquanto isso, os alunos continuaram a perseguir o Silvino. Alguém no fundo da sala: “Ó o Silvino adulto, mah!”. “É, ele é meu irmão. Meu irmão jogador.”, respondeu Silvino. “Ele aí é negão. É o Silvino quando for adulto.”, comentou o Ricardo em tom de zombaria.

Depois de conferir que estava tudo pronto, o professor Fernando avisa à turma que vai passar as três imagens para os alunos as classificarem. “Essa aí é a imagem um. Agora eu vou mostrar a imagem dois”. “Sofre muito preconceito, o bichin.”, falou a Vanessa ao ver a imagem dois. “Vocês conhecem?”, perguntou o professor Fernando. “Sim. É o Neymar, jogador de futebol”, respondeu a turma em coro. “E essa?”, perguntou o professor Fernando. “Daniel Alves”, respondeu a turma.

Então, o professor Fernando falou para a turma que iria mostrar as imagens novamente e pediu para que os alunos fossem classificando-as “de acordo com o conceito deles”. Na imagem um, imagem do goleiro de futebol Aranha, os alunos responderam sem pensar: “É negro.”. Na imagem dois, imagem do jogador de futebol Neymar, a maior parte dos alunos responderam que ele era pardo. O Jorge o classificou como branco.

Quando apareceu a imagem do Daniel Alves, imagem três, os alunos ficaram indecisos quanto a classificá-lo e passaram a discutir entre eles “o que colocar”. No momento

da aparição da imagem do Daniel Alves, o Anderson disse: “Esse aí é vermelho, ó.”. “É não, é azul.”, respondeu o Ricardo em tom de zombaria. O Silvino retrucou a fala do Anderson dizendo que o Daniel Alves era negro: “Aí, é por causa da luz, mas o Daniel Alves é nego”. A Maria confusa em como classificar o Daniel Alves, perguntou ao professor Fernando: “Qual é a cor dele, hem?”. “Ele é pardo. Eu coloquei pardo.”, respondeu a Lara à Maria. O Ricardo, já muito confuso com a fala dos colegas, perguntou ao professor Fernando: “E qual é a cor dele mesmo? É moreno, é pardo, é preto?”. “Moreno é jumento, menino.”, respondeu Lara a Ricardo.

Após os alunos terem classificado as três imagens, o professor Fernando perguntou a turma: “Qual desses vocês acham que, aqui no Brasil, sofre preconceito?”. “O Neymar”, respondeu a turma. “Por que o Neymar sofre preconceito?”, perguntou o professor Fernando. O Jorge “fazendo graça”, respondeu: “Porque ele cai muito. Na verdade, professor, é porque ele fica abraçando o chão todo tempo.”. “Óooo...!”, manifestou-se a turma de forma uníssona em resposta a Jorge. O professor Fernando continuou instigando a turma a falar sobre: “Então, o Neymar sofre preconceito porque cai muito. Só por isso?”. “Não. Por causa do cabelo dele.”, disse a Vanessa. “É não. É porque ele usa aquele terno de viado.”, respondeu o Anderson. Nesse momento, surgiu um burburinho entre os alunos que os distraíram do assunto, mas a pergunta da Grasielle, em seguida, os fez retomar à discussão: “Ô tí, foi ele que foi chamado de macaco?”. “Não, foi o Daniel Alves. Os torcedores jogaram banana e ele comeu.”, disse o Silvino à Grasielle.

“E esse aqui?”, disse o professor Fernando para a turma, referindo-se ao Aranha. “Vocês acham que sofre preconceito?”. “Sofre.”, todos responderam. “Por quê?”, perguntou o professor Fernando. “Porque ele é negro.”, respondeu a turma com muita convicção.

“E esse aqui, vocês acham que sofre preconceito?”, perguntou o professor Fernando se referindo ao Daniel Alves. “Não.”, respondeu a turma. “Porque esse aí é vermelho.”, explicou o Anderson. “Ele é nego, mah⁴². É por causa da foto.”, respondeu o Silvino a Anderson. A Vanessa, entrando nessa discussão, falou: “Ele é pardo, gente.” Então, o Silvino tentando concluir a questão: “Se a pessoa é nego sofre preconceito. Se é pobre sofre preconceito do mesmo jeito.”. “Mas, se a pessoa for inteligente, não sofre preconceito.”, afirmou Ricardo.

42 Mah é uma expressão nativa utilizadas pelos meninos da escola para se referir a outra pessoa do sexo masculino, geralmente, como sinônimo de cara, de homem. No Ceará mah é uma expressão abreviada de macho e é bastante utilizada como forma de cumprimento.

O professor Fernando, observando essa discussão entre os alunos, então, perguntou: “No caso do Daniel Alves, será que ele sofreria preconceito, aqui no Brasil, de alguma forma?”. A turma: “Sofreria não”. “Por quê?”, perguntou o professor Fernando aos alunos. “Porque em relação as pessoas daqui ele é mais claro.”, disse a Grasielle. Para a Vanessa, o Daniel Alves não sofreria preconceito aqui no Brasil “porque ele é branco”.

Depois de muita discussão entre os alunos sobre “a cor” do Daniel Alves, o professor Fernando tentou fazer com que os mesmos percebessem o fato que se relacionava as três personagens mostradas nas imagens: “Pessoal, o que eles têm em comum?”. Surgiu várias respostas dos alunos. Que eles eram jogadores de futebol, eram brasileiros, eram ricos. “Só isso?”, questionou o professor Fernando. “São famosos.”, afirmou o Jorge. “Então, segundo vocês quem sofre mais preconceito?”, perguntou o professor Fernando finalizando essa parte da aula. “O Neymar.”, respondeu a turma sem nenhuma dúvida.

Os alunos não conseguiram relacionar que, talvez, as três personagens tivessem a mesma ascendência étnica e se basearam na pigmentação da pele para classificá-las. O Aranha, como tinha a pigmentação da pele mais escura, foi logo classificado como negro. O Neymar foi classificado como pardo. O fator principal para os alunos o classificarem assim foi seu tipo de cabelo. Ninguém classificou o Daniel Alves como negro. Dois alunos o classificaram como pardo e o restante da turma como branco.

Após o momento da visualização das imagens, o professor Fernando passou dois vídeos para os alunos assistirem. O primeiro vídeo abordava sobre o episódio em que o Aranha foi chamado de macaco pela torcida do Grêmio, no Rio Grande do Sul, e a campanha contra o racismo no futebol. O segundo vídeo falava sobre o episódio em que um torcedor do Vila Real, um time da primeira divisão do campeonato espanhol, jogou uma banana para o Daniel Alves.

Depois que a turma assistiu aos vídeos, o professor Fernando perguntou: “O que mais chamou a atenção de vocês?”. “O vídeo do Aranha.”, todos responderam. “Foi muito feio o que os torcedores do Grêmio fizeram com ele.”, comentou a Vanessa. “Pessoal, o que nós dissemos antes de ver os vídeos a respeito das imagens? Quem falamos que sofria preconceito ou racismo? O Daniel Alves, a gente colocou como?”, perguntou o professor Afrânio à turma. “Que ele era branco e não sofria preconceito.”, os alunos responderam. “E na Europa, como ele é visto?”. “Como negro.”, disseram os alunos. “Será que aqui ele sofreria o mesmo tipo de preconceito?”. A turma respondeu que não. “Vocês lembram que o Aranha sofreu preconceito aqui no Brasil, lá no Rio Grande do Sul, né? Então, qual é a conclusão que

nós podemos tirar aqui?”. Os alunos não conseguiram responder e alguns segundos depois o Silvino disse: “Que eles são racistas.”.

“E outra coisa pessoal, às vezes, a gente não sabe muito bem identificar. Às vezes eu posso me achar pardo, mas outra pessoa já pode me achar negro ou branco.”, explicou o professor Fernando. “Seu nego réi fei”, brincou o Ricardo com o professor Fernando. Nesse momento, a Vanessa se dirige ao Fernando: “Professor, o Silvino chama ele mesmo de diamante negro. Ele que inventou”. “Foi o meu pai que inventou. Ele chama do jeito que quiser.”, respondeu o Silvino com raiva. Dando continuidade ao assunto, Fernando perguntou: “Então, pergunto a vocês: o racismo se justifica de alguma forma?”. “Não.”, disseram os alunos. “Vocês estão entendendo qual é o objetivo da atividade?”. Silêncio entre os alunos até que o Ricardo falou: “Sim, eu tô.”. O professor Fernando, acreditando que não surgiria mais nenhum comentário por parte dos alunos, antecipou: “A questão do reconhecimento, né? Como eu me reconheço, como eu reconheço a outra pessoa, não é? E perceber também, pessoal, que essa questão do racismo é um ponto de vista de uma pessoa, uma ideia que se cria, né? Será que se qualquer um de nós fôssemos lá para Europa, como é que eles iriam tratar a gente?”.

Com essa explicação, o professor Fernando concluiu o segundo momento da aula e, em seguida, distribuiu um questionário para os alunos responderem, enfatizando que “nem todos haviam feito a árvore genealógica”. O questionário continha doze perguntas que versavam, dentre outras coisas, sobre como os alunos se reconheciam e reconheciam seus colegas de sala, de acordo com o critério “cor/raça”, sobre a existência do preconceito na escola e na comunidade e sobre a pertinência da discussão na escola em torno da questão racial.

Os alunos sentiram muita dificuldade na hora de responder ao questionário. O professor havia pedido para que o questionário fosse respondido sem a consulta ao colega, mas enquanto os alunos realizavam suas respostas foram surgindo dúvidas que os levaram a discutir as questões entre eles, principalmente a questão número dois: “De acordo com o seu critério de “cor/raça”, indique quantos existem em sua sala: Brancos; Negros; Pardos”.

Durante a resolução desse item, o Silvino pergunta para Grasielle: “Tu é nega?”. Em resposta, Grasielle diz: “Eu sou parda, tá!”. Em seguida o Silvino saiu contando pela sala: “Deixa eu ver quantos brancos têm aqui”. Minutos depois o Silvino retorna para sua carteira e: “Ei. João, tu se lembra que tu me chamou de macaco?”. O João querendo amenizar a

denúncia: “Silvino, meu primo também me chama de negro”. Nesse momento, a Emilly se dirige a mim e diz: “Isso ocorre direto na sala”.

De repente, surgiu um bate-boca no centro da sala entre dois alunos. O Anderson estava apontando o dedo para o Gabriel, contando quem era negro em sala, quando o mesmo viu e falou: “Eu não sou negro, não”. “É sim. É sim. Chico nego.”, afirmou o Anderson. Eles passaram o restante da aula se agredindo verbalmente.

A maioria dos alunos estavam tão confusos que ficavam perguntando entre eles o que cada um era: “Jefferson, tu é pardo?”, perguntou João. “O Jefferson não é pardo não, mah. Eu acho que não.”, respondeu Ricardo. Trocavam informações na hora de responder aos itens, quase sempre, fazendo brincadeiras sobre as respostas dadas pelos colegas.

O Silvino trouxe o seu questionário para que eu pudesse ver. Ele estava com dúvida no último item. Então, o entregou para que eu lesse para ele: “Então, geralmente, onde acontece atitudes preconceituosas? Acontece mais na sala de aula? No recreio? No caminho da escola? Ou nunca acontece?”. “Acontece em todo canto.”, respondeu Silvino.

O Silvino ficou com dúvida se era para marcar apenas uma resposta, pois, para ele, o preconceito ocorria na mesma proporção nos vários ambientes. Interrompemos a nossa conversa quando o professor Fernando perguntou: “Todos terminaram? Nós só vamos socializar algumas questões devido ao tempo que está acabando. A primeira questão não precisa. Vamos ver a segunda”.

Observa-se que durante essa aula, mesmo o professor trabalhando questões sobre preconceito e pertencimento étnico, predominaram no ambiente situações e atitudes preconceituosas por parte dos alunos, e o professor, sem ter muitos elementos para combater isso, não as problematizou na hora da explicação do conteúdo de sua aula.

Como foi visto durante a execução do projeto temático do professor Fernando, descrito algumas páginas antes, os professores sentem muitas dificuldades em trabalhar com algumas categorias conceituais, pois existe uma situação de constrangimento dentro de sala, quando alguns alunos do quilombo de Alto Alegre são expostos à temática étnico-racial, o que tem levado muitos professores e professoras a se sentirem inseguros em discutir esse tema mais abertamente.

Então, o que se vê, de fato, com essa etnografia na escola, é que, cotidianamente, a questão étnico-racial não é um tema discutido por docentes e gestores no sentido de se desenvolver essa temática como um projeto político pedagógico da escola, e que, no caso desse constrangimento, os alunos do quilombo de Alto Alegre ficam subsumidos a essa

invisibilidade da cultura escolar, o que tem gerado, em muitos deles, um comportamento de timidez, tornando, assim, o trabalho com a disciplina de “Afro” e seus projetos muito difícil de ser desenvolvido por professores e professoras em sala de aula.

Tendo em vista o aparecimento dessa timidez entre os alunos da comunidade quilombola de Alto Alegre, durante as observações na escola, o que se traduziria em negação da identidade negra, senti a necessidade de fazer observação no quilombo de Alto Alegre, para ver como a questão étnica aparecia na comunidade, a ser trabalhada na seção que segue.

