



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

GERANILDE COSTA E SILVA

PRETAGOGIA: CONSTRUINDO UM REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO, DE
BASE AFRICANA, PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS

FORTALEZA
2013

GERANILDE COSTA E SILVA

PRETAGOGIA: CONSTRUINDO UM REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO, DE
BASE AFRICANA, PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação Brasileira do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Sandra Haydée Petit.

Fortaleza
2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- S58p Silva, Geranilde Costa e.
Pretagogia : construindo um referencial teórico- metodológico, de base africana, para a formação de professores/as / Geranilde Costa e Silva. – 2013.
242 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013.
Área de Concentração: Educação.
Orientação: Profa. Dra. Sandra Haydée Petit.
- 1.Educação – Fortaleza(CE) – Influências africanas. 2.Educação multicultural – Fortaleza (CE). 3.Educação – Fortaleza(CE) – Estudos interculturais. 4.Cultura afro-brasileira – Estudo e ensino – Fortaleza(CE). 5.Antirracismo – Fortaleza(CE). 6.Fortaleza(CE) — Relações raciais. 7.Professores – Formação – Fortaleza(CE). 8.Pretagogia. I. Título.

GERANILDE COSTA E SILVA

PRETAGOGIA: CONSTRUINDO UM REFERENCIAL TEÓRICO- METODOLÓGICO,
DE BASE AFRICANA, PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação Brasileira do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em: 12/07/2013.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Sandra Haydée Petit (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Henrique Antunes Cunha Júnior
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Maria de Fátima Vasconcelos da Costa
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Azoilda Loretto da Trindade
Universidade Estácio de Sá- UNESA

Prof. ° Dr. Eduardo David de Oliveira
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

*A todos meus ancestrais negros e negras, que
muito fizeram e lutaram para que eu pudesse
ter orgulho da minha negritude.*

AGRADECIMENTOS

Como não agradecer... pois agradecer é prestar contas do feito e do vivido... é dizer que nada eu poderia ter feito sem contar com a ajuda de tantas mãos... de tantos corações... de tantas inteligências... de tantas vidas!

Por isso agradeço inicialmente a Olorum... Deus maior, por ter permitido que minha vida fosse iniciada no ventre dos meus ancestrais.

Agradeço pela existência dos meus ancestrais... ancestrais negros que não esqueceram de mim... ancestrais que, mesmo na dor, bateram os tambores noite e dia... dançaram dia e noite... cantaram noite e dia... lutaram dia e noite... e é por isso que eu tenho que agradecer... porque meus ancestrais que não esqueceram de mim, mas foram em minha busca para me tirar do exílio... não permitiram que eu perdesse o negrume.

Agradeço a minha família, em especial a minha mãezinha, que sempre se dispôs a me ajudar... pois muitas vezes, mesmo sem entender com precisão sobre o que eu estudava, mas estava sempre a tecer elogios sobre minha pessoa.

Agradeço a minha orientadora, amiga e comadre, a Dra. Sandra H. Petit, por me ensinar a ser uma pesquisadora exigente e responsável... que me ensinou que a gente estuda para se aproximar das pessoas, e não o contrário. Por ela ter me oportunizado construir, em sua companhia, a Pretagogia: uma pedagogia de preto... para preto e branco.

Agradeço a Escola Municipal São Raimundo, em especial às duas ex-diretoras, Joana D'arc e Jaqueline Lobo, por terem sempre me acolhido e me oferecido as condições (na medida do possível) para desenvolver esse estudo.

Agradeço também às professoras Tacília Fonseca, Liduína Vidal, Aline Moraes, Ana Sônia e Lúcia Paiva por terem participado dessa pesquisa.

Agradeço às crianças e adolescentes que sempre me receberam com alegria e curiosidade.

Agradeço minha amiga, Rebeca Alcântara, pelos seus fartos ensinamentos acerca da cosmovisão africana.

Nosso grande medo não é o de que sejamos incapazes. Nosso maior medo é que sejamos poderosos além da medida. É nossa luz, não nossa escuridão, que mais nos amedronta. Nos perguntamos: 'Quem sou eu para ser brilhante, atraente, talentoso e incrível?'. Na verdade, quem é você para não ser tudo isso? Bancar o pequeno não ajuda o mundo. Não há nada de brilhante em encolher-se para que as outras pessoas não se sintam inseguras em torno de você. E à medida que deixamos nossa própria luz brilhar, inconscientemente damos às outras pessoas permissão para fazer o mesmo (Nelson Mandela. Ddiscurso de posse em 1994).

Ser Afro-cearense!

*Nós viemos de tão longe!
Nós viemos pra cantar.*

*E você que está aqui
Você vai nos ajudar!
É canto firme!
É canto forte!
Pois pede pra Deus e pra sua nação
Pra cuidar do teu coração!*

*Eu vim de lá, mas aqui eu vou ficar.
Foram me buscar e vão me agüentar.*

*Eu rezo hoje e rezo amanhã!
Mas também faço Frevo e faço canção
pra moça bonita do meu coração!*

Mas quem é você? Diga lá cidadão!

*Eu vim de lá
Eu sou daqui
Eu sou de lá
Sou África
Só que sou afro-cearense
Nesse solo afro-descendente*

*Tenha calma e tenha fé!
Vamos lá! Vamos logo!
Ora essa! Ora isso!
Seu caboclo, deixa disso!
Pois veja lá...
Eu como angu de menino chorão!
Como mugunzá e danço capoeira no meio do salão!*

*Minha gente apesar do rancor sabe brincar com a dor!
Passou noite e passou dia!
Passa sol e ventania!
Mas a gente luta até o fim do dia
Vamos lá, seu valentão
Quero ver sua esperteza aqui no meio do salão!*

*Eu vim de lá
Eu sou daqui
Eu sou de lá
Sou África
Só que sou afro-cearense
Nesse solo afro-descendente*

*Fiquei só de escutar
Mas eu quero é entrar
Eu já cheguei... tô chegando!
Como mugunzá e como vatapá.
E ainda canto pro Maracatu do Ceará!*

*E você que está aí
Venha pra festa
Venha festejar
Mesa cheia é para a gente se fartar
Tem Maculelê e tem Afoxé
Festa dançante e muito arrasta pé*

*Oh! Minha comadre
Oh! Meu compadre
Veja o Reisado e Congada
Não fique de fora dessa folia
Que vai até raiar o dia!*

*Eu vim de lá
Eu sou daqui
Eu sou de lá
Sou África
Só que sou afro-cearense
Nesse solo afro-descendente*

*Oh! Seu João!
Oh! Dona Maria!
Bote pimenta... bote magia
nessa mistura que é só alegria.
Pega o pilão, traz o moinho,
mexe o arroz doce, mas não deixe queimar
pra nenhuma menina bonita chorar!*

*Eu quero aluá
E você quer me beijar
Mas precisa pedir licença
para a Rainha do Mar*

*Eu sou da terra!
Eu sou de terreiro!
Na terra da luz saí do cativo*

*Me fiz na lida
Trabalho dia e noite
Trabalho noite e dia
E minha gente ainda vive na agonia*

*Eu vim de lá
Eu sou daqui*

*Eu sou de lá
Sou África
Só que sou afro-cearense
Nesse solo afro-descendente*

*Sou do Ceará
Sou cabra valente!
Sou mulher pra frente!
Aqui me fiz
Aqui quero viver,
mas sem jamais esquecer,
que tenho raça e já vivi muito sofrer!*

*Sou preto ... sou de lá
Sou África
Sou afro-descendente
Dentro desse solo afro-cearense
Sou menino... sou êre
Faço berimbau e toco xequerê*

*Sou Banto
Sou Nagô
Jêje-mina*

*Sou faceiro
Sei sorrir
E sei cantar
E sei mitos e mitologias para contar
Venha nessa minha gente!
Que isso é coisa de afro-cearense!*

*Faço cocada
Para mulher casada
Faço arroz-doce e abará
Pra menino que gosta de estudar
Faço acarajé pra quem quiser
Faço quindim, canjica e aluá pra quem comigo casar!
Faço bolinho de estudante e faço aberém só para o meu bem!*

*Eu vim de lá
Eu sou daqui
Eu sou de lá
Sou África
Só que sou afro-cearense
Nesse solo afro-descendente*

*(Geranilde Costa e Silva)
Agosto 2010.*

RESUMO

Em 2003, o governo federal homologou a lei nº 10.639, instituindo assim o ensino da História e Cultura africana e afro-brasileira na Educação Básica e no Ensino Superior (público e particular) de todo o país. Com o objetivo de contribuir para com a implantação da referida lei é que, nos estudos de doutoramento, fiz uma pesquisa intervenção buscando construir um referencial teórico-metodológico de matriz africana para desenvolver a formação de professores/as. Esse referencial foi nomeado de Pretagogia: pedagogia de preto para preto e branco. A Pretagogia está assentada nos valores da cosmovisão africana, que são: a ancestralidade, a tradição oral, o corpo enquanto fonte espiritual e produtor de saberes, a valorização da natureza, a religiosidade, a noção de território e o princípio da circularidade. Promovi essa investigação junto a uma escola pública do município de Fortaleza, junto a professoras da Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Esse estudo teve as seguintes etapas: 1ª – constituição da base teórico-metodológica de matriz africana: a Pretagogia; 2ª – desenvolvimento da formação dos/as educadores/as por meio da Pretagogia, o que levou os educadores a terem contato com referencial literário afro-brasileiro, à participação em oficinas tratando da História e Cultura africana, afro-brasileira e afro-cearense, bem como visitas a espaços reconhecidamente ligados à cultura negra, como por exemplo: o terreiro de Candomblé. Ao final da formação, o grupo de educadoras chegou às seguintes constatações: a) que desconheciam a história e cultura africana e afro-brasileira; b) reconheceram a falácia da democracia racial e, assim, a existência do racismo; c) perceberam suas experiências e lembranças mais íntimas com a negritude, e deram-se conta da invisibilidade que foi dada ao tema da negritude; d) assumiram-se como descendentes dos povos africanos e, assim, passaram a valorizar os princípios da cosmovisão africana; e) desmistificaram preconceitos que tinham contra a Umbanda e o Candomblé e, por fim, conseguiram criar material pedagógico voltado ao estudo e à valorização da História e Cultura africana e afro-brasileira. Ao final desse estudo, foi possível afirmar que a Pretagogia, enquanto referencial teórico-metodológico de matriz africana, conseguiu dar conta de promover uma formação de professores/as, levando o grupo de docentes a sentir-se partícipe da cultura afro-brasileira e imbuído do desejo de construir uma educação não racista.

Palavras-chave: Matriz Africana. Pretagogia. Formação de Professores/as.

ABSTRACT

In 2003, the federal government approved Law No. 10,639 , thus instituting the teaching of African History and Culture and african - Brazilian basic education and higher education (public and private) from all over the country. In order to contribute towards the implementation of that law is that the doctoral studies did an intervention research seeking to build a theoretical and methodological framework of African origin to develop teacher training / as . This framework was named Pretagogia : pedagogy black to black and white. The Pretagogia sits on the values of the African worldview, which is ancestrally, oral tradition, the body as spiritual source and producer of knowledge, appreciation of nature, religion , the notion of territory and the principle of circularity. Promoted this research along to a public school in Fortaleza, together with teachers from Kindergarten and Primary Education I. This study had the following steps: 1st - Formation of the theoretical and methodological basis of African origin: the Pretagogia; 2nd - development of training / the educators / as through Pretagogia, prompting educators to have contact with african literary reference - Brazilian, participation in workshops dealing with the History and culture African, Afro -Brazilian and Afro - Ceará, as well as visits to places recognizably linked to black culture , such as: yard candomblé . At the end of the training the group of educators reached the following findings: a) who ignored history and African culture and african - Brazilian b) recognized the fallacy of racial democracy, and thus the existence of racism c) perceive their experiences and most intimate memories with blackness, and realized the invisibility was given to the subject of blackness, d) is assumed as a descendant of African peoples and thus started to value the principles of the African worldview, and) prejudices that had demystified umbanda and candomblé against, and finally managed to create educational material geared to the study and appreciation of African history and culture and african - Brazilian . At the end of this study it was possible to say that the Pretagogia while theoretical and methodological framework of African origin could realize promote teacher training / leading the group of teachers felt the participants in the african - Brazilian culture and imbued with the desire to build a non-racist education.

Keywords: African mother. Pretagogia. Teacher Training.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

COPPIR: Coordenadoria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

EMEIF: Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental

GCS: Geranilde Costa e Silva

LIE: Laboratório de Informática Educativa

NACE: Núcleo das Africanidades Cearense

SME: Secretaria Municipal Educação

UFC: Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1 DO MEU ENEGRECIMENTO	17
1.1 Memórias da cor da noite: como me tornei uma mulher negra	17
2 MOMENTO EXU	32
2.1 Mitologia Africana e Ciência: caminhos para a construção da tese	32
2.2 A feitura dos caminhos para a construção da tese	34
2.3 Os caminhos da caminhada – primeiros passos para a construção da tese.....	36
2.4 Problematização: relevância social e política da pesquisa de doutorado.....	38
3 MOMENTO IKÚ: O INÍCIO DOS ESTUDOS	44
3.1 Entre possibilidades e dificuldades: planejamento da 1ª intervenção.....	44
3.2 Reafirmando e oficializando o início da pesquisa junto ao corpo docente: o pote dos desejos	45
3.3 O Currículo é o Bicho!.....	48
4 TEMPO QUILOMBOLA.....	61
4.1 A construção da Pretagogia: referencial teórico-metodológico da tese.....	62
4.2 Fundamentos da Pretagogia	63
4.3 Princípios da Cosmovisão Africana que subsidiam a Pretagogia.....	65
4.4 Proseando com a Análise Institucional (AI)	68
4.5 Dos saberes produzidos no Quilombo e suas repercussões sobre a tese	71
4.6 Alguns achados	75
5 TEMPO ESTUDAR DANÇANDO... TEMPO ESTUDAR COMENDO	78
5.1 Das sessões de estudo com as docentes	84
6 DOS EFEITOS DA PRETAGOGIA: A FALA DAS PROFESSORAS	90
6.1 Contribuições da Pretagogia à vida e práticas pedagógicas das docentes	91
7 UMA PESQUISADORA NEGRA NA FRONTEIRA	102
7.1 Entre memórias estudantis... o ser negra e o ensino da cultura afro	102
7.2 Olhar... ver... sentir	105

8 TEMPO SOCANDO O PILÃO.....	110
8.1 Das intervenções dos estudos da tese junto ao 4º ano do Ens. Fundamental.....	110
8.2 Socando o pilão: uma coisa de vez cada vez... mas tudo ao mesmo tempo!	121
8.3 Discutindo a Estéfrica Negra	134
8.4 Trazendo a História do Rei Galanga para a sala de aula	137
8.5 Aula-vivência: fazendo parte do Boi Pretinho.....	140
8.6 Oficina de Percussão: os tocadores e as tocadoras	142
8.7 Das atividades desenvolvidas pela professora do Laboratório de Informática Educativa (LIE)	145
8.8 Finalizando as intervenções: alguns aprendizados da turma	161
9 COM A PALAVRA, A PROFESSORA	166
9.1 História e Cultura Africana e Afro-brasileira pela professora de sala de aula	166
10 CONCLUSÕES	191
REFERÊNCIAS	198
APÊNDICES	211
GLOSSÁRIO	242

I – EU SOU UMA MULHER NEGRA

Eu sou uma mulher negra porque...

Porque me dei conta da minha negritude.
Porque ouvi o canto e o lamento dos meus ancestrais.
Porque sou filha da África.
Porque meu pai é a liberdade.
Porque sei da existência da Rainha Nzinga.
Porque sei que sou da tribo de Nelson Mandela.

Eu sou uma mulher negra porque...

Porque a negritude encanta todo o meu corpo.
Enlaça todo o meu ser.
Afaga a minha pele.
Encanta o meu coração.
Responde pelo meu sorriso.
Me dá alegria.
Desfila pelos meus quadris.
Assanha os meus cabelos.
Aninha o meu ser.
Me dá força para viver

Eu sou uma mulher negra porque...

Porque me aproximei dos meus ancestrais.
Porque ando em companhia dos orixás.
Porque aceito o cortejo do berimbau.
Porque entro na roda de capoeira.
Porque sei que os tambores vivem a me cortejar.

Eu sou uma mulher negra porque...

Porque sei que na gira participa o homem e a mulher.
Porque sei que da gira participa o Preto e o Branco, o Novo e o Velho.
Porque eu sei que da gira participa a mãe, o pai, o filho e o santo.

Eu sou uma mulher negra porque...

Porque eu sei que o mar é reino de Iemanjá.
Porque eu tenho a riqueza e os encantos de Oxúm.
Porque tenho em mim a sabedoria e o cheiro verde das matas de Oxossi.

Eu sou uma mulher negra porque...

Porque eu sei que a vida é sempre um cortejo de fé.
Porque sei que pra Negro viver tem que ter ginga e axé.
Porque sei que Exu é o senhor que abre os nossos caminhos.
Porque sei agradecer Iansã... fazendo-lhe acarajé.
Porque sei que posso recorrer a Ogum sem medo algum.
Porque sei que na dor posso recorrer a Nosso Senhor.
Mas também posso recorrer a Omolú.
Eu sou uma mulher negra porque...
Porque vou ao Candomblé.

Porque meu corpo foi fechado na Umbanda.
Porque sei que o meu Maranhão tem o toque de Mina.
Porque sei que no meu Ceará se bate muita macumba.
Porque eu acendo vela para os meus orixás.

Eu sou uma mulher negra porque...
Porque eu tenho o batuque no corpo.
Porque eu sei a grandeza do Maracatu e do Afoxé.

Eu sou uma mulher negra porque...
Porque assumi a minha Negritude.

(Geranilde Silva, 2011).

1 INTRODUÇÃO

1.1 Do meu enegrecimento – memórias da cor da noite: como me tornei uma mulher negra

*Se queres saber quem sou,
Se queres que te ensine o que sei,
Deixa um pouco de ser o que tu és
E esquece o que sabes
(Tierno Bokar, sábio africano Bandiagara)*

Talvez eu não soubesse pesquisar outro tema para o doutoramento que não tratasse da História e Cultura africana e afro-brasileira. Isso porque a negritude sempre esteve a rondar-me... fosse pela presença de pessoas negras à minha volta, ou mesmo pela distância que minha família queria manter do negrume de nossas origens.

Desenvolvi essa investigação trazendo para o debate não apenas as minhas implicações acadêmicas e/ou docentes (que não são poucas), mas também as de ordem pessoal, o que me fez perceber que “procurar construir sentido a partir do vivido coloca problemas não apenas do ponto de vista cognitivo, mas também do ponto de vista ético e político” (PINEAU, 2006, p. 08). Dessa forma, produzi uma pesquisa que me permitiu investigar, por um lado, sobre as relações existentes entre EU, a História e Cultura africana e afro-brasileira. De outro, mas em paralelo, pensar num referencial teórico-metodológico para formar professores/as para tratarem da Cultura afro-brasileira e, assim, construírem uma educação não racista. Trata-se, na verdade, de um trabalho que está ancorado em minha História de vida, no meu dia-a-dia enquanto mulher, professora e militante negra.

Nesse sentido, inspiro-me nas ideias do militante negro Abdias Nascimento, quando afirma que

não posso e não me interessa transcender a mim mesmo, como habitualmente os cientistas sociais declaram supostamente fazer em relação às suas investigações. Quanto a mim, considerar-me parte da matéria investigada. Somente da minha própria experiência e situação do grupo étnico-Cultural a que pertença, interagindo o contexto global da sociedade brasileira, é que posso surpreender a realidade que condiciona o meu ser e o define. Situação que envolve qual um cinturão histórico de onde não posso escapar conscientemente sem praticar a mentira, a traição, ou a distorção da minha personalidade (NASCIMENTO, 2002, p. 79).

Assim, para escrever esse trabalho, valorizei o meu pertencimento étnico e político com o tema das relações étnico-raciais e com a negritude, assim,

a narrativa que o indivíduo constrói sobre si é então a possibilidade de operar uma técnica de reconstrução de um sujeito historicamente datado, a partir das relações e jogos de poder/saber que a sociedade e o tempo onde este produz a narrativa lhe permite se movimentar [...] Ao pensarmos na produção de narrativa, somos levados imediatamente à noção de reconstrução, rememoração, de trabalho da memória (OLIVEIRA, V., 2012, p. 06-07).

Interessei-me pelos estudos que versam sobre a História e Cultura africana e afro-brasileira a partir do momento em que passei a sentir na própria pele e na alma os preconceitos que foram (e ainda são) imputados, por séculos a fio, aos povos africanos e afro-brasileiros. Assim, possuir traços étnicos do povo negro, como, por exemplo, a pele marrom, os cabelos crespos, os lábios grossos etc., favoreceram a que eu fosse tratada de modo racista dentro do seio familiar e também na escola.

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo etc. Ele é, por outro lado, um conjunto de idéias e imagens referentes aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira (GOMES, 2005. p. 52).

De sorte que, a necessidade de estudar sobre a História e Cultura africana e afro-brasileira permitiu, por um lado, que eu conseguisse desmistificar tais preconceitos e, de outro, que pudesse me fortalecer ao perceber as implicações que eu possuía com o povo negro. Assim, posso apoiar-me em meu ancestral africano Ki-Zerbo (2010), quando esse se refere à finalidade de estudarmos os fatos históricos, dizendo que “a História é uma fonte na qual poderemos não apenas ver e reconhecer nossa própria imagem, mas também beber e recuperar nossas forças, para prosseguir adiante na caravela do progresso humano” (KI-ZERBO, 2010, p. XLII).

Foi estudando sobre a História e Cultura africana e afro-brasileira que passei a conhecer e valorizar a sabedoria presente na África tradicional, que coloca como primordial o reconhecimento e a valorização das nossas origens étnicas. Isso significa dizer que, para narrar a minha História de vida, devo, em primeiro lugar, reportar-me às minhas origens, à minha filiação étnica, portanto, dizer o lugar de que eu falo. Tal postura vem do princípio de

que “[...] o indivíduo é inseparável de sua linhagem, que continua a viver através dele e da qual ele é apenas um prolongamento” (HAMPÂTÉ BÂ, 2003, p. 23).

Para uma melhor apresentação de minha História, vou começar falando de meu tronco familiar paterno. Todavia, com essa atitude, tenho consciência de que estou contrariando meus/minhas ancestrais africanos/as, uma vez que estes e estas orientam sempre iniciar apresentando a mãe. Esse é um preceito citado por Hampâté Bâ, no livro *Amkoullel, o menino fula*, quando diz que,

se tivesse observado as regras da boa educação africana, teria falado em primeiro lugar sobre minha mãe ao começar esta narrativa, nem que fosse em obediência ao ditado malinês, que diz: “Tudo o que somos e tudo que temos, devemos somente um vez a nosso pai, mas duas vezes a nossa mãe”. O homem, dizemos, nada mais é que um semeador distraído, enquanto a mãe é considerada a oficina divina onde o criador trabalha diretamente, sem intermediários, para formar e levar à maturidade uma nova vida. Que minha mãe me perdoe, portanto, não ter começado por ela esta narrativa, apesar de tudo aquilo que lhe devo, mas o encadeamento cronológico também tem suas leis (HAMPÂTÉ BÂ, 2003, p. 51).

Peço agora licença aos mais velhos e às mais velhas para contar das nossas vidas... assim, vou buscar um fio do passado... e trago para o presente uma História que, a mim, foi contada por tia Mundoca (hoje com 88 anos de idade), irmã de minha avó paterna e a anciã mais idosa da família. Assim, pela boca de minha ancestral, tomei ciência quanto aos meus ancestrais negros e, hoje, deixo essa História para os/as meus/minhas descendentes, cumprindo assim o pensamento africano:

Não é da minha boca
É da boca de A
Que o deu a B
Que o deu a C
Que o deu a D
Que o deu a E
Que o deu a F
Que o deu a mim
Que o meu esteja melhor na minha boca
Que na dos ancestrais (KI-ZERBO, 2010, p. 32).

Importante dizer que, antes de conseguir falar com minha tia Mundoca, busquei saber, com outras pessoas mais velhas (tios e tias), acerca da inserção de pretos e pretas junto ao nosso tronco familiar branco paterno. No entanto, elas evidenciavam total desconhecimento, ou mesmo desinteresse, sobre tais questões. Frente a esse silenciamento, decidi buscar por tia Mundoca e, para minha felicidade, ela tinha as informações sobre o negrume de minhas origens étnicas.

Segundo conta tia Mundoca, minha bisavó paterna era uma senhora branca de olhos claros, rica, herdeira de uma grande quantidade de terras e outros bens no interior do Maranhão, mas, por estar em idade avançada para o casamento, foi obrigada pelos pais a firmar matrimônio com um homem negro que pertencia a uma família considerada como “negros trabalhadores”. Tia Mundoca disse ainda que tal união revelou-se como um arranjo para que minha avó apenas saísse do rol de “mulheres sem marido”, pois o dito homem nunca conseguiu administrar a riqueza da família devido ao racismo imposto pelos cunhados que adquiriu.

Pela boca de minha ancestral, consegui sair do exílio a que fui condenada, pois viver sem ter conhecimento de minhas origens negras fazia com que eu me sentisse como uma pessoa desgarrada dos meus.

A partir das informações dadas, passei a procurar no passado... em minhas memórias, os momentos em que fui vítima de racismo e o modo como se davam as relações étnico-raciais dentro de minha família. Dessa forma, seguia a tradição africana que diz que “existe assim no africano uma vontade constante de invocar o passado, que constitui para ele uma justificativa. Mas essa invocação não significa o imobilismo e não contradiz a lei geral da acumulação das forças e do progresso” (KI-ZERBO, 2010, p. 32).

E assim, fui recordando que vivi até os cinco anos de idade em uma fazenda chamada Morros, no interior do município de Parnarama, no Maranhão. Morei numa casa grande, com meus pais, tios e avô paterno. Quanto atingi a idade escolar, passei a viver na cidade de Caxias, Maranhão, com minha bisavó e tias do lado materno. Permaneci com essas tias até os oito anos de idade, sendo aquele um período muito sofrido, primeiro, devido à ausência familiar, depois, porque passei a ser discriminada pela cor de minha pele.

Como nunca fui dada a ter “um bom comportamento”, comecei a ser repreendida por essas tias de uma maneira até então desconhecida por mim: passei a ser chamada de “*neguinha safada*”. Por sua vez, quando eu evidenciava não saber ler e/ou escrever, elas se referiam a mim dizendo: “– *negro é bicho burro, não entende o que se diz*”. Outro fato é que meus cabelos pareciam simbolizar ou acentuar defeitos, pois eram constantemente cortados sob o pretexto de que “*cabelo de negro não presta grande, porque é ruim*”.