6 APROXIMAÇÕES ETNOGRÁFICAS NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE ALTO ALEGRE: AGENCIAMENTOS ÉTNICOS

Inicialmente, os processos de identificação étnica e seu reconhecimento foram agenciados por pessoas de fora da Comunidade de Alto Alegre⁴³. Hoje, essa função, em grande parte, é feita por agentes que são da própria comunidade.⁴⁴ Embora ainda se observe uma grande interação, e até mesmo regulação e orientação de agentes externos à comunidade (como a atuação de algumas instituições do governo Federal, Estadual e Municipal e ações de pessoas com interesses políticos, como vereadores e interesses acadêmicos, como professores e pesquisadores), alguns sujeitos locais têm tomado a frente no que diz respeito às questões do desenvolvimento e da manutenção da comunidade como um grupo organizado etnicamente e têm dado características e intenções próprias às diretrizes que chegam de fora à comunidade.

Se outrora as pessoas de Alto Alegre desconheciam o direito resguardado pelo “Artigo 68” e “o que era ser quilombola”, após o processo de luta da comunidade pelo reconhecimento legal perante o Estado e pela efetivação do direito à terra, os remanescentes de Alto Alegre, por meio do processo de etnogênese, passaram a atuar para que nenhum benefício do Estado destinado a eles seja subtraído ou negado.

Mesmo que exista uma instrumentalização educativa⁴⁵ de fora da comunidade e que carregue em si determinados preceitos políticos que, muitas vezes, não são compreendidos pela maioria das pessoas a que se destinam, alguns agentes, membros da comunidade quilombola de Alto Alegre, pensam, simbolizam e usam essa instrumentalização à maneira deles, dando outros significados para aquilo que foi ensinado.

Logo, esses agentes locais, por meio da tradução, passam a criar outras formas de identificação étnicas com os elementos simbólicos que foram agenciados, transformando-se eles próprios em sujeitos políticos capazes de interagir conscientemente no jogo social e político que existe em torno das políticas de emergências étnicas. Assim, pode-se dizer que esses agentes se constituem em agentes étnicos por meio da representação, tornam-se “o

43 Como visto na seção 3.

44 Justifica-se que, para o escopo desta dissertação, não foi realizada uma etnografia extensa com membros distintos da comunidade, mas a pesquisa centrou-se nos atores envolvidos nos processos de etnogênese, os agentes étnicos, promotores da produção e reprodução da identidade quilombola em Alto Alegre. Assim, a pesquisa centrou-se na descrição dos processos educativos desenvolvidos por esses mesmos agentes étnicos, nas diversas atividades desenvolvidas no quilombo, especificamente no Centro Cultural Negro Cazusa e no NUPPIRH.

45 O que se coloca como instrumentalização educativa diz respeito a todas as formas de transmissão do conhecimento por meio de projetos, oficinas, cursos, seminários, palestras, fóruns, apresentações artístico-culturais, ou qualquer outra atividade sistematizada que ocorra na comunidade de Alto Alegre e que tenha caráter educativo.

porta-voz dotado do pleno poder de falar e de agir em nome do grupo” (BOURDIEU, 1989, p. 158).

Exemplos do papel desenvolvido pelos agentes étnicos locais podem ser percebidos pelos cenários, cenas ou situações encontradas comumente na comunidade de Alto Alegre e que têm em si uma finalidade educativa de seus membros para uma consciência étnico-racial, ou noutro dizer, para uma ação afirmativa.

Dois espaços sociais de atuação dos agentes étnicos locais na comunidade se destacam: o Centro Cultural Negro Cazuzá e o Núcleo de Promoção das Políticas da Igualdade Racial. São espaços com bastante movimentação de pessoas e de atividades das mais diversas “funções” para a comunidade. Neles, encontram-se objetos, pinturas, fotografias, símbolos, cores e uma gama de outros artefatos para que todos que ali entrem sejam de alguma forma tocados a pensarem na questão étnico-racial e na história da comunidade de Alto Alegre, como também na sua identidade como grupo étnico.

Nesses dois espaços, é possível encontrar: representações do negro Cazuzá, personagem que deu origem à comunidade; pinturas dos membros mais antigos da comunidade, “os pais da memória” e elo de ligação com o passado; pinturas de algumas personalidades negras do Brasil e do mundo, o exemplo de que “meu povo tem importância”; representação da comunidade em forma de mapa, “espaço que eu amo e zelo com carinho”; fotografias dos eventos ocorridos na comunidade após seu autorreconhecimento, os momentos de afirmação étnica e de luta política; bonecas de pano feitas pelas mulheres bonequeiras da comunidade (fuxiqueiras), a arte que “eu aprendi a cultivar”, e outros tantos elementos produzidos sobre a comunidade que passam a ser uma referência para eles próprios e que apresentam um caráter educativo, servindo como uma espécie de suporte à construção de uma memória coletiva da comunidade.

6.1 Dia de festa na comunidade

No dia 25 de novembro, fiz uma exploração a outros espaços na comunidade. Não dá para mergulhar na cultura do nativo observando-o apenas de minha cabana. É preciso estar com ele. Então, fui ao Centro Cultural Negro Cazuzá, “o coração da comunidade”, como diz o Nego Neco, onde anualmente, na semana da Consciência Negra, realiza-se o desfile “A mais bela negra”, que este ano estava em sua 13ª edição. O desfile é um evento bastante aguardado, tanto pela comunidade quilombola de Alto Alegre, como pelas comunidades vizinhas.

Cheguei à comunidade às 19:12 e, logo na chegada ao Centro Cultural Negro Cazuya, percebi a importância desse evento para a comunidade. A entrada estava toda ornamentada e, em todos os espaços, havia a presença de elementos de autoafirmação como comunidade remanescente de quilombo. Tambores, potes, cartazes com algumas personalidades negras da história do Brasil e da comunidade, estátuas feitas de argila representando mulheres negras, pequenas peças feitas de crochê com frases de ação afirmativa, bonecas negras confeccionadas pelas mulheres da própria comunidade e fotografias de alguns membros mais recentes e mais antigos da comunidade. O evento não se tratava apenas de um desfile das mulheres da comunidade, mas também de um movimento de resistência, ação afirmativa e manutenção da comunidade enquanto grupo de remanescentes de quilombo.

Uma das peças artesanais feitas pelas mulheres da comunidade chamou-me a atenção. Nela havia duas bonecas negras dentro de uma bolsa feita de palha, juntamente com a frase: “O que é um quilombola? Tem o que explicar não. Só vivenciando para saber...”. De fato, tentar definir o que é o homem ou a mulher quilombola, como se existisse uma essência do “ser quilombola” a que todos os sujeitos remanescentes de quilombos deveriam possuir, não é possível. Como, também, não é possível definir um padrão cultural universal para a humanidade. Porém, esse pouco tempo “vivenciando” junto aos membros da comunidade quilombola de Alto Alegre suas experiências, permite-me dizer que sua identidade enquanto pertencimento a um grupo quilombola é algo em construção (coletiva).

Geralmente, a identidade do grupo é evocada pelas lembranças dos mais velhos sobre um fato ou personagem da comunidade através da narrativa do mito fundacional, numa tentativa de amarra histórica sobre o surgimento da comunidade, que lhes dê sentido enquanto grupo social. Às vezes, essas evocações chegam a ser um ato educativo, de cunho político, para dar uma certa unidade ao grupo, como na fala do Jeovane⁴⁶ após a música de abertura da festividade, que falava de resistência, igualdade e mudança:

O que significa para gente estarmos aqui hoje? É um momento não apenas de uma festa. Mas também, de fazer resistência. O estado do Ceará nega a comunidade negra. Nossas terras têm que ser demarcadas. É preciso fortalecer a comunidade quilombola, a comunidade negra.

É possível perceber, por meio desse discurso do Jeovane, que o evento tem um caráter de organização política da comunidade de Alto Alegre, na qual a identidade étnica do

⁴⁶ Jeovane estava à frente da organização do evento. Atualmente, estuda Antropologia na UNILAB e coordena o CRAS Quilombola.

grupo vai sendo mobilizada na interação entre seus membros e também nas trocas sociais do grupo com outras pessoas de fora da comunidade e com o Estado. A própria noção de identidade quilombola mencionada por Jeovane está associada ao sentimento de afirmação de pertença a um determinado território material e simbólico, que tem suas bases na posse da terra. Garantir essa terra é mais do que garantir as condições materiais para a subsistência do grupo, é a garantia também da manutenção de uma representação social, que alguns membros da comunidade quilombola de Alto Alegre aprenderam a respeitar como uma representação política. Então, a conquista dessa terra passou a ter uma importância histórica e cultural que as próprias pessoas da comunidade são instigadas a valorizar, como pode ser percebido na fala da presidenta da ARQUA, D. Rosana, à comunidade:

(...) eu cansei de ver meu tio apanhado. Eu tenho 65 anos de idade, mas eu cansei de vê muitas vez o meu tio apanhado. Ele, o tí Tatau, por causa desse pedacinho de chão que hoje em dia a gente vive morando aqui. E graças a Deus que ele conseguiu nossa terrinha pro Henrique não tomar o que era nosso. Porque isso aqui é nosso. (...) Se o pessoal perguntar, você mora aonde? Você mora nas Queimadas? Não. Eu moro dentro do Alto Alegre. Porque antes de Queimadas, primeiro foi o Alto Alegre, que foi batizado, não foi Queimadas não. (...) Antes o negro não achava graça porque tinha vergonha. Hoje o negro acha graça porque é feliz.

D. Rosana se refere, em sua fala, ao grande papel desempenhado por seu tio Neco na conquista da posse da terra. “Porque, se não fosse ele, ninguém aqui tinha um palmo de chão para ter sua casinha.” Porém, ela fala que, para mantê-la e conquistar mais benefícios, é preciso que toda as pessoas da comunidade participem das reuniões da ARQUA, principalmente os jovens, pois

nós pudemos, se nós negros se reunir, nós se unir, nós temos mais força para nós possuir as nossas coisas. Mas, só que uma andorinha só não faz verão. Se uns vão atrás, dois ou três, o resto não vão. Se tem uma reunião aqui, uma reunião pra fazer uma melhoria, aparece quatro ou seis e o resto não vem. Agora quer ver ter muita gente diga assim: Amanhã tem uma cesta na Associação. Todo mundo tá aqui. Agora na hora da reunião ninguém tá aqui.

E as Mais Belas Negras, onde estavam? Quando cheguei ao Centro Cultural Negro Cazuya, essas já estavam presentes e, inclusive, ajudando na organização do evento e na ornamentação do ambiente. Todas se ajudavam mutuamente e estavam empenhadas para

que tudo ocorresse bem naquela noite. O cuidado com a maquiagem, com o penteado, com as vestimentas e a preocupação com a maneira como iriam desfilarem tomavam conta de seus espíritos. Era perceptível a mistura de apreensão e de felicidade (prazer) das meninas nos momentos que antecediam ao desfile.

Quando foi anunciado que o desfile iria começar, todas as pessoas se concentraram próximo à passarela. Ninguém queria perder aquele momento tão aguardado naquela noite. Todas as participantes estavam usando vestido com a mesma estampa, “no estilo afro”, e esteticamente assumiam sua negritude por meio do penteado do cabelo, do uso do turbante e dos pequenos adereços.

Tatiane, que estava à frente da organização do desfile, disse que, desde que o evento surgiu, “notei que muitas mulheres na comunidade passaram a ter autoestima elevada e a se verem como mulheres bonitas”. Em relação à autoestima entre as mulheres em Alto Alegre mencionada por Tatiane, Denise, que estava participando do desfile, disse que: “Antes, quando eu me olhava no espelho, eu não me sentia bonita. Eu ficava assistindo à Malhação e queria que meu cabelo fosse igual ao daquelas atrizes lindérrimas. Mas, depois fui percebendo, vendo as meninas se cuidando e assumindo o cabelo crespo, que a mulher negra também tem sua beleza. Hoje eu uso o cabelo assim e me acho muito bonita” (risos).

6.2 O Projeto Capulana Quilombola

Em 2018, a comunidade quilombola de Alto Alegre não realizou o desfile da Beleza Negra. Nesse ano, a comunidade desenvolveu outras atividades durante a “Semana da Consciência Negra”, destacando-se, principalmente, o lançamento do “Projeto Capulana Quilombola – Moda e Recombinação Cultural”, promovido pelo CRAS Quilombola e pelo NUPPIRH.

O Projeto Capulana Quilombola foi oficialmente lançado em 28 de novembro de 2018, com o apoio da Secretaria de Assistência Social e Trabalho. Segundo a Josy⁴⁷, o projeto tem como missão “fortalecer a valorização da cultura étnica da comunidade quilombola de Alto Alegre e adjacências, e suas atividades visam contribuir para o enfrentamento do que é considerado hoje um dos principais desafios para a população de Alto Alegre, sua autoestima”.

⁴⁷ Josy é a assistente social do NUPPIRH.

O projeto passou por um período de desenvolvimento e, de acordo com a Shirley⁴⁸, foi feito,

por várias mãos e antes da gente montar (...), a gente convidou os líderes da comunidade, expomos o problema, expomos o projeto pra que eles conhecessem e dissessem: Não, é isso que a gente quer, sim. E era cobrado sempre por toda a comunidade, pelo Jeovane, pela Josy, por toda a equipe. O Nego do Neco era um que dizia: Shirley cadê, não vai sair não? A gente começou bem antes com a questão da conscientização, através de oficinas, dos encontros, (...) na busca educacional, principalmente, na busca da gente ter uma sociedade em que realmente mostre-se e legitime-se como ela é, diversa. Nós não temos no Brasil nenhuma raça pura, nenhuma, todo mundo misturado, graças a Deus. Por isso que o brasileiro é uma cultura rica e um povo gostoso, um povo alegre, um povo capaz, um povo que você sabe que não quer guerra, apesar de toda dificuldade que a gente supera, porque foi essa mistura que trouxe essa beleza toda, a beleza interior e nossa beleza exterior, e a gente vai tá através do Projeto Capulana Quilombola ressaltando essa beleza exterior que nós temos, mas refletindo internamente pra que a gente cresça como gente, como pessoa, como ser humano.