Para minha felicidade, no meu tempo de criança as férias escolares chegavam a durar quatro meses, o que permitiu, por um lado, com que eu não me distanciasse tanto de meus pais, irmãos, irmã e família paterna. E, de outro, que eu pudesse estar na fazenda e, assim,

aproximar-me dos/as colonos/as e das crianças que lá viviam. Importante ressaltar que dos nove filhos de minha avó paterna, meu pai foi o primeiro a dar-lhes descentes, de modo que eu sou a segunda neta dessa linhagem.

Tal situação permitiu-me tomar conhecimento de muitos fatos que, de certa forma, passaram despercebidos pelos demais netos e netas e até mesmo para os meus irmãos e irmã. Posso citar, por exemplo, o fato de ter conhecido meu avô paterno, o Sr. Joaquim Tó. Um homem branco, alto, que possuía olhos azuis e era muito vaidoso. O Sr. Tó, como era mais conhecido, foi tido como um dos maiores produtores de coco babaçu, dono de muitas cabeças de gado e de uma extensa quantidade de terras. Toda essa riqueza também contribuiu para que o Sr. Tó fosse reconhecido e temido pela sua fama de homem violento. Outro fato que julgo relevante dizer é que cheguei a ver nessa fazenda dois troncos de madeira com argolas de ferro, que, segundo alguns, foram usados para acorrentar pessoas que desobedeciam às ordens do Sr. Tó.

À medida que ia crescendo, conseguia perceber com mais nitidez o modo racista como minha família paterna, em especial o Sr. Tó, reportava-se aos negros e tratava-os. Também não demorou muito para que eu percebesse que havia semelhanças entre o modo que eu e os pretos e pretas da fazenda éramos tratados. Por certo que a grande diferença entre eu e os negros dali era o fato de ser filha dos donos, ou seja, estávamos em classes sociais diferentes, mas isso não fazia com que eu fosse poupada do racismo.

Essa minha experiência de vida permite-me questionar as ideias lançadas por Freyre (1963), Pierson (1945), Azevedo (1955, 1966) acerca dos estudos sobre relações raciais no Brasil, uma vez que esses defendiam que

a sociedade brasileira estaria sedimentada nas relações de classe e não de raça. Ascensão social estaria ao alcance de todos, dependendo exclusivamente das potencialidades do indivíduo. Essa perspectiva teórica retardou a devida discussão e a luta pela superação do racismo na sociedade brasileira (SILVA, M., 2000, p. 100).

Tenho também lembranças de um tempo em que eu ia para a casa que meus avós paternos possuíam na cidade de Caxias. Era lá que vivia minha avó, a Sra. Constância, uma mulher de pele clara, com quadris largos e muito calada, mas que adorava cantarolar quando queria se esquivar de algum assunto. Sempre me pareceu que avó Constância não era uma mulher feliz, creio que devido ao fato de ter conhecimento de que meu avô, o Sr. Tó, tinha outras mulheres e outros tantos filhos e filhas, e que ele costumava levá-los para uma de suas casas na fazenda Morros.

Por diversas vezes vi e ouvi Dona Constância tecer elogios e admiração a um casal de filhos que morava em outra cidade. Vovó reportava-se a esse meu tio e minha tia como os vencedores da família, pois foram os únicos filhos que conseguiram adentrar a universidade, ou seja, distanciaram-se das atividades laborais desempenhadas na fazenda e passaram a desempenhar profissões consideradas importantes. Mas ela nunca se esquecia de enaltecer a cor branca e os olhos verdes que eles possuíam. O mais interessante, e porque não dizer estranho, é que esse comportamento de minha avó era copiado pelos/as demais filhos/as, ou seja, pelos meus tios e minha tias que possuíam pele marrom e olhos negros. Kabengele Munanga explica tal situação dizendo que “isso tem a ver com o que chamamos de alienação. Por causa da ideologia racista, da inferiorização do negro, há aqueles que alienaram sua personalidade negra e tentam buscar a salvação no branqueamento” (2012).

Recordei também que cheguei a conhecer minha bisavó paterna, mãe de vovó Constância. Dona Maria Pereira dos Santos era uma senhora negra, alta e com cabelos crespos, mas que devido à idade avançada, por apresentar problemas de saúde e também ter ficado cega, passou a viver em uma cadeira de rodas. Lembro que, quando chegava à casa de vovó Constância, recebia ordem de minha mãe para que fosse até minha bisavó e lhe pedisse a benção. Bisavó Maria, por vezes, lembrava-se mim e sempre repetia que, certa vez, na ausência de minha genitora, chorei tanto a ponto de cair da rede e adormecer no chão, e que ela só não me pegou no colo porque não conseguia sair da cadeira de roda e nem me enxergar.

1.1.1 Minha vida na fazenda...

Como eu era neta do dono da fazenda, minha mãe exigia que eu mantivesse distância das pessoas do lugar, ou seja, dos/as pretos/as. De modo, fui autorizada a fazer amizade apenas com os/as filhos/as de um dos vaqueiros, que, por sua vez, eram brancos. Na verdade, essa era a única família que minha genitora tinha um contato mais próximo. Por sua vez, eu sempre dava um jeito de misturar-me às crianças negras, mas sempre era repreendida por minha mãe. Foi por meio dessas amizades que passei a conhecer as pessoas e também os melhores lugares da fazenda, como, por exemplo, os açudes, as casas dos moradores, os espaços das farinhadas, o curral, o lugar das cacimbas, as plantações de feijão e melancia, o bananal etc.

Já na adolescência, comecei a questionar meus pais sobre o preconceito racial que manifestavam para com os/as negros/as e também sobre a semelhança existente entre a cor de

nossas peles, mas eles sempre contra-argumentavam que nós éramos *morenos*. Ainda assim, fui crescendo na fazenda e sempre rodeada por negros e negras, pois eram eles e elas que desenvolviam as atividades domésticas, como, a coleta de água, limpeza da casa, alimentação, lavagem das roupas, torração do café etc. Além dessas atribuições laborais, eles e elas ainda eram requisitados/as quando da necessidade de construir alguns utensílios domésticos de madeira e/ou palha, como mesas, pilões, colheres de pau, cadeiras, celas, tamboretas, portas, cestos etc.

O fato de ser, por um longo período, a única filha, fazia com que eu me sentisse muito só e, assim, costumava buscar estar próxima das pessoas do lugar. Recordo que vivia pela cozinha da casa em busca de conversar com as mulheres, saber de suas histórias, contar da minha vida na cidade, de modo que, com o tempo, fui conseguindo firmar laços de confiança com algumas delas. Foi por meio dessas amigadas que tive acesso a uma série de informações sobre minha família, mas que eram silenciadas, como o fato dos meus tios e avô envolverem-se com mulheres negras e com essas terem filhos/as, sendo que estes/as nunca foram reconhecidos/as ou tratados/as como tais. Eu tinha consciência de que eu jamais poderia compartilhar essas informações a mim confiadas, sob pena dessas mulheres serem severamente punidas pela minha família.

Apesar dos meus familiares evitarem aproximar-se daquelas e de outras pessoas negras, no entanto, comumente se serviam de seus saberes ancestrais. Assim, por diversas vezes, vi mamãe chamar mulheres negras para lhe ajudar a fazer a alimentação. Elas lhe indicavam a escolha dos melhores grãos, a carne a ser usada e também as ervas necessárias para uma melhor conservação dos pratos. Cheguei, por vezes, a também acompanhar minha genitora e até mesmo algumas tias até a casa de senhoras negras curandeiras para solicitar que estas fizessem um trabalho de benzimento dos filhos e filhas doentes, ou mesmo a produção de remédios e a indicação de banhos com uso de ervas para cura de enfermidades.

Todas essas experiências levaram-me, por um lado, a perceber que aquelas pessoas negras eram possuidoras de saberes diversos e esses eram de grande utilidade para minha família, mas que, devido ao racismo, esses negros e negras eram tratados/as como pessoas inferiores. De outro, sentir-me bem ao lado de pretos e pretas e ainda os admirar pelos saberes que possuíam.

À medida que ia crescendo, consegui perceber que eu não era a única pessoa a ser vítima de racismo dentro da família de mamãe, isso porque cheguei a tomar ciência do caso de minha tia avó, a Sra. Januária, mulher que decidiu casar com um negro e por isso foi

severamente recriminada pelas irmãs e genitora. Recordo que, por diversas vezes, ouvi minha bisavó Tutu (mãe de tia Januária) e algumas das filhas referirem-se ao marido desta dizendo: “– *aqui em casa aquele negro safado não entra! Aquilo não presta... porque negro não presta! Quando não caga na entrada, caga na saída!*”.

No entanto, os ataques à tia Januária só pioraram com a chegada dos filhos e das filhas, uma vez que estes/as trouxeram consigo traços da estética negra. Mesmo frente a essas investidas racistas, minha tia Januária ou Janú, (como é, até hoje, carinhosamente chamada), não cedeu e manteve o casamento. Foi também a partir do convívio com tia Janú que tomei conhecimento acerca existência do processo de comunicação entre o mundo dos vivos e dos mortos, uma vez que esta é portadora de mediunidade. Por diversas vezes a escutei dizer que era médium e, por isso, incorporava o espírito de um padre e que este a advertia sobre muitas questões. Saber que tia Janú tinha a capacidade de comunicar-se com o mundo dos espíritos contribuiu para que eu me interessasse em estudar a Umbanda, o Candomblé e o Espiritismo.

A doutrina espírita apresenta o conceito de mediunidade no livro *O Evangelho Segundo o Espiritismo* (1978), dizendo que “se prende a uma disposição orgânica da qual todo homem pode estar dotado, como a de ver, de ouvir, de falar” (KARDEC, 1978, p. 288). Confesso que tenho muito orgulho de falar de minha tia Janú, uma mulher que foi capaz de enfrentar a família para casar-se com um negro e que com sua atitude incentivou-me a não desistir de ser *uma mulher negra*.

Quanto à escola, essa se utilizava de elementos fragmentados da História e de recursos pedagógicos para construir uma visão estereotipada em que a mulher e o homem negro eram considerados inferiores devido à sua cultura e religião, de modo a tentar justificar no próprio negro sua condição escrava no passado e sujeito de inferiorização no presente. Tal currículo revelava-se incoerente, uma vez que, “a partir de 1500, o entendimento da História Econômica, Política e Cultural do Brasil só é possível através do conhecimento da História e da Cultura africana. Sem esses elementos constrói-se uma História parcial, distorcida e promotora de racismos” (CUNHA, 2012).

Anos mais tarde (1990), ingressei na Universidade Estadual do Ceará e, mesmo dentro desse local, a situação não se reverteu. Durante o meu processo de formação no curso de Pedagogia, a temática da afrodescendência não foi inserida nos fóruns de discussões, sendo o tema ausente nos estudos que envolviam sobre a Educação Brasileira. A partir desse comportamento da universidade é possível dizer que

a razão única que justifica a exclusão da História Africana nos diversos currículos nacionais das diversas modalidades e níveis de ensino é o racismo. A exclusão da História Africana é uma dentre as várias demonstrações do racismo brasileiro. Ela produz a eliminação simbólica do africano e da História nacional (CUNHA, 2012).

Seguindo o curso de minha vida, em 1993, casei com um homem de pele branca, o que me levou a ser vítima de racismo por parte de seus familiares por quase cinco anos. Durante o período desse meu casamento, decidi-me filiar a um partido político. No entanto, para minha surpresa e decepção, não havia, por parte dos colegas partidários, o entendimento de que as desigualdades sociais estão entrelaçadas à questão racial.

Por diversas vezes, cheguei a argumentar e evidenciar que eu não havia nascido pobre e, ainda assim, fui, e ainda era, vítima de racismo, o que me levava defender que as desigualdades sociais e econômicas deviam ser analisadas tomando como eixo a questão de classe e de raça. Desse modo, é possível dizer que

[...] o negro toma consciência de sua dupla alienação como raça e como membro de classe. Nesse sentido, para reduzir ou eliminar as condições de alienação, da sua condição duplamente subalterna, o negro é levado a pôr-se diante de si mesmo e do branco como membro de outra raça e membro de outra classe. Enquanto membro de classe, está mesclado com membros de outras raças e precisa lutar a partir dessa condição. Nesse contexto, raça e classe subsistem recíproca e continuamente, tornando mais complexa a consciência e prática política do negro (IANNI, 1978, p. 80).

Com o passar do tempo, divorciei-me e também me decidi apartar do grupo político de que fazia parte, isso porque cada vez mais reconhecia a minha negritude e a luta de meus irmãos negros e negras e, assim, tomava consciência do meu lugar no entrançado tapete social e racial brasileiro. A partir dessa minha condição, decidi aprofundar-me sobre História e Cultura africana e afro-brasileira, tanto para ter mais conhecimentos sobre o meu povo negro, como também me tornar uma melhor professora e saber lidar com as práticas racistas que eu via no cotidiano escolar.

Enquanto professora afrodescendente, observava que algumas crianças negras davam-se conta de que eram tratadas de modo diferenciado devido à sua cor, mas, por outro lado, apresentavam certos comportamentos que me pareciam estratégias de defesa diante dessas práticas.

Em 2005, durante a realização de uma tarefa de História com crianças da 2ª série com idades entre oito e nove anos, li um texto em que o autor apresentava um menino branco que se considerava “rei do futebol”. Como atividade complementar desse texto, era sugerido

aos alunos/as que se desenhavam como pessoas da realeza, momento em que fui surpreendida por Luana, uma menina afrodescendente, dizendo-me não existirem rainhas negras. Respondi em sinal afirmativo e que estas moravam em outros países. Ela retrucou, revelando nunca ter visto rainha negra, nem mesmo na televisão. Para minha surpresa, outra criança afrodescendente interveio com a seguinte frase: “– *A gente pode ser tudo aquilo que a gente quiser, não é tia?*”.

Ao final da atividade, verifiquei que a maioria das crianças negras desenhou-se como pessoas da realeza e outras ainda incluíram a família. Como tinha conhecimento acerca da existência de rainhas e reis negros no continente africano, passei a procurar literatura infanto-juvenil de base africana e afrodescendente que pudesse evidenciar tal informação às crianças, uma vez que os livros didáticos fornecidos pelo Ministério da Educação à escola não traziam nenhuma referência acerca dessa temática.

Já em outra oportunidade, um menino reclamou que havia sido agredido por uma colega de sala. Ao ser indagada sobre essas acusações, a menina expôs que tinha machucado o colega porque esse estava solicitando às crianças de outra turma que não brincassem com ela porque era *preta*. Quando pedi explicações ao menino sobre sua conduta, ele nada respondeu.

A partir dessa experiência, em que a aluna Luana questionou acerca da existência de rainhas negras, decidi, no Mestrado (2007-2009), investigar até que ponto o uso da Literatura de Base Africana e Afrodescendente, junto a crianças das Escolas Públicas de Fortaleza, contribuiria para que estas construíssem novos conceitos sobre o *ser negro/a*.

Para desenvolver esse estudo, inspirei-me na metodologia de pesquisa *ante/pós facto* utilizada pela Prof.^a Dra. Ana Maria Iório Dias, por ocasião do seu Doutorado em Educação Brasileira (1998), na Universidade Federal do Ceará¹. Essa pesquisadora elaborou *pré-testes* (fase *ante facto*), compostos por palavras e expressões dos livros-texto adotados pelas escolas. Estes eram aplicados antes do conteúdo ser trabalhado em sala de aula. Após o estudo desses conteúdos (fase *facto*) os/as alunos/as respondiam os *pós-testes*, compostos por quesitos idênticos aos do pré-teste. Na etapa final, fase *pós facto*, foi feito o confronto entre os pré-testes e os pós-testes.

Como me interessava conhecer como os/as estudantes concebiam o ser negro e que conceitos produziram *depois* da aproximação com essa literatura, inspirei-me nessa

¹ O título da tese é: “*A compreensão de conteúdo no contexto da sala de aula: desfazendo, na formação docente, uma cadeia de mal-entendidos em conceitos de História e de Ciência*”.

metodologia de pesquisa utilizada pela referida pesquisadora, mas, no entanto, procedendo de forma diferenciada, conforme apresentarei a seguir.

1.1.2 Algumas análises que subsidiaram o projeto de tese

*1.1.2.1 1ª Etapa – Fase *Ante Facto*: das observações*

Iniciei o estudo com observação participante (*fase ante facto*), o que me levou, por um lado, a me aproximar das crianças e professoras, e por outro, conhecer algumas das concepções que esses grupos tinham sobre o “ser negro” e também presenciar manifestações de cunho preconceituoso e racista em sala de aula. Também verifiquei o silenciamento, por parte da escola, quanto ao estudo da base cultural de origem africana e afrodescendente presente em nosso país e, particularmente, no Ceará.

*1.1.2.2 2ª Etapa – Fase *Facto*: das intervenções*

Na fase *facto* desenvolvi as intervenções, propiciando que crianças e docentes se aproximassem dessa literatura, na expectativa que a mesma contribuísse para a produção de novos conceitos acerca do “ser negro”. Planejei essas atividades com o uso de diversas formas de linguagens, desde a oralidade e a escrita, como narrativas e produção de Histórias, até mesmo com jogos, internet, desenhos, pinturas, imagens e produção de esculturas. Agi, dessa forma, inspirada nos princípios da cosmovisão de base africana, em que toda ação humana está ligada à sua fala, estando comprometida por ela, uma vez que é a fala que vem dar dinamismo às potencialidades humanas.

Para que as professoras pudessem se aproximar da literatura de base africana e afrodescendente planejei sessões de estudo, aliei pesquisa à intervenção, busquei fazer desse momento um espaço de contribuição para o processo de formação docente e a fomentação de metodologias diferenciadas, o que propiciou a inclusão no currículo escolar do referencial Cultural de base africana e afrodescendente.

*1.1.2.3 3ª Etapa – Fase *pós facto*: análises dos dados*

Verifiquei que o uso da literatura de base africana e afrodescendente propiciou aos/às alunos/as e professores a produção de novos conceitos sobre o “ser negro”. Aponto, em seguida, alguns elementos dessa pesquisa.

a) Dados relativos às crianças: as crianças tiveram contato com imagens do Maracatu cearense e do Recife, revelando desconhecerem tal manifestação Cultural, e indicaram que as mesmas se passavam na Bahia. Surgiu também à ideia que os negros se vestiam daquela maneira para lembrar os seus reis, durante essa intervenção uma aluna me perguntou acerca dos motivos que levaram os ‘morenos’ a serem escravizados pelos brancos. Frente a essa indagação feita pela menina busquei que os/as estudantes tentassem explicar o fato dos negros se vestirem como reis e rainhas para homenagear a sua realeza, uma vez que eles viviam na condição de escravos. A turma justificou que essas pessoas eram ricas e na tentativa de ganhar mais riqueza no Brasil, perderam o que tinham e passaram a ser escravos dos brancos. Após esse diálogo expus outra seção de imagens verídicas com reis e rainhas negras, e, de imediato, a grande maioria das crianças afirmou que eram fotos da realeza negra. Ao final os/as estudantes apresentaram alguns de seus aprendizados, primeiro, que os ‘morenos’ dançam o Maracatu para lembrar suas rainhas e reis negros, e depois, que os negros também já foram pessoas da realeza como os brancos.

A turma também produziu Histórias utilizando bonecos/as negros/as e brancos/as, e indicaram o pertencimento étnico dos personagens como: brancos/as, negros/as e morenos/as, o que considerei um avanço, pois ao iniciar essa investigação as crianças se declaravam como morenas. Afirmavam que chamar alguém de negro era um caso de racismo. Ainda foram dados aos personagens negros/as lugares de destaque social como os de cantores/as, ator e atriz, médicos/as, professores/as, comportamento representativo da produção de conceitos positivos sobre o ser negro.

Por fim, as crianças responderam *o que é ser negro?* Grande parte dos sentidos atribuídos ao ser negro foi positiva, como, por exemplo: liberdade, amoroso e inteligente.

b) Dados relativos às professoras: durante as sessões de estudo as docentes manifestaram interesse pelas leituras, todavia não revelaram dúvidas ou discordância sobre estas. Por outro lado, evitaram planejar e realizar ativamente as intervenções junto às crianças. Cheguei a conversar com elas sobre tal situação e estas justificaram que, de fato, não se sentiam à vontade para planejar, tampouco realizar as tarefas que eu propunha. Em sala de aula narrei a História do Rei

Galanga, conhecido como Chico Rei², o qual teve seu reinado invadido pelos portugueses e fora trazido com sua família e outras tantas de seu grupo para o Brasil na condição de escravos. Com essa atividade tinha intenção de desmistificar a ideia da África como um continente sem História anterior à invasão portuguesa e revelar a Igreja Católica como primeira apoiadora e financiadora de tamanha atrocidade contra o Continente Africano. Após essas intervenções uma das professoras revelou algumas de suas ideias acerca dos povos africanos:

- a) Pensava que os africanos tinham sido escravizados por ser um povo sem organização política e social, o que os tornaria primitivo frente aos demais povos;
- b) Inexistência de uma realeza negra em terras africanas;
- c) Nunca pensara o Maracatu como uma expressão Cultural que fizesse referência à realeza desses povos.

Ao final, afirmou que se dava conta da necessidade de estudar sobre os povos da África para, a partir de então, ensinar de outro modo.

As docentes ainda revelaram que a partir da realização desse estudo percebiam a necessidade em fazer inferências no currículo escolar, propondo, dessa forma, tratar do Auto-Maracatu enquanto expressão da cultura afro-cearense: “por que tem rainha no Maracatu? Representando as rainhas deles lá... na minha sala de aula esse ano eu já vou poder falar! No livro não tem, mas eu vou falar! Eu vou falar de tudo que eu vi... A escola não traz pra dentro dela essa Cultura” (SILVA, G., 2009, p.108).

A proximidade junto a esse referencial literário favoreceu com que as professoras reconhecessem fragilidades conceituais em sua formação, como consequência, evitaram participar das intervenções, pois temiam passar informações equivocadas às crianças. Considero relevante esse reconhecimento por parte das educadoras, uma vez que desempenham um papel de suma importância para que haja uma mudança de postura, por parte da escola, quanto ao ensino da História e Cultura africana e afro-brasileira, nesse caso, em particular, da Cultura afro-cearense. Nesse sentido, avalio que, em minha pesquisa de mestrado, não consegui resultados satisfatórios quanto à participação das professoras, pois não houve o envolvimento necessário para o planejamento e execução das intervenções, por que [...] seja qual for o paradigma em que se situe, na prática, o professor é o principal

² Nome dado ao Rei Galanga após ser batizado pela Igreja Católica em Minas Gerais.

protagonista do desenvolvimento do currículo, dependendo os resultados obtidos do seu empenhamento (KELLY, 1980, p. 176 *apud* PACHECO, 1996, p. 204).

Por outro lado, uma das professoras declarou que é necessária uma formação para tratar da Cultura Afro no cotidiano escolar:

é necessária uma formação do professor... o livro não dá nada! Eu acho que ela [prefeitura] deveria promover assim... ela devia fazer assim... como se fosse um... mandar fazer um livro, como se fosse um paradidático... “né”... mandar “pras” escolas” “pra” poder ser trabalhado (SILVA. G., 2009, p. 111-112).

Inspirada nessa demanda manifestada por minha colega professora é que, nos estudos de doutoramento (2009-2013), trouxe as seguintes perguntas à pesquisa:

- a) Como desenvolver uma formação que consiga levar os/as docentes a se sentirem partícipes da Cultura afro? Ou seja, que estratégias pedagógicas deveriam ser utilizadas?;
- b) Que especificidade esse tipo de formação deveria possuir para que os/as educadores/as passassem a reconhecer e valorizar a negritude de nosso país?;
- c) Que elementos da História, Cultura e filosofia africana e afro-brasileira deveriam ser trabalhados nessa capacitação de modo que os/as professores/as chegassem a reconhecer que eram portadores de conceitos equivocados sobre o continente africano?

Posteriormente, em 2010, tive oportunidade de compor a equipe da coordenação e de docentes do I Curso de Especialização Pós-graduação Lato Sensu em História e Cultura Africana e dos Afrodescendentes, voltado à formação de professores/as de Quilombos no Ceará, desenvolvido pelo Núcleo das Africanidades Cearenses (NACE), entidade ligada à Faculdade de Educação da UFC, momento em que pude coletivamente pensar um currículo que pudesse levar os/as docentes a não apenas compreenderem os conteúdos dispostos, mas sentirem-se também mobilizados para tal fim.

Dessa forma, partimos inicialmente da ideia de que todos nós brasileiros e brasileiras estamos, de uma forma ou de outra, implicados com a História e Cultura afro-brasileira. Nesse sentido, quando elaboramos a estrutura desse curso buscamos construir caminhos para que os/as cursistas fossem levados a perceber, a partir de suas Histórias de vida, a presença da negritude. Isso por que:

a nossa brasilidade é prene de práticas herdadas pelos diferentes povos africanos que passaram pela experiência terrível da escravidão. Culturas,

costumes, religiões, línguas, saberes, tecnologias, medicina, modos de produção aqui foram resignificados (CARNEIRO, SILVA, G; SILVA, R., 2010. p. 05).

Diante de tais desafios,

criamos o referencial da Pret@agogia a partir dos elementos da cosmovisão africana, porque compreendemos que para tratar das particularidades das expressões dos/@as afrodescendentes, seja necessário buscar as bases conceituais e filosóficas de origem materna, ou seja, na Mãe África. Dessa forma, a Pret@gogia se alimenta dos saberes, conceitos e conhecimentos de matriz africana, o que significa dizer que estamos amparados em um modo particular de ser e estar no mundo (PETIT; SILVA, G., 2011. p. 82).

Ao final do curso, conseguimos constatar muitas alterações no modo como os/as cursistas colocavam-se frente à História e Cultura africana e afro-brasileira, como, por exemplo:

[...] desde a descoberta de seu pertencimento étnico (as pessoas foram mudando de cor durante o curso, tornando-se pret@s), até o reconhecimento de praticar o racismo na infância, passando por uma maior interligação corpo e natureza, o estar no lugar Quilombola, o reconhecimento de pertencer a uma linhagem que leva até a África, o perceber em atos, tradições, atitudes e tecnologias a presença marcante das africanidades no seu cotidiano, o desvelar de uma História até então mal contada sobre a África e a população negra, o desejo de interferir e transformar suas realidades dentro e fora da escola, a valorização da cosmovisão africana e a desmistificação e revisão de preconceitos arraigados a respeito das religiões de matriz africana (PETIT; SILVA, G., 2011. p. 98).