As atividades da semana começaram com a Exposição Biwá no Centro Cultural Negro Cazusa, da artista visual Cláudia Quilombola, no dia 26 de novembro. A exposição estava programada para começar às treze horas e trinta minutos, mas, quando cheguei à comunidade, o evento ainda não havia começado, inclusive, o cenário não estava “montado” e as pessoas da comunidade não se faziam presentes. Estranhei, pensei ter errado a data ou local do evento, mas, ao me encontrar com a Josy no NUPPIRH, ela confirmou que o evento seria “no Centro Cultural mesmo. É que o Jeovane foi buscar as pessoas em Caucaia e teve um atraso, aí eles estão almoçando lá em Horizonte. Mas, já já eles chegam para montar o acervo”.

Fiquei aguardando no NUPPIRH e, pouco tempo depois de minha chegada, começaram a aparecer pessoas para o evento, homens, mulheres, crianças. Enquanto aguardava a chegada “dos organizadores do evento”, fiquei observando a movimentação das pessoas que estavam naquele espaço. Algumas mulheres estavam se divertindo contando suas histórias do cotidiano ou fazendo alguma prosa: “Teu amorico passou pra ali”, “Qual deles?”, “O cheiroso”. E muitas gargalhadas entre elas. “Será que vai ter médico no posto essa semana? Tenho que conseguir uma ficha pra ver esse negócio nessa barriga”, “Vixe, mulher,

48 Shirley Braga é Secretária de Assistência Social e Trabalho do município de Horizonte.

tem que ver isso logo”. Uma senhora que vinha chegando foi interpelada por uma conhecida sua: “Tu veio fazer o que aqui?”, “Uma mulher que pediu para eu vim para uma coisa no Centro Cultural”, “Ah, também me pediram para eu vim”.

De repente: “Psiu! Miguel, vem aqui! Vem ver algumas novidades”. Era a Thalita⁴⁹, na porta da sala de atendimento às crianças do SCFV⁵⁰, chamando-me. “Olha que bacana! Foi as mulheres do SCFV que fizeram. O Moacir deu uma oficina aqui pra elas esse mês e elas produziram isso. Não são bonitas?”. A Thalita estava se referindo “às bonecas africanas” feitas com jornal e pedaços de tecido que foram produzidas na “Oficina de Bonecas Africanas”, “facilitada” pelo Moacir às mulheres do SCFV. A oficina ocorreu nos dias 08, 13, 19, e 23 de novembro e foi ofertada à comunidade por meio do Projeto Capulana. Ela comentou que a oficina havia sido um sucesso e também mostrou-me as almofadas que foram produzidas junto com as mulheres do SCFV.

No entanto, fomos interrompidos pela Josy nos chamando para irmos ao Centro Cultural Negro Cazuzá: – “Vamos, gente! O pessoal já chegou e já está organizando o espaço”. Dirigimo-nos para o Centro Cultural Negro Cazuzá, já eram quatorze horas e dezessete minutos naquele momento. Quando chegamos lá, o cenário ainda estava sendo montado e, para agilizar, nós do público ajudamos a organizar as cadeiras na sala de eventos. Enquanto isso, as mulheres que vieram em comitiva de Caucaia estavam “se produzindo”, passando batom, penteando os cabelos, colocando os turbantes, em suma, dando os últimos detalhes em si para dar início ao evento.

O evento começou oficialmente às 14:53, com a fala do Jeovane explicando um pouco sobre as atividades que ocorreram na comunidade durante os meses de outubro e novembro, em relação ao Projeto Capulana Quilombola, e relembrou que a Secretaria de Assistência Social e Trabalho “realizou ano passado”, em 28 de novembro de 2017, o evento “Libertação e Resistência” em alusão ao Dia Nacional da Consciência Negra. Jeovane também comentou que

esse ano a Secretaria de Assistência Social e Trabalho realizará a segunda edição ampliada do evento “Libertação e Resistência”, com a programação que ocorrerá do dia 26 a 30 de novembro. Então, começaremos essa (...) semana voltando o assunto para a identidade quilombola e, pra isso, desde já, agradecemos a presença da Cláudia Oliveira, a Cláudia Quilombola, lá da Caucaia, e juntamente com ela, agradecemos às mulheres que vieram das comunidades de quilombolas de Boqueirãozinho, Porteira e Serra de Juá. Então, nós registramos não só essas

49 Thalita é uma das orientadoras sociais que desenvolve trabalho com o grupo de crianças e de mulheres no NUPPIRH.

50 Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos do CRAS Quilombola e NUPPIRH.

comunidades, mas uma luta da população negra do Estado do Ceará pelo reconhecimento dessa identidade negra.

Em seguida, o Jeovane agradeceu a presença de todas as pessoas dizendo que estava honrado em recebê-las para prestigiar o evento e passou a palavra à Secretária de Assistência Social e Trabalho do município de Horizonte, Shirley Braga, que, depois de dar boa tarde e fazer suas considerações iniciais dizendo que estava muito feliz em trabalhar a questão da consciência negra no período posterior a data do “20 de Novembro”, enfatizou que “todo dia a gente tem que ter em mente essa questão da consciência”, ela ainda externalizou que estava muito mais feliz com a presença das mulheres quilombolas de Caucaia, porque o evento “se tratava também de uma troca cultural, uma troca de informações (...) que vocês devem divulgar o Projeto Capulana Quilombola na comunidade de vocês como forma de compartilhar as experiências de luta”.

A Shirley falou da importância da atuação do CRAS Quilombola e do NUPPIRH no atendimento aos anseios da comunidade e para o fortalecimento de sua população enquanto grupo social (quilombola) organizado, e devido a isso

ela teve um ganho muito grande agora com a adesão ao SINAPIR⁵¹. A gente tinha o CRAS Quilombola, a gente tinha o NUPPIRH, mas não tinha uma regulamentação, não tinha nada regulado do Governo Federal. Então, como é que eles conseguem trazer políticas públicas para cá se não tinha nenhum tipo de documento que comprovasse? Aí, eu já posso dizer que a luta de todos aqui conseguiu esse feito. Foi o único do Ceará que realmente conseguiu a adesão oficial pelo sistema nacional, que significa que agora, qualquer política que venha nessa área, Horizonte será prioridade em receber a tempo. Então, isso é um crescimento, é um ganho muito grande para nós aqui de Horizonte.

Além do seu discurso informativo, Shirley, também produziu um discurso que revela o caráter educativo do evento, como ocorre em outros tantos eventos realizados na comunidade:

... fico realmente muito feliz de receber essa exposição, que é uma exposição densa, que tem toda uma história por trás, que vai ser exposta aqui e que vai ser um início de uma semana de muitas atividades pra vocês. É uma semana que a gente procura

51 O SINAPIR é um instrumento fundamental para a institucionalização da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial. A partir da adesão de Estados, DF e municípios ao sistema, fortalece-se a atuação conjunta para a implementação de ações e potencialização de resultados (MDH, 2018, p. 7).

trazer a conscientização, a informação, a parte educacional, a parte do lazer. Então, olhem com carinho para a formação que está sendo disponibilizada a vocês, busquem essas informações e participem. Chamem o vizinho, chame o colega que tá mais distante da comunidade pra participar, principalmente, na quarta-feira, que vai ser a abertura de um projeto belíssimo de inclusão produtiva, porque a gente precisa ter também, além de uma questão de inclusão produtiva, a gente precisa ter a questão da moda, a questão da recombinação cultural, da identidade, da resistência e vocês mostrarem o que vocês têm de melhor para a comunidade.

De fato, é possível perceber que o ato ritual e a própria performance⁵² de quem discursa nesse tipo de evento ocorrido no Centro Cultural tem um caráter mútuo de educação, tanto para quem recebe a informação transmitida – principalmente as lideranças da comunidade e aquelas pessoas mais engajadas em suas atividades políticas, que acabam entrando em contato com um discurso de afirmação étnica e política e até mesmo aprendendo sobre as regulamentações do Estado e sobre aquilo que é seu direito – como para quem comunica, pois o ato de transmitir carrega em si uma ação de transformação, entendendo aqui a educação no seu etimólogo educare, exigindo do falante um trabalho anterior, de pesquisa, de preparo do discurso, de confecção dos elementos materiais e simbólicos que irão ser usados, do esforço da memória para mapear todas as experiências vividas, como pode ser visto durante a apresentação da Cláudia Quilombola.

Boa tarde a todos e a todas! Eu quero primeiramente agradecer a oportunidade de voltar mais uma vez, né? Já é bem uma terceira ou quarta vez que venho aqui, e convidar vocês, pra quem se sentir à vontade, para gente cantar o hino da negritude que a gente entregou. Aí, depois a gente vai conversar um pouquinho. Vocês já conhecem o hino da negritude? [Todos responderam que não.] Esse hino foi aprovado em 2014, tem até a lei aí atrás (...) e esse hino é um hino que fala sobre muita coisa. Como a gente não tem som, eu acho melhor a gente cantar mesmo. E eu gosto de cantar que é para ouvir a voz das pessoas. Porque palavra tem empoderamento, né? Então, quando a gente fala, a gente vai destravando a memória. Vamos começar, vocês que tão com a letra do hino aí na mão? Na verdade, o costume que a gente tem na sociedade brasileira é que quando a gente canta o hino nacional a gente fica de pé, né? Esse também é um hino nacional. Quem quiser ficar de pé pode ficar à vontade. [E todos começaram a cantar acompanhando o ritmo da Cláudia.] Sobe o céu cor de anil das Américas (...).

Foi dessa forma que Cláudia Quilombola deu início a sua apresentação, já aproveitando o seu primeiro ato como um momento para, talvez, ensinar algo às pessoas da comunidade de Alto Alegre: algo como o Hino à Negritude, de Eduardo Oliveira, que também pode ser considerado “um hino nacional”, afinal, a negritude está na origem da formação “do

52 Segundo McLaren: “Os rituais têm a capacidade de transformar os participantes em diferentes status sociais, bem como em diferentes estados de consciência” (MCLAREN, 1991, p. 85).

povo brasileiro”; algo como o poder das palavras que, ao serem faladas e ouvidas, podem ir “destravando a memória” e dando “empoderamento” àqueles que não sabiam, até ouvir o hino, que “as páginas da História são galardões aos negros de altivez”.

Depois de cantado o hino, Cláudia pediu para que “as meninas que vieram” com ela se apresentassem dizendo seu nome e a comunidade a qual pertenciam, “porque o trabalho que eu vou apresentar daqui a pouco é um trabalho conjunto, não só de uma comunidade, mas de várias” e, uma a uma, “as meninas” foram se apresentando. No total eram seis mulheres das seguintes localidades quilombolas de Caucaia: Boqueirãozinho, Serra do Juá e Porteiras.

Antes de falar sobre a exposição, Cláudia Quilombola, em seu segundo ato de caráter educativo, disse:

... vocês tão iniciando hoje um trabalho que fala sobre a consciência negra, né? Aí, desde que eu recebi o convite, eu fiquei pensando na comunidade de Alto Alegre (...). Aí, eu fui ler alguma coisa sobre a consciência negra (...), olha, existia um homem chamado Steve Biko, e ele é africano e ele morreu em 1977, e esse texto que ele escreveu foi em 1971 (...) para dizer o que é a consciência negra. Deve ter outros conceitos de consciência negra, claro, né? Porque não existe só uma pessoa que pensa numa coisa e isso tem que ser. O conceito de consciência negra de Steve Biko, no meu ponto de vista, ele se adequa à nossa realidade e à nossa comunidade, porque ele diz que, primeiro, criou-se esse termo, né? Porque ele criou um termo chamado o negro é lindo, é, *black is beautiful*, né? Ele disse assim, o negro é lindo, e quando ele criou esse termo da consciência negra, ele vai dizer o que é, é a essência por parte da pessoa negra da sua necessidade de reunir as forças. Viu, o Steve Biko, ele diz o que é a consciência negra, a gente tanto ouve falar da consciência, não é? Aí, existe aqueles pesquisadores que diz assim: não é pra ter o dia da consciência negra, é pra ter a consciência humana, né? Mas, de acordo com esse pensador aqui, que já faleceu há muitos anos, esse africano, né? Ele diz que quando a gente fala dessa forma genérica, a gente desconsidera que não houve passado que os negros sofreram, que essa consciência negra é nós que temos que ter e aí ele diz, né? Ele se fundamenta em alguns princípios e um deles diz assim ó, um ser negro não é uma questão de pigmentação, é um reflexo de uma atitude mental. Eu acho profundo o que ele fala nesse sentido de dizer que as pessoas que tem consciência negra são as pessoas que tem certo a sua identidade, né? Fortalecida sua identidade e está disponível para colaborar e compartilhar. Nós que somos quilombolas, a grande maioria aqui, acredito que são quilombola, nós todas que viemos somos quilombolas, nós sabemos de uma coisa, tudo que a gente precisa conquistar na comunidade vem através da coletividade. Mas, a coisa mais difícil que tem é a gente

se reunir, não conseguir mobilizar as pessoas, não é? Conseguir mobilizar as pessoas da comunidade é complicado. Por quê? Porque a gente ainda não aprendeu a ter essa consciência negra, esse sentimento do que o que nós estamos fazendo hoje não é só pra nós, é para as futuras gerações (...). Portanto, as crianças que estão aqui, as crianças que virão, elas são as pessoas que vão estar na sociedade que estamos preparando hoje. Então, essa questão da consciência negra ela é muito importante. Como a gente consegue isso? A gente consegue isso conversando, dialogando, aprendendo e ensinando. Por que, gente? Porque ninguém aprende sem, segundo Paulo Freire, ninguém aprende sem estar em contato com o outro, dialogando, prestando a atenção e dando sua opinião. Eu percebo que não é só saber ler e escrever que a pessoa entende as coisas. A Sociologia do Brasil hoje, ela acredita no multiculturalismo, né? Numa visão relativista, que é, por exemplo, eu olhar para a Verônica, que é uma mulher negra, rezadeira e que não sabe ler, e que, muitas vezes, pela participação dela, pela compreensão que ela adquire, porque ela valoriza a identidade, ela valoriza o movimento, muitas vezes ela sabe falar mais do que as pessoas que têm vários livros nas mãos, quer dizer, é uma pessoa que tem cultura.

Ao final de seu segundo ato, Cláudia Quilombola perguntou ao público presente se alguém queria fazer alguma pergunta. Ninguém se manifestou e, então, Cláudia deu continuidade à sua fala, pois teria mais coisas a mostrar (quem sabe, ensinar) às pessoas de Alto Alegre. Sua missão naquele dia era apresentar a Exposição Biwá.

Segundo Cláudia, a exposição Biwá nasceu meio por acaso, devido a uma pesquisa que ela fez, entre os anos de 2014 e 2015, em sua comunidade, Serra do Juá. Naquele período, ela havia reunido a comunidade para falar sobre “o pertencimento afro-quilombola e nesse pertencimento a gente queria que as pessoas falassem de sua história de vida. Mas, gente, impressionante como até 2015, quando a gente falava com as pessoas, elas não se lembravam do passado, ou então, elas estavam travadas. Não sabiam falar das memórias, do passado e nem dos lugares da comunidade”.

Foi devido a essa dificuldade das pessoas da comunidade de Serra de Juá em se lembrar sobre seu passado que foram surgindo os elementos que dariam mais tarde o material que comporia a Exposição Biwá. A Cláudia lembra que foi estudando uma maneira de resolver essa situação de “travamento da memória” das pessoas de sua comunidade que “a gente descobriu um pano, chamado pano de pente, feito na África, na comunidade Manjaco, em Guiné Bissau”. Cláudia falou sobre como o pano era produzido, porque ele se chamava pano de pente e o que ele representava para aquela comunidade africana. Ela também falou que o pano de pente,

é sagrado lá em Guiné Bissau e traz a história da vida da família. Tem uma época que eles pegam cada pano que eles fazem e tiram um pedaço. Aí, um dia, eles montam um grande tecido de retalho de todos os panos que eles fizeram naquela família. Quanto maior for o pano, mais rica é aquela família. Porque a riqueza lá, da família, é uma riqueza de valores e, quanto mais pedacinhos de pano for feito, quer dizer que muitas ações na vida aconteceram. Mas, falando da exposição, a gente conheceu esse pano e disse assim: Pois vamos fazer um pano inspirado nesse pano de pente? Vamos fazer um pano que conte a história da família e também nós vamos contar nossa história e a história da comunidade.

Então, Cláudia mostrou o primeiro pano criado na comunidade e o entregou para o público tocá-lo e continuou sua fala dizendo que “foi um momento de muito estudo e de várias oficinas na Serra do Juá e, inclusive, de ter dias que eu chegava na Serra com o meu companheiro de pesquisa e a comunidade não comparecia. Então, a gente dormia na comunidade, visitava a comunidade à noite, conversava com todo mundo e tentava mais uma vez. Foi difícil desenvolver na comunidade. Mas, conseguimos desenvolver através da técnica de estações de aprendizagem e, no último dia, em 2015, a gente conseguiu customizar e fizemos um momento de socialização na comunidade à noite, com um sanfoneiro tocando”.

Cláudia comentou que, ao longo do trabalho com o pano de pente na comunidade, foi incorporando outras técnicas, como o parangolé, inspirado pelo trabalho do artista plástico Hélio Oiticica. Ela enfatizou que todo o trabalho desenvolvido na comunidade

teve fundamentação teórica. Nós estudamos os pensadores para falar sobre o pano de pente, eu estudei a tese da doutora Odete Semedo, que foi ministra de Guiné Bissau, e conversei por “e-mail” com uma mulher chamada Mariana Ferreira, que é representante de uma ONG em Guiné Bissau, sem contar com os amigos guineenses que a gente têm e foi tirando as nossas dúvidas. Por isso, que eu defendo que a gente faça as duas coisas, que a gente tenha o conhecimento tradicional da comunidade e que a gente possa compartilhar com o conhecimento científico, que são as pesquisas que estão aí pra gente se aprofundar. E o Hélio Oiticica, um dia, ele estava na comunidade da Mangueira e percebeu que as mulheres, os homens que estão na periferia do Rio de Janeiro, na maioria, homens e mulheres, negros e negras, que pra sociedade é como se eles fosse invisibilizado, (...) no carnaval se emponderava de uma tal forma vestindo aquela fantasia (...) que saiam de uma situação de invisibilidade. E, quando se usa esse parangolé do Hélio Oiticica, a pessoa se transforma num personagem. Como assim? Eu quero falar da minha história, eu

quero destravar minhas memórias e eu não quero falar, então, usa o pano, cita no pano o personagem e fala sua história. Foi assim que conseguimos destravar as memórias das pessoas da minha comunidade. Só que não vou dizer pra vocês que quem usa isso aqui se empodera pelo resto da vida, porque o pertencimento ele é permanente e você tem que tá todo dia fazendo um trabalho de fortalecimento pra não esquecer que é quilombola, pra não ouvir aquelas pessoas dizer: “Esse povo não sabe nem o que é ser quilombola”. Mas, naquele momento, na minha comunidade, foi importante a produção desse pano, as pessoas foram homenageadas (...) e se sentiram valorizadas pela própria comunidade.

Segundo Cláudia, esse trabalho com o pano de pente na comunidade foi publicado em 2016, no livro “Estéticas negras”, dos anais da UFC, e foi ganhando visibilidade fora da comunidade até que se transformou em exposição em 2017, quando uma

amiga, que na época era curadora do Sobrado José Lourenço, que é um museu de arte, viu eu fazer uma oficina de parangolé e disse: “Isso aqui tem que ir para exposição”. Aí, ela fez toda a contextualização e criou esse nome, Bewá. É uma palavra ioruba e significa nasceu pra nós. Então, fui ver as comunidades para fazer os parangolés. Caucaia tem dez comunidades, mas só quatro comunidades toparam fazer. O mais legal de tudo é que, quando nós tivemos a primeira exposição, no Sobrado José Lourenço, ela ia ficar quinze dias, conseguiu ficar por três meses. Então, nós conseguimos ter esse grande painel de todas as visitas que nós tivemos, mais de três mil e quinhentas visitas, e depois disso a exposição foi para o Boi Choco, que é uma confraria de artistas plásticos que têm lá na Iparana, foi pra Vila Vicentina, na Aldeota, foi pra UNILAB, tá vindo pra cá e depois vai para o Recife. Bom, é mais ou menos isso. Eu queria saber se vocês queriam fazer alguma pergunta. Querem não? [Risos das pessoas e ninguém se pronunciou].

Observa-se nos eventos (rituais) coletivos que ocorrem na comunidade durante a Semana da Consciência Negra, como os eventos que foram descritos acima, que existe uma positividade da afirmação étnica por meio da construção da memória coletiva e da lembrança.⁵³

Nesses eventos, “a timidez” observada nas pessoas de Alto Alegre oscila entre a postura de enfrentamento e o contexto de submissão histórica ao coronelismo local, como pode ser notado na fala do Jeovane incentivando às pessoas a resistirem frente ao poder do Estado e a se fortalecerem como uma comunidade quilombola e na fala de D. Rosana

53 Sobre a construção social da memória, ver Gussi (1993) e Halbwachs (2006).

lembrando sobre o passado de humilhação e de dificuldades vividos por seus tios, Tatau e Neco, frente aos donos de terras locais.

Também é possível notar que, diferentemente da escola, esses eventos têm contribuído para a elevação da autoestima das pessoas de Alto Alegre, como no caso do desfile da Beleza Negra, que tem feito com que algumas mulheres da comunidade passem “a se sentirem bonitas” à medida que a identidade étnica positivada vai se afirmando.

Como foi visto no item anterior, diferente da escola, as pessoas de Alto Alegre aparecem como protagonistas na comunidade, como se verá a seguir no NUPPIRH.

6.3 Aprendizagens étnicas: o Núcleo de Política de Promoção da Igualdade Racial

O encontro com o NUPPIRH se deu por acaso. Ocorreu na manhã do dia 14 de março de 2018, por volta das 08:30. Naquele dia, estava na escola Pedro Eduardo Siqueira, até então o local onde eu concentrava a maior parte do tempo na pesquisa, fazendo uma entrevista com alguns professores. Meu tempo para a pesquisa estava bastante reduzido, pois, naquela manhã, ainda iria ministrar duas aulas de História na escola FGP, às 09:20.

Ao terminar as entrevistas, notei que ainda havia quarenta minutos antes de minhas aulas começarem. Então, resolvi sair da escola Pedro Eduardo Siqueira para dar uma volta pela comunidade de Alto Alegre. Queria saber como era a vida das pessoas naquele horário fora do ambiente escolar. Ao andar um pouco pelas ruas da comunidade, surgiu a ideia de ir até o Centro Cultural Negro Cazuzza, para ver se estava ocorrendo algum tipo de atividade que eu pudesse fazer observação e também para rever algumas imagens e “artefatos” (objetos) que estão dispostos em suas salas.

Porém, ao chegar ao Centro Cultural, ele se encontrava fechado. Então, sento-me na calçada do Centro Cultural Negro Cazuzza para fazer algumas anotações, quando observo uma grande atividade de pessoas entrando e saindo da “antiga creche”, que se encontra, mais ou menos, a 120 ou 150 metros de distância do Centro Cultural.

Então, seguindo o conselho de Malinowski “de ser um caçador ativo” (Malinowski, 1997, p. 23), dirijo-me até lá para conversar um pouco com as pessoas que estavam no local e fico sabendo que o prédio passou a ser a sede do Núcleo de Política de Promoção da Igualdade Racial. O NUPPIRH, como é chamado o Núcleo de Política de Promoção da Igualdade Racial pelas pessoas da comunidade, “é a porta de entrada da política de promoção da igualdade racial e denúncias existentes contra o racismo na comunidade

quilombola do Alto Alegre, bem como, no Município como todo” (NUPPIRH EM MOVIMENTO, 2017, p.1).

Procurei ao máximo informações sobre o NUPPIRH naquele curto período de tempo que tinha. A Josy, assistente social do núcleo, falou que a cidade de Horizonte foi “a primeira cidade do estado do Ceará a descentralizar o núcleo de gestão para junto da população” e que “esse equipamento conta com o recurso do próprio município”. Ela também informou, na oportunidade, que o NUPPIRH foi implantado em 2015 e oferta alguns serviços à comunidade, como o programa de distribuição do leite e o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, o SCFV, que atende às crianças de 06 a 14 anos e às mulheres da comunidade.

Segundo a Josy, “o equipamento foi pensado para atender a comunidade no tocante às demandas que chegam. Por isso que, também, buscamos sempre orientar e esclarecer sobre os direitos das pessoas que buscam os serviços, os projetos, os programas e os benefícios no âmbito da Assistência Social”.

Fiquei muito interessado pelo atendimento às crianças, pois já havia algum tempo que queria observar como era o comportamento delas em outro local de aprendizagem que não fosse a escola Pedro Eduardo Siqueira. Mas, por aquela hora, essas informações eram suficientes. Eu estava atrasado e precisava “correr” para a escola FGP. Saí do NUPPIRH com a promessa de retornar o mais breve possível para iniciar a pesquisa no local. Porém, devido aos compromissos acadêmicos na FACED e às observações na escola Pedro Eduardo Siqueira, só retornaria dezenove dias depois.

No dia 02 de abril de 2018, retornei ao NUPPIRH para começar a fazer a pesquisa. Mas, ao chegar, fico sabendo que não era dia de atendimento às crianças. A Monique, secretária do Núcleo, falou que “os atendimentos às crianças ocorriam duas vezes por semana, na quarta-feira e sexta-feira, e em dois períodos, pela manhã, das 08 às 10 horas, e pela tarde, das 14 às 16 horas. As crianças que estudam na Pedro Eduardo Siqueira pela manhã vêm pela tarde ao NUPPIRH e as que estudam pela tarde vêm para as atividades no NUPPIRH pela manhã”.

Então, aproveitei o momento para conhecer melhor o local e conversar com as “orientadoras sociais”, a Thalita Bruna e a Aldenice Jucá, sobre as atividades que elas desenvolviam junto às crianças. As tutoras, termo utilizado pelos nativos, são contratadas pela Secretaria de Assistência Social e Trabalho de Horizonte e moram na própria comunidade.