Viver essa experiência de formação de professores/as no quilombo contribuiu sobremaneira para que pudesse pensar como desenvolveria em meus estudos de doutoramento uma capacitação de educadores/as da rede municipal de Fortaleza voltada à aplicação da lei nº 10.639/03. Na verdade, avalio que subi o espaço quilombola com muitas indagações acerca de como desenvolver minha pesquisa de tese, mas, no entanto, ao final dessa vivência, compreendi que era possível e viável formar professores/s para o ensino da História e Cultura africana. No entanto, eu tinha plena consciência de que não teria condições tão favoráveis, como as disponibilizadas pelo referido curso, mas pude espelhar-me... inspirar-me nas experiências vividas no quilombo e consegui promover uma capacitação dos docentes envolvidos em meus estudos de tese.

2 MOMENTO EXU

2.1 Mitologia Africana e Ciência: caminhos para a construção da tese

Sabendo que Mitologia e Ciência têm em comum o interesse em narrar a gênese e a finitude humana, bem como explicar como se produz conhecimento e que ambas são portadoras de verdades, é que partirei inicialmente pelo mito africano *Exu ganha o poder sobre as encruzilhadas* para apresentar os caminhos e as trilhas que me levaram a propor esse tema de tese, cujo título é: *Pretagogia: construindo um referencial teórico-metodológico, de base africana, para a formação de professores/as*.

Dentro da mitologia africana iorubana, Exu é o orixá que ocupa lugar privilegiado frente aos demais, isso porque ele existe desde a criação do universo. É ele quem mantém o equilíbrio das trocas, provocando o conflito para promover a síntese. Tudo aquilo que se une, que se multiplica, que se separa e que se transforma é provocado por vontade de Exu. É guardião das luzes frente às sombras e trevas. É o regulador do Cosmo, quem põe os demais orixás em contato entre si. Sua função é dinamizar, mobilizar, transformar e comunicar. É o passado, presente e futuro. Nele estão contidos o bem e o mal. É a manifestação de tudo o que existe. Exu é guerreiro, afasta o mal do caminho. Cuida da proteção das casas e cidades. Ele funciona de forma positiva quando é bem tratado e o seu inverso também é verdadeiro.

Exu é também o orixá da comunicação: leva e traz a mensagem de Orunmilá (manifesta-se no jogo de búzios), aquele que Olodunmare (o Deus Supremo) permitiu que fosse testemunha da criação de tudo que existe na Terra, portanto o guardião dos segredos, e está presente desde a nossa criação primeira e também a cada vez que aqui retornamos no processo de evolução. Assim, Exu torna possível aos seres humanos, por meio de Orunmilá, tomarem conhecimento ou aproximarem-se dos segredos do passado, presente e futuro. Exu é o orixá que abre caminhos, tem o poder de comunicar, é o mensageiro; por isso está associado aos órgãos da fala.

Com todas essas características, Exu tornou-se um orixá irreverente e admirado. Diante disso, é que me inspirei no mito **Exu ganha o poder sobre as encruzilhadas** para explicar a gênese dessa tese de doutorado, ou seja, apresentar os caminhos que me levaram a produzir essa tese de doutoramento e como esse caminho a mim foi aberto. Apresento logo abaixo o referido mito:

Exu não tinha riqueza, não tinha fazenda, não tinha profissão, nem artes, nem missão.
Exu vagabundeava pelo mundo sem paradeiro.
Então um dia, Exu passou a ir à casa de Oxalá.
Ia à casa de Oxalá todos os dias.
Na casa de Oxalá, Exu se distraía, vendo o velho fabricando os seres humanos.
Muitos e muitos também vinham visitar Oxalá, mas ali ficavam pouco, quatro dias, oito dias, e nada aprendiam.
Traziam oferendas, viam o velho orixá, apreciavam sua obra e partiam.
Exu ficou na casa de Oxalá dezesseis anos.
Exu prestava muita atenção na modelagem e aprendeu como Oxalá fabricava as mãos, os pés, a boca, os olhos, o pênis dos homens, as mãos, os pés, os olhos, a vagina das mulheres.
Durante dezesseis anos ali ficou ajudando o velho orixá.
Exu não perguntava.
Exu observava.
Exu prestava atenção.
Exu aprendeu tudo.
Um dia Oxalá disse a Exu para ir postar-se na encruzilhada por onde passavam os que vinham à sua casa.
Para ficar ali e não deixar passar quem não trouxesse uma oferenda a Oxalá.
Cada vez mais havia humanos para Oxalá fazer.
Oxalá não queria perder tempo recolhendo os presentes que todos lhe ofereciam.
Oxalá nem tinha tempo para as visitas.
Exu tinha aprendido tudo e agora podia ajudar Oxalá.
Exu coletava os ebós para Oxalá.
Exu recebia as oferendas e as entregava a Oxalá.
Exu fazia bem o seu trabalho e Oxalá decidiu recompensá-la.
Assim, quem viesse à casa de Oxalá teria que pagar também alguma coisa a Exu.
Quem tivesse voltando da casa de Oxalá também pagaria alguma coisa a Exu.
Exu mantinha-se sempre a postos guardando a casa de Oxalá.
Armado de um ogó, poderoso porrete, afastava os indesejáveis e punia quem tentasse burlar sua vigilância.
Exu trabalhava demais e fez ali a sua casa, ali na encruzilhada.
Ganhou uma rendosa profissão, ganhou seu lugar, sua casa.
Ninguém pode mais passar pela encruzilhada sem pagar alguma coisa a Exu (PRANDI, 2001, p. 40,41).

O mito na cosmovisão africana é um fenômeno cultural complexo que retrata a vida de um povo. Em geral, o mito narra, explica e descreve, em linguagem simbólica, a origem dos elementos básicos, explicações e suposições de uma cultura. As narrativas míticas relatam, por exemplo, o surgimento do universo e como certos costumes, atitudes ou formas de atividades humanas originaram-se. No Brasil, chegaram, por meio dos negreiros, mitologias provenientes das mais variadas partes do continente africano. Dentre as referências mitológicas dos povos que para cá foram violentamente trazidos, as que mais se destacaram

foram as Nagô (dos grupos originários do sul e do centro do Daomé e do sudoeste da Nigéria), dos Iorubanos (vindos da Bahia de Benin, na região da Nigéria e de Gana) e as dos Jêje-mina e Jêje-mahi (formados pelos povos fons, provenientes do Dahomé e pelos mahins) (MOURA, 1992).

As mitologias de origem africana são compostas por mitos, lendas, provérbios e outros gêneros que buscam explicar o surgimento do universo, do homem, da mulher, dos animais, das plantas, das águas doces, do mar, do fogo, da chuva, do sol, da fertilidade e da doença. Essas mitologias tratam dos fenômenos e dos segredos da natureza, das plantas e dos Orixás – grupo de divindades responsáveis pela proteção de tudo o que há no Cosmo.

A transmissão continuada desse conteúdo mitológico atua como escola da vida e tem como propósito resguardar princípios educativos e perpetuar valores de um povo que reverencia sua ancestralidade, tornando-a viva e presente no dia-a-dia. Essa mitologia é utilizada como dispositivo capaz de aproximar crianças, homens e mulheres entre si e seus ancestrais. O empoderamento da mitologia de base africana pela comunidade dá-se como ato de iniciação, o qual permite conhecer e compreender a organização social e o estabelecimento das relações entre seres vivos e inanimados e os orixás num determinado espaço de tempo, de modo que, conforme Hampaté Bâ (2010, p. 184):

na África, tudo é “História”. A grande História da vida compreende a História das Terras e das Águas (geografia), a História dos vegetais (botânica e farmacopéia), a História dos “Filhos do seio da Terra” (mineralogia, metais), a História dos astros (astronomia, astrologia), a História das águas, e assim por diante.

2.2 A feitura dos caminhos para a construção da tese

Pretagogia: construindo um referencial teórico-metodológico, de base africana, para a formação de professores/as - é uma tese de doutoramento que vem contribuir para aplicação da Lei Federal nº 10.639/03, que deu obrigatoriedade ao ensino da História e cultura africana e afro-brasileira na educação básica.

A Pretagogia é um referencial teórico-metodológico elaborado coletivamente, por mim e pela minha orientadora, a Dra. Sandra H. Petit, em função do I curso de Especialização Pós-graduação Lato Sensu em História e Cultura Africana e dos Afrodescendentes, voltado à formação de Professores/as de Quilombos no Ceará. De modo superficial, posso dizer que a Pretagogia está amparada nos valores da cosmovisão africana, que são:

- a) ancestralidade;
- b) tradição oral;
- c) o corpo enquanto fonte espiritual, produtor de saberes;
- d) religiosidade;
- e) noção de território enquanto espaço-tempo.

Para a realização desse estudo contei com o apoio da Coordenadoria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (COPPIR)³ e do Núcleo de Africanidades Cearenses (NACE⁴) da UFC. Dentre os objetivos do NACE está o de promover a investigação, discussão e divulgação de conhecimentos sobre as culturas africanas, afro-brasileiras, em especial a afro-cearense, prioritariamente pela pesquisa e extensão universitária, na busca de dar maior visibilidade às intervenções e produções acadêmicas, culturais e políticas referentes aos segmentos afrodescendentes.

Como dito anteriormente, meu interesse em desenvolver esse estudo tem origem em experiências pessoais, pois me reconheço enquanto mulher negra, sou professora e militante do movimento negro, o que significa dizer que desenvolvo um estudo a partir de questões que afetam o meu cotidiano, o meu ser, a minha vida. Compreendo que o ato de pesquisar dá-se, portanto, implicitamente a partir da perspectiva de manutenção ou transformação de uma determinada realidade, uma vez que “se a ciência não puder contribuir para resolver os problemas da vida, há de servir para muito pouco.” (GARCIA, 2003, p.10). Dessa forma, considerando que as demandas por temas de interesse das populações de descendência africana têm como princípio a relação entre sujeito e objeto, busca-se a superação do caráter universalista da ciência, de modo que:

[...] o saber produzido não deixa de ser objetivo ou válido, mas o é segundo as condições de sua produção. Por isso, o pesquisador deve evidenciar a posição em que se encontra quando observa um determinado fenômeno, do mesmo modo que os conceitos que utiliza. (CRUZ, 2005, p.24).

Apóio-me no pensamento de Fals Borda (1981, p. 43-44), que discute ciência como um evento de natureza humana e, por consequência, regida por interesses de tal ordem, advertindo:

em primeiro lugar, não deveríamos fazer da ciência um fetiche, como se fosse uma entidade com vida própria, capaz de reger o universo e de determinar a forma e o contexto de nossa sociedade, tanto presente quanto

³ Órgão extinto após a mudança de governo ocorrida em função das eleições municipais de 2012.

⁴ Núcleo criado em 2008 pelos/as docentes e alunos/as do eixo de Sociopoética, Relações étnico-raciais e Cultura. O NACE funciona como um Projeto de Extensão ligado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), aprovado sob o código nº. PA00- 2008 PJ 02-53.

futura. Tenhamos em mente que, longe de ser tão medonho agente, a ciência é apenas um produto cultural do intelecto humano que responde a necessidades coletivas concretas – inclusive àquelas considerações artísticas, sobrenaturais e extracientíficas – e também aos objetivos específicos determinados pelas classes sociais dominantes em períodos históricos preciosos (...) por isso mesmo, sujeita a motivações, interesses, crenças e superstições, emoções e interpretações do seu desenvolvimento social e individual.

Uma vez que sou uma mulher e professora negra da rede municipal de ensino busquei realizar esse estudo junto à Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental São Raimundo, escola situada no bairro Rodolfo Teófilo, pertencente à Secretaria Executiva Regional III⁵, em Fortaleza. A escolha por essa instituição deu-se uma vez que sou lotada nessa instituição desde o ano de 2004, de modo que conheço todas as docentes e demais funcionários/as e também sou conhecida por essas pessoas.

2.3 Os caminhos da caminhada: primeiros passos

Importante dizer que a tomada de decisão das professoras e do núcleo gestor em participar desse estudo surgiu quando da apresentação dos resultados da pesquisa de mestrado em maio de 2009 a estas (SILVA, 2009). Cabe informar que a escola envolvida nesse estudo possui 04 (quatro) salas de Educação Infantil e 16 (dezesesseis) salas de ensino fundamental I. Inicialmente intencionava desenvolver essa tese da seguinte forma: 1ª etapa: formação das professoras e núcleo gestor da escola (40 horas) e 2ª etapa: acompanhamento de uma sala de aula (4º ano) e do Laboratório de Informática Educativa (LIE) para tratar da cultura afro-cearense.

Iniciei as atividades da tese desenvolvendo um momento coletivo (08 horas), em que estava presente a grande maioria das docentes e núcleo gestor, em fevereiro de 2010, durante a semana pedagógica do referido ano. Ao perceber o interesse e a satisfação de minhas colegas professoras pelas temáticas abordadas evidenciei o meu intento em dar continuidade àquele momento. Sugeri darmos prosseguimento a esses estudos à noite, no entanto estas alegaram estar muito cansadas, pois além de trabalharem durante toda a semana tinham finalizado recentemente um calendário de reposição de aulas executado aos sábados, por terem aderido a uma greve da categoria no ano de 2009. Diante dessa situação, propus ao

⁵ Por determinação da Prefeitura de Fortaleza a cidade foi dividida por áreas geográficas (bairros) denominadas Regionais, sendo um total de 05 (cinco).

grupo buscar apoio da Secretaria Municipal de Educação (SME) para retomarmos essa formação.

Procurei a SME e apresentei a proposta e a importância dessa pesquisa, e propus realizar essa formação com uma carga horária de (08) oito horas mensais durante o ano de 2010, para isso seria necessário o envio de outras professores/as por esse órgão, para que as turmas não ficassem sem aulas, todavia fui informada pela SME da não existência desses/as substitutos/as, tornando assim inviável minha proposta.

Diante dessa situação sugeri à escola fazer a formação apenas com as 06 (seis) docentes que tinham carga horária de 240 horas, ou seja, assumiam sala de aula no horário da manhã e tarde, e mais a professora do Laboratório de Informática Educativa (LIE), por ser este um ambiente educacional que atende todas as turmas da escola. No entanto, para que tal ação fosse viabilizada, assumi o compromisso de pagar um valor de R\$ 25,00 (vinte e cinco reais) para cada docente substituta para que as turmas não deixassem de cumprir a carga horária prevista. Após conversarmos, eu e as docentes avaliamos que as formações deveriam ocorrer às sextas-feiras, isso porque era um dia em que havia poucas atividades extraclasse para essas turmas, o que facilitava o trabalho dos/as professores/as substitutos/as, por outro lado, esse era também o dia do planejamento das ações do LIE, momento em que não havia aulas nesse ambiente, e assim, eu pagaria uma docente a menos.

E assim, em dezembro de 2011 promovi o início dos estudos da tese realizando uma festa na faculdade de educação da UFC com a participação de quatro professoras da escola São Raimundo, militantes do movimento negro, membros da COPPIR, pessoas ligadas à Umbanda e ao Candomblé, e alguns amigos. Antes mesmo de realizar essa festa uma das educadoras manifestou o desejo em não mais participar das formações, alegando falta de tempo, no entanto, eu particularmente creio que tal atitude deu-se pelo fato dessa colega ser membro da Igreja Universal do Reino de Deus, e assim, não quisesse estudar algo ligado às religiões de matriz afro. Diante desse fato, convidei outra profissional.

A formação contou com a participação de (05) cinco professoras, sendo 02 da educação infantil, uma do 3º ano, uma do 4º ano e a docente do Laboratório de Informática Educativa (LIE). Busquei reunir-me com as educadoras quinzenalmente, contudo as datas agendadas para os estudos nem sempre foram cumpridas, em detrimento das demandas específicas da escola, como, por exemplo: avaliações externas (Provinha Brasil), festas de culminância, reuniões de pais e mestres.

Nesse meio tempo, as educadoras da escola aderiram a mais um indicativo de greve do sindicato e passaram os meses de maio e junho de 2011 fora de sala de aula. Mesmo com o contexto grevista as professoras envolvidas com a pesquisa comprometeram-se a dar continuidade ao grupo de estudo sobre cultura afro-cearense. Infelizmente, após finalizarmos os estudos grupais, duas dessas professoras afastaram-se da escola por motivo de licença saúde, o que prejudicou parte das ações traçadas para a condução do estudo.

Vale a pena também ressaltar que, em virtude dessa greve, houve alguns desentendimentos das professoras entre si, e entre estas e o núcleo gestor da escola, isso porque, posturas e posicionamentos quanto à condução da greve eram destoantes, o que me levou a recuar quanto à ideia de propor momentos coletivos, pelo menos por algum tempo, sob pena de gerar possíveis rebatimentos sobre a tese.

Frente a todos esses percalços consegui acompanhar apenas a professora Tânia (4º ano turma B, manhã e tarde) e a docente Lídia⁶ do LIE (manhã e tarde). No entanto, eu e minha orientadora avaliamos a necessidade de apresentarmos às docentes, funcionários/as e núcleo gestor da escola as atividades desenvolvidas em conjunto com essas duas professoras. Tínhamos por intenção também aproveitar esse momento de socialização para convidar as demais educadoras a participarem de oficinas sobre a cultura afro-cearense, e assim, levá-las a refletir sobre a presença dessa matriz cultural em suas histórias de vida pessoal e profissional. Concluímos, assim, que esse era um momento propício para tal convite, pois minhas colegas docentes estavam com a autoestima elevada em função das conquistas nas últimas greves, uma vez que lograram o direito de realizar, durante os dias letivos, o planejamento escolar, e assim, nesses períodos há professoras substitutas em suas salas de aulas. Todavia, em função da mudança de gestão política no poder público da cidade, ou seja, mudança de prefeito e secretário de educação, a escola sofreu alteração no quadro de docentes e gestores, o que dificultou mais uma vez reunir as docentes para tal ação.

2.4 Problematização: relevância social e política da pesquisa de doutorado

A presença da população de matriz africana no Ceará evidencia-se por meio de manifestações culturais nas mais diversas áreas, desde as Irmandades dos Homens Pretos e Pardos no Ceará (CAMPOS, 1980), funcionando como espaços de autonomia e sociabilidade

⁶ Uso de nomes fictícios.

de escravos e libertos. Do Maracatu⁷, Festas de Reis, Congadas, que se remetem ao universo da realeza africana. Do Bumba-meu-boi ou boi-bumbá representando a resistência negra frente às humilhações impostas pelos seus senhores. Do uso de expressões e/ou palavras de origem banta, como: cachaça, caponga, angu⁸ etc. Da prática da Umbanda⁹, do Catimbó¹⁰ e do Candomblé, enquanto expressões ligadas ao universo religioso afro-brasileiro. Da capoeira e o maculelê (também conhecido como Maneiro Pau na região do Cariri), que fazem alusão aos bailados dos guerreiros africanos enfrentando seus agressores. Na feitura de pratos da gastronomia local, por exemplo: feijoada e maxixada. Como também a confecção dos bordados com fios de algodão e ainda com produção de utensílios domésticos com palha como, por exemplo: cestos e sacolas.

Segundo Ferreira (2009) e Funes (2000) a inserção da população de origem africana no território cearense teve seu início no sertão, devido à economia dos séculos XVIII e XIX, marcada pela associação entre atividade agropastoril e sociedade dos engenhos, sendo essa última responsável pelo abastecimento de carne de charque, ouro, animais de transporte e tração. Associada a esses fatores, a implantação do sistema de *quartiação ou quartia* (a cada quatro bezerros nascidos, um pertencia ao vaqueiro, acordo firmado entre estes e os senhores das fazendas) atraiu um elevado número de vaqueiros interessados em administrar as fazendas, levando a uma rápida expansão do número de currais pelo interior do estado. Todos esses fatores contribuíram de forma decisiva para que houvesse um rápido crescimento da população na capitania do Ceará, passando de 61.474 habitantes em 1775 a 125.878, em 1808 (ALEGRE). Funes (2000, p.105) faz uma análise desse período, dizendo que,

à medida que a ocupação do Ceará foi se efetivando, conseqüência natural da frente de expansão, consolidou-se um espaço de trabalho que atraiu um contingente de homens livres, em sua maioria pobres, negros e pardos vindos das províncias vizinhas, na condição de vaqueiros, trabalhando no sistema de quarta, ou como morador e agregado junto às fazendas de criar.

Todavia, é necessário evidenciar que o estabelecimento das fazendas de criação de gado contribuiu para a chegada de negros não apenas na condição de cativos, mas trouxe também negros livres, que em pouco tempo estabeleceram-se como proprietários de terras, de modo que **“a explicação da presença de negros proprietários não é diferente da que levou**

⁷ Em Fortaleza, durante carnaval de 2009, 11 grupos de Maracatu apresentaram-se (Fonte: Secretaria de Cultura de Fortaleza).

⁸ Ver Novo Dicionário Banto do Brasil. Nei Lopes. Rio de Janeiro: Pallas: 2006.

⁹ Ver Glossário.

¹⁰ Ver Glossário.

os brancos a buscarem o sertão, ou seja, o efeito das distribuições de datas para a criação de gado (...)" (FERREIRA, 2009, p. 50).

Em 2007, no Ceará, segundo os dados da última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2007), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população descendente de africanos era de 65,46%%, sendo 3,08% de pretos e 62,38% de pardos. Em Fortaleza, essa população apresentou-se da seguinte forma: 4,37% são pretos e 60,03% são pardos.

A partir de minha pesquisa de mestrado pude constatar que a escola não tem inserido em seu currículo as manifestações afro-cearenses, situação que vem contribuindo para o não reconhecimento e a desvalorização dos povos africanos e afrodescendentes na história e cultura do povo brasileiro, e em particular do Ceará. Todavia, as docentes envolvidas nesse estudo justificam que tal comportamento deve-se ao fato de desconhecerem as manifestações culturais cearenses de base africana:

eu nessa História da África eu estava assim... eu aprendi errado (...) porque eu achava... a maioria das pessoas... a concepção que você tem de África e dos escravos é porque lá eles morriam de fome e vieram pra cá ser escravos... se sujeitaram a isso! Que tinha rei e rainha por isso que hoje os Maracatus estão aqui em comemoração! (SILVA, G., 2009).

Tendo como base alguns estudos realizados acerca da população de matriz africana e de suas expressões culturais no Ceará (SOUSA, 2008; FERREIRA, 2005; OLIVEIRA, 2001; FUNES, 2000) é possível afirmar que tal desconhecimento revelado pelas professoras não é uma situação vivenciada somente pela escola, mas por grande parte da população do estado. Para Ferreira (2005), tal fenômeno tem sua origem na ideia de que, devido à economia da província cearense, nos séculos XVIII e XIX, estar ligada à atividade agropastoril, com momentos de grande desenvolvimento da lavoura de algodão, a presença de escravos africanos, ou seja, a quantidade de negros era inexpressiva. Alguns estudiosos chegaram a dizer que a agricultura e agropecuária “nunca solicitaram grande número de braços negros” (Catunda, 1919, p.77 *apud* Sousa, 2008, p.79). Para Funes (2000), tal ideia tem levado à conclusão de que a economia agropastoril cearense não se coadunava com o trabalho escravo, o que implicaria na afirmativa equivocada de que “*no Ceará não há negros, pois a escravidão aqui foi de pouco significância*”. Essa concepção parte de princípios racistas em que todo negro seria escravo e que todo escravo seria negro, ideia que não se sustenta frente à presença de uma população de descendência africana livre que aqui se estabeleceu a partir da

distribuição das datas e do sistema de quarteamento, acima citados. Equívoco este presente nas palavras do historiador Raimundo Girão (1971), onde declara:

Nessa organização socioeconômica, que veio caracterizar, no conceito de Capistrano [de Abreu], a Civilização do Couro, os ombros afros pouco entraram em cena. (...) *Daí porque a percentagem do sangue africano é pequena dentro das veias do cearense. E também porque humilde e pouco não pode subir na escala, ficou em baixo, sem ânimo de interferir na mesclagem da etnia cearense.* (GIRÃO, 1971, p.77-78, grifos nossos).

A tese de que *No Ceará não tem negros* também foi amplamente difundida pelo Instituto Histórico do Ceará, órgão responsável para tratar da historiografia cearense. Sousa (2008, p. 80), Paulino Nogueira (Bacharel em Direito e ex-presidente da Província do Ceará (1765-1781)), em artigo escrito para a primeira Revista do Instituto, lança a tese da não existência do negro no Ceará, afirmando que o processo de miscigenação do povo cearense contou apenas com brancos e índios, de modo que “essa tendência, inaugurada por Paulino Nogueira, de não levar em conta a presença de traços culturais africanos na construção da idéia de mestiço no Ceará contribuiu para a exclusão do africano como agente étnico formador do caráter cearense”.

De acordo com Almir Oliveira (2001), outro argumento utilizado por grande parte dos membros do Instituto Histórico do Ceará para negar a presença da população de origem africana é devido ao fato do Ceará ter sido o primeiro estado brasileiro a assinar a Abolição:

a data da abolição dos escravos no Ceará – 1884 – ainda era recente e expressava uma tomada de posição ideológica própria de um liberalismo conservador que, por pouco tempo, se despiu do qualificativo para submergir numa trama retórica de exaltação à libertação, de conagração com a raça negra, nada oferecendo de concreto para a sua inclusão na sociedade, no mundo do trabalho (MONTENEGRO, 2003, p. 34-35 *apud* SOUSA, 2008, p. 78).

Todos esses argumentos passaram a ser usados não somente como negação da população negra, mas também enquanto instrumento ideológico e político para legitimar os constantes ataques e perseguições direcionadas às manifestações culturais de base africana cearense. Em pouco tempo, as expressões culturais que traziam a lembrança do período da escravidão passaram a representar uma ameaça à ordem e à segurança pública, dessa forma,

[...] o negro entrou na República – um ser anacrônico - suas formas de manifestação, seus padrões culturais e estéticos, suas velhas tradições, que remontavam ao passado escravagista, deveriam ser esquecidos e, naquele momento, a ordem era combatê-las, através da repressão, da depreciação e desprezo e, conseqüentemente, pela paulatina assimilação dos novos costumes. (...) até meados do século XX, as manifestações das religiões negras e indígenas no Brasil foram sistematicamente perseguidas como

formas de heresias, superstições (...) alvos de uma polícia que procurava disciplinar as ruas e os hábitos populares. (SOUSA, 2008, p.126-131).