Ao falar sobre o andamento da pesquisa que estava desenvolvendo na escola para as tutoras, a Thalita comentou: “Aqui tem crianças que, às vezes, tem preconceito contra eles mesmos, principalmente, em relação à cor”. A Aldenice exemplificou esse fato dizendo que: “O Anderson é um exemplo. Ele não se aceita e ainda fica fazendo brincadeiras preconceituosas com as outras crianças. Ele é tão assim, um pouco áspero, que ninguém consegue se aproximar dele”.

Entretanto, quando falei sobre o comportamento de “timidez” que alguns alunos de Alto Alegre apresentavam na escola, na tentativa de relacionar ao que as tutoras expuseram há pouco, a Thalita disse que: “No NUPPIRH eles não apresentam envergonhamento ou isolamento. Acho que, como eles estão apenas entre as pessoas da comunidade, isso não aparece”. Mas, no decorrer de nossa conversa, um dado que já havia aparecido nesta pesquisa, e que acreditamos ser um fator preponderante para aquilo que os sujeitos apontam como timidez, apareceu: o passado de exploração e constrangimento sofrido pelas pessoas de Alto Alegre.

Naquele momento, estávamos discutindo sobre as atividades culturais que eram promovidas, ou a falta delas, pela escola Pedro Eduardo Siqueira para os alunos, quando a Thalita comentou: “O NUPPIRH sempre promove atividades diferenciadas. Inclusive, iremos fazer uma visita ao memorial feito pelos Nogueiras”. “Memorial dos Nogueiras?”, indaguei. A Thalita respondeu: “Sim. O memorial que os Nogueiras fizeram falando da história da família deles aqui das Queimadas. O povo daqui não considera muito. É porque os mais antigos se lembram das ações feitas pelos Nogueiras ao povo daqui no passado. Inclusive, o pessoal daqui quer fazer o seu próprio memorial”.

Percebe-se que a oposição do “povo” de Alto Alegre, o que a Thalita chamou de “não considera muito”, em relação ao “Memorial dos Nogueiras” demonstra como os eventos do passado exercem um papel importante na memória das pessoas de Alto Alegre.

Após muito tempo de conversa com as orientadoras sociais, sem querer tomar mais tempo de seus afazeres, perguntei a elas se eu podia acompanhá-las em seus atendimentos às crianças ao longo do ano e, na semana seguinte, já estava fazendo observação dos encontros.

O primeiro dia de observação no NUPPIRH foi intenso. Estava bastante empolgado e cheio de energia, como se fosse a primeira vez que eu estivesse fazendo observação. Tudo que eu punha os olhos fazia perguntas e tomava nota. As imagens das

peessoas mais velhas da comunidade, “os guardiões da memória”⁵⁴, as pinturas e desenhos feitos pelo Moacir⁵⁵ com representação de elementos da cultura negra, os desenhos e trabalhos produzidos pelas crianças expostos nas paredes, as bonecas de pano feitas pelas mulheres da comunidade em cima da estante, em resumo, todo o cenário do local e da sala de atendimento às crianças me atraía.

É uma paisagem completamente diferente daquela que se encontra na escola Pedro Eduardo Siqueira. A começar pela alegria das cores das pinturas na entrada do local. Na fachada da porta de entrada, o desenho enorme de seu Cirino e de uma mão pintada nas cores amarela, verde, azul, branco, vermelho e preto nos convida a pensar na história da comunidade e de seus personagens e no tema da igualdade racial; na parede do muro, a esquerda de quem entra no NUPPIH, uma pintura ilustrando uma paisagem rural, com árvores, uma casa com meninos negros brincando em volta, uma estrada cercada por flores, com três mulheres negras carregando feixes de lenha em suas cabeças, dá-nos a ideia de um espaço de representação negra.

Antes de iniciar os trabalhos com as crianças, a Thalita apresentou-me ao grupo: “Pessoal, esse é o professor Miguel. Ele vai ficar com a gente por um tempo, fazendo pesquisa.” Levantei-me da cadeira para fazer uma breve explanação sobre o trabalho de pesquisa que eu vinha realizando e logo algumas crianças disseram: “A gente já conhece o tio lá da escola”.

Após eu ter feito minha explanação, a Thalita dividiu as crianças em dois grupos e em mesas separadas. Um grupo era composto pelas crianças menores e o outro, no qual eu estava, era composto pelas crianças mais velhas.

O início dos trabalhos naquela tarde se deu pela fala da Thalita: “O tema de hoje é família. O que é a família para vocês?”. Uma voz soou no silêncio: “Nada!”. Surgiram risos contidos entre as crianças e uma série de cochichos desconcentraram todo o grupo. De imediato, olhares e expressões faciais por parte das tutoras se dirigiram ao Jô, que havia proferido aquela palavra “afrontosa”, e logo todos se recompuseram.

A aula deu prosseguimento com a exposição do tema por parte das tutoras, que se referiram à família “como um agrupamento humano formado por indivíduos que tem

54 O termo é empregado em alusão aos homens-memória de Jaques Le Goff que, em seu livro *História e Memória* (1990), ao tratar sobre a memória étnica, comenta que nas “*sociedades sem escrita existe uma especialista da memória, os homens-memória: “genealogistas”, guardiões dos códices reais, historiadores da corte, “tradicionalistas”, dos quais Balandier [1974, p.207] diz que são “a memória da sociedade”* (LE GOFF, 1990, p. 429). Os homens-memória tem um papel fundamental para manter a coesão do grupo.

55 Moacir é filho do Nego do Neco e, no dizer da Thalita, uma das tutoras, “*é o faz tudo daqui. Faz trabalhos com desenhos e pinturas, grava os vídeos das nossas atividades, é o fotógrafo, faz ensaios com as crianças, é tudo.*”.

ancestrais em comum e que estão ligados por laços afetivos e que, geralmente, vivem numa mesma casa”. Elas também fizeram uma fala na tentativa de demonstrar às crianças o papel e a importância de se ter “família unida na vida das pessoas atualmente”.

Após a exposição do tema foi proposto que se fizesse um desenho que representasse “sua família” e expressasse a importância do NUPPIRH na vida da comunidade. Também foi pedido que as crianças levassem em consideração, no momento de produzi-lo, sua identidade quilombola. Então, foram distribuídos papel ofício e lápis de cores para que todos “caprichassem no desenho”. Até eu recebi o material.

Começamos a produzir nossa obra de arte e, enquanto algumas crianças ainda estavam reclamando, dizendo que não sabiam desenhar, outras estavam bastante concentradas e empenhadas em terminar sua produção. Inclusive, notei que algumas crianças tinham muita habilidade com desenho e pintura e faziam a atividade de representação de sua família e do NUPPIRH com muito prazer. O Kevin, por exemplo, desenhou o NUPPIRH e a representação dele e de seus colegas brincando no pátio. Ele se preocupou em representar os detalhes do local: as pinturas no muro, o “orelhão”, as disposições das árvores, até a construção inacabada do que virá a ser o CRAS Quilombola.

Porém, tal sentimento não se estendia a todos da sala. Para algumas crianças, o prazer era buscado noutras atividades. No cabelo da coleguinha ao lado, puxado uma vez ou outra, no trecho de uma música cantada em alto tom para provocar as tutoras, nos cutucões feitos aqui e ali no coleguinha ao lado ou que estava sentado de costas, nos deslocamentos frequentes de alguma criança que saía de sua cadeira para ir até a outra mesa para tomar os lápis da colega, nas provocações feitas à Kátia, dizendo-lhe que era “namorada de João”, ou então, dizendo que José era parecido com algum animal ou fruta.

E como uma espécie de marcador de ritmo, constantemente, ouvia-se a voz de alguma das tutoras pedindo silêncio e concentração. Teve momentos que o barulho era tão alto que as tutoras tiveram que intervir energicamente para “colocar a casa em ordem”. Numa dessas intervenções, a Thalita falou: “Olha, gente, esse ano vai ter passeios surpresas, principalmente, para o museu. E aqueles que não se comportam e faltam muito não irão participar dos passeios”. Os mais brincalhões disseram: “Ainda bem que sou comportado”. Nesse momento, chamou-me a atenção a fala do Erison para o Bernardo, que estava ao meu lado: “Eu quero ir no Egito. Eu não sabia que o Egito ficava na África. Foi o professor de Afro que falou”. Achei interessante a fala do Erison porque o conhecimento aprendido na aula de “Afro” fez sentido para ele naquele momento, não apenas pelo fato dele ter descoberto que

o Egito está localizado na África, mas, que talvez, ter estudado sobre o Egito na aula de “Afro” tenha lhe despertado o interesse em conhecê-lo.

Quase ao final do encontro, chegou o momento da apresentação dos desenhos produzidos pelas crianças. Cada criança teve que apresentar o seu, e fora algumas “gracinhas”, todos respeitaram o momento da apresentação dos trabalhos.

Fazer a apresentação para o grupo foi um momento prazeroso para algumas crianças e, podemos dizer, até teatral, nos termos de Goffman (2002). Em sua apresentação a Karina falou: “Eu não tenho vergonha de dizer que sou quilombola. Eu tenho orgulho. Ser negro é ser um povo trabalhador”. E, no mesmo sentido que Karina, o Bernardo também assim o falou: “É um orgulho ser quilombola. E eu não tenho vergonha de ser. É uma alegria.”.

Uma por uma as crianças foram apresentando seus desenhos, e sempre sendo interpelada pela Thalita, que dizia: “Você se considera quilombola?”. Todas as crianças em suas apresentações responderam afirmativamente a essa pergunta. Apesar de muitas delas não entenderem muito bem o que isso queria dizer: “O que é quilombola mesmo, tia?”.

Após as crianças serem liberadas para irem para casa, as tutoras se dirigiram a mim e perguntaram: “E aí, o que achou do comportamento das crianças? São barulhentos, né?”. Na hora respondi que já estava acostumado com o barulho reproduzido nas salas de aula na qual lecionava. Mas, à medida que eu passava a frequentar mais vezes os encontros, o barulho se apresentava como uma característica marcante do grupo.

Certa vez, no dia 06 de abril de 2018, estávamos todos na “Sala do Seu Neco” – uma sala do NUPPIRH com ar condicionado, que tem a função de auditório e que comumente é utilizada para assistir a vídeos –, em uma atividade que tinha como intenção proporcionar um momento “mais agradável para às crianças” e que, ao mesmo tempo, trabalhasse o conteúdo de uma forma que despertasse o interesse delas. O tema da aula naquele dia era a “Páscoa” e foi apresentado um vídeo sobre a “História da Páscoa”.

Mal entramos em sala e as brincadeiras começaram: “Silêncio, gente!”, pediu a Thalita enquanto as crianças, fazendo muito barulho, iam se acomodando nas cadeiras. Elas estavam muito agitadas, gritando, rindo e até correndo na sala. O Jô, o Ailton e o Alberto sentaram na última fila e começaram a picar papel forjando bolinhas com cuspe para jogarem nas outras crianças. Seus alvos preferidos eram as meninas que estavam três fileiras à frente deles. De repente, a Kátia grita: “Olha aqui, tia! Estão jogando papel em mim”. Os três meninos lá no fundo da sala se retorcem dando risadas por terem acertado o alvo “de

primeira” e, mesmo sob os intensos olhares e às várias interrupções das tutoras para dar “os cartões nesses agitadores”, os mesmos não se intimidaram e a brincadeira continuou.

Só que agora o número de “agitadores” havia aumentado. Esse tipo de brincadeira entre as crianças no NUPPIRH é contagiosa e, em vez de três, haviam oito crianças trocando “tiros” de papel um contra o outro. Enquanto se reproduzia o vídeo, elas sorratamente iam mudando de lugar dentro da sala em um movimento estratégico para não serem pegos.

A guerra de papel afetava até mesmo as crianças que estavam de fora da brincadeira e queriam assistir ao vídeo: “Ô tia, eu não estou conseguindo entender nada por conta desse barulho”. Então, a Aldenice, bastante irritada, pausou o vídeo e: “Olha, gente, isso é uma vergonha o que ...”. A Aldenice perplexa parou de falar e ficou olhando para o fundo da sala parecendo não acreditar no que vira. O Jô havia se levantado bem rápido de sua cadeira, numa tentativa de atacar e se esconder, e jogou uma bolinha de papel com a intenção de pegar no Ricardo, mas que acabou pegando em uma criança que estava próximo a ela. Nesse mesmo momento, a Aldenice exigiu que o Jô saísse de seu local e fosse para frente: “Agora!”.

De repente, a Valéria, aumentando o volume do barulho, grita: “Olha aqui, tia, os meninos jogando papel com cuspe em mim!”. A Thalita entra em cena, ela acabara de retornar à sala, e diz: “Pode acabar com essa brincadeira aqui. Já chega. Vamos, vamos, quero ver todo mundo entregando os pedacinhos de papel e as bolinhas também”. Algumas crianças entregaram sem reclamar as bolinhas de papel, mas a Thalita não se satisfaz e saiu de cadeira em cadeira verificando quem ainda tinha “munição”.

Depois dessa intervenção da Thalita, as crianças se acalmaram e foi possível assistir ao vídeo, pelo menos até certo tempo, pois o clima de brincadeira havia atenuado e não terminado. Chegou-se a um ponto, no decorrer dessa aula, que “a bagunça” passou a ser bem organizada. Enquanto o Jô, mesmo próximo às tutoras, ia distribuindo seu carinho às meninas com seus tiros de bolinhas de papel de vez em quando, o Ailton e o Alberto, que ainda estavam no fundo da sala, ficavam produzindo mais munição, logo repassada para o Kevin, que saía jogando as bolinhas de papel à medida que se deslocava de cadeira, num movimento engenhoso, fazendo com que as meninas não soubessem de onde o “fogo” vinha.

Sempre que alguma das meninas era atacada e olhava para ver quem era, cnicamente, algum dos meninos respondia: “Não fui eu”. Naquele dia, a única alternativa que elas tiveram foi revidar e ficarem atentas ao mínimo movimento de seus “inimigos” e, com essa ação, acabaram perdendo o foco da atividade proposta pelas tutoras e perturbando todo o

andamento da aula. E, de fato, é um joguinho de guerra, e não apenas contra as meninas, mas contra todo o momento daquilo que é proposto como processo de ensino-aprendizagem para as crianças. Os “agitadores” sabem muito bem como conduzir as brincadeiras a um nível em que elas se intensifiquem e afetem a todo o grupo, tirando, assim, a harmonia na sala.

Após o término do vídeo, a Thalita fez “uma dinâmica” em relação ao mesmo, na qual premiava com chocolate aqueles que acertavam suas perguntas. Nessa atividade, muitas crianças se concentraram, principalmente as menores, mas, toda vez que alguma delas começava a responder, era interrompida por algum colega e sempre a Thalita, utilizando a voz professoral, dizia: “Silêncio, gente! Prestem atenção”. Ou então: “Eu tô só avisando”. As falas das orientadoras para as crianças são caracterizadas por uma relação de negociação, as quais são proferidas com intuito de fazer as crianças levarem a sério as atividades que lhes são propostas.

Ainda, nessa mesma aula, teve um momento, proporcionado pela Aldenice, para descontração, o jogo da batata quente. Mas, não deu muito certo, pois, até na hora da brincadeira, algumas crianças não a levaram a sério e acabaram tumultuando o ambiente, ficando impossível “controlar as crianças”. Uma outra situação ocorrida nos bastidores chamou-me a atenção nessa aula. Entre as crianças no NUPPIRH é comum ver um clima de disputa entre os meninos e as meninas e entre meninos e meninos. Querem sempre estar provando quem são “os” ou “as” melhores em qualquer atividade, nos assuntos da igreja, como quem sabe cantar o hino ou quem se comportou como o pastor pediu, nos conteúdos da escola, quem consegue subir na árvore, quem joga melhor o futebol, quem tem a preferência entre as orientadoras.

Às vezes, essas disputas começam por nada, apenas pela provocação mesmo. Mas, podem se elevar a um nível de atrito entre as crianças que passam a ter um caráter depreciativo e, mesmo as crianças naturalizando as agressões, percebe-se que machucam. Observei várias vezes alguma criança dizer coisa do tipo: “Vai cabelo de Bombril!”, “E tu, baleia assassina?”, “Deixa de ser besta, pneu de fusca”.

Um exemplo desse tipo de situação pode ser descrito na aula da Páscoa, durante a dinâmica da batata quente. O Ailton estava em pé (encenando), olhando para as pinturas das personalidades negras que estão dispostas pela “Sala do Seu Neco”, enquanto todas as crianças estavam sentadas participando da dinâmica. A Thalita incomodada com o fato do Ailton “não estar nem aí” para a atividade, perguntou: “Tu nunca viu essas imagens?”. Rindo

ironicamente, o Ailton respondeu: “Não”. E, ao se sentar na cadeira, rindo e apontando para uma das pinturas, o Ailton disse ao Kevin, em tom de deboche: “Ela parece tua mãe”.

O que a Thalita não sabia era que o Ailton já fazia algum tempo que estava “fazendo graça” da cara do Kevin, apontando para as imagens e dizendo: “Esse aqui é o pai do Kevin, aquela alí é a vó dele, essa menina aqui do beicão, deixa eu ver, é a mulher dele”.

Nesse tipo de situação relatada acima, o ambiente de aula do NUPPIRH se parece muito com uma sala de aula na escola. As crianças querem sempre arranjar um jeito de sabotar as tarefas para fazerem algo mais interessante a elas no momento. Como na atividade do dia 02 de maio de 2018, quando estávamos no pátio do NUPPIRH trabalhando o tema das “profissões”. Devido ao nível de brincadeiras do último encontro, naquele dia, as tutoras resolveram dividir a turma em dois grupos: as crianças menores ficaram em sala, com a Thalita, e as crianças maiores ficaram no pátio, com a Aldenice.

A aula começou com a explanação da Aldenice sobre os diversos tipos de profissões, apontando sobre a importância de se ter um trabalho e explicando que “algumas atividades requerem estudos de um determinado conhecimento, como as profissões de engenheiro e de médico e outras dependem de habilidades mais práticas, como as profissões de faxineiro e de jardineiro”.

Em seguida, a Aldenice pediu para que as crianças “falassem um pouco sobre as profissões de seus pais”. Três crianças falaram minimamente sobre as profissões de seus pais, apenas se referindo ao tipo de profissão e onde trabalhavam, as demais estavam distraídas brincando ou conversando com um colega, algo que incomodava a tutora, que as repreendia com expressões faciais. Percebendo que a discussão das profissões com as crianças “não estava rolando”, a Aldenice resolveu passar para a atividade. A atividade era simples: “Façam uma arte ilustrando a profissão que você quer exercer”.

Alguns minutos após o comando da atividade, algumas crianças estavam “matando o tempo”, fingindo estar fazendo a atividade. A Kátia, por exemplo, desde o início reclamava dos “tantos” afazeres e, constantemente, pedia para ir pegar pitomba. Ela sempre ouvia: “Agora não. Só quando terminar a atividade”.

Mateiramente, ela parou de reclamar e pareceu estar determinada a terminar a atividade o mais rápido possível. Minutos depois, ela exclama: “Terminei, tia!” e, em seguida, fecha o caderno e me convida a ajudá-la a pegar pitombas. Aceitei, entendendo que ela era merecedora por ter conseguido finalizar sua atividade “depois de tanta luta”. Quando dei por mim, não havia mais ninguém às mesas fazendo a atividade. Estavam todos à minha volta

dizendo: “Tira pra mim também, Miguel”. Fiquei numa situação embaraçosa com a orientadora, que, de pés juntos, com as mãos no queixo, balançado a cabeça em reprovação, falou: “Mas tu também, né, Miguel?”.

Nenhuma criança concluiu a atividade, inclusive a Kátia, que, com um sorriso enorme e colocando a mão na boca para ninguém ouvir, falou-me: “Foi tua culpa Miguel. E eu nem fiz a atividade”. Depois das várias tentativas da Aldenice de fazê-los retornarem para as mesas, para concluírem suas atividades, resolveu liberá-los. Nesse dia, todas as crianças que estavam no pátio foram para casa mais cedo e algumas iam cantando, felizes por estarem indo embora antes do previsto e com os bolsos e camisas cheios de pitombas.

Observa-se que as crianças têm sua própria cultura e, como ocorre na escola, também fazem uma certa oposição ao tipo de cultura pedagógica que é feita nas aulas do NUPPIRH, geralmente baseada na disciplina e no cumprimento de tarefas e regras. Como toda criança na idade delas, querem sempre ficar livres de atividades que lhes entediam e soma-se a isso o fato de já virem cansadas de uma rotina na escola e em casa. Em momentos nos quais as crianças não veem sentido nas atividades que são propostas para elas, é comum ouvir-se um pedido para ir embora: “Eu quero ir pra casa, tia. Eu tenho um monte de dever para fazer e uma casa para arrumar”, “Eu também quero ir”, “E eu”.

No NUPPIR, o “currículo” é próximo e, ao mesmo tempo, distante da realidade das crianças. Ele é próximo, porque o conteúdo é voltado para a realidade local, tendo em vista a transformação da vida das crianças, respeitando, sempre que possível, seus saberes e modos de viver.

O conhecimento ali disseminado, como as histórias e as personagens, está diretamente ligado ao cotidiano das pessoas da comunidade. Enquanto que, na escola, as crianças estão diante de um conhecimento que reduz os sujeitos ao anonimato (os escravos, os africanos, os negros, os quilombolas etc.), no NUPPIRH, os sujeitos ganham nome e fisionomia. Seus tios, avós, bisavós e vizinhos assumem o lugar de figuras distantes e recebem notoriedade através das histórias contadas e recontadas entre eles e também em algum tipo de lembrança (memória) nas paredes: uma fotografia, uma pintura, o nome em um prédio ou em uma sala.

O “currículo” é distante, porque as crianças não conseguem assimilar muito bem a cultura militante dos agenciamentos étnicos⁵⁶ ali disseminada e nem o jogo político envolvido

56 O que estamos chamando de cultura militante se refere às várias formas de aprendizagem a que as crianças, e não só elas, mas os adultos também, estão expostas nos espaços de agenciamento da comunidade de Alto Alegre e que exigem delas uma postura de resistência e de afirmação étnica.

em torno do que significa “ser quilombola”, que exige delas uma postura de luta e de resistência. Um exemplo disso pode ser observado no encontro do dia 11 de abril de 2018, cujo tema era “O que é o quilombo?”. Nesse encontro, foi passado o filme “Quilombo”, de Cacá Diegues, que conta a história do Quilombo dos Palmares.

As orientadoras iniciaram a atividade fazendo uma pequena introdução da temática e enfatizaram a importância de se “cuidar das comunidades quilombolas atualmente”. Elas produziram um discurso sensibilizando às crianças para o dever de lutar pelos seus direitos e de preservar tudo aquilo que já foi conquistado pela comunidade de Alto Alegre.

Após suas falas, as orientadoras puseram o filme para nós assistirmos. Enquanto o filme passava, a Thalita ficava fazendo comentários sobre algumas cenas para às crianças, que, até um determinado momento (19 minutos de filme), estavam em silêncio e concentradas assistindo ao filme. Porém, algumas crianças começaram a se agitar em suas cadeiras, como se estivessem desconfortáveis. E um pequeno barulho de uma coleguinha que derrubou uma peça da cadeira faz com que as crianças comecem a conversar, deixando o filme em segundo plano. A Thalita intervém, dizendo: “Prestem atenção ao filme. Isso vai ser importante pra vocês mais na frente”. E uma voz em resposta ressoou: “Pra mim mesmo não”. Que foi reforçada por outra, em seguida: “Eu não vou nem lembrar”. A partir daí ficou difícil assistir ao filme, devido à impaciência das crianças e ao barulho que as mesmas faziam. Algumas diziam: “Eu quero ir para casa”. Mas a Thalita: “Não gente. Vamos terminar de assistir o filme. É importante pra vocês”. Nesse mesmo momento, a Bruna, como forma de protesto, vira-se, dando as costas para o filme. Comportamento que é seguido por mais três meninas. Alguns minutos depois, a Karina, já impaciente, levanta-se e pergunta a todos: “Gente, alguém quer assistir a isso?”. Pronto. Foi instaurada a votação. E, de repente, todos as crianças tinham alguma coisa para falar.

Um grupo formado por meninas questionavam veementemente a continuação do filme. Elas queriam “algo legal” para assistir. Então, a Thalita pausou o filme e disse: “Nós não podemos mudar. O tema vem e a gente não pode mudar”. Uma voz exigiu: “Tia, bota o filme”. E um coro em resposta gritou: “Não!”. E, logo em seguida, o Alberto vem deixar seu depoimento: “Não sei pra que esse filme. Todo dia o tí Vitor falava sobre esse negócio de quilombo. Desde o sexto ano que vejo isso”.

Depois de muita discussão, o filme foi retomado, seguido também pelo aumento do número de reclamações por parte das crianças, que só vieram a parar quando a

Thalita, incomodada com o barulho, acendeu a luz, parou o filme e disse que iríamos sair para o lanche. De imediato, surgiu um coro cantando bem alto e de forma uníssona: “Glória, glória, aleluia. Glória, glória, aleluia. Glória, glória, aleluia. Vencendo, vem Jesus”.

Na maior parte do tempo na comunidade, e também na escola, as crianças não agenciam identificações étnicas em referência a uma identidade quilombola. Muito pelo contrário. Às vezes, essa identidade fica esquecida e só aparece quando é evocada ou contrastada por outros em discursos de ação política afirmativa e de aprendizagem. No mais, elas assumem outras identidades – de crianças, meninos e meninas de bairros pobres de Horizonte, da cantora, do jogador de futebol, do brincalhão, do chato, do evangélico.

Como estão em constante contato com os “mass media”, estão sempre idealizando identidades positivadas, fora do seu mundo cotidiano, ser alguma estrela da música, do cinema ou do futebol. Inclusive, algumas crianças chegam a afirmar que serão bem-sucedidas: “Tio, quando eu crescer, vou ser igual ao CR7. Vou jogar no Real Madri e depois vou jogar na Seleção Brasileira e ser o melhor jogador do mundo”.

Contam esse tipo de assunto com um brilho enorme nos olhos, inclusive, sem terem vergonha de falar sobre seus sonhos e da precariedade material na qual elas vivem, como no dia em que o Kevin estava desenhando um jogador de futebol e eu perguntei: “É tudo da Nike?”. “É, sim. O uniforme, a chuteira, o boné. Se eu tivesse dinheiro compraria tudo da Nike. É muito massa”. Enquanto isso, o Ailton observava atentamente aquela imagem e nos falou: “Quando sair daqui, vou lá para o campinho lá de baixo”. O Kevin de imediato retrucou: “Como? Se não tem nem bola?”. O Ailton, rindo, respondeu: “Tem sim, tí. A gente faz com papel e amarra num saco”.