Durante o período das observações da investigação no mestrado percebi que algumas crianças reportavam-se de modo pejorativo às religiões de matriz africana, por vezes, na tentativa de agredir os/as colegas usavam expressões como: *filhos da macumba!* Esse tipo de comportamento tem sua gênese justamente no modo desrespeitoso como historicamente são tratadas as manifestações culturais de origem africana, em especial as religiões. Ao questionar uma das docentes sobre tal comportamento, esta afirmou que as crianças não sabem explicar o que é macumba e que ela tampouco tinha formação para tratar dessa temática em sala de aula:

– As crianças não sabem dizer o que é macumba! Eu não tenho conhecimento bastante ‘pra’ trabalhar com eles sobre a religião. A religião vem sendo trabalhada desde muito tempo assim e não chegou ninguém ‘pra’ dizer: Olha! Isso não é assim! A escola fica omissa. Nesse ponto ela é omissa! (...) Se não vem no livro didático, mas trabalhar à parte isso aí. (SILVA, G., 2009, p.)

Pelas minhas experiências profissionais e também pela pesquisa de mestrado pude constatar que crianças vivenciam no cotidiano escolar um currículo que não lhes permite conhecer as manifestações culturais cearenses de base africana e indígena. Por sua vez, notei que, de modo geral, as temáticas curriculares são tratadas a partir de uma visão eurocêntrica e/ou judaico-cristã, como, por exemplo, o Natal e o carnaval.

Outro dado importante revelado por essa investigação é que os conteúdos curriculares trabalhados na escola seguem, em sua quase totalidade, a orientação do livro didático oferecido às turmas pelo Ministério da Educação, o que significa dizer que:

[...] esse desconhecimento por parte das docentes é reforçado pelo uso de livros didáticos adotados pelo MEC que apresentam apenas a visão eurocêntrica da produção de conhecimento, descumprindo, dessa forma, as determinações da referida Lei. Tampouco são seguidas as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que prevêm a presença desse conteúdo como tema transversal às disciplinas do currículo da Educação Básica. (SILVA, G., 2009, p.113).

Buscando reverter essa situação, não exclusiva ao Ceará, é que um grupo de pesquisadores/as negros/as de Santa Catarina, coordenado por Jeruse Maria Romão¹¹, numa atitude inédita publicou um material bibliográfico destinado à educação básica contando a história e cultura de base africana nesse referido estado, o mesmo faz parte da Coleção *A África em Nós*.

¹¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Enquanto professora da rede pública, de descendência africana, percebo a necessidade premente de inserir o estudo da cultura afro-cearense no currículo escolar. Segundo as Orientações e Ações para a educação das Relações Étnico-Raciais (MEC, 2006) o currículo é um instrumento pedagógico que deverá ser pensado com a finalidade de “tratar a questão racial como conteúdo inter e multidisciplinar durante todo o ano letivo, estabelecendo um diálogo permanente entre o tema étnico-racial e os demais conteúdos trabalhados na escola”.

Diante das questões acima apresentadas é que em minha tese de trouxe as seguintes perguntas de pesquisa:

- a) Como desenvolver, ou que especificidades, uma formação voltada ao trato da história e cultura afro-brasileira deve ter de modo que possibilite aos/as docentes sentirem-se partícipes dessa matriz cultural?
- b) Que elementos essa formação deve valorizar para que os/as educadores/as possam, por um lado, reconhecer-se como descendente dos povos africanos, e de outro, reconheçam a necessidade de valorizarem os princípios da cosmovisão africana?

3 MOMENTO IKÚ¹²: O INÍCIO DOS ESTUDOS

3.1 Entre possibilidades e dificuldades: planejamento da 1ª intervenção

Procurei a direção da escola e manifestei o meu interesse em dar início às intervenções da tese de doutorado na semana pedagógica (fevereiro/2010), sendo essa proposta bem aceita também pelo corpo docente. Senti a necessidade de explicar que para desenvolver as atividades da pesquisa acreditava ser importante desenvolver coletivamente os planejamentos e as ações interventivas, sendo então acordado que a supervisora iria ajudar-me nessa primeira etapa. Logo em seguida, eu e ela agendamos um encontro para tratarmos dessa 1ª intervenção, momento em que ela me repassou as referências bibliográficas¹³, encaminhadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME), a serem utilizadas na semana pedagógica. Combinei então com ela que iria analisar os referidos textos e pensaria numa proposta de como trabalhá-los junto às docentes, no entanto, buscaria uma forma de articular esses textos à minha pesquisa.

Após ler os textos montei uma proposta de intervenção a ser executada em dois dias, manhã e tarde, no entanto, fui informada pela supervisora que teríamos apenas oito horas, ou seja, duas manhãs. Tal decisão era uma determinação da direção da escola, que alegava que muitas docentes trabalhavam em outras escolas ou mesmo já gozavam de carga horária reduzida¹⁴, e assim, era essa a alternativa para que pudéssemos contar com a presença da maioria das professoras. De posse da notícia, eu e a supervisora refizemos o planejamento proposto. Confesso que essa situação deixou-me bastante frustrada. Fiquei me perguntando como discutir todas as questões apresentadas nos referidos textos em tão pouco tempo. Como se não bastasse, ainda teríamos que reservar um tempo para que fossem discutidos os calendários dos meses de maio e junho, receber a visita de um técnico da secretaria de saúde que trataria da campanha contra a dengue e ainda teríamos a presença de uma professora do curso de enfermagem da Universidade Federal do Ceará, que vinha solicitar apoio das docentes para realizar exames biométricos junto às turmas.

¹² Orixá feminino do Candomblé.

¹³ Miguel Arroyo. Educandos e Educadores: seus direitos e o currículo (MEC-2007). Rheta De Vries, Rebecca Edmiaston, Betty Zan e Carolyn Hildebradt. O que é a Educação Construtivista? Definição e Princípios de Ensino (2004).

¹⁴ Trabalhavam apenas vinte horas semanais.

3.2 Reafirmando e oficializando o início da pesquisa junto ao corpo docente: o pote dos desejos

Iniciei esse momento saudando a todos os meus ancestrais que muito lutaram para que eu pudesse estar ali *naquele dia, naquela data e com aquelas pessoas* para começar minha tese de doutoramento. Disse-lhes ainda que era um momento muito especial em minha vida, pois daria início ao estudo junto àquela escola que me acolheu em 2004, e tendo as docentes como participantes desse trabalho.

Solicitei que a supervisora colocasse no centro da sala um pote de barro. Logo em seguida pedi que todas ficassem de pé para formarmos um grande círculo ao redor daquele artefato. Expliquei que faríamos uma vivência onde iríamos depositar naquele objeto o que desejávamos alcançar com aquele estudo, e também colocaríamos o que faríamos para alcançar tal meta. Falei que a partir de então aquele pote passaria a ser o Pote dos Desejos e das Realizações. Expliquei também que escolhi um pote de barro para fazer referência à Ikú, uma divindade do Candomblé Nagô, que segundo a mitologia africana¹⁵ teria usado de criatividade e sabedoria para ajudar Olorun na criação do ser humano. E assim, pedi que Nanã Burucu ajudasse-me na condução daquele estudo com seus saberes e a sua capacidade criadora. Eis a narração do mito que conta como Iku utilizou de criatividade para ajudar Oxalá.

Quando Olorun procurava matéria apropriada para criar o homem todos os eboras partiram em busca da tal matéria. Trouxeram diferentes coisas, mas nenhuma era adequada. Foram buscar lama, ela chorou, derramou lágrimas e nenhum embora quis tomar da menor parcela.

Então Iku, ojegbe-alaso-ona, apareceu, apanhou um pouco de lama - e eburu - e não teve misericórdia de seu pranto. Levou-a a Olodumare, e este pediu a Orisala e a Olugama que a modelassem e foi Ele mesmo quem lhe insuflou seu hálito.

Mas Olodumare determinou a Iku que, por ter sido ele a apanhar a porção de lama, deveria recolocá-la em seu lugar a qualquer momento. E é por isso que Iku sempre nos leva de volta para a lama (SANTOS, J., 1993, p. 107).

Dentre os desejos colocados pelas docentes, “dentro do pote”, os mais pronunciados foram: sabedoria, criatividade, paciência, conhecimento e aprendizado. Já quanto às contribuições citaram: confiança, esperança, amizade, força de vontade, alegria e determinação. Finalizei essa etapa fechando o Pote dos Desejos e das Realizações, e expliquei que ele seria reaberto no dia seguinte, momento em que retiraríamos o que tínhamos colhido com aquele estudo. Logo em seguida uma das professoras sugeriu que rezássemos um Pai

¹⁵ Importante ressaltar que existem outros mitos africanos que explicam a criação do universo.

Nosso e uma Ave Maria como forma de agradecer as bênçãos recebidas e solicitar proteção para aqueles dois dias de estudo e para o ano letivo de 2010 que se iniciava. Sugestão que foi acatada por todas nós.

Dando continuidade às atividades, expus novamente às docentes o propósito de minha tese de doutorado, as etapas a serem desenvolvidas e como seria a participação delas junto a essa pesquisa. Tinha por intenção saber se havia, por parte delas, alguma dúvida, ou mesmo se todas ainda estavam dispostas a participar daquele estudo e se tinham alguma dúvida. Elas confirmaram e solicitaram esclarecimentos quanto ao tempo que seria reservado para a formação acerca da cultura afro-cearense e também como estava sendo negociado esse momento com a SME. Expliquei ao grupo que a formação estava agendada para o segundo semestre e teria uma carga horária mínima de quarenta horas, e para que elas pudessem participar da formação a SME enviaria professores/as para substituí-las.

Tratei de apresentar ao grupo a programação daquela 1ª manhã, dando ênfase aos trabalhos que faríamos em função da minha pesquisa, ainda apresentei os dois textos encaminhados à escola pela SME que subsidiariam as nossas discussões naquelas duas manhãs.

Na 1ª intervenção estavam presentes vinte e quatro professoras de um total de vinte e seis. Dentre elas, estavam aquelas que atuavam em sala de aula, recreação, sala de informática, sala de leitura e apoio pedagógico. Disse que estava ali enquanto uma professora-pesquisadora, e assim, desejava conhecer a/as concepção/ões de currículo/s do grupo, no entanto, não tinha por intenção dizer-lhe como deveriam pensar essa temática, ou seja, não assumiria uma postura prescritiva. Para tal comportamento assentava-me nas ideias de Paulo Freire, que afirma que:

não seriam poucos os exemplos, que poderiam ser citados, de planos, de natureza política ou simplesmente docente, que falharam porque os seus realizadores partiram de sua visão pessoal da realidade. Porque não levaram em conta, num mínimo instante, os homens em situação a quem se dirigia *seu* programa, a não ser como puras incidências de sua ação. [...] Por isso é que não podemos, a não ser ingenuamente, esperar resultados positivos de um programa, seja educativo num sentido mais técnico ou de ação política, se, desrespeitando a particular visão do mundo que tenha ou esteja tendo o povo, se constitui numa espécie de “invasão cultural”, ainda que feita com a melhor das intenções. Mas “invasão cultural” sempre. [...] Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. [...] Por isso mesmo é que, muitas vezes, educadores e políticos falam e não são entendidos (1987, p. 49).

Acreditei que precisava fazer essa explicação, uma vez que utilizava as referências bibliográficas encaminhadas pela SME, e talvez pudesse parecer que eu estivesse ali enquanto porta-voz daquele órgão. Disse-lhes que desejava construir com elas uma proposta curricular que contribua para a valorização da cultura afro-brasileira e afro-cearense, com isso recorri mais uma vez a Freire, quando esse educador adverte:

considero importante, nessa altura de nossa conversa, insistir mais uma vez sobre o caráter político da atividade científica. A quem sirvo com a minha ciência? Esta deve ser uma pergunta constante a ser feita por todos nós. E devemos ser coerentes com a nossa opção, exprimindo a nossa coerência na nossa prática (FREIRE, 1981, p. 36).

Fui expondo a elas que tinha por intenção discutir questões relativas ao currículo a partir de suas concepções e saberes do grupo, e que para tal ação usaríamos não somente a escrita e a oralidade, mas também a produção de desenhos. Disse-lhes que fariam uma atividade que eu havia nomeado de O CURRÍCULO É O BICHO!!!! e que a escolha desse nome devia-se ao fato de que elas iriam representar o currículo por meio de um bicho já existente ou não. Para desenvolver esse momento, inspirei-me no método de pesquisa e aprendizagem chamado Sociopoética, por acreditar que:

[...] pesquisar com o corpo todo significa desencadear as potências criadoras das pessoas e descobrir o imaginário muitas vezes esterilizado pela rotina massacrante do cotidiano. A liberação das capacidades artísticas adormecidas é geralmente vivida pelo grupo [...] como um fluxo de auto-liberação muito importante, ao descobrir ou reativar suas potencialidades abafadas no dia a dia (PETIT, 2009, p. 7).

A sociopoética¹⁶ vem propor outra forma de fazer pesquisa em que não haja:

[...] o corte da cabeça do resto do corpo, da emoção, da intuição e da sexualidade; [...] a consideração dos não especialistas como incapazes de participarem da produção do conhecimento; a separação entre aprendizagem científica e desenvolvimento artístico; a separação entre o conhecimento e a espiritualidade (GAUTHIER, 1999, p. 87 *apud* PETIT; SOARES, 2001, p. 2).

Acreditei que aquele momento possibilitaria às docentes manifestar o/s conceito/s de currículo tendo como referência “novas formas de linguagem, de sensibilização e de organização que atinjam a raiz do nosso imaginário, tanto no aspecto externo, das atitudes, palavras e comportamentos, como no interior, dos nossos valores, crenças e emoções” (SOUSA, A., 2005, p. 200). Nessa perspectiva, a aprendizagem dar-se-ia com a experimentação, o contato, a proximidade com o novo, com o diferente, compreendendo que:

¹⁶ Referencial criado pelo professor Dr. Jaques Gauthier e pelas professoras Dra. Sandra Petit e Dra. Rosileide Soares.

[...] a aprendizagem começa quando não reconhecemos, mas, ao contrário, estranhamos, problematizamos. [...] A aprendizagem não se dá no plano das formas, não se trata de uma relação entre um sujeito e um mundo composto por objeto. Ao contrário, se faz num encontro de diferenças, num plano de diferenciação mútua, onde tem lugar a invenção de si e do mundo (KASTRUP, 2001, p. 208-212).

A aprendizagem enquanto atitude experimental requer o olhar para *novos* ou *alternativos*, ou ainda outros caminhos em que possamos desnaturalizar certezas, conceitos e crenças e essa estratégia faz parte do pensamento de Foucault (2001), que nos convida a essa atitude metodológica, refletindo:

de que valeria a obstinação de saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto, quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir (FOUCAULT, 2001, p. 13).

Para a realização da 1ª produção as docentes subdividiram-se em grupos compostos por 04 (quatro) e 05 (cinco) pessoas. Entreguei um caderninho para que elas pudessem escrever e/ou desenhar o nome do grupo e construir a gravura de um bicho que representasse o currículo. Ainda solicitei que elas apresentassem o conceito de currículo e respondessem a uma segunda questão referente a essa temática.

3.3 O Currículo é o Bicho!

3.4.1 Pensando o currículo a partir das produções plásticas e textuais das docentes

3.4.1.1 Grupo 1

Nome do grupo: O nome ARSÃO surgiu a partir da ideia de Africanidade Cearense São Raimundo. As letras selecionadas para compor este “neologismo” simbolizam a ideia.

Representação do Currículo:

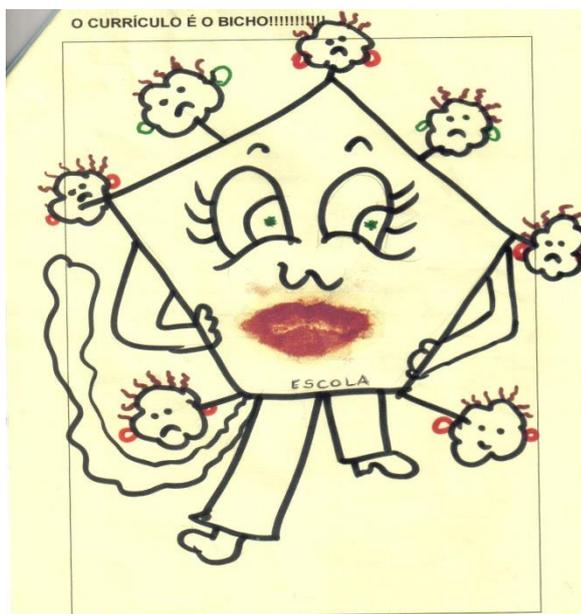


Imagem 1 – Representação do Currículo pelo Grupo 1. Fonte: Arquivo GCS

Apresentação da produção: – Olá, Bom dia! Sou fruto da imaginação de quatro colegas, que num momento de sensatez me criaram. Chamo-me ARSÃO, vim para caracterizar o que todos chamam de CURRÍCULO. Tenho sete cabeças e todas trabalham a mil por hora. Africanidades Cearenses São Raimundo é o meu desafio. Estou disponível para enfrentar esta caminhada, rumo à criação de uma nova proposta.

Conceituação de Currículo: – Uma proposta educativa que se fundamenta nas práticas educativas a partir de contextos concretos, levando em conta os aspectos sociopolíticos e culturais dos educandos.

Tecendo algumas análises: avalio que esse bicho assemelha-se ao corpo humano e as cabeças menores representam os diversos temas considerados importantes no momento de construção do currículo, como por exemplo, questões sociais, políticas, econômicas, culturais, faixa etária. Acredito também que a cabeça, e por certo suas 07 (sete) ramificações, estão associadas ao lugar do pensar, ao espaço da razão, pois, segundo suas mães-criadoras, essas cabeças: “Trabalham a mil por hora”. Assim, é um currículo regido por 08 (oito) cabeças que pensam. Talvez esse modo de conceber o currículo esteja impregnado pela máxima do projeto iluminista que afirma ser a cabeça o lugar do pensar, da objetividade, o espaço da razão ou da racionalidade.

O século XVIII, conhecido como século das Luzes ou Iluminismo, vem configurar-se como um projeto de civilização da Europa e que passou a ser imposto a toda a humanidade. Trata-se, na verdade, de um referencial civilizatório sedimentado nas ideias da racionalidade, progresso, universalismo, individualismo e da autonomia intelectual, diga-se Ciência.

A racionalidade consiste em:

[...] ter fé na razão e na capacidade de estabelecer a ordem social a partir da razão, crença na ciência para transformar a natureza e satisfazer as necessidades humanas. Tanto a razão como a ciência poderiam emancipar o homem, libertando-o da religião, da tradição e dos valores herdados historicamente que tolhiam, na concepção dos iluministas, a liberdade do homem ‘como produtor e consumidor de cultura, como agente econômico e como cidadão’ (RONCAGLIO, 2010, p.38).

Resta-nos perguntar: tal racionalidade tem dado conta de nossas angústias frente às mais diversas querelas apresentadas na contemporaneidade? Podemos ir mais longe:

o homem estaria, de fato, circunscrito, limitado às grades da racionalidade, da forma como esta foi pensada pelo projeto moderno? Outros aspectos do ser humano não estariam ausentes nesse triunfo da razão moderna? Ora, mesmo que a razão moderna tenha triunfado sobre as superstições de um mundo medieval regido pela centralidade do temor a Deus, desconsiderou aspectos outros como o afeto e o desejo [...] (MARINHO, 2005, p. 136).

Por sua vez, a emoção, o afeto e os desafetos habitam o mundo da subjetividade, ocupam lugar abaixo da cabeça, numa relação de subordinação. No caso dessa pesquisa, tratar de emoção é falar de corpo integrado, ou seja, do corpo inteiro, assim:

dizer que a razão caracteriza o humano é um antolho, porque nos deixa cegos frente à emoção, que fica desvalorizada como algo que nega o racional. Quer dizer, ao nos declararmos seres racionais, vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui nosso viver humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional (MATURANA, 1998, p.15).

Para Barbier (1998, p. 61), falar do homem e da mulher é tratar da “existência de um corpo, de uma imaginação, de uma razão, de uma afetividade em permanente interação”. Frente a essa questão coloco algumas indagações: *Com tantas cabeças esse currículo supervaloriza a razão em detrimento do resto do corpo?* E mais: *Quando se discute currículo pretende-se fazer um corte entre a cabeça e as demais partes do corpo?* Todavia, considero como positivo o fato das docentes perceberem que o currículo dá-se como “*uma proposta educativa que se fundamenta nas práticas educativas*”, ou seja, *que* o cotidiano ou as situações vividas pelos alunos e alunas, dentro e fora do espaço escolar, atuam como elementos base do currículo.

Talvez esse modo particular das docentes entenderem que o currículo deve ser construído a partir de *aspectos sociopolíticos e culturais* das discentes seja influenciado pela teoria da reprodução cultural de Pierre Bourdieu (1989), que se assenta na ideia de que a sociedade é organizada exclusivamente por meio de classes sociais. Daí que a classe dominante (detentora dos meios de produção) controla as demais por meio do exercício da violência simbólica. Isso porque a violência simbólica atua como um exercício sutil de poder, do qual a classe dominante faz uso para manter uma ordem para o mundo social de acordo com seus interesses. Nesse sentido, a cultura é o dispositivo de ligação entre classe dominante e cotidiano, pois encarrega-se de apresentar os interesses econômicos e políticos dessa referida classe como elementos naturais e necessários à ordem social.

Avalio que essa teoria educacional comete erros, primeiro porque refere-se aos grupos sociais como instâncias homogeneizadas pelo campo econômico, deixando assim de perceber que homens e mulheres também estão envoltos por relações de raça/etnia, gênero, orientação sexual, religião, sexo etc. Segundo, porque retira da escola e, sobretudo, de cada sujeito, a possibilidade de alterar ou modificar sua condição econômica e cultural. Dessa forma, essa teoria também elimina o conflito dentro de uma mesma classe social e entre elas. Para Giroux (1983), ao propor essa teoria Bourdieu (1989) equivocou-se por que:

[...] não fornece oportunidade teórica para o desvelamento da maneira como a dominação cultural e a resistência são mediadas através das interações complexas de raça, sexo e classe. [...] há elementos na sociedade que estruturam importantes diferenças dentro das classes e entre elas, mas que há formas de produção cultural que não são específicas de classe, assim como há modos de comportamento e ideologias aos quais o capital é relativamente indiferente. O que falta à análise crítica de Bourdieu é a noção de que a cultura é tanto um processo estruturado como transformador (GIROUX, 1983, p. 46).

Muniz Sodré (2012), no livro *Reinventado a Educação*, refere-se ao conceito de violência simbólica, dizendo que essa forma de pensar considera que

A função da educação, em qualquer época e em qualquer constelação de classe social, seria consolidar o poder de reproduzir a desigualdade social. A pedagogia não seria, assim, mais do que um repertório de enunciados de dominação. É criticável (e tem sido criticado) o fechamento do conceito de violência simbólica frente à heterogeneidade das situações sociais e das possibilidades de formulação de pedagogias libertadoras (SODRÉ, 2012, p. 114).

Após construírem o animal currículo as docentes foram solicitadas a explicar a estruturação do currículo da escola, no entanto, revelaram que nunca tinham visto tal documento. Diante dessa constatação, o grupo recorreu à supervisão para obter tal resposta,

sendo dito que o currículo estava organizado “em disciplinas que fazem parte do conhecimento pedagógico, projetos e carga horária definida. Como não temos acesso [ao currículo], o depoimento está de acordo com a fala da Supervisora da escola”

Importante também destacar que o bicho criado pelas educadoras recebe algumas características socialmente atribuídas ao sexo feminino, como exemplo: o uso de batom e brincos. Avalio que esse modo de pensar o currículo tenha ganhado destaque, uma vez que o corpo docente da escola seja formado somente por mulheres, dessa forma, “O que fica evidente, sem dúvida, é que a escola é atravessada pelos gêneros; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino” (LOURO, 1997, p. 89).

3.4.1.2 Grupo 2

Nome do grupo: V.E.R.G.¹⁷

Representação do Currículo:



Imagem 2 – Representação do Currículo pelo Grupo 2. Fonte: Arquivo GCS

Apresentação da produção: – É um bicho duvidoso; cheio de curiosidades; apegado às origens; tentando se modernizar, sem deixar de lado parte do tradicional; um bicho em evolução.

¹⁷ Cada letra refere-se ao nome das participantes.

Conceituando Currículo: – É um instrumento que norteia a organização das disciplinas de um curso visando a formação e o aperfeiçoamento profissional.

Tecendo algumas análises: O segundo grupo representou o currículo por meio da gravura do camaleão, um animal que possui a capacidade de camuflar aspectos físicos quando se sente ameaçado. Creio que as docentes tenham feito essa associação devido a essa capacidade de camuflar-se, pois afirmam que o currículo é “duvidoso, cheio de curiosidades [...]”.

Acredito que esse modo de perceber o currículo como algo *duvidoso, cheio de curiosidade* remete à ideia do currículo como algo instável ou com múltiplas faces. Ideias essas relacionadas aos estudos desenvolvidos pela Nova Sociologia da Educação, corrente de pensamento formada por autores ingleses, a partir da proposta de Raymond William (1961), que propôs estudar a relação entre escola e cultura voltada a perceber quais as estratégias utilizadas pela escola para encaminhar a seleção dos conteúdos do conhecimento escolar.

Nos anos 80 esses estudos passaram a afirmar a existência de vários currículos, coabitando o espaço escolar e em concomitante oposição. Um desses currículos seria o *real*, instrumento que dá conta efetivamente do que é ensinado nas salas de aula, e que se opõe ao *currículo formal* ou *oficial*. Outra vertente desenvolvida, principalmente nos Estados Unidos e Grã-Bretanha, defende a existência de um *currículo oculto* que seria o conjunto de competências ou disposições que se adquirem na escola por experiência, que, por sua vez, atua em *contraste* com aquilo que se aprende através de procedimentos pedagógicos explícitos ou intencionais. Um terceiro grupo tratou de investigar sobre o processo de constituição do conhecimento escolar, o que implicou a adoção de uma perspectiva histórica e deu origem a um novo campo de estudos no âmbito da História da Educação: a História das Disciplinas Escolares (MONTEIRO, 2001).

As educadoras trazem a afirmativa de que o currículo está “apegado às origens; tentando modernizar-se, sem deixar de lado parte do tradicional, um bicho em evolução”. Penso que essa ideia traz a concepção de que a institucionalização do currículo não se dá de forma tranquila ou harmoniosa, mas ocorre dentro de um espaço em litígio, ou seja, há uma disputa em que um grupo tenta impor aos demais o que deve ser tratado ou considerado conteúdo escolar. Dessa forma,

[...] o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de

tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 1999, p. 59).

As professoras referem-se à ideia de que o currículo passa por estágios até atingir um nível superior. Nesse sentido, foi usado a expressão modernizar, para designar um status elevado a ser alcançado, e de tradicional o momento anterior. No entanto, as docentes explicam que o currículo moderniza-se, levando consigo elementos do tradicional, ou seja, o currículo moderno faz-se também com elementos do tradicional, pois afirmam “tentando se modernizar, sem deixar de lado parte do tradicional; um bicho em evolução [...]”. Avalio que as professoras também utilizaram o termo modernizar associado à ideia de rompimento com o antigo e/ou passado, o que sugere a chegada de um novo momento recente ou atual:

a idéia de modernidade surge, segundo Jacques Lê Goff, quando há um sentimento de ruptura com o passado. Nesse sentido, um dos primeiros pensadores a utilizar a idéia de modernidade foi Charles Baudelaire, escritor francês da segunda metade do século XIX, autor de *As flores do mal*, que pensava modernidade como as mudanças se operavam em seu presente, utilizando a palavra [modernidade], sobretudo para a mudança dos costumes, da arte e da moda. [...] Os homens do século XVI julgavam estar vivendo em um mundo novo (moderno), embora o passado greco-romano devesse ser respeitado na construção desse novo mundo e do novo homem, liberto do ‘obscurantismo’ medieval. [...] Podemos definir modernidade como um conjunto amplo de modificações nas estruturas sociais do ocidente, a partir de um processo longo de racionalização da vida (SILVA, K.,; SILVA M., 2005, p. 297).

3.4.1.3 Grupo 3

Nome do grupo: Arco-íris.

Representação do Currículo:



Imagem 3 – Representação do Currículo pelo Grupo 3.
Fonte: Arquivo pessoal

Apresentação da produção: – Representamos o currículo através da figura do pavão por ser um animal que o rabo tem como simbologia um leque de sugestões para o encaminhamento do nosso trabalho pedagógico.

Conceituando Currículo: – Currículo é um instrumento que norteia, define e orienta o nosso trabalho, através de conteúdos que contemplam as necessidades da comunidade escolar, tendo como objetivo principal o desenvolvimento cognitivo, emocional, social, entre outros. Lembrando, ainda, que deve possuir caráter flexível, uma vez que pode mudar conforme os anseios do grupo escolar.

Tecendo algumas análises: O terceiro grupo representou o currículo por meio da gravura do pavão, e justificou tal associação à cauda desse animal, pois revelam que esta “tem como simbologia um leque de sugestões para o encaminhamento do nosso trabalho pedagógico”. A cauda do pavão foi usada devido à forma de abrir e fechar-se, ou seja, pela mobilidade que possui. Nesse sentido, creio que o currículo também é percebido como algo não estático, ou seja, um instrumento passível de alteração, pois afirmam “este deve possuir caráter flexível, uma vez que pode mudar conforme os anseios do grupo escolar”.

Outro elemento importante é que as docentes produziram esse animal utilizando cores diversas, suponho que o uso dessas cores significa que existem outras formas de

elaborar o currículo, pois argumentam que a cauda do pavão representa “(...) um leque de sugestões para o encaminhamento do nosso trabalho pedagógico (...)”.

No que se refere à definição de currículo o grupo explicou que se trata de um instrumento responsável pelo modo como se organizam as disciplinas e que está voltado para a formação e aperfeiçoamento profissional. Por sua vez, ao serem indagadas acerca da estruturação do currículo da escola disseram: “Está organizado por disciplinas, áreas de conhecimento, carga horária e projetos. Não é o ideal, mas é o que nós temos, no entanto, pretendemos torná-lo mais plural, cultural e dinâmico”. Considero muito positivo para a condução da proposta dessa tese o fato das docentes reconhecerem que esse currículo não atende às suas expectativas e de manifestarem o desejo em reconstruí-lo.

3.4.1.4 Grupo 4

Nome do grupo: Galera do riso.

Representação do Currículo:

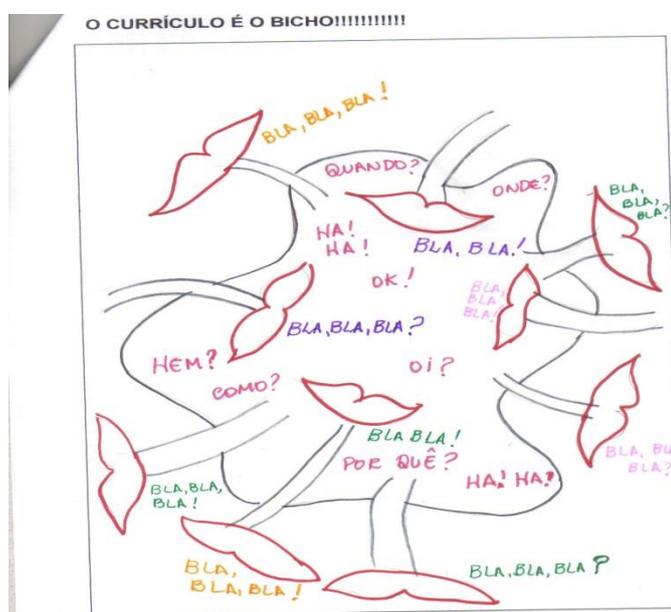


Imagem 4 – Representação do Currículo pelo Grupo 4. Fonte: Arquivo GCS

Apresentação da produção: – *O currículo é uma série de informações a serem desenvolvidas em sala de aula. Nossa representação mostra a troca de informações, experiências trazidas de todos os lados da educação, são experiências pessoais de cada [um]: faladas, expressas e vivenciadas por todos.*

Conceituando Currículo: – Entendemos que currículo é uma série de conteúdos e informações, que devem nortear o educador em sua prática educativa, transmitindo as informações ao educando de maneira flexível e favorecendo uma troca de experiências, levando em conta as ideias trazidas pelos mesmos, obedecendo à realidade, experiência e faixa etária de cada um.

Tecendo algumas análises: Para representar o currículo o grupo criou um animal que possui 10 (dez) bocas. Creio que essas bocas representam entradas e saídas de informações, e que, assim, o currículo deve ser um instrumental pedagógico construído a partir dessa comunicação entre as diversas experiências do grupo. No entanto, a partir de algumas expressões apresentadas no corpo desse animal, tais como: “por quê; há há!; como?; hem?; onde?; quando?”, é possível supor que essa troca de informações dê-se com a presença da escuta. De modo, que tantas bocas levam-me a indagar: até que ponto revelam uma excessiva valorização do uso da fala para tratar dos conteúdos curriculares? Diante disso, que espaço está reservado para outras formas de linguagens e de sentidos? Como pensar o currículo, a partir da cultura afro-cearense, integrando fala e corpo?

Creio que tal questionamento faz-se necessário a partir do momento que pretendo discutir currículo tendo como referência a cultura afro-cearense. Na cosmovisão africana, a fala não está reduzida à voz, pois revela-se como expressão de todo um corpo que se comunica por meio da oralidade e do silêncio, do movimento e da rigidez. Na tradição africana iorubana, a fala é concebida como um dom de Olodum Mare (o Deus supremo), de modo que toda ação humana está ligada à palavra que é proferida, estando comprometida por ela. O ser humano é palavra, e a palavra evidencia intenções e tensões, afetos e desafetos. Portanto, é a palavra que vem dar dinamismo às potencialidades humanas (SILVA, G., 2008).

A palavra aqui se amplia às mais diversas manifestações da linguagem, seja por meio da fala, escrita, gesto, dança, produção plástica, pensamento e até mesmo atitudes expressas por meio do silêncio ou que são silenciadas e que constituem o não dito. Essas diversas formas de linguagem são, portanto, portadoras de energia, regidas por força e, assim, trazem uma mensagem que passa a ter lugar de existência no universo. Desse modo, a mitologia iorubana nos diz que a palavra é:

[...] divina no sentido descendente e sagrada no sentido ascendente [...]. A fala pode criar a paz, assim como pode destruí-la. É como o fogo. Do mesmo modo, sendo a fala a exteriorização das vibrações das forças, toda manifestação de uma força, seja qual for a forma que assuma, deve ser considerada como sua fala. É por isso que no universo tudo fala: tudo é fala que ganhou corpo e forma (HAMPATÊ BA, 2010, p. 185-186).

3.4.1.5 Grupo 5

Nome do grupo: Novo Expoente Gerando Realidades e Atitudes possíveis (NEGRA).

Representação do Currículo:

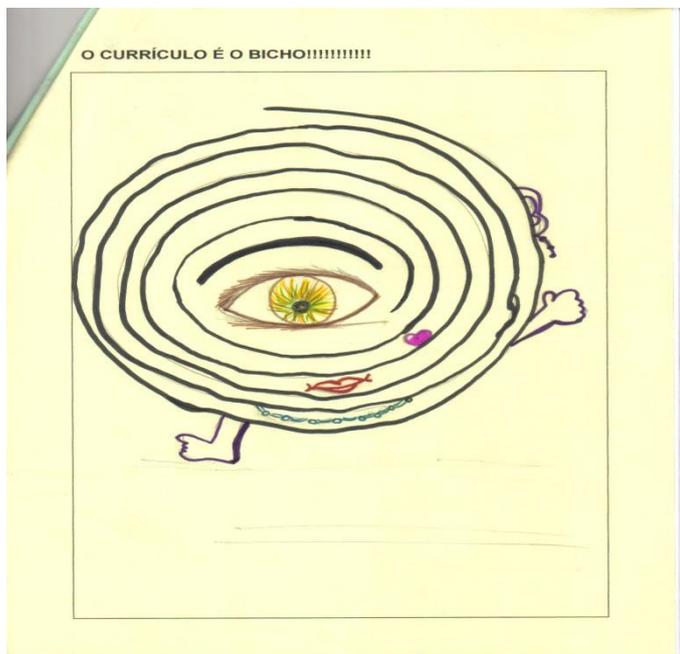


Imagem 5 – Representação do Currículo pelo Grupo 5. Fonte: Arquivo GCS

Apresentação da produção: – Ela vê em forma de espiral. Recebe e troca informações com a sociedade. Ouve seus anseios. Leva e traz conhecimentos duvidosos.

Conceituando Currículo: – É um conjunto de informações, metas e ações, englobando os objetivos, as metodologias nos aspectos didático-pedagógicos, nas relações interpessoais, nas vivências do grupo.

Tecendo algumas análises: O grupo criou um bicho que se movimenta de modo circular, sendo também apresentado sua gênese. A ideia desse movimento leva-me a pensar que o bicho currículo possui um corpo integrado em que haja distinção ou hierarquia entre cabeça e as demais partes do corpo. Creio que essa suspeita afirma-se por meio das falas educadoras sobre o currículo “É um conjunto de informações, metas e ações, englobando os objetivos, as metodologias nos aspectos didático-pedagógicos, nas relações interpessoais, nas vivências do grupo”.

As docentes também apresentaram o bicho currículo como pertencente ao sexo feminino e usando brincos e colares, sendo essa conotação também apresentada pelo grupo 02 (dois).

Outro dado apresentado pelas professoras refere-se ao fato desse bicho currículo possuir um grande olho no centro do corpo, mostrando que esse animal vê e/ou conhece tudo que se passa em seu interior, pois, segundo suas autoras: “[...] vê em forma de espiral”. Diante disso, avalio que esse animal tem uma visão privilegiada dos fatos e acontecimentos que se desenvolvem em seu interior, de modo que, para as educadoras, o currículo “recebe e troca informações com a sociedade... ouve seus anseios”. A capacidade desse animal de articular-se com a sociedade poderia ser tomada como algo positivo, daria, portanto, evidências de que a escola tem um currículo pautado nos temas de interesse da sociedade, ou seja, preocupa-se com as temáticas que fazem parte do cotidiano dos/das estudantes. No entanto, as docentes revelam que o currículo “leva e traz conhecimentos duvidosos”.

Avalio que tal afirmativa configura-se com um analisador, conceito da Análise Institucional que se refere a um fato ou acontecimento que deixa vir à tona o não dito, evidencia a face oculta da instituição. Diante de tal revelação, lanço a seguinte indagação: *Como se explica um currículo construído a partir de conhecimentos duvidosos? Que consequência/s esse tipo de currículo traz para a formação dos/das estudantes?*

Durante o momento da exposição da produção grupal uma das docentes manifestou-se, afirmando a necessidade da escola também incluir em seu currículo os conhecimentos dos povos indígenas. Diante de tal posicionamento avalio que algumas educadoras percebem que os temas curriculares têm sido abordados somente a partir de referências culturais eurocêntricas. O que significa dizer, agindo dessa maneira a escola tem impedido que alunos e alunas conheçam as formas de pensamento das culturas afro-brasileira e também indígena. Tal postura pedagógica leva-me a pensar que os conhecimentos tornam-se realmente duvidosos, na medida em que são estudados somente a partir de uma única matriz de pensamento, ou seja, nega outras formas de construção de conhecimentos.

Não tenho por intenção fazer acusações ou julgar as posturas das docentes, mas de contribuir para que pudéssemos, pesquisadora e professoras, refletir coletivamente sobre essas questões que envolvem saberes e fazeres docentes. Nesse sentido é que trago alguns fatos que podem contribuir com essa reflexão.

Como disse anteriormente, durante a construção de minha dissertação, observei que a escola enfatiza o Nascimento de Cristo e o carnaval, respectivamente a partir de uma visão eurocêntrica e/ou judaico-cristã, não sendo trazidas para o cotidiano escolar referências africanas e afro-brasileiras, como determina a Lei nº. 10.639/03, nem mesmo indígenas. Dessa forma, não foi permitido aos/as alunos/as conhecerem as contribuições e concepções dos

povos africanos e afrodescendentes, e dos povos indígenas acerca do nascimento do *Criador* e dos festejos de carnaval, sendo assim silenciada a diversidade étnico-racial da qual o Brasil e o Ceará são portadores.

No caso específico das festas natalinas, sabemos que a Umbanda, religião de matriz africana, presta homenagem à figura maior do Cristianismo e, ainda, que em seus templos, ou seja, nos terreiros, celebra-se o nascimento de Cristo por meio de festas que agregam a comunidade do seu entorno.

No que se refere aos festejos de carnaval, foi possível perceber que se trata de um tema relevante dentro do currículo escolar, sendo destinado ao seu estudo aproximadamente três semanas. Entretanto, essa festa também foi tratada a partir de uma visão eurocêntrica. A professora do LIE chegou a promover um momento no laboratório de informática para que as crianças pudessem pesquisar sobre o modo como a festa manifestava-se em outros estados. Tal investigação levou alunos e alunas a tomarem conhecimento de que nas proximidades da escola estava sediado o Maracatu Nação Baobá, contudo, não chegou a ser feito nenhum estudo ou debate sobre a origem e presença do Auto do Maracatu no carnaval do Ceará. Assim, deixou-se de revelar que o Maracatu é uma manifestação cultural de origem africana representada por um cortejo que presta homenagem aos Reis Negros, simbolizando a resistência dos povos africanos e que exalta a presença dos negros no Ceará dentro de um contexto em que se disseminou uma ideologia de embranquecimento, considerando os negros “ausentes” da sua formação étnico-cultural. Esse Cortejo traz como representante maior da sua realeza uma rainha negra e resgata a história dos negros; as suas alas representam personagens como o casal de pretos velhos, os africanos, os orixás, dentre outros.

Diante da suspeita de que algumas docentes reconhecem que os conteúdos curriculares são pautados exclusivamente pela matriz eurocêntrica é que reafirmei a necessidade de ser desenvolvida essa pesquisa, uma vez que pretendi promover uma formação de professoras acerca da cultura afro-cearense, por meio da Pretagogia, permitindo assim o desenvolvimento de uma educação não racista.

4 TEMPO QUILOMBOLA

Kizomba, Festa da Raça

*Valeu Zumbi
 O grito forte dos Palmares
 Que correu terras céus e mares
 Influenciando a Abolição
 Zumbi valeu
 Hoje a Vila é Kizomba
 É batuque, canto e dança
 Jogo e Maracatu
 Vem menininha pra dançar o Caxambu
 Vem menininha pra dançar o Caxambu
 Ô ô nega mina
 Anastácia não se
 deixou escravizar
 Ô ô Clementina
 O pagode é o partido popular
 Sarcedote ergue a taça
 Convocando toda a massa
 Nesse evento que com graça
 Gente de todas as raças
 Numa mesma emoção
 Esta Kizomba é nossa constituição
 Esta Kizomba é nossa constituição
 Que magia
 Reza ageum e Orixá
 Tem a força da Cultura
 Tem a arte e a bravura
 E um bom jogo de cintura
 Faz valer seus ideais
 E a beleza pura dos seus rituais
 Vem a Lua de Luanda
 Para iluminar a rua
 Nossa sede é nossa sede
 De que o Apartheid se destrua
 Vem a Lua de Luanda
 Para iluminar a rua
 Nossa sede é nossa sede
 De que o Apartheid se destrua
 Valeu
 Valeu Zumbi!
 (Rodolpho / Jonas / Luís Carlos da Vila)*

4.1 A Construção da Pretagogia: referencial teórico-metodológico da tese

4.1.1 A Pretagogia: pedagogia de preto para preto e branco

Escolhi a Pretagogia para ser o referencial teórico-metodológico dessa pesquisa de doutorado, por ser um *corpus* conceitual de ensino e de pesquisa criado pelo Núcleo das Africanidades Cearenses (NACE) em função do I curso de Especialização Pós-graduação *Lato Sensu* em História e Cultura Africana e dos Afrodescendentes, voltado à formação de Professores/as de Quilombos no Ceará, entidade ligada à Faculdade de Educação da UFC. Cabe dizer que o referencial teórico-metodológico da Pretagogia foi criado e executado por mim e pela Dra. Sandra Haydée Petit (minha orientadora). Esse curso foi realizado nos espaços dos quilombos de Minador e Bom Sucesso, localizados em Novo Oriente (CE). São comunidades de serra, localizadas na divisa entre Ceará e Piauí. Importante ressaltar que até então tinha por intenção utilizar apenas o referencial teórico-metodológico da Análise Institucional para construção dessa tese.

Esse curso de especialização foi aprovado em Edital lançado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD/MEC, com o intuito de desenvolver formação continuada e produção de material didático para as comunidades remanescentes de quilombos.

Montar essa proposta curricular serviu, por um lado, para que eu pudesse (re)pensar algumas questões pertinentes a minha tese, pois me interessava incluir a cultura afro-cearense no currículo da Educação Infantil e Ensino Fundamental I da rede municipal de Fortaleza. Por outro, teria oportunidade de participar de um projeto piloto de formação continuada para a aplicação da Lei nº. 10.639/03, o que muito me interessava. Vale destacar que no curso ministrei o módulo de Literatura Oral e Produção Didática, tendo como referência minhas experiências no mestrado com Literatura africana e afro-brasileira.

Elaboramos uma proposta curricular voltada para o ensino, extensão e pesquisa, uma vez que, ao final do curso, os/as educadores/as deveriam construir um estudo monográfico. Em nossas reuniões passamos a definir o currículo escolhendo conteúdos e suas estratégias de ensino-aprendizagem, as formas de avaliar os/as cursistas, os/as formadores/as e as ações da coordenação. Por outro lado, decidimos também quais referenciais metodológicos de pesquisa seriam apresentados aos/as cursistas. Preocupamo-nos também com o “cardápio” para o corpo físico, levamos para o curso uma alimentação em que os corpos pudessem ser afetados por

uma comida próxima da cultura afro-brasileira. Propusemos alimentos livres de frituras, conservantes e evitamos a ingestão de refrigerantes. Estávamos seguindo um dos princípios da cosmovisão africana, que advoga que o corpo é o espaço do sagrado, nesse sentido, cabia pensar sobre o alimento dado ao corpo, ideia que seria trabalhada no módulo de Consciência Corporal Africana e Ancestralidade. Acreditamos que toda a proposta do curso (currículo e alimentação) traria para nós, equipe de coordenação e cursistas, alguns ensinamentos e, por certo, um deles seria o de não apenas *falar* sobre, mas *sentir, tocar e experimentar* por meio da degustação, do cheiro e da estética. Assim, buscamos vivenciar a tradição oral em que:

a palavra tem um poder misterioso, pois palavras criam coisas. Isso, pelo menos, é o que prevalece na maioria das civilizações africanas. Os Dogon sem dúvida expressam esse nominalismo de forma mais evidente; nos rituais constatamos em toda parte que o nome é a coisa, e que “dizer” é “fazer” (VANSINA, 2010, p. 140).

4.2 Fundamentos da Pretagogia

Construímos então uma estrutura curricular voltada para o ensino, a pesquisa e a extensão fundamentada inicialmente nas experiências e nas diversas intervenções que desenvolvíamos aqui no Ceará, como, por exemplo:

- a) Da professora Sandra Petit com a interligação da *cosmovisão africana e a sociopoética na educação e na pesquisa*, isso por que:

[...] nas culturas africanas e negras em geral, o corpo está presente em todos os rituais. Assim, por exemplo, num ritual de feitura de um santo, no candomblé, o corpo é raspado, marcado, cortado, cuidado. Também dança, canta, grita, chora, sente, enfim, todos os sentidos do corpo estão em interação e ativos (CRUZ; PETIT, 2009, p. 5);

- b) Nos trabalhos desenvolvidos pelo educador físico Norval Cruz com as vivências propiciadas pela **consciência corporal africana**, isso porque “tudo parte do corpo, o corpo é a referência” (*Idem*);
- c) Da pedagoga Rebeca Alcântara e Silva (2010) com a elaboração de **projeto político-pedagógico enraizado no corpo**, afirmando: “o projeto político pedagógico da escola deve conter a preocupação com o cumprimento da lei ao longo de todo o ano letivo. Sua aplicação deve acontecer em seu cotidiano, nos diferentes níveis e modalidades de ensino [...]” (CARNEIRO; SILVA. G.; SILVA, R., 2010, p. 17-18).

d) **Abordagem da afrodescendência**, elaborada por Henrique Cunha Jr (2007), que entrelaça a importância das questões de ordem identitária aos aspectos da ancestralidade e território africano e afro-brasileiro, defendendo a necessidade

de um novo campo de produção científica específico das populações de descendência africana, tratando da população desta realidade na sua própria ótica é que levou a incorporação dos conhecimentos históricos da cultura africana e da base do conhecimento denominado de afrodescendência (CUNHA, 2007, p. 03-04);

e) E os meus trabalhos com **a produção didática de literatura oral afro-brasileira**, que permite, assim: “[...] criar, dentro da escola, novos espaços de aprendizagem em que as crianças possam utilizar esse referencial literário para pensar o ser negro” (SILVA, G., 2009, p. 32).

Logo em seguida, aliamos essa base conceitual a outras referências, tais como:

f) A crítica sócio-antropológica do Kabengele Munanga¹⁸ pondo em questão a **falácia da democracia racial** que, segundo ele, é uma “(...) ideologia de mestiçagem, minimizando os impactos das desigualdades raciais e étnicas, o que complica bastante o debate público, o andamento das políticas e a definição de leis” (MUNANGA, 2010, p. 8). Ressalto que eu e minha orientadora avaliamos que não devíamos mais usar a expressão *mito da democracia racial*, pois nela a palavra Mito tem uma conotação pejorativa, sinônima de mentira, que a nosso ver é um significado construído no ocidente moderno, que vai contra a cosmovisão africana, para a qual o mito é uma explicação do mundo com ensinamentos filosóficos não menos verdadeiros dos que a da ciência moderna. Daí preferirmos utilizar o termo falácia;

g) A **conceituação de *arkhé***, utilizada por Muniz Sodré (2005), “que remete às particularidades das culturas fundamentadas na ancestralidade que vivem a indissociabilidade da natureza e da cultura” (SODRÉ, p.124 *apud* SILVA, G.; PETIT, 2011, p. 9);

h) Os ensinamentos da **Filosofia da Ancestralidade**, de Eduardo de Oliveira (2009), afirmando que a Ancestralidade

¹⁸ Nasceu em 19 de novembro de 1942, no antigo Zaire, primeiro antropólogo formado na então Université Officielle du Congo, em Ciências Sociais (Antropologia Social e Cultural), professor titular aposentado da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

[...] é o princípio que organiza o candomblé e arregimenta todos os princípios e valores caros ao povo-de-santo na dinâmica civilizatória africana. [...] a ancestralidade é um princípio regulador das práticas e representações do povo-de-santo [...] Passa, assim, a configurar-se como uma epistemologia que permite engendrar estruturas sociais capazes de confrontar o modo único de organizar a vida e a produção no mundo contemporâneo (OLIVEIRA, E.; 2009, p. 03-04);

i) A abordagem de pesquisa-intervenção, de Piedade Videira (2010, p. 46)

[...] dialogarmos numa outra perspectiva, e por meio dela criarmos uma nova filosofia dentro da comunidade escolar alicerçada pelo diálogo, aproximação, afetividade, conhecimento sobre a comunidade que se avizinha à escola, planejamento aberto sujeito a mudanças constantes e planejamentos [...];

j) O auto-reconhecer-se afrodescendente – alguém que sabe que faz parte de um tronco/linhagem de origem negra africana. É saber que sua história de vida foi iniciada por meio dos seus ancestrais. É assumir essa descendência africana com um comportamento positivado, sabendo que “Viver sem história é ser uma ruína ou trazer consigo as raízes de outros. É renunciar à possibilidade de ser raiz para outros que vêm depois” (KI-ZERBO, 2010, p. LVII);

k) Lugar histórico e socialmente atribuído ao ser negro – dar-se conta de que o racismo é algo estrutural em nossa sociedade, dessa forma, determina o lugar social de negros e brancos. Daí a necessidade de nos reconhecermos como NEGROS e NEGRAS e rechaçarmos a ideia de um país sem racismo, a falácia da democracia racial e a ideia da mestiçagem.

[...] É difícil assumir que a cultura da sociedade brasileira é racista. [...] é inculcado nas crianças em formação um distanciamento de suas raízes africanas, embora façam parte de nosso cotidiano. [...] o racismo continua a atuar entre as relações humanas, apoiado em outras variáveis, culturais e históricas, e se escondendo (no caso específico do Brasil) nas questões de origem socioeconômicas. [...] Mesmo aceitando “nossa” mestiçagem como querem, devemos saber quem somos, de onde viemos e para onde vamos (MUNANGA, 2010, p. 04).