6.4 Processos de identificação étnica na escola e na comunidade

Comentando posteriormente com os professores da escola sobre a questão do pertencimento à comunidade de Alto Alegre e sobre “essa situação de timidez” dos alunos da comunidade no contexto escolar, a professora Tânia⁵⁷ disse que “antes era muito pior. Para você conseguir fazer com que eles participassem de uma atividade em grupo era trabalhoso. Mesmo você falando com jeitinho, dizendo que o trabalho deveria ser feito em dupla, não tinha jeito. Eles sempre queriam ficar no cantinho deles. Não se envolviam”.

⁵⁷ Tânia é a professora de Geografia da escola Pedro Eduardo Siqueira do 6º ao 9º ano.

Percebi, então, que a questão da afirmação étnica entre os alunos de Alto Alegre era um problema que se manifestava há muito tempo, como demonstra o Projeto Político Pedagógico da escola, ao mencionar em seu texto essa postura de timidez das pessoas da comunidade de Alto Alegre.

Essa comunidade já conviveu com muito preconceito por causa de suas origens. Hoje essa problemática é tratada com mais cuidado. Alguns negros já se posicionam com orgulho da sua raça. Apesar de ser uma comunidade muito sensível e tímida, muitas delas já se envolvem em projetos como Hora do Jogo que trata da resiliência como meta importante a ser atingida. (PPP, 2015, p.6)

Para a professora Beatriz, que leciona na escola desde 1998 e que sempre morou próximo à comunidade, essa situação de timidez dos alunos de Alto Alegre no ambiente escolar sempre foi latente. Ela lembra que,

Para você sentar perto de um e ele abrir a boca, ê, ê. Antes de eles receberem esse reconhecimento legal do Estado, eles não se assumiam como um povo negro. Eles ficavam no lugar deles. Digo porque fui aluna da Batista, primeira escola Batista de Alto Alegre. E era assim: brancos de um lado e eles do outro. Eles não se misturavam de jeito nenhum. Ê menino, pra você brincar com um menino desse? Era calado, calado.

A questão “da timidez” dos alunos de Alto Alegre na escola tem relação com o próprio contexto histórico-social no qual as pessoas dessa mesma comunidade cresceram. Um ambiente marcado pelo domínio político e econômico dos grandes proprietários de terras (brancos) de Queimadas sobre as pessoas da comunidade de Alto Alegre (negras). Geralmente, relações sociais marcadas pela exploração trabalhista, pelo constrangimento e pelo preconceito. Para entendermos as origens dessa situação, é preciso buscar alguns exemplos fora da escola – nas reminiscências das pessoas de Alto Alegre.

Em entrevista à ONG Fábrica de Imagens, a Aldeniza⁵⁸ se lembra que, desde criança, ia com a mãe para as casas de farinha nas Queimadas e que, durante muito tempo, trabalhou em “casa de família”.

Eu me criei não sabendo minha origem e eu sofri muito preconceito. Porque eu trabalhei em casa de família e a última casa que trabalhei, a dona da casa não foi

58 A Aldeniza mora em Alto Alegre e faz parte do grupo de mulheres que produzem as négas de pano.

nem abrir a porta pra mim. Quem foi abrir foi uma outra pessoa que trabalhava lá e, quando eu entrei, ela já estava no telefone falando com a amiga dela: “Olha, fulano, chegou uma empregada que o cabelo dela não combina com a cor dela”. Aí já me deixou no chão só de ouvir isso. Mas, ainda passei quinze dias nessa casa. Mas, era recebendo piada todo momento. Ela queria que eu fizesse serviço de jardineiro, cozinheira, lavadeira, tudo. Acho que, porque ela tava me vendo daquele jeito, agora eu pego essa escrava e faço ela uma escrava mesmo. (FÁBRICA DE IMAGENS, 2011)

Sobre as várias ações de preconceito que vivenciou, Aldeniza conta que “quando a gente vinha das Queimadas (...) pra cá. Aí, eu passava e um homem, um rapaz sempre dizia, se essa menina tivesse os cabelos bom, ela era tão bonita (risos). Foi por isso que eu nunca alisei o cabelo. Só por causa das besteiras daquele homem.” (FÁBRICA DE IMAGENS, 2011). Falando sobre sua atividade de bonequeira na comunidade e as dificuldades para desenvolvê-la, Aldeniza disse que “as próprias pessoas do lugar mesmo têm preconceito porque as bonecas são pretas. (...) Ontem teve uma pessoa, que mora bem ali, que chegou aqui e olhou paras bonecas e falou: Não gosto!” (FÁBRICA DE IMAGENS, 2011).

Aldeniza aponta que “esse preconceito das pessoas” em Alto Alegre fez muitas mulheres saírem do grupo das bonequeiras e que ela mesma ouviu:

... de algumas mulheres que saíram que aquele tipo de boneca daquela cor era boneca de macumba (risos). Aí, que elas ouviam muito preconceito das pessoas daqui mesmo, porque a gente estava fazendo boneco muito preto, que não existia gente preto daquele jeito (risos). Mas, quando chegam pessoas de fora aqui, como uma mulher que veio dar um curso semana passada, a mulher chega ficava maravilhada com nossas bonequinhas e eu: Ah, meu Deus do Céu, se o povo daqui tivesse também isso. (FÁBRICA DE IMAGENS, 2011).

É importante chamar a atenção aqui no que diz respeito à relação de “timidez dos alunos de Alto Alegre” na escola, para o que Oliveira (1976) apontou sobre as compulsões desagregadoras que afetam os grupos indígenas em contato com a sociedade nacional: que elas se mostram mais eficientes aos contingentes infantis. Para Oliveira (1976),

A permanência contínua em situações de discriminação desperta desde cedo nas crianças uma consciência negativa de si ou, em termos de Erikson, uma “identidade negativa” que se prolongará na juventude e maturidade, raramente transformável

numa identidade positiva capaz de auxiliar o indivíduo ou grupo a enfrentar situações críticas (OLVEIRA, 1976, p. 18).

Logo, crianças que estão constantemente passando por situações de discriminação podem desenvolver uma imagem negativa de si. No caso das pessoas e alunos de Alto Alegre, as várias situações de discriminação ao longo do tempo os têm levado a desenvolver esse comportamento nomeado de “timidez” frente ao que ocorre socialmente no ambiente escolar.

Em relação a esse desenvolvimento da identidade negativa em pessoas em constante situação de discriminação apontada por Oliveira (1976), Leuda, também em entrevista à ONG Fábrica de Imagens, fala sobre como mudou sua atitude depois das várias atividades políticas e socioeducativas desenvolvidas em Alto Alegre, após seu reconhecimento legal:

... eu já tinha uma consciência que a gente era negro. Mas, tinha um certo receio de tá em um ambiente que tinha outras pessoas, (...) pessoas brancas. Aí, com o decorrer do tempo, com os estudos, (...) os encontros, com os fóruns, que, a partir de 2005, a gente começou a participar e foi criando em mim essa consciência, essa autoestima, esse valor de que eu tenho, que é ser negra e de buscar os meus direitos e meus deveres como mulher, como uma pessoa que mora numa comunidade, apesar de algumas pessoas da comunidade não terem essa consciência. Mas, eu hoje, eu já me sinto bem mais consciente dos meus valores e de ser negra. (FÁBRICA DE IMAGENS, 2011)

A professora Beatriz, em conformidade com esse comentário de Leuda sobre a autoestima, também aponta que, nos primeiros anos após o reconhecimento da comunidade de Alto Alegre pela Fundação Cultural Palmares, houve uma “grande transformação” na vida das pessoas, principalmente no que diz respeito à questão das pessoas de Alto Alegre passarem a assumir uma identidade quilombola. Essa transformação se fez valer também nas atitudes dos alunos de Alto Alegre em suas aulas. Porém, ela observa “que de uns anos pra cá” vem ocorrendo um “certo recuo na atitude das pessoas” de Alto Alegre. Em suas palavras:

... depois que inauguraram o Centro Cultural Negro Cazusa, a Associação tinha força e as atividades eram constantes. Eram cursos, seminários, projetos, palestras. Isso atraía as pessoas e elas se sentiam valorizadas. Nesse período, as pessoas passaram a participar mais. Parece que levantou a autoestima deles e faziam questão mesmo de dizer: “Eu sou negro, sou quilombola”. Hoje, percebo que houve um

recuo. As pessoas não agem mais assim. Hoje, para se fazer uma dinâmica em sala, é difícil. Quando esses eventos na comunidade começaram, eu percebi que eles participavam mais das minhas aulas. Hoje, parece que eles estão voltando para o passado novamente.

Alguns professores acreditam que essa postura de timidez dos alunos de Alto Alegre na escola – o que também poderíamos chamar de negação étnica perante à comunidade escolar – tem a ver com o que a professora Beatriz mencionou no fragmento acima como recuo. Isso porque, na concepção de algumas pessoas, a comunidade não tem mais a mesma mobilidade de antes, que instigava as pessoas de Alto Alegre a serem mais ativistas. A professora Tânia aponta que,

... antes, quando você passava pelo Centro Cultural, sempre havia alguma atividade acontecendo. Agora, quando você passa, parece que ele está fechado. Eu vejo que a própria Associação não tem mais aquela força do início, porque no início ela estava bombando. Não faltavam ações.

Percebe-se, no discurso da professora Beatriz e da professora Tânia, que não há mais a mesma mobilização de antes entre as pessoas na comunidade, quando a mesma recebia mais incentivos do governo e promovia mais atividades. Isso tem efeito nas atitudes dos alunos em relação à sua autoafirmação étnica.

Porém, etnograficamente, observa-se que essa situação de timidez dos alunos também se faz presente nos momentos de enunciação do conhecimento escolar, principalmente, aquele transmitido como forma de combate ao preconceito e à discriminação nas aulas de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Nesses momentos, o sujeito abstrato da explanação do professor em sala de aula ganha nome próprio, fisionomia e localização: o aluno quilombola de Alto Alegre.

Como na aula do dia 17. 10. 2017, quando o professor Vitor estava trabalhando a temática: “Discriminação e exclusão dos afrodescendentes”. Nessa aula, até o momento de o professor entregar o texto para leitura, a turma conversava espontaneamente, como era de costume. Após terminar de entregar o texto a todos os alunos, o professor se dirige a turma dizendo: “iremos fazer uma leitura do texto e, em seguida, faremos uma discussão sobre o assunto”.

Então, ele começa a leitura a partir do título: “O lugar do negro: representação e identificação”. Um aluno atravessa sua fala e, em tom de brincadeira, diz: “O lugar do

Ricardo é na roça.” (Risadas da turma). O professor, com o olhar mau, diz: “É sério gente. Sem brincadeiras.” e retoma a leitura. “Dados do IBGE e do Ipea, periodicamente divulgados, têm demonstrado o fosso existente entre a população afrodescendente e a não negra, no Brasil. Sem capital e tendo gravada no rosto a palavra “negro” como um estigma, à massa dos negros e mulatos brasileiros praticamente só têm restado os patamares mais baixos da pirâmide social.”

Nesse ponto da leitura, a Rafaela, que também participa das aulas do NUPPIRH, deixa de lado a leitura e procura algo dentro de sua mochila. Com pouco tempo dessa ação de Rafaela, o professor Vitor, chama sua atenção pedindo-a para acompanhar a leitura. Rafaela se recompõe pegando o texto, mas ela parecia incomodada com algo e, mesmo segurando o texto e mantendo seu olhar sobre ele, notei que ela não queria participar da aula, ou, pelo menos, não parecia querer participar da leitura, o que ficou mais claro/provado depois, quando o professor passou a fazer a discussão sobre o texto com a turma. Durante quase todo o momento da discussão, Rafaela se manteve de cabeça baixa ou então mantendo seu olhar, absorto, para outros locais distantes do evento que ocorria em sala, como a paisagem do teto próximo a porta da sala.

Alguns dias depois, na calçada do NUPPIRH, antes de iniciar a aula, chamei a Rafaela para conversar sobre esse episódio. Conversamos um pouco sobre como havia sido a aula daquele dia na escola e, em seguida, perguntei se ela havia ficado chateada por conta que o professor Vitor havia chamado sua atenção na aula de Afro. Ela respondeu: “Não, tí (deu um sorriso acanhado). É que eu fico com vergonha quando o professor fala daqueles assuntos”. “Por que Rafaela?”. “Ah, tí, não sei explicar não. Só sei que eu fico com vergonha. E os meninos ainda fica falando aquelas besteiras com a gente, aí eu fico com vergonha.”. Não toquei mais nesse tema com ela durante o tempo que ficamos ali esperando o início da aula, pois, além de ter chegado um coleguinha para se juntar a nós, também percebi que isso era algo que ela não sabia como dizer ou como enfrentar. Muitas vezes, sabemos que alguma coisa nos atingiu, mas não sabemos expressar isso com palavras.

Conversando com o professor Vitor sobre a abordagem do conteúdo de “Afro” em sala de aula, ele comentou que

Tem assuntos que são complicados de discutir com eles. Às vezes, na hora da explicação, tenho a impressão de que estou agredindo. Eu fico falando sobre a condição miserável na qual o negro escravizado passava no Brasil, ou então da discriminação na qual a população negra ainda sofre, e os meninos ficam olhando

pra mim bem caladinhos com aquela cara, sabe? Parece que fica um clima de mal-estar na sala.

O professor Fernando também comentou algo parecido com o que o professor Vitor relatou: “Às vezes, eu não gosto de focar muito a questão da discriminação, porque os alunos ficam um pouco encolhidos. Parece que esse tipo de conteúdo faz é agravar o preconceito. Fica aquela situação meio constrangedora entre eles, sabe?”.