4.3 Princípios da Cosmvisão Africana que Subsidiem a Pretagogia

A apropriação dos valores mais fortes das culturas de matriz africana, notadamente os da ancestralidade, que se reportam aos conhecimentos produzidos por um grupo. Segundo SODRÉ (1988, p. 22), “o que dá identidade a um grupo são as marcas que ele imprime na terra, nas árvores, nos rios” Saberes que dão vida e significado a história de um grupo e

permitem que um grupo diferencie-se dos demais. Os valores de ancestralidade são tidos em poder dos mais velhos, isso por que “seus guardiões são os velhos de cabelos brancos, voz cansada, e memória um pouco obscura, rotulados às vezes de teimosos e meticulosos (veillisse oblige!) ancestrais em potencial (KI-ZERBO, 2010, p. XXXVIII).

A ancestralidade, segundo E. Oliveira (2009, p. 3), deve também ser concebida como

[...] o signo da resistência afrodescendente. Protagoniza a construção histórico-cultural do negro no Brasil e gesta, ademais, um novo projeto sócio-político fundamentado nos princípios da inclusão social, no respeito às diferenças, na convivência sustentável do Homem com o Meio-Ambiente, no respeito às experiências dos mais velhos, na complementação dos gêneros, na diversidade, na resolução dos conflitos, na vida comunitária entre todos.

a) A tradição oral – valorizando o conhecimento que é produzido e repassado por meio da oralidade, seja por meio da fala, dos sons manifestados pelos elementos da natureza (seres humanos e demais seres), pelos instrumentos, musicais ou não, que contam e recontam os cortejam de vida de cada povo. Assim, para compreendermos a tradição oral, devemos saber que:

uma sociedade oral reconhece a fala não apenas como um meio de comunicação diária, mas também como um meio de preservação da sabedoria dos ancestrais [...] um testemunho transmitido verbalmente de uma geração para outra. [...] a música encontra-se de tal modo integrada à tradição que algumas narrativas somente podem ser transmitidas sob a forma cantada. [...] *A oralidade é uma atitude diante da realidade e não a ausência de uma habilidade* (VANSINA, 2010, p. 139-140, grifos nossos).

A tradição oral africana encerra seus saberes por meio dos mitos, pois

[...] faz parte do jeito de educar (...). Os mitos de matriz cultural evidenciam valores de convivência e solidariedade, considerando: saber sobre si mesmo (autoconhecimento); reconhecimento e manutenção de valores de convivência comunitária; reverências aos ancestrais e aos espíritos dos familiares; apreço a figura da mãe, venerado quase como uma entidade; reverência aos mais velhos e velhas, como portadores de conhecimentos; preservação dos fazeres e saberes, costumes e histórias das comunidades; atenção para a educação de crianças e jovens, com os princípios e valores da comunidade; manutenção da família, enquanto instituição básica da sociedade (MACHADO, 2008, p. 04);

b) O corpo enquanto fonte espiritual, produtor de saberes, sendo o corpo parte do território natureza, e como tal elemento de sacralidade: um corpo que, por excelência comunica-se e produz fazeres e saberes. Um corpo que fala por meio da palavra, do gesto, do toque, do choro e também por meio da dança, pois:

[...] a dança é um ponto comum entre todos os ritos de iniciação ou de transmissão do saber tradicional. Ela é manifestadamente pedagógica ou

‘filosófica’, no sentido de que expõe ou comunica um saber ao qual devem estar sensíveis as gerações presentes e futuras. Incitando o corpo a vibrar ao ritmo do cosmos, provocando nele uma abertura para o advento da divindade (o êxtase), a dança enseja uma meditação, que implica ao mesmo tempo corpo e espírito, sobre o ser do grupo e do indivíduo, sobre arquiteturas essenciais da condição humana (SODRÉ, 1988, p. 124).

Um corpo que, animado pelo som... um som marcado de significado... e que dá ao corpo a noção exata da ligação com o mundo real e espiritual.

Pela música, pelo canto e, sobretudo, pela dança, somos arrastados na corrente cósmica do ser e da vida, e gozamos de uma espécie de imortalidade. O tempo para. Velhice, decadência e morte se anulam. Entramos no fluxo da juventude e da alegria, do triunfo contra o nada e a insignificância (MOTTA, 1994, p. 4).

- c) A **religiosidade**, pois é ela que permite entender a **sacralidade** de tudo que dá vida (animais e vegetais) e de tudo aquilo que permite que a vida estabeleça-se, propague-se, prolongue-se (o reino mineral, o sol, a lua). Por meio da religiosidade compreende-se o valor e a importância de cada ato, de cada gesto e de cada ser, pois se sabe que tudo, todos os seres vivos e não vivos estão intimamente próximos, entrelaçados, pois atuam em conjunto para que haja o equilíbrio pleno da natureza. Nessa perspectiva, seres vivos não se sobrepõem aos seres não vivos, seres humanos não se colocam em posição de superioridade frente a outros seres vivos. Dessa compreensão de religiosidade nasce o princípio da **circularidade**, em que eu sou por meio do outro, compreender que tudo que atinge a mim também atinge ao outro. Trata-se, na verdade, de entender que o outro é a minha extensão. LOUW (2010) explica esse o princípio da circularidade, dizendo:

o pensamento africano é holístico. Como tal, ele reconhece a íntima interconectividade e, mais precisamente, a interdependência de tudo. De acordo com o ethos do ubuntu, uma pessoa não só é uma pessoa por meio de outras pessoas (isto é, da comunidade em sentido abrangente: os demais seres humanos assim como os ancestrais), mas uma pessoa é uma pessoa por meio de todos os seres do universo, incluindo a natureza e os seres não humanos. Cuidar “do outro” (e, com isso, de si mesmo), portanto, também implica o cuidado para com a natureza (o meio ambiente) e os seres não humanos.

- d) O entendimento da noção de **território** enquanto espaço-tempo socialmente construído e perpassado da história de várias gerações e formado por uma complexa rede de relações sociais, sendo este espaço perpassado de sacralidade, assim o território:

[...] apresenta um significado concreto, que vai além do físico e material, envolvendo as formas de relação de uma sociedade com seus ideais e representações, como também traduz o comportamento de indivíduos e os sentimentos coletivos de vinculação a uma organização social (RÊGO, 2010, p. 44).

Cabe, nesse sentido, dizer as raízes da cosmovisão “São diaspóricas porque não há em suas ramificações a ideia de purismo, elas possuem em sua estrutura traços da forma social negro-africana (...)” (MEIJER, 2012, p. 33).

4.4 Proseando com a Análise Institucional (AI)

A Análise Institucional é um referencial teórico, não convencional, que se apropria de alguns conceitos e teorias já instituídas para elaborar um novo campo de conhecimento. Na prática, isso significa que:

[...] o institucionalismo vai pegar de cada corpo o que serve para permanente crítica, para proporcionar na concretude que aspira como meta: o incremento da produção de liberdade ou livre fluir das produções – o que, em termos operativos, quer dizer uma proposta autogestiva, isto é que os grupos tenham suas próprias organizações, suas próprias leis, seus próprios objetivos, enfrentar todo tipo de exploração, domesticação e mistificação (BAREMBLITT, 1989, p. 114).

Da AI utilizamos o conceito de implicação, porque este propõe com que o indivíduo fale sempre a partir de si, reconhecendo o lugar de onde fala e analisando sua relação com a(s) instituição(ões), no caso dos cursistas a relação destes com a História e Cultura africana e dos afrodescendentes e os temas de pesquisa escolhidos. Todos nós estamos ligados às instituições, seja a família, nacionalidade, religião, etnia, escola etc. E, de certa forma, tendo consciência ou não, interiorizamos o instituído por estas, e podemos até mesmo resistir ou negar as nossas implicações, mas podemos reconhecê-las, nos apropriarmos deste conhecimento. Nesse sentido,

sentimos que é muito doloroso a análise de nossas implicações; ou melhor, a análise dos “lugares” que ocupamos, ativamente, neste mundo. Quando falamos em implicação com uma pesquisa, nos referimos ao conjunto de condições da pesquisa. Condições inclusive materiais, onde o dinheiro tem uma participação tão “econômica” quanto *libidinal* (LOURAU, 1993, p. 14-16).

Por meio do conceito de **implicação**, a AI convida o/a pesquisador/a a estabelecer um processo de análise dos fatores que interferem na construção das suas reflexões em torno de uma investigação.

Evidenciar nossa construção social quanto ao gênero e papel sexual, revelar nosso pertencimento étnico ou apresentar nossos credos religiosos não tem sido algo comum ao tentarmos explicar o que nos impulsiona ou nos leva a manifestar interesse em realizar um trabalho de cunho científico. Comumente, ao expormos os motivos que nos encaminham para uma determinada temática, justificamo-lo a partir de questões amplas e gerais e, assim, ocultamos nossas mais íntimas motivações políticas e pessoais. Deixamos, portanto, de explicitar de que maneira aquilo que buscamos estudar penetra o nosso cotidiano, a nossa vida, o nosso ser. Creio ser necessário explicar em que momento uma referida temática ganha relevância em nosso dia-a-dia ou, ainda, revelar de qual forma aquilo que estudamos está configurado em nossa história de vida, afinal, não nos motivamos a estudar qualquer temática, qualquer assunto.

Esse referencial ainda tenta romper com teorias objetivistas que pressupõem um afastamento entre as condições de produção de conhecimento e o ato de pesquisa, a partir do conceito elaborado pela AI, que é o da *implicação*, o qual explica:

quase todas as ciências estão baseadas na noção de não implicação ou desimplicação. As “teorias da objetividade” se baseiam na “teoria” da neutralidade. A Análise Institucional tenta, timidamente, ser um pouco mais científica. Quer dizer, tenta não fazer um isolamento entre o ato de pesquisar e o momento em que a pesquisa acontece na construção do conhecimento. Sentimos que é muito dolorosa a análise de nossas implicações; ou melhor, a análise dos “lugares” que ocupamos, ativamente, neste mundo. Quando falamos em implicação com uma pesquisa, nos referimos ao conjunto de condições da pesquisa. Condições inclusive materiais, onde o dinheiro tem uma participação tão “econômica” quanto *libidinal* (LOURAU, 1993, p. 9-14-16).

Partindo dessa concepção, podemos afirmar que:

[...] todo projeto de pesquisa tem a marca indelével das motivações do pesquisador, declaradas ou não [...] tem uma história cuja gênese frequentemente situa-se muito antes do próprio processo de pesquisa, tendendo a determinar algumas de suas feições e contradições ulteriores. Devido a nossa formação objetivista, raramente a mencionamos, até porque nem sempre temos a clareza dela e de seus efeitos sobre a pesquisa (PETIT, 2001, p. 126).

A Análise Institucional acredita que a neutralidade científica inexistente e que a objetividade da produção de conhecimentos dá-se de maneira relativa, pois, desde a escolha pelo tema a ser investigado até os procedimentos estabelecidos, envolvem-se pressupostos teóricos e práticos que de antemão são influenciados pelos interesses sociopolíticos de quem os elabora.

O conceito de implicação relaciona-se sobremaneira com a ideia *da porteira pra dentro*, criada pela Mãe Senhora do Ilê Axé Opó Afonjá ao referir-se àqueles que se dirigiam ao seu terreiro de Candomblé com o desejo de *apenas olhar*, ou seja, sem nenhum sentimento de pertença ou mesmo de comprometimento. Desta feita, Mãe Senhora advertia sobre aqueles que desejam se aproximar de algo ou de alguém com uma atitude de *estrangeiro ou um mero visitante*.

Por sua vez, Narcimária Luz (1998) veio a inspirar-se nesse modo de pensar de Mãe Senhora para tratar da existência, modo de agir e pensar da pesquisadora, que se utiliza de uma metodologia *desde fora e desde dentro*. Luz (2000) explica:

[...] a metodologia “desde fora” refere-se aos procedimentos utilizados pelo pesquisador, cujas impressões limitam-se a atender apenas ao seu próprio quadro de referências. A metodologia “desde dentro” procura estabelecer entre o pesquisador e o grupo social, do qual ele se aproxima, experiências em nível bipessoal, intergrupar, em que o universo simbólico e os elementos que o integram, só podem ser absorvidos num contexto dinâmico, ancorado na realidade própria do grupo social que constitui o núcleo da pesquisa (LUZ, 2000, p. 21-22 *Apud* SOUZA, 2005, p. 28).

Como trabalhei com um tema que envolve relações e conflitos étnicos raciais também utilizei da AI o conceito de *analisador*, pois este é representado por uma pessoa, fato ou acontecimento que deixa vir à tona o não dito, evidencia a face oculta da instituição, caracteriza-se como sendo “aquele elemento que introduzindo contradições na lógica da organização, enuncia a sua determinação” (COIMBRA, 1995, p. 64).

No caso particular dessa pesquisa, ainda lancei mão do conceito de restituição, pois este me permitiu, ao longo dessa investigação, apresentar às participantes os achados, sejam parciais ou finais. Para a AI essa etapa constitui-se como parte integrante e de fundamental importância, pois refere-se à socialização de um saber produzido de forma coletiva, assim:

[...] faz considerar a pesquisa para além dos limites de sua redação final; (...) a pesquisa continua após a redação final do texto, podendo mesmo ser interminável. Não é um ato caridoso, gentil; é uma atividade intrínseca à pesquisa, *feedback* tão importante quanto os dados contidos em artigo e livros científicos ou especializados (LOURAU, 1993, p. 56).

A Análise Institucional dialoga de forma direta com a Sociopoética, que é um método de pesquisa e aprendizagem que advoga:

[...] pesquisar com o corpo todo significa desencadear as potências criadoras das pessoas e descobrir o imaginário, muitas vezes esterilizado, pela rotina massacrante do cotidiano. A liberação das capacidades artísticas adormecidas é geralmente vivido pelo grupo [...] como um fluxo de auto-

liberação muito importante, ao descobrir ou reativar suas potencialidades abafadas no dia a dia (PETIT, 2009, p.17).

Esse referencial propõe uma outra forma de fazer pesquisa, dessa feita aponta “então um método de pesquisa que tem o mérito de valorizar o prazer e a criatividade na construção coletiva do conhecimento” (SOARES; PETIT, 2001, p. 1).

4.5 Dos saberes produzidos no Quilombo e suas repercussões sobre a tese

Eis alguns saberes apreendidos com a Pretagogia:

- a) Preciso dizer que nem de longe eu tinha a devida noção do quanto essa experiência seria valiosa. Decerto que eu possuía algum conhecimento sobre a cosmovisão africana, mas estar, viver e sentir o quilombo foi fundamental para que pudesse dar vida à Pretagogia, e, por conseguinte, pensar como trataria essa tese a partir de então. Nesse sentido, passei a ser *porteira de dentro* e, assim, adentrei o Quilombo, e passei a viver intensamente a Pretagogia.

Para realizarmos a abertura oficial do curso e o 1º módulo no Quilombo de Minador¹⁹, distante 30 km da cidade de Novo Oriente (CE), nosso grupo passou a viver situações inusitadas, pelo menos para a maioria dos cursistas, como, por exemplo: percorrer estradas de barro em microônibus e/ou carros pau-de-arara, sentir o clima mais ameno da serra, a impossibilidade de usar celular e internet (até a televisão tinha um sinal ruim), buscar água em cisternas, dormir em redes ou mesmo no chão, acordar ouvindo o canto dos galos, a presença constante de animais (cães, gatos, galinhas, pássaros, jumentos, abelhas, mutucas, vacas), degustar uma alimentação sem conservantes preparada por algumas mulheres da comunidade, ouvir os sons produzidos pelos grilos e sapos ao final do dia, conversar noite a dentro sentindo o frescor das plantas, a brisa, e o redescobrir das estrelas, pular porteiros, o convívio com pessoas negras, dentre outras situações. Todos esses episódios levaram-me a *tocar* memórias de um tempo em que morei no Maranhão, da fazenda onde fui criada, o contato com muitas pessoas negras, o andar descalça e a cavalo, tomar banho em riachos, sentar no chão, comer com colher ou mesmo pegar o alimento com a mão, conversar com as *mulheres da cozinha* etc. Situações e elementos que foram determinantes para que eu me reconhecesse como mulher negra e percebesse que era vítima de racismo no seio familiar.

¹⁹ Abril de 2010. Período de quatro dias.

E assim, após viver esse momento, decidi realizar apenas a 1ª intervenção de minha tese, pois senti que vivenciar aquela proposta curricular, estando naquele lugar marcado por uma ancestralidade negra, proporcionar-me-ia muitos aprendizados, que por certo ajudariam a conduzir essa pesquisa. Na verdade, era como se dissesse à minha tese: *Espera um pouco que eu volto já!* Cheguei mesmo a pensar que estaria sendo irresponsável por *afastar-me* de meus estudos, mas avaliei que precisava viver aquela experiência, pela sua proposta curricular inovadora e diferenciada, pois além de participar da elaboração dessa Proposta Curricular teria oportunidade de colocá-la em prática.

- b) Com toda essa vivência, logo confirmei que para estudar a História e Cultura Africana e Afro-brasileira requeria de fato as bases conceituais e filosóficas de origem materna, ou seja, valer-se dos princípios da cosmovisão da Mãe África. O uso de metodologia diferenciada é necessário, pois trata-se da particularidade de expressões dos afrodescendentes, o que levará à intervenção no modo como estão estabelecidas as relações sociais brasileiras. O uso dessa metodologia diferenciada focada em um novo paradigma conceitual para produção de saberes, conceitos e conhecimentos visa, portanto, “uma autonomia do pensamento dos afrodescendentes com relação à produção eurocêntrica ocidental” (CUNHA JR., 2007, p. 9);
- c) Na perspectiva da Pretagogia, falar de aprendizagem é falar de um corpo integrado, ou seja, de um corpo inteiro que pensa e sente. Daí o entendimento de que a aprendizagem envolve vivências corporais, o recordar experiências, envolvendo pessoas negras ou a negritude, visitas a alguns espaços-recursos e ainda rodas de conversa com pessoas e grupos detentores de saberes relevantes para os temas estudados. Significa dizer que a produção de saberes efetiva-se por meio do corpo (não existindo a ideia de corpo e mente, só corpo), que integra emoção, razão, ludicidade, sensação, intuição e sentimento. Nesse sentido, durante esse curso, os corpos foram convidados a distanciarem-se das cadeiras e dos calçados, de modo que os cursistas e coordenação tiveram o chão como assento do corpo... sentindo-o e tocando-o, e sendo tocado por este. Essa postura também favoreceu com que os nossos corpos tivessem mais próximos e tocassem-se com frequência, o que resultou em constantes expressões de carinho mútuo entre todos e todas;

- d) À medida que avançamos na execução da Pretagogia começamos a sentir, de forma velada e/ou explícita, que alguns cursistas evitaram *ser porteira de dentro*, e assim, recusavam-se a dormir no quilombo e estar em companhia dos/as quilombolas, deixaram de comer a alimentação ofertada, faziam ingestão de refrigerantes dentro do quilombo, dentre outras ações. Por diversas vezes, alguns educadores/as tomaram decisões que evidenciam tão somente interesses pessoais e/ou de grupos distintos, nesse sentido quebravam a lógica da vivência grupal UBUNTU, em que **EU SOU POR MEIO DOS OUTROS**;
- e) Decidimos criar um novo perfil de monografia em que os/as cursistas pudessem iniciar escrevendo acerca da relação de suas vidas com a Negritude. Queríamos que os/as docentes dessem-se conta do momento em que o tema da Negritude passou a fazer parte de suas histórias de vida. Para isso, cada cursista deveria construir o que chamamos de *Árvore dos Saberes*, para a qual apresentariam sete saberes produzidos a cada sete anos de vida, até que chegassem à idade atual²⁰. Posteriormente, os/as docentes construiriam um texto em que apresentariam esses saberes das *Árvores*. Como acreditamos que o ser humano é dotado de um grande potencial criativo, acordamos com o grupo que esses escritos poderiam ser dispostos em gêneros literários diversos, como o cordel, o conto, a poesia, a carta etc. De imediato, esse modelo de memorial causou estranhamento em grande parte dos/as educadores/as, de modo que inicialmente nos trouxeram textos que mencionavam apenas, de forma superficial, o tema da Negritude em suas vidas (SILVA, G.; PETIT. 2011).

De um modo geral, acreditamos que isso se devia, por um lado, a pouca ou nenhuma reflexão que certos/as docentes faziam acerca da temática. Por outro, outros/as educadores/as ainda tinham dificuldades em tratar desse tema para além do senso comum.

Um elemento interessante era que muitos/as professores/as tiveram dificuldades em escrever na primeira pessoa - mesmo se tratando de um texto individual – sob a alegação de que tinham aprendido, em outros cursos de especialização, que esse não seria o modelo de uma escrita científica. Diante de tal situação, aprofundamos o debate acerca do conceito de cientificidade a partir do olhar da Análise Institucional e da Sociopoética.

²⁰ A *Árvore dos Saberes* deveria ser construída em papel madeira ou em cartolina.

- f) Apresentamos a Sociopoética (PETIT, 2002) e Pesquisa-intervenção como referências teórico-metodológicas de pesquisa a serem utilizadas para a construção das monografias. Para ajudar na escolha dos temas dos trabalhos, construímos uma lista de temas e apresentamos à turma, sendo a iniciativa bem recebida pelo grupo. Todavia, quando questionados/as acerca da metodologia, apresentaram-se problemas. Constatamos que os/as docentes tiveram, inicialmente, muita dificuldade em diferenciar metodologia de técnica de pesquisa, o que se mostrava quando eram questionados/as acerca da metodologia e, em geral, respondiam que iriam fazer entrevistas.
- g) Outro fundamento significativo da Pretagogia e que está embasado nos princípios da cosmovisão africana é a Dança, assim, sempre iniciávamos os módulos com músicas africanas e/ou afro-brasileiras para que nossos corpos pudessem DANÇAR. Dessa forma ritualística convidávamos os nossos corpos a dançarem, a bailar e assim produzimos movimentos corporais dançantes. Fizemos uso do ato de dançar, sabendo que a dança é um dos princípios que rege as religiosidades de matriz africana, como, por exemplo: a Umbanda e o Candomblé. Nessas religiões, a chegada de um orixá ou linhas de entidades é anunciada por uma dança e toque (tambor) específico. Por sua vez, os cultos, realizados em homenagem aos eguns (espírito dos ancestrais) também são marcados pela música e pela dança. Assim, ao dançar estávamos reverenciando os ancestrais negros e negras daquele lugar, bem como pedindo autorização às entidades locais para adentrarmos àquele espaço quilombola. A dança foi particularmente valorizada porque é uma expressão da tradição oral africana e que, segundo VIDEIRA (2010, p. 56), ao estudar a dança no quilombo em referência ao sentido espiritual explica:

[...] a dança não é espetáculo, não dançam para se exhibir dentro de seus festejos. Dançam para celebrar seus ancestrais e os conhecimentos que eles plantaram dentro de cada um(uma). Dançam porque se re-ligam com seus antepassados. E esticam o tecido dessa história para envolver seus descendentes. Dançam porque para festejar tem de dançar. Dançam porque seus(as) santos(as) vêm dançar junto consigo.

Por sua vez, encerrávamos os módulos, mantendo esse sentido espiritual, com a entrega da cabaça a uma pessoa do grupo. Nesse momento, o indivíduo beneficiado pela cabaça preparava uma dinâmica ou vivência para realizar a passagem à pessoa escolhida por ela para ser o/a novo/a detentor/a da cabaça. Esse era um momento de fortes simbologias e ritualização da oferenda da energia vitalizante da cabaça, entendida como fortalecimento dos

laços comunitários e empoderamento da pessoa escolhida a ser guardião/o, pela responsabilidade outorgada em nome do grupo como um todo.

4.6 Alguns achados...

Importante dizer que essa experiência fez com que eu e minha orientadora percebêssemos que era possível desenvolver uma formação de professores/as para tratar da história e cultura africana e afro-brasileira por meio da Pretagogia, ou seja, buscando colocar em prática valores civilizatórios africanos.

De fato, essa vivência trouxe-me riquíssimos elementos para que eu pudesse inspirar-me e, assim, tentar utilizar a Pretagogia enquanto referencial teórico-metodológico para também desenvolver a formação das educadoras participantes de minha tese. Todavia, eu tinha plena consciência que para efetivar tal capacitação não iria dispor de condições tão favoráveis como aquelas dispostas no curso oferecido no quilombo, isso porque eu não contava com apoio da secretaria de educação para colocar professores/as substitutos/as nas salas das educadoras participantes da tese e também não tinha recursos financeiros para promover algumas ações etc. Mas, ainda assim, acreditei que era possível, por meio da Pretagogia e com apoio da escola, desenvolver essa formação.

No entanto, essa experiência vivida no quilombo, por meio da Pretagogia, fortaleceu as minhas perguntas de pesquisa, anteriormente citadas:

- a) Seria possível, por meio do referencial teórico-metodológico da Pretagogia, desenvolver uma formação voltada ao trato da história e cultura afro-brasileira, de modo que possibilite aos/às docentes de uma escola pública de Fortaleza se sentirem partícipes dessa matriz cultural?
- b) Que elementos a Pretagogia deveria valorizar ou enfatizar de modo que os/as educadores/as pudessem, por um lado, reconhecer-se como descendente dos povos africanos, e de outro, reconhecer a necessidade de valorizarem os princípios da cosmovisão africana?

Algumas fotos no Quilombo, no momento do módulo que ministrei:



Imagem 6 – Imagens no Quilombo do Minador, Módulo Literatura Oral e Produção Didática (docentes e crianças tratam das Histórias do Lugar). Arquivo GCS



Imagem 7 – Imagens no Quilombo do Minador, Módulo Literatura Oral e Produção Didática (docentes e crianças tratam das Histórias do Lugar). Arquivo GCS.



Imagem 8 – Imagens no Quilombo do Minador, Módulo Literatura Oral e Produção Didática (docentes e crianças tratam das Histórias do Lugar). Arquivo GCS.

5 TEMPO ESTUDAR DANÇANDO... TEMPO ESTUDAR COMENDO

5.1 Das sessões de estudo com as docentes

5.1.1 Primeira Sessão

Em geral, quando pensamos em estudar e em particular quando se pensa em construção das dissertações de mestrados e das teses de doutorados, muitos imaginam que tal contexto está de sobremaneira marcado pela dor, angústia e lamentações. Daí que tentei quebrar tal estigma abrindo com Festa, Dança, Riso, Bebida e Comida as seções de estudo a ser desenvolvido com as docentes envolvidas em minha tese. Isso porque venho aprendendo, por meio da Pretagogia, que para o estabelecer de uma aprendizagem significativa requer-se dançar, tocar, sentir a si próprio e também o outro. A partir de minhas vivências no curso realizado no Quilombo, acerca da cultura afro-brasileira, compreendo que existe uma estreita relação, ou melhor, uma relação indissociável entre corpo e razão... dizer e fazer (E. OLIVEIRA, 2009). Dessa forma é que planejei atividades em que as docentes pudessem ter contato com as Africanidades Cearenses pelas mais variadas formas em que esta se apresenta.

As Africanidades revelam-se pelo modo particular como africanos/as e afro-brasileiros/as conectam-se e (re)conectam diariamente aos princípios e valores da cosmovisão da Mãe África. Cabe entendermos que as Africanidades configuram-se pelo respeito e reverência aos valores e saberes de nossa ancestralidade negra. Tendo plena consciência de que, por meio de nossos/as ancestrais, nossa vida já fora iniciada há tempos. As africanidades fundam-se por estabelecer uma relação respeitosa entre as pessoas e entre estas e a natureza, pela valorização do corpo que dança, fala, movimenta-se e comunica-se com as forças sagradas que regem o mundo e tudo o que nele existe. Enfim, as africanidades reportam-se ao “corpus” de signos e significados oriundos dos saberes e sabores de África.

Ao abrir esses estudos com Festa não pretendia distanciar-me das obrigações acadêmicas, no entanto, buscava quebrar tal ordem, tal código de dor, de angústia e das lamentações, buscava, assim, criar também a possibilidade da alegria e do ser feliz estudando. Na verdade, queria evidenciar a possibilidade de conduzir a vida acadêmica sem me desvencilhar das minhas raízes negras, do meu cotidiano, do meu dia-dia, marcado pela cultura afro-brasileira.

Queria Fazer Ciência sobre a cultura afro-cearense com o toque dos tambores, da dança, do riso, da bebida e da comida. E para essa Festa de Estudar a cultura afro-brasileira e afro-cearense trouxe as docentes envolvidas nessa pesquisa, convidei amigos e amigas, colegas da faculdade, entidades ligadas ao Movimento Negro, representantes da COPPIR²¹, pais-de-santo, artistas, e ainda levei minhas filhas e minha secretária.

Por outro lado, com esse ritual de Festa, saudava os meus ancestrais negros e minhas ancestrais negras, pedia-lhes suas bênçãos em mais uma caminhada pelas africanidades, pois estão definidas como:

[...] um conjunto de traços culturais comuns às centenas de sociedades da África subsaariana (...) O conteúdo da africanidade é o resultado desse duplo movimento de adaptação e de difusão (...) em toda a África Negra a infância é acompanhada dos rituais de iniciação: a criança tem sempre um contato prolongado com a mãe e tem uma dependência de linhagem muito grande, o que é fundamental. Sua referência identitária não é a nacionalidade, não é a classe social, mas, sim, seu grupo de parentesco (MUNANGA, 1984, p.5).

Complementando esse pensamento de Munanga acerca das Africanidades, Petronilha Silva (2011, p.01) diz que:

[...] refere-se às raízes da cultura brasileira que têm origem africana. Dizendo de outra forma, queremos nos reportar ao modo de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprio dos negros brasileiros e, de outro lado, às marcas da cultura que, independente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte de seu dia-a-dia.

Nessa primeira sessão de estudo tivemos a presença ilustre da amiga e companheira negra Vanda Machado²², que nos prestigiou contando um mito africano sobre a criação das verdades. Eis o mito:

Conta-se que no princípio havia uma única verdade no mundo. Entre o Orun e o Aiyê, mundo material, havia um espelho. Daí é que tudo que se mostrava no Orun materializava-se no Aiyê. Ou seja, tudo que estava no mundo espiritual refletia exatamente no mundo material. Ninguém tinha a menor dúvida sobre os acontecimentos como verdades absolutas. Todo cuidado era pouco para não quebrar o espelho da verdade. O espelho ficava bem perto do Orun e bem perto do Aiyê. Naquele tempo vivia no Aiyê uma jovem muito trabalhadora que se chamava Mahura. A jovem trabalhava dia e noite ajudando sua mãe a pilar inhames. Um dia inadvertidamente perdendo o controle do movimento ritmado da mão do pilão, tocou forte no espelho, que se espatifou pelo mundo. Assustada, Mahura saiu desesperada para se desculpar com Olorum. Qual não foi a sua surpresa quando o encontrou tranquilamente deitado à sombra do Iroko. Depois de ouvir

²¹ Coordenadoria de Políticas Públicas pela Igualdade Racial (Fortaleza).

²² Militante do Movimento Negro que estudou sobre o Projeto Político Pedagógico de uma escola construída dentro de terreiro de candomblé, em Salvador (BA).

suas desculpas com toda a atenção declarou que, dado aquele acontecimento, daquele dia em diante não existiria mais uma única verdade, e concluiu: De hoje em diante quem encontrar um pedacinho de espelho em qualquer parte do mundo, estará encontrando apenas uma parte da verdade, por que o espelho reproduz apenas a imagem do lugar onde ele se encontra (MACHADO, 2006, p. 34).

Nessa oportunidade ainda foi realizado, pelo grupo *EmCompanhia de Anancy*, a contação de um outro mito africano que trata do surgimento do tambor, degustamos doces e salgados vegetarianos e sucos com ervas, e para finalizar tivemos a apresentação de uma peça teatral intitulada: *Maracatús: maraca-tu, maraca-eu e batuque da minhas entranhas...*²³

Logo abaixo, o mito do Tambor:

*O Surgimento do Tambor*²⁴

Era uma vez, uma cidade onde viviam os Macaquinhos de Nariz Branco. Essa cidade fica lá em Guiné Bissau, que é o país de um continente muito bonito chamado África.

Segundo os antigos, os macaquinhos de nariz branco eram apaixonados pela lua e um dia decidiram que iriam até ela, para trazê-la para bem perto deles, na terra, na África.

Eles tentaram chegar até a lua muitas vezes, e nada.

Até que um macaquinho, o menorzinho deles, teve uma idéia surpreendente: E se eles subissem uns em cima dos outros?

Simmmmm! todos falaram felizes.

E assim fizeram.

Apoiando-se uns em cima dos outros lá foram eles, até que o menorzinho conseguiu chegar até a lua.

De repente, a pilha desmoronou, e todos os macacos caíram no chão.

Menos o menorzinho, que viu seus amigos irem rolando, rolando, rolando, rolannnnndo.....

A lua, vendo o macaquinho sozinho, sentiu uma ternura infinita e lhe presenteou com um tamborzinho.

O macaquinho gostou tanto do presente que foi ficando, foi ficando...

Até que um dia, ele sentiu falta do seu lar, dos seus amigos, da sua cidade e pediu a lua para voltar para casa.

A lua então amarrou o macaquinho no tamborzinho e desceu-o por uma corda,

mas antes lhe fez um pedido:

-Toque o tambor bem forte somente quando tiver chegado à terra, pois aí então eu saberei que está seguro e cortarei a corda.

O macaquinho despediu-se da lua e foi descendo todo feliz.

Enfim ia rever seus amigos depois de tanto tempo!

A sua felicidade era tanta que, esquecido da recomendação da lua, no meio do caminho, tocou o tamborzinho.

Tum Tum Tum Tum Tum Tumm Tumium Tum...

A lua, ouvindo o amigo tocar o tambor conforme o combinado, cortou a corda.

O macaquinho caiu e antes de morrer pediu a uma menina que o encontrou para que ela entregasse o tamborzinho aos homens do seu país.

²³ Peça encenada por Aury D'yrúa.

²⁴ <http://mariazinhazinhazinha.blogspot.com/2010/01/lenda-do-tambor-africano.html>

E, naquele dia, nas terras africanas de Guiné Bissau, ouviu-se pela primeira vez o som de um tambor...

Algumas fotos desse momento:



Imagens 9 e 10 – Abertura do Evento e Contação do Mito da Criação do Tambor. Arquivo GCS.



Imagens 11 e 12 – Apresentação do ponto cantado do Maracatu e Realização da Ciranda. Arquivo GCS.

5.1.2 Segunda Sessão

Levei as docentes para assistirem a uma defesa de mestrado intitulada **Africanidades e Juventudes: tecendo confetos numa pesquisa sociopoética** (SOUSA, 2011), com essa atividade quis que estas conhecessem outros trabalhos realizados acerca da cultura afro-brasileira, bem como um ritual da academia para a aquisição da titulação de mestre. Para minha felicidade e surpresa, fomos recebidas com o toque dos tambores, momento em que uma delas disse: *Nunca pensei que isso pudesse acontecer aqui, é muito diferente. Num momento desse em que você fica tensa... aí você tem o som dos tambores!* Um elemento importante trazido pelo referido trabalho é que os/as jovens percebem que professores/as têm resistência em trabalhar temáticas ligadas à religiosidade de base africana, pois os/as estudantes dizem:

na minha opinião, tem que se mudar o pensamento dos professores, pois muitos são católicos ou evangélicos e que tem muito preconceito que aí na minha opinião eles poderiam mudar o conceito deles e também fazer a publicação de livros sobre candomblé, isso poderia influenciar muito no convívio em sala de aula a respeito do preconceito (S. SOUSA, 2010, p.126).

5.1.3 Terceira Sessão

Desenvolvi esse momento pedindo que as educadoras fechassem os olhos e relaxassem ao som de uma música africana. Posteriormente, coloquei vários elementos numa mesa e pedi que buscassem os que julgassem ter alguma relação com a cultura afro-brasileira e afro-cearense. A partir dos elementos escolhidos pelas docentes passamos a conversar sobre alimentação, festas, danças, som dos tambores. Dessa nossa prosa, as professoras manifestaram o interesse em conhecer um terreiro de Candomblé e de Umbanda. Afirmaram que não queriam apenas fazer leituras, mas desejavam conhecer o espaço de um terreiro e a partir dessa demanda manifestada pelas educadoras, combinamos uma visita a uma roça de candomblé e/ou de umbanda.

Outro fato interessante ocorrido durante esse momento é que eu coloquei na mesa umas pedras coloridas que tinha ganhado num terreiro de candomblé durante uma festa em homenagem à Obalua²⁵, e uma das educadoras pegou logo essas pedras e explicou que quando ainda era criança ouvia os pais, que eram católicos, falarem que o jogo de búzios era algo perigoso e ruim porque indicava quando uma pessoa iria morrer, e por isso ela evitou por muito tempo até mesmo adentrar num terreiro. No entanto, após se tornar adepta do espiritismo kardecista passou a sofrer preconceito por parte da família, o que a levou a buscar entender outras religiões, que de forma semelhante a sua, nesse caso a umbanda e o candomblé, acreditam na presença e possibilidade de comunicação entre o mundo dos vivos e dos não-vivos. Após esse depoimento contei-lhe sobre a origem daquelas pedras e ela disse: *É por isso que eu não acredito em coincidência, tenho que saber mais sobre os orixás!*

Se por um lado, ainda há em nossa sociedade muita resistência e preconceito quanto às religiões de base africana e afro-brasileira, em especial a Umbanda e Candomblé, por outro, podemos também dizer que há docentes interessadas em compreendê-las. Receber essa demanda por partes das educadoras deixou-me muito animada quanto à condução das seções de estudo. Isso por que

²⁵ Orixá que conhece os segredos da cura das doenças.

não é possível construir atitudes de respeito e valorização do sagrado do outro sem que se conheça a história, os valores e o sentido inerente à experiência de sagrado presente na religião. O êxito dessa tarefa está relacionado a dois fatores significativos: o primeiro é uma formação de professores com sólidos embasamentos teóricos e comprometimento com os objetivos de uma ação democrática [...] O segundo fator diz respeito ao exercício do ofício das lideranças religiosas, no sentido de contribuir para a construção de convivências respeitosa e pacífica entre adeptos de diferentes crenças (SANTOS, 2010, p. 15).

Posteriormente, quando realizávamos outra seção de estudos,, uma das docentes chegou a dizer que falou para seus/suas alunos/as do 4º ano (crianças entre 09 e 10 anos) acerca dessa ida ao terreiro de candomblé e que estes/as chegaram a dizer: *Tia, a senhora teve coragem?!* e ela contra-argumentou que estava estudando sobre o candomblé, daí os/as estudantes perguntaram qual era a melhor religião, e ela explicou-lhes que nenhuma religião é melhor que as demais, e que cada religião possui formas de organização e credos particulares.

Fotos desse momento:



Imagens 13 e 14 – Momento de escolha do objeto. Arquivo GCS.

5.1.4 Quarta Sessão

Levei as docentes ao Terreiro de Candomblé Ilê Asé Olodujolá, sediado no bairro Mondumbim, em Fortaleza (CE), para que pudessem conhecer o espaço e também participar de uma roda de conversa com alguns filhos e filhas de santo da casa, e ainda conhecer um adolescente que estava sendo preparado para ser o sucessor do pai-de-santo junto àquela casa de candomblé. Essa atividade foi realizada em conjunto com os/as alunos/as da disciplina de Cosmvisão Africana, da graduação em Pedagogia, ministrada pela minha orientadora.

No terreiro os/as docente puderam conhecer o espaço físico e participar de uma roda de conversa com alguns filhos e filhas de santo da casa sobre a organização de práticas religiosas²⁶ e outras atividades realizadas pela entidade, logo depois desse momento ainda assistiram a uma dança dos orixás. Dentre os muitos temas suscitados pelo grupo visitante foi possível tomar conhecimento de algumas questões, por exemplo:

- a) Que a entrada de uma pessoa junto a um terreiro de candomblé é anunciada pelo jogo de búzios;
- b) Toma-se conhecimento do orixá de uma pessoa por meio do jogo de búzios;
- c) O sustento daquele terreiro é feito pelos filhos e filhas-de-santo da casa;
- d) Que o pai ou mãe-de-santo conta com a ajuda dos filhos e filhas-de-santo mais antigas da casa para conduzir e acompanhar o processo de iniciação de um novo membro junto àquela religião;
- e) Que havia uma relação de respeito da vizinhança para aquele terreiro, e vice-versa, sendo mesmo realizada anualmente a festa de Natal, momento em que as crianças da comunidade são convidadas a participarem de uma confraternização onde é feita a distribuição de brinquedos pela casa de santo;
- f) Há práticas religiosas de pessoas ligadas à Umbanda e ao Candomblé que são voltadas a prejudicar uma pessoa;
- g) Apresentação do sucessor do pai ou mãe-de-santo da casa;
- h) Indicação, por meio do jogo de búzios, das condições necessárias para alguém chegar a ser pai ou mãe-de-santo;
- i) Intolerância de grupos evangélicos da cidade para com as religiões de matriz africana e afro-brasileira;

Uma das professoras participantes de nosso grupo de estudo ainda indagou aos filhos e filhas-de-santo se havia, ou não, a crença na reencarnação, como prevê o espiritismo kardecista²⁷, religião da qual fazia parte. Sendo respondida que o Candomblé crê na reencarnação de um ente querido, ou seja, um ancestral que faleceu, mas essa crença na reencarnação tem uma lógica distinta do espiritismo. Sobre essa questão creio que é necessário ouvir J. Santos (1994, p. 221 e 222) explicando acerca do pensamento nagô sobre a morte:

²⁶ Não pudemos ser recebidas pelo pai-de-santo, pois ele estava viajando.

²⁷ Allan Kardec (pseudônimo de Hippolyte Leon Denizard Rivail, 1804 - 1869), francês codificador da Doutrina Espírita.

morrer é uma mudança de estado, de plano de existência e de status. Faz parte da dinâmica do sistema que inclui, evidentemente, a dinâmica social. Sabe-se perfeitamente que Ikú deverá devolver a Iyá-nlá, a terra, a porção símbolo de matéria de origem na qual cada indivíduo fora encarnado; mas cada criatura ao nascer traz consigo seu orí, seu destino. Trata-se, portanto, de assegurar que este se desenvolva e se cumpra. Isso é válido tanto para um ser, uma unidade (uma família, um terreiro etc.) quanto para o sistema como uma totalidade. A imortalidade, ou seja, o eterno renascimento, de um plano da existência a outro, deve ser assegurado (SANTOS J. 1994, p. 221; 222 *Apud* CAPUTO, 2013, p. 04).

Abaixo, exponho fotos desse momento:



Imagens 15 e 16 – Visita ao Terreiro de Candomblé. Arquivo GCS.

5.1.5 Quinta Sessão

Convidei as educadoras²⁸ para fazermos uma leitura do texto da tese que eu estava preparando para apresentar em minha primeira qualificação junto ao programa de pós-graduação. Tinha por intenção debater com elas as bases teóricas da pesquisa, dando ênfase à cultura afro-cearense. Logo abaixo apresento alguns dos temas discutidos:

5.1.5.1 O conceito de Mitologia e Ciência

Iniciei explicando às professoras que a cosmovisão africana e ocidental trazia concepções divergentes acerca do conceito de mitologia. Avaliei que era necessário tratar dessa temática, uma vez que daríamos início à leitura dos mitos, bem como dos Itans²⁹ para que elas entendessem alguns dos princípios da cosmovisão africana presentes no Candomblé e na cultura afro-brasileira. Passei então a falar sobre a origem e a finalidade da mitologia africana, confrontando-a com a ciência, uma vez que a ciência é um dispositivo da

²⁸ Formamos um grupo com cinco pessoas, sendo quatro docentes e a pesquisadora.

²⁹ São os mitos que contam o início das coisas.

modernidade que se preocupa em produzir verdade, e que, nesse sentido, atribui à mitologia o status de inverdade.

Indaguei acerca de que nome geralmente é usado quando uma pessoa quer referir-se a algo ou alguém como avançado e/ou evoluído, e elas logo disseram que se usa a expressão “moderno”. Tratei de mostrar-lhes que tal comportamento está relacionado com o fato da Modernidade ter-se colocado como um novo paradigma frente ao pensamento medieval atrelado à teologia e à escolástica. Nesse sentido, coube explicar-lhes que a Modernidade trata-se de um estilo, costume de vida ou organização social que emergiu na Europa a partir do século XVII e, ulteriormente, tornou-se mais ou menos mundial em sua influência (GIDDENS, 1991: 11).

Mostrei que a ciência, enquanto sustentáculo da modernidade, apresentou-se num primeiro momento com o status de verdade e, para isso, a modernidade “substituiu Deus no centro da sociedade pela ciência, deixando as crenças religiosas para a vida privada (...)” Touraine (1994, p. 18). Daí a ciência “precisou se impor enquanto verdade, pelo menos em seus primórdios, quase tão sagradas quanto o saber com quem ela rivalizava” (K. SILVA & SILVA, 2005, p. 06). Relatei alguns exemplos do cotidiano em que a ciência apresentou uma determinada ideia como verdade, sendo que, posteriormente, tal ideia veio a ser questionada e revelou-se inútil. Isso, segundo Giddens (1997, p. 109), “provavelmente é resultado da desilusão com os benefícios que, associados à tecnologia, ela alega ter trazido para a humanidade”.

Por outro lado, coube também dizer às docentes que os mitos ou a mitologia africana apresentam-se como recurso que busca explicar a origem dos fatos.

compreender os mitos é compreender a história do pensamento humano, estudar suas estruturas e funções e por estas serem a mais pura representação do modo de ser do homem arcaico, nos leve ao encontro com o cotidiano; dessa forma, nos coloca a auscultar o homem e sua maneira mais simples de ser cotidianamente, no seu instante presente, no seu ser sendo, o que nos permite, de maneira ontológica, que busquemos através do simbólico o seu próprio ser no mundo, através de categoriais que possam estudar e esclarecer as estruturas das sociedades tradicionais para a compreensão da história e a elucidação dos fenômenos da nossa época atual (E. SOARES, 2008, p. 81).

Diante do que expus, duas docentes buscaram definir e diferenciar o que seria a ciência e mitologias:

- a) Professora A: “– A ciência tenta comprovar e provar a verdade e a mitologia explica... seria mais uma coisa de você ter fé, ter crença”;

- b) Professora B: “– *Eu penso assim... a ciência é resultado de estudo e a mitologia é feita da sabedoria das pessoas, mas ela também é estudada*”.

Logo em seguida passei a explicar-lhes que a modernidade plantou a ideia da cultura universal, diga-se de passagem, a cultura europeia, e que nesse contexto criou os modelos a serem seguidos, como por exemplo, o modelo de família composta por pai, mãe e filhos; o modelo de professora, como uma mulher recatada e discreta, dentre outros modelos criados. Aproveitei para dizer-lhes que esses modelos estão de tal forma tão presentes em nossas mentes que muitas vezes nem mesmo nos damos conta, ou seja, estão naturalizados em nosso modo de pensar e agir. Falei-lhes que comumente via os/as docentes dizerem que a família de alguns alunos/as (em sua maioria negros/as) eram (des)estruturadas, isso porque não pertenciam a esse modelo de família e/ou eram criados pelos avós e/ou somente pela mãe. No entanto, esse modelo esteve durante muito tempo presente nos livros didáticos, ou seja, uma família formada pelo pai, mãe e filhos, e que os avós moravam num sítio. Sendo esse um modelo plantado pela modernidade e que nega a condição ou o modo como se deu a formação de grande parte das famílias negras em nosso país, ou seja, marcadas pelo fruto de violência física contra as mulheres.

Algumas falas das docentes sobre tais modelos:

- a) Professora C: “– *A família se quebrou... tudo mais se quebrou!*” “*Na escola particular era assim: Olha! Você [professor] não pode estar nos bares porque o aluno passa e vê você no bar, já pensou? Que imagem vai ficar de você?*”;
- b) Professora A: “– *Mas a modernidade não muda conceitos também? Porque hoje ser moderno é aceitar o homossexualismo...*”
- c) Professora C: “– *Mas hoje você é obrigado, não se tem nem mais tempo pra aceitar [homossexualidade]... mas pra você absorver tudo isso precisa de tempo!*”;
- d) Professora D: “– *Enquanto nós fomos crianças, adolescentes... nossos pais foram passando pra gente... lógico que a gente vai passar para os filhos da gente, mas o mundo vai mostrando outros modelos!*”;
- e) Professora C: “– *Olha o tempo que nós tivemos para aceitar a afrodescendência e agora é lei. Acaba que a modernidade coloca... se você não respeitar o negro você vai preso*”;
- f) Professora A: “– *Aí eu penso que nessas questões seriam pós-moderno, seria uma contradição da modernidade... era um movimento que tinha na sociedade*

que estava acontecendo que chegou ao ponto que teve que organizar isso em forma de lei. Mas porque já estava existindo, é uma contradição da modernidade... saindo de dentro daqueles modelos: do casal, da família, do movimento negro. E aí precisa organizar em forma de lei porque mesmo existindo na sociedade... porque a gente vê, convive com isso, nem todas as pessoas respeitam”.

5.1.5.2 A presença dos santos na Umbanda

Quando passamos a ler sobre a presença da cultura afro-cearense expliquei um pouco acerca da existência dos/as santos/as na Umbanda e que se trata de uma das diferenças básicas entre esta e o Candomblé. Nesse momento, uma das educadoras passou a sorrir e disse: *Eu tenho uma coisa pra contar! Só agora eu entendi. Apareceu uma pessoa que foi devolver uma imagem... a imagem foi roubada por vândalos e essa imagem foi vendida para um terreiro de Umbanda. E eu não entendia porque que um Terreiro de Umbanda queria uma imagem de Nossa Senhora de Salette... é porque é reverenciada. Mas o próprio terreiro devolveu a imagem para a igreja. Agora que ela falou [pesquisadora] é que eu entendi. Era uma imagem antiga que o Pe. Nauri colocou quando inaugurou a praça. Eu pensei que ela [imagem] estava lá pra maldade. Pra ver como a gente é leigo!*

A partir dessa fala da docente venho reafirmar a importância do cumprimento da Lei nº 10. 639/03, no sentido do poder público garantir a formação dos/as educadores/as, estabelecendo assim parcerias com os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) para tal ação, pois

a legitimidade da faculdade é um grande passo para colocar o credo afro-brasileiro no centro das atenções. "Falta conhecimento sobre o que é a umbanda, porque a religião passou por um processo de demonização. É tida como uma cultura de periferia e é até mesmo estigmatizada como idolatria pagã, confundida com coisas do mal. É essa imagem negativa que queremos quebrar (RIVAS, 2011, p. 1).

Um dado que chamou atenção de uma das educadoras foi o fato do historiador Raimundo Girão (1971, p. 77-78)³⁰ dizer que a quantidade de pessoas negras no Ceará foi algo inexpressivo, daí que a docente chegou a dizer que não entendia esse tipo de pensamento e falou: *Eu não sei não... eu não tenho muita leitura sobre isso, mas eu acredito que esse*

³⁰ 1º Capítulo, citação exposta na página 23.

povo namorava, casava e tinha filhos... e como é que ele [Girão] diz que a população era pequena... isso não faz sentido... eu não acredito nisso não! Isso é pelo menos muito estranho!

Abaixo a citação que motivou essa fala da educadora:

nessa organização socioeconômica, que veio caracterizar, no conceito de Capistrano [de Abreu], a Civilização do Couro, os ombros afros pouco entraram em cena (...) Daí porque a percentagem do sangue africano é pequena dentro das veias do cearense. E também porque humilde e pouco não pode subir na escala, ficou em baixo, sem ânimo de interferir na mesclagem da etnia cearense (grifos nossos).

Imagem desse nosso momento:



Imagem 17. Arquivo GCS.