Ele também comentou que,

... nos primeiros três anos após o autorreconhecimento, as ações da Associação estavam fazendo a diferença na comunidade. Eu lembro que, quando começou a haver o desfile da Beleza Negra, houve uma mudança, principalmente, em relação ao cabelo das meninas. Muitas meninas passaram a usar o cabelo crespo e pararam de alisar os cabelos. Eu até fiquei surpreso. Mas, hoje, noto que está havendo um declínio.

Observa-se, por meio das descrições feitas na comunidade quilombola de Alto Alegre, que, logo após o processo de luta de sua população pelo reconhecimento legal como comunidade remanescente de quilombos perante o Estado e pela efetivação do direito à terra, os remanescentes de Alto Alegre, por meio do processo de etnogênese, passaram a atuar para que nenhum benefício do Estado destinado a eles seja negado.

Foram importantes, no desenvolvimento e na manutenção da comunidade de Alto Alegre como um grupo organizado etnicamente, os agenciamentos étnicos feitos por alguns agentes locais e os processos de aprendizagem que ocorrem no Centro Cultural Negro Cazuya e no NUPPIRH.

Nota-se que esses agentes locais têm se transformado em sujeitos políticos capazes de interagir conscientemente no jogo social e político que existe em torno das políticas de emergências étnicas e têm desenvolvido ações na comunidade de Alto Alegre, com finalidade de educar seus membros para uma consciência étnico-racial. Essas ações têm obtido certo sucesso, como mostrou esta etnografia na comunidade, pois a identidade étnica tem aparecido nos eventos coletivos de maneira positiva.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os processos de identificação étnica em referência a ser negro e quilombola na escola Pedro Eduardo Siqueira e no quilombo de Alto Alegre são distintos.

Na escola, cotidianamente, existe uma negação da etnicidade. Essa negação é marcada pelo estigma, pelo preconceito e pela invisibilidade dos alunos pela cultura institucional/escolar, e não apenas invisibilidade dos alunos negros, mas de todos os alunos como sujeitos históricos e sociais (DAYRELL, 2001).

No caso específico da questão étnica na escola, observou-se que essa invisibilidade dos alunos pela cultura escolar e as diferentes situações de preconceito têm produzido um comportamento de timidez entre alguns alunos quilombolas de Alto Alegre, fato que tem levado muitos desses alunos a não quererem aparecer, nos espaços públicos da escola, como negros e quilombolas.

Nota-se que, mesmo sendo do conhecimento de alguns professores e membros da gestão a existência desse comportamento de timidez entre alguns alunos quilombolas de Alto Alegre, pouco se faz para combater tal situação. A própria temática étnico-racial não é discutida abertamente pelas pessoas da comunidade escolar.

Na verdade, o que se vê na escola é que a temática étnico-racial fica restrita às aulas de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e só assume lugar de destaque nas

atividades escolares em novembro, durante a “Semana da Consciência Negra”, como um momento proforma, no qual os professores de outras disciplinas, que não trabalham a temática ao longo do ano, por alegarem não ter tempo, produzem algum tipo de material para apresentarem na “culminância de Afro”, transformando esse evento em um momento folclórico, no qual é mais importante “fazer uma selfie” que comprove, para os técnicos pedagógicos da Secretaria de Educação, que o trabalho em torno das relações étnico-raciais foi realizado do que discutir a relação de preconceito e discriminação que podem, eventualmente, ocorrer na escola.

Mesmo havendo muito esforço e dedicação por parte dos professores que lecionam a disciplina de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, observa-se que isso não tem sido suficiente para combater o preconceito e a discriminação na escola. Problemas como falta de material didático, professores sobrecarregados por trabalharem mais de uma disciplina, situação de indisciplina dos alunos em sala de aula, que estão mais interessados pelo futebol e pelas “batalhas do Free Fire” do que pelo conteúdo ministrado pelo professor, não colaboram para o desenvolvimento da disciplina de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em sala de aula.

Soma-se a isso o fato dos(as) professores(as) ficarem inseguros em discutir a temática étnico-racial em sala de aula, por conta da situação de timidez dos alunos de Alto Alegre. Ocorre, que, muitas vezes, os professores não sabem lidar com essa situação e nem têm elementos suficientes para combater isso claramente e, em vez da disciplina combater essa situação, acaba é por reforçá-la.

No entanto, observa-se que o trabalho com a disciplina vem fazendo algumas transformações positivas, mesmo que de maneira lenta e sem combater o racismo na escola, principalmente, o trabalho com os Projetos de Pesquisa Temática do professor Fernando, que tem trabalhado com os alunos suas histórias de vida e seu pertencimento étnico.

Já, na comunidade quilombola de Alto Alegre, especificamente no NUPPIRH e no Centro Cultural Negro Cazuya, ao contrário da escola, existe uma positividade da afirmação étnica, sobretudo nos eventos que ocorrem coletivamente no Centro Cultural Negro Cazuya.

Observa-se que, na comunidade, os trabalhos dos agentes étnicos locais têm sido importantes para o desenvolvimento e a manutenção da comunidade como um grupo organizado etnicamente. Nos eventos coletivos, existe uma construção clara da memória coletiva e da lembrança, na qual, geralmente, a identidade do grupo é evocada pelas

lembranças dos mais velhos sobre um fato ou personagem da comunidade por meio da narrativa do mito fundacional.

Observa-se, ainda, que a identidade do grupo é um processo em construção e é articulada politicamente na interação social de seus membros e pessoas de fora da comunidade durante os vários eventos que ocorrem no quilombo de Alto Alegre, como no desfile da Beleza Negra, no lançamento do Projeto Capulana Quilombola, na Exposição Biwá.

Porém, assim, como ocorre na escola, a timidez, a vergonha também aparece na comunidade, principalmente, no contexto de submissão histórica das pessoas de Alto Alegre ao coronelismo local. Não obstante, diferentemente da escola, quando esse processo de lembrança é evocado nesses eventos coletivos, surge uma afirmação étnica que vem a enfrentar toda essa situação de timidez e de vergonha.

De tudo exposto sobre os processos de identificação étnica em referência a ser negro e quilombola na escola Pedro Eduardo Siqueira e no quilombo de Alto Alegre, entendo que a questão educativa, mesmo com todos os limites imposto pela cultura escolar e pela escola conversadora, pode representar estratégias de construções identitárias positivadas, nas quais os sujeitos vão reagindo aos contextos locais, nacionais e globais, ao longo de uma história marcada pela desigualdade.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. *Ideologia e Currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- _____. *Reestruturação Educativa e Curricular e as agendas neoliberal e neoconservadora: entrevista com Michael Apple*. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.1, p. 5033, 2001.
- ARRUTI, J. M. P. A. *Por uma história à contraluz: as sombras historiográficas, as paisagens etnográficas e o Mocambo*. Palmares em Revista, Brasília, v. 1, p. 71-96, 1997.
- BARTOLOMÉ, Miguel Alberto. *As etnogêneses: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político*. Mana vol.12 no.1 Rio de Janeiro Apr. 2006
- BESERRA, Bernadete; GUSSI, A.; SALES, Y. N. *A escola, a construção do cidadão brasileiro e os riscos e desafios da pesquisa antropológica*. In: Bernadete Beserra; Alcides Gussi; Yuri Sales. (Org.). Experimentações etnográficas em antropologia da educação. 1ed.Porto Alegre: Editora Fi, 2017, v. 1, p. 13-22.
- BESERRA, B.; LAVERGNE, R.. *Exotizando o dar?/assistir aula?: contribuições da etnografia à formação de professores*. In: XI REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DO MERCOSUL, 2015, Montevideu. Diálogos, practicas y visiones antropológicas desde el sur. Montevideo, 2015. v. X.
- _____. *Etnografando a sala de aula: contribuições da antropologia à formação de professores*. Revista Anthropologicas , v. 20, p. 72-101, 2016.
- _____. *Racismo e Educação no Brasil*. 1. ed. Recife: Editora da UFPE, 2018. v. 1. 160p.
- BORGES, Elisabeth Maria de Fátima. *A Inclusão da História e da Cultura Afrobrasileira e Indígena nos Currículos da Educação Básica*. R. Mest. Hist., Vassouras, v. 12, n. 1, p. 71-84, jan./jun., 2010. Disponível em: <<http://www.uss.br/pages/revistas/revistaMestradoHistoria/v12n2010/pdf/05A>>. Acesso em: 22 ago. 2016.
- BOURDIEU, Pierre. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- _____. *Os excluídos do interior*. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs). Escritos de Educação. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- DAYRELL, J. *A escola como espaço sócio-cultural*. In: DAYRELL, J. (Org.) Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001, p. 136-161.

CALLARI, Cláudia Regina. *Os Institutos Históricos: do Patronato de D. Pedro II à construção do Tiradentes*. Rev. bras. Hist. vol.21 no.40 São Paulo, 2001.

CUNHA JUNIOR, Henrique. *A história africana e os elementos básicos para o seu ensino*. In. COSTA LIMA, Ivan e ROMÃO, Jeruse (org). Negros e currículo. Série Pensamento Negro em Educação no. 2. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros/NEN, 1997.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: Juarez Dayrell. (Org.). *Múltiplos Olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996, v., p. 136-161.

FÁBRICA de Imagens. *Visita a comunidade quilombola de Alto Alegre*. 2011. (13m50s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=G-oEigvwNOE>>. Acesso em: 06 mar. 2018.

FIABANI, Adelmir. *Vida e morte quilombola*. In: V Encontro Internacional de Literaturas, Histórias e Culturas Afrobrasileiras e Africanas: narrativas e cidadania, 2018, Teresina. Anais do V Encontro Internacional de Literaturas, Histórias e Culturas Afrobrasileiras e Africanas: narrativas e cidadania. Teresina: UESPI, 2017. v. 1. p. 01-15.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. 1. ed. [Reimpr.]. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GUSMÃO, N. M. M. *Desafios da diversidade na escola*. Revista Mediações, v.5, n2, p.9-28, jul./dez., 2000.

_____. *Antropologia, Estudos Culturais e Educação: desafios da modernidade*. Pro-Posições, v. 19, n. 3 (57) - set./dez. 2008.

_____. *Entrelugares: antropologia e educação no Brasil*. Educação (Santa Maria. Online), v. 34, p. 29-46, 2009.

_____. *Por uma Antropologia da Educação no Brasil*. Pro-Posições, Campinas, v. 21, n. 2 (62), p. 259-265, maio/ago. 2010.

_____. *Antropologia e educação: um campo e muitos caminhos*. Linhas Críticas, Brasília, DF, v.21, n.44, p. 19-37, jan./abr. 2015.

HAERTER, L.; NUNES, G. H. L.; CUNHA, D. T. R. *Refletindo acerca da contribuição da cultura quilombola aos currículos da educação básica brasileira, da presença da história*

- da África e Afro-brasileira*. Identidade! | São Leopoldo | v.18 n. 3, ed. esp. | p. 267-2013. Disponível em: <<http://periodicos.est.edu.br/identidade>>. Acesso em: 22 ago. 2013.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2005.
- LEFEBVRE, Henri. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo, Ed. Ática, 1980.
- MCLAREN, Peter. *Rituais na escola. Em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.
- MALINOWSKI, Bronislaw. “Os Argonautas do Pacífico Ocidental - *Introdução: objeto, método e alcance desta investigação*” in *Ethnologia*, n.s., nº 6-8, 1997, pp. 17-37.
- _____. *Um diário no sentido estrito do termo*. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- MENDES, Pedro Vítor Gadelha. *Racismo no Ceará: herança colonial, trajetórias contemporâneas*. Monografia (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Curso de Ciências Sociais, Fortaleza, 2010.
- MONTEIRO, Francisco Herbert Pimentel. *A construção da identidade étnica entre os quilombolas de Alto Alegre*. 2009. 130f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal do Ceará, Departamento de Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Fortaleza-CE, 2009.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin. *Sankofa: educação e identidade afrodescendente*. In: CAVALLEIRO, Eliane (org). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.
- PEIRANO, Marisa. *A favor da etnografia*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.
- _____. “*Etnografia, ou a teoria vivida*”. Ponto.Urbe (USP), v. vol. 2, p. versão 2.0, 2008.
- _____. *Etnografia não é método*. Horizontes Antropológicos (UFRGS. Impresso), v. 20, p. 377-391, 2014.
- POLLACK, Michael. *Memória, esquecimento, silêncio*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol.2, n.3, 1989, p. 3-15.
- RATTS, Alex. *O negro no Ceará (ou o Ceará negro)*. In.: Henrique Cunha Júnior; Joselina da Silva; Cicera Nunes. (Org.). *Artefatos da cultura negra no Ceará*. Fortaleza: Edições UFC, 2011.
- RUBEN, Guilherme. *Teoria da identidade: uma crítica*. Anuário Antropológico/86. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1988.

_____. *As identidades e nacionalidades latino-americanas no contexto transna*

In. ZARUR, G. (org.). *Identidades em América Latina*. Vol. I. N.44. Flacso, 1992.

SANTOS, Marlene Pereira dos. *Incursões na história e memória da comunidade de quilombo de Alto Alegre – Município de Horizonte – CE*. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2012.

SILVA, Maria Natalha Morais. *Abolição e esquecimento: a invisibilidade do negro na cultura e literatura do Ceará*. Revista África e Africanidades. Ano X, n. 25, out-dez, 2017.

SOUZA, Marina de Mello e. *África e Brasil Africano*. São Paulo: Ática, 2006.

WILLIS, Paul. *Aprendendo a ser trabalhador*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.