6 DOS EFEITOS DA PRETAGOGIA: A FALA DAS PROFESSORAS

6.1 Contribuições da Pretagogia à vida e as práticas pedagógicas das docentes

Um conto afro-brasileiro por título *O cachimbo de Tia Cilu* traz a seguinte narrativa:

*Existia num lugarejo uma velha muito bondosa,
que jogava búzios e rezava todas as crianças do lugar.
Ela era chamada de Tia Cilu.
Bem perto dali morava uma senhora que só tinha um filho.
O mesmo era mascate e viajava muito para vender as coisas em lugares
distantes. Ele saía para vender e só voltava quando acabava tudo.
De certa feita, ele, voltando de viagem, passou na casa de Tia Cilu.
Já era alta madrugada e estava chovendo.
No beiral da casa da velha existia um toco.
E quem estava lá sentado, pitando seu cachimbo, quando olhou?
Era tia Cilu. Ele disse:
– Benção, Tia Cilu.
– Benção de Deus meu filho. Deus te ponha virtude – disse ela.
Ele, chegando em casa, bateu na porta e a mãe veio abrir,
mas acabrunhada e triste.
Ele disse: – Ô mãe, eu chego e encontro a senhora assim?
Agora mesmo, eu passei ali e fiquei pensando:
“Velho tem cada mania!” Esta hora Tia Cilu sentada aí na beirada da casa
pitando seu cachimbo.
A sua mãe deu um pulo, assustada, e disse:
– Meu filho, você tem certeza do que disse?
– Sim – disse ele.
Ela gritou chorando:
– Hoje foi o último dia do axexê³¹ de Tia Cilu!
O rapaz tomou um susto e começou a chorar.
Esse conto mostra uma verdade: para nós, iniciados, não existe a morte.
Somos ancestrais, e Tia Cilu era uma ancestral
(MÃE BEATA DE YEMANJÁ, 2009, p. 31;32).*

Esse conto afro-brasileiro iorubano revela que tudo e todos/as nós participamos de um Tempo que é cíclico, que tudo que acontece agora já aconteceu antes. Tudo é repetição, mas uma repetição que traz como princípio provocar a alteração, a renovação, a mudança, assim, a morte e a vida, a chegada e a partida, o amor e o ódio, são ações cíclicas, confirmam a repetição, vão, mas voltam, sempre provocando alterações. Outro princípio trazido por esse mito, e que está diretamente relacionado à ideia do Tempo como algo que repete, é a de que estamos ligados/as aos/as nossos/as ancestrais, temos origem, uma linhagem, portanto, temos uma história que já foi iniciada por meio destes e destas nossos/as ancestrais. Por isso, a

³¹ Ritual feito em homenagem aos mortos.

sabedoria africana e afro-brasileira nos ensina que uma situação antes vivida pelos/as meus e minhas ancestrais, vai repetir-se, mas o/a personagem de hoje sou Eu e o/a personagem de amanhã serão meus e minhas descendentes, no entanto, sabemos que as pessoas não são iguais, ainda que pessoas... e o modo como eu vou vivenciar essa situação pode, ou não, ser igual a de meus ancestrais... e no futuro os meus e as minhas descendentes podem agir de forma igual aos ancestrais ou podem-se diferenciar, promovendo mais uma vez a mudança, a alteração. Nesse sentido, vale à pena escutar o que Hama Boubou & Ki-Zerbo dizem sobre essa noção de Tempo:

nesta situação não é a duração capaz de dar ritmo a um destino individual; é o ritmo respiratório da coletividade (...) Ora, em geral o tempo africano tradicional engloba e integra a eternidade em todos os sentidos. As gerações passadas não estão perdidas para o tempo presente. À sua maneira, elas permanecem sempre contemporâneas e tão influentes, se não mais, quanto o eram durante o tempo em que viviam. Assim sendo, a causalidade atua em todas as direções: o passado sobre o presente e o presente sobre o futuro, não apenas pela interpretação dos fatos e o peso dos acontecimentos passados, mas por uma irrupção direta que se pode exercer em todos os sentidos (BOUBOU, H. & KI-ZERBO, 2010. p. 24).

Busco aqui apresentar algumas das contribuições que o processo formativo trouxe para com a vida pessoal e profissional das docentes envolvidas nesse estudo é, assim, seguir a noção de Tempo do meu povo negro, é dar conta do passado, do presente, do que já foi vivido pelos/as meus e minhas ancestrais e do que eu agora faço.

Tenho consciência de que muitas outras tentativas já foram forjadas pelos meus e minhas ancestrais, no sentido de construir uma escola não racista, posso citar, por exemplo: Maria Firmina, Lélia Gonzales, Antonieta de Barros, Vanda Machado, Abdias Nascimento, Nelson Mandela, Rosa Parks, Joel Rufino, dentre tantos outros e tantas outras.

E hoje, por meio dessa tese de doutoramento, promovi a formação de professoras para que estas pudessem inserir a cultura afro-brasileira e afro-cearense no currículo e produzir material pedagógico, voltado à construção de uma Educação não-racista, por meio da Pretagogia.

Como dito anteriormente, inicialmente 05 (cinco) docentes participaram dessa formação, no entanto, só consegui acompanhar apenas duas destas em suas atividades pedagógicas. Importante explicar que posteriormente uma das docentes do Ensino Fundamental I pediu para sair das atividades devido a problemas de saúde.

Ainda assim, julguei necessário, para efeito de análise, buscar saber as contribuir que essa formação propiciou a todas elas. Daí que apresento, de forma conjunta, as contribuições

deixadas por essa formação sobre o modo de pensar e do fazer docente das professoras envolvidas na pesquisa, ou seja, tanto a educadora Tânia (Ens. Fundamental I) e a Lídia (Laboratório de Informática), que participaram de toda a pesquisa, bem como as demais docentes, que são elas: professoras Alana e Ângela (ambas da educação infantil).

Entretanto, para fazer a apresentação dessas contribuições decidi criar uma história, estando esta logo abaixo:

Exu: o senhor das trocas

Num lugarejo pertencente ao reino da Terra da Luz, viviam 05 (cinco) mulheres, sendo elas: Tânia, Alana, Lídia, Ângela e Geranilde. Mulheres que desde muito cedo decidiram participar do ritual de iniciação para tornarem-se professoras. Essas mulheres trabalhavam juntas por um certo tempo, no entanto, a última delas partiu em busca de continuar os estudos.

Não muito distante dali morava o orixá Exu, figura astuciosa e com grande reputação no lugar, a ponto de ser (re)conhecido como o Senhor da Comunicação. Sendo Exu um ser de muitos lugares e de muitas escutas, logo tomou conhecimento de que o conselho de ancião andava descontente com o trabalho das docentes: Tânia, Alana, Lídia e Ângela, pois estas não estavam ensinando aos mais novos/as as tradições afro. Essa notícia deixou Exu cabreiro, afinal, ele também fazia parte dessa matriz cultural. E pensou: *Estarei sendo esquecido, deixado de lado, ou coisa parecida?*

Passados alguns dias, o conselho de ancião decidiu intervir, e, assim, buscar alternativas para que as educadoras pudessem mudar tal postura quanto ao ensino da cultura afro. Foi dessa forma que os ancestrais decidiram ir em busca de um Babalaô, para que este lhes ajudasse, por meio do jogo de Ifá, o senhor da Adivinhação, a resolver aquela quizila.

Exu, que era muito esperto, tratou de arranjar um jeito de acompanhar aquela peleja, e buscar beneficiar-se de alguma forma com aquela situação. De antemão, avaliou que deveria também saber o que se passava com as docentes, para tanto, decidiu-se disfarçar, e acompanhar suas rotinas, e quem sabe, até mesmo tornar-se amigo dessas. E logo pensou: *“Nunca se sabe o dia de amanhã!”*

Foi dessa forma que Exu, usando da sua habilidade de Senhor da Comunicação, conseguiu firmar-se como amigo das professoras e, de forma sutil, saber o que elas pensavam acerca das queixas manifestadas pelo referido conselho.

Exu, com toda sua faceirice, bateu de porta em porta e convidou as mulheres docentes para estarem com ele. Marcou dia, hora e local. Elas ainda tentaram esboçar alguns questionamentos acerca do convite, mas o homem saiu mais que depressa, e nada respondeu.

A noite do jantar chegou, e como bom anfitrião, Exu acolheu as convidadas, deixando-as bem à vontade para que de nada elas desconfiassem. E, na primeira oportunidade, disse: “– *Mais tarde vou ter com o conselho de anciões... e me parecem que querem discutir sobre educação.*”

A educadora Ângela olhou para Exu e ela, fingindo também nada saber sobre o teor da referida reunião, disse:

– A gente sabe que o professor é muito criticado, e de certa forma faz até sentido essas críticas... a gente não sabe nada da cultura afro. Eu não sei vocês, mas no meu tempo era bem sutil, a informação era bem sutil, rala. A gente só estuda nas datas comemorativas, aí a escola falava do 20 de Novembro, mas sempre colocando a Princesa Isabel. Não falava que o povo negro lutou, e pressionou pela Abolição (Prof.^a Ed. Infantil - Ângela).

Em seguida, Alana disse: “– *Mas nós que estamos participando dessa formação. A gente se descobre ignorante. Hoje eu tenho muita vontade de continuar estudando sobre a cultura afro, saber mais dessa história*” (Prof.^a da Ed. Infantil - Alana).

Sendo Exu extremamente curioso, tratou logo de entender do que elas estavam tratando, e disse: “– *Como assim? Formação?*”

Foi a vez de Lídia responder:

– Nós estamos participando de uma formação sobre as histórias dos negros... dos pretos... assim que eu fui convidada pela Geranilde não pensei duas vezes, pois sei que não terei uma outra oportunidade como essa! Eu logo percebi que era uma coisa séria... eu queria muito aprender sobre essa cultura... a cultura dos meus ancestrais negros... eu sou índia, mas sou preta também... quero aprender para poder ensinar (Prof.^ado LIE - Lídia).

Exu retrucou totalmente inquieto: “– *Mas quem é essa Geranilde? De onde saiu essa criatura?*”

As professoras entreolharam-se e começaram a sorrir do jeito de Exu. E a professora Lídia deu a seguinte explicação ao homem:

– Eu falo por aí que ‘Estou participando dessa formação da Geranilde. Eu digo pras pessoas... é uma negôna, uma professora que se orgulha de ser preta, que estuda sobre a História e Cultura Afro-brasileira, ela já trabalhou com a gente na escola’. É muito bom ver alguém que se orgulha de ser preta, e que estuda no doutorado para tratar do racismo na escola, porque ainda tem muito preconceito na escola (Prof.^ado LIE - Lídia).

A partir das falas das docentes, Exu cá com seus botões pensou: “*Preciso conhecer essa Geranilde, e mais, vou eu mesmo levar essa boa notícia para o conselho dos ancestrais, e quem sabe ganhar algo com essa informação*”.

Exu encheu-se de curiosidade... e deu continuidade a prosa, disse: “– *Me falem mais, estou gostando dessa história. Oh! dessa Formação*”.

“– *Eu vou relatar para você Sr. Exu*” - falou Ângela:

– Quando a gente teve o primeiro encontro em que tratamos de elementos da cultura afro, aí você começa a raciocinar... você percebe o mundo. Mas é muita coisa de herança que você tem do povo negro, e que a gente nem valoriza. Aquela aula serviu para provar que você não sabe da cultura afro... você não sabe de onde vem. Me descobri ignorante... eu não sabia de nada disso (Prof.^a Ed. Infantil - Prof.^a Ângela).

Exu olhou para as educadoras com um ar de surpresa e falou:

Por que, ideologicamente, uma grande maioria das escolas brasileiras, está filiada a uma concepção eurocêntrica e evolucionista de África e dos afro-brasileiros, da alteridade. África, africanos e afro-brasileiros são abordados na ótica da cultura e visão de mundo hegemônica, capitalista e, assim, como coadjuvantes dos pretensos protagonistas europeus. Assim chegam a dizer que nossa história é a história dos vencidos. Sim, temos uma falha, uma lacuna na nossa formação de docentes, no que se refere às histórias e culturas africanas e afro-brasileiras. O que sabemos de África? O que sabemos de cultura negra, dos negros do Brasil, além do que diz o senso comum? (TRINDADE, 2010. p.10)

Aí, a professora Alana desabafou: “– Isso era trabalhado somente no período das datas comemorativas. Para nós professores é necessária uma formação com relação a isso [Cultura Afro]. Para que a gente não queime as etapas, trabalhar cultura afro desde a Educação Infantil” (Prof.^a Ed. Infantil - Alana).

E, logo em seguida, a educadora Lídia falou: “– Eu comecei a ver a questão da África como uma coisa política, mais séria do que ‘os coitadinhos’, que o branco era bonzinho e o negro era o que não prestava, que tinha alma, aquelas coisas, por isso que tinha a pele preta... eu fui educada assim” (Prof.^a LIE – Lídia).

Foi aí que Ângela afirmou: “– Nessa nova gestão da prefeitura a gente recebe formação sobre alfabetização... alfabetização e alfabetização, não se fala em cidadania, não se fala em resgate cultural. A história, onde fica? Acaba com a memória” (Prof.^a Ed. Infantil - Prof.^a Ângela).

Exu olhou atentamente para as mulheres e disse: - *E como fica a questão do pertencimento étnico de vocês professoras, agora que fizeram essa Formação?* Elas foram então se colocando acerca dessa temática. A primeira a foi a professora Tânia: “- Eu sou extremamente branca e loira, mas tenho cabelos cacheados, então eu tenho noção da nossa miscigenação e gosto da cor, da raça [negra], já me atraía antes, agora com muito mais consciência porque tinha muitas coisas que eu desconhecia” (Prof.^a Ens. Fundamental - Tânia).

Depois, a docente Alana falou:

- Eu me coloco como uma pessoa branca, mas na minha vida. Meu avô era negro e a minha avó era índia. Só que também na família tem a presença de brancos. Minha mãe era muito católica e eu sentia que ela tinha muitos preconceitos, mesmo com o pai negro, ela tinha preconceitos contra os negros. Mas eu não via diferença porque eu via meu avô que era negro e tinha também os meus primos e dois irmãos que tenho que são negros (Prof.^a Ed. Infantil - Alana).

E em seguida a educadora Ângela expos: “- *Eu sou branca porque tenho a pele muito clara, mas tem pessoas negras na minha família, por isso eu sei que mesmo tendo essa pele clara eu também sou descendente dos negros*” (Prof.^a Ed. Infantil - Ângela).

“- *Sobre a questão do pertencimento étnico-racial de alguém é preciso pensar que*” - falou Exu:

Parece simples definir quem é negro no Brasil. Mas, num país que desenvolveu o desejo de branqueamento, não é fácil apresentar uma definição de quem é negro ou não. Há pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram como negras. Os conceitos de negro e de branco têm um fundamento etno-semântico, político e ideológico, mas não um conteúdo biológico (MUNANGA, 2012, p.01).

O homem continuou dizendo:

[...] branquidão, é historicamente fraturado em sua compreensão da formação racial. Para “ver” a formação por inteiro, brancos têm que mobilizar a perspectiva que começa com o privilégio racial como unidade central de análise. Desde que começando por este ponto, significaria engajar brancos na compreensão histórica profunda de “como eles vieram a ser” a posição de poder. A maioria dos brancos resiste a tal compreensão e, ao invés, focalizam no mérito individual, excepcionalismo, ou esforçar-se no trabalho (LEONARDO, 2002, p.37 *Apud* FERREIRA A., 2009, p.10).

Por sua vez, a professora Lídia interveio declarando: “- Eu já tinha consciência que sou de descendência indígena Jucás, da região de Cratús, aqui do Ceará, por isso me reconheço como índia. Essa minha pele clara não quer dizer nada. Mas eu também tenho herança do povo negro... e quem não é negro nesse país?” (Prof.^a do LIE - Lídia).

“– *E quanto ao pertencimento étnico das crianças, como vocês percebem que está?*”

– Indagou Exu. A educadora Ângela foi a primeira a expor-se, dando conta que antes da formação não percebia tal questão:

– Agora eu confesso que eu acho que eu era daltônica porque eu não via essa questão da cor das pessoas. Aí quando a gente foi trabalhar essa questão racial aqui na escola mudou muito por causa das formações, dos estudos que a gente fez. Aí fui vendo como transmitir isso para os alunos. Eu passei a me deparar com o racismo entre as crianças (Prof.^a Ed. Infantil - Ângela).

Depois foi a professora Tânia que falou:

– Hoje eu consigo perceber isso, e até já consigo dialogar sobre essa questão. Eu perguntei para uma menina uma qualidade e um defeito que ela tinha e ela colocou que o defeito dela era ser morena, ela era negra, e aí eu pude questionar como era que ela achava isso um defeito? Ela é linda ela toma isso como se fosse um defeito a pessoa ter aquela cor (Prof.^a LIE - Tânia).

Essa docente ainda se manifestou apresentando uma de suas memórias sobre a questão da invisibilidade da cor e do pertencimento étnico-racial:

– Engraçado que a partir desses estudos eu passei a lembrar da minha infância, de pessoas negras que eu conheci na escola, mas eu tinha esquecido totalmente. Quando eu tinha mais ou menos oito anos de idade na minha sala de aula tinha uma menina negra, bem escura. Ela me parecia muito triste, acho que é porque ninguém queria brincar ou mesmo fazer as atividades com ela. Aí eu pensava: “porque ela não toma um remédio, limpa a pele pra ser branca e ela ser feliz”. Hoje avaliando a situação, que absurdo acreditar que precisa ser branco pra ser feliz, que precisa mudar de cor. Daí eu me lembrei da minha aluna que disse que ser morena é um defeito. Eu também pensava isso! (Prof.^a Ens. Fundamental I -Tânia).

A educadora Alana disse: “– Eu quero dizer uma coisa. Na época eu não conseguia aceitar as cotas, porque eu antes não conseguia enxergar a questão racial, do negro. Hoje eu sei que a entrada dessas pessoas no mundo do trabalho e na universidade não era tão fácil” (Prof.^a Ed. Infantil - Alana).

Já a professora Ângela voltou a posicionar-se explicando:

– Hoje algumas crianças dizem: “Eu sou negra!” Algumas já começam a ver a diferença de cor, mas nem sempre elas se respeitam. Hoje eu me sinto um pouco mais tranquila para tratar dessas questões. Mas eu ainda preciso estudar mais sobre isso. É fundamental trabalhar a questão racial na educação e não apenas no 4º ano do ensino fundamental (Prof.^a Ângela).

Exu ficou pensativo e disse:

por causa do modelo racista, muitos afrodescendentes têm dificuldades em se aceitarem como negros (...) Houve grande melhora. O próprio fato do Brasil oficialmente se assumir como racista, claro, com suas peculiaridades,

diferente do modelo norte-americano e sul-africano, já é um avanço (MUNANGA, 2012, p. 01).

Já quanto às cotas, ele colocou que

um programa de ações afirmativas, de modo especial no que tange à meta de cotas para negros nas universidades, significa muito mais do que o aumento de oportunidades de acesso ao ensino superior, significa também condições para realizar estudos com sucesso e, além disso, reconhecimento e valorização da cultura, história e dos conhecimentos pelos africanos no Brasil (SILVA P., 2003, p. 51)

A professora Alana interveio e confessou: “– Eu só vim entender isso, sobre as cotas, com os nossos, porque eu achava que isso era discriminação com o próprio negro. Eu espero que chegue um tempo em que não se precise mais de cotas” (Prof.^a Ed. Infantil - Alana).

Exu balançou a cabeça, confirmando com a docente, e fez a seguinte consideração:

negros na universidade, pois, tem de deixar de ser uma reivindicação do Movimento Negro, para converter-se em comprometimento do poder público, compromisso das instituições de ensino, para que se recupere o secular déficit de educação da população negra, produzido por organização social excludente, discriminatória e racista (SILVA P., 2003, p. 51,52).

Dando continuidade à conversa, Exu indagou: *E quanto aos conteúdos estudados nessa formação? O que vocês podem destacar?*

A docente Tânia colocou-se explicando:

– Uma coisa do novo, uma cultura nova, apesar de eu conhecer, ter uma série de informações, mas muita coisa pra mim é novo, são coisas que você não encontra em outro material, em outros livros, então, eram informações que eu desconhecia. Eu acho que com essas informações você pode contribuir para uma educação muito mais democrática, colocando a questão das raças, da raça negra, você fica mais sensível, você tem um outro olhar (Prof.^a Tânia).

Exu olhou para a essa educadora e a alertou: “– (...) o próprio racismo vigente em nosso país é mais um obstáculo a sua execução. Para algumas escolas, o modo de reeditar a macropolítica pretendida pela Lei 10.639 foi justamente não reconhecer, simplesmente ignorá-la” (COSTA, M., 2013, p.79).

Já a professora Lídia falou, num tom de indignação:

– Quando eu descobri que os negros que vieram para cá sabiam ler e escrever eu fiquei apavorada, eu disse: ‘Meu Deus do Céu que massacre!’ Por que nunca tinham me dito isso na escola, nunca, como também ninguém fala que os índios foram exterminados oficialmente aqui no Ceará, ninguém nunca diz essas coisas pra gente. Quando eu descobri que eles [negros] sabiam lidar com o ouro, sabiam ler e escrever, eu disse: ‘Que massacre

horrível!’ Eles [negros] não eram inferiores, eles eram superiores, mão de obra especializada (Prof.^a LIE - Lídia).

Após essa fala, Exu levantou-se e, num tom agressivo, disse:

os africanos já eram dotados de estrutura estatal, atingiam um estado civilizatório mais refinado que o da maior parte das sociedades americanas da época, possuindo notável progresso na agropecuária e no artesanato, especialmente no trabalho com metais. Metalurgia africana, sob muitos aspectos, encontrava-se mais adiantada que a dos europeus da época. Em todas as sociedades africanas referidas - independente do nível de desenvolvimento das forças produtivas, a propriedade comunal da terra e as formas diversas de trabalho coletivo predominavam (LOPES, 1987, p. 17).

Não satisfeito, Exu deu uma grande gargalhada, e num tom de irritação, continuou a falar:

Em todos os campos da agricultura, da mineração e da manufatura, da pesca e do comércio, o Brasil, é em grande escala conseqüência do conhecimento e da experiência histórica dos africanos para cá trazidos sob forma de imigração forçada de cativos capturados em diferentes regiões e em diversas épocas. Temos que lembrar que essa imigração forçada durou quase quatro séculos e trouxe mais de seis milhões de pessoas (CUNHA, 2006, p.76).

O homem acalmou-se e perguntou: *O que mais vocês destacam nessa formação?* Nesse momento, a professora Ângela manifestou-se quanto a uma das experiências vividas durante a referida formação:

– Foi muito importante ir ao Terreiro, serviu para desmistificar muita coisa. Antes quando se tocava nesse assunto eu não sabia o que dizer, eu ficava meio travada. Eu só sabia dizer que devemos respeitar as outras religiões. Hoje eu já me sinto em condição de tratar disso com os alunos, porque eu fui lá no terreiro, li sobre a Umbanda e Candomblé, e antes eu não sabia o que fazer quando esse assunto surgia na sala de aula e até mesmo na escola (Prof.^a Ed. Infantil - Ângela).

Exu franziu a testa, colocou uma mão no bolso da calça e depois a outra no queixo, e exclamou: *E vocês tiveram coragem de ir a um terreiro?*

Foi aí que a educadora Alana revelou como, até então, comportava-se quanto às religiões de matriz afro:

– Eu não respeitava as religiões, quanto a Umbanda e Candomblé, eu tinha uma certa restrição. Então quando eu comecei a estudar e eu passei a entender sobre a presença dos santos na Umbanda. Até mesmo Exu, que me dava um certo medo devido à aparência e associação com o Demônio, então isso mudou. Hoje eu conheci melhor a religião e até mesmo peço proteção as entidades, chego até a mesmo a defender porque às vezes eu vejo as minhas tias com preconceito, e eu digo: Não, isso não é assim! Aí explico o que eu aprendi. A nossa religião tem os santos e para a Umbanda e o Candomblé tem os deles e nós temos que respeitar. Então eu aprendi isso nessa

formação, por isso eu digo que foi uma mudança radical tanto na minha vida pessoal quanto e pedagógica (Prof.^a Ed. Infantil - Alana).

Ao ouvir que a docente referia-se a ele, Exu falou num tom de altivez:

– Para um colonizador reprimido pelo ideário canônico-romano, cujas imagens divinas são corporificadas na negação do prazer e do próprio corpo, travar contato com uma divindade que, de forma tão visível, se relaciona com seus adeptos por meio de imagens exacerbadamente sexualizadas parece apontar aqui para um marco no processo de demonização desse orixá. Somente assim poder-se-ia justificar dominações e imposições culturais européias que resguardam os seus interlocutores como civilizados (FERREIRA, 2011, p. 07; 08).

Aí foi a vez da educadora Tânia dizer:

– Eu não acredito [orixás], mas isso não me impede de trabalhar, de colocar isso para a turma, eu tenho outras crenças. Então eu acho que isso foi uma coisa positiva. Ver as discriminações, olhares diferentes... por exemplo, eu hoje tenho mais conhecimento, eu fui a um terreiro e lá tinha uma pessoa que era pai-de-santo, como na igreja tem um padre, um pastor, eu não vi nada de extraordinário [no terreiro] agora os olhares das crianças são diferentes, as crianças, elas olham diferente quando você diz foi [ao terreiro], aí você diz que foi, foram outras tias, nós fomos de ônibus com o pessoal da universidade, com a tia Gê, como é que foi, o quê que a gente fez, tá entendendo? Então tornar aquilo [visita ao terreiro] que poderia ser estranho, ser exótico como coisa normal, do cotidiano da crença das pessoas (Prof.^a Ens. Fundamental - Tânia).

Já a docente Lídia chegou a expor algumas de suas recordações sobre tal assunto:

– Quando eu era criança eu já tinha participado de um terreiro de umbanda, da minha vizinha, e ela me dizia: 'Você numa roda de macumba você fazia miséria' e eu fiquei apavorada. E a princípio eu pensei: Eu vou para um Terreiro? Ai meu Jesus, o quê que eu vou fazer lá? E lá eu senti algumas presenças quando os tambores começaram a tocar. Eu não me senti dentro dali, mas eu não me senti tão fora como antes. Eu tinha muitos preconceitos, ainda tenho muitas dúvidas, ainda acho esquisito algumas coisas, mas é falta de conhecimento mesmo. Mas não é mais aquele medo de estar pecando, que Deus está olhando, como eu fui criada (Prof.^a do LIE - Lídia).

E quanto ao modo de vocês trabalharem esses conhecimentos em sala de aula? -

Indagou Exu.

A professora Tânia franziu a testa e disse:

– Até pouco tempo quando eu ia tratar do tema Trabalho, a divisão do trabalho, das riquezas e da exploração do Brasil depois da cana-de-açúcar, porque que eles trouxeram [Portugal]co negro escravizado, pouca causa dos avanços na agricultura deles [África] é aí quando vem o café, quando eu comentando com você do texto que tinha no livro, que eles trouxeram [Portugal] para a mão de obra, os italianos e alemães, e aí você me pergunta: 'mas onde os negros ficaram?'. E isso é muito sério, porque eu não tinha me dado conta, quer dizer, eu ia trabalhar um conteúdo. Aí eu já comentei isso

com eles [alunos] e ficaram assim... e eles ficaram pensando... e eu: ‘gente eles [negros] morreram?’. Então essa coisa de limpar a raça, de trazer o branco (Prof.^a Tânia - Ens. Fundamental I).

Foi então a vez da professora Lídia manifestar-se:

– O laboratório de informática abriu outro leque porque a gente foi falar dos países da África, fui falar de África, jogos referentes à África e os meninos foram interagindo e a gente foi percebendo que foi surgindo um novo jeito de encarar as coisas. Aqui no laboratório de informática os meninos se sentem à vontade para falar que vão para o terreiro de macumba, que bate tambor, que o pai é macumbeiro, que o tio é Pitaguary. Foi a partir dessa abertura do estudo do negro que a gente foi se fortalecendo, foi vindo os questionamento, os conceitos [estudantes] (Prof.^a Lídia - LIE).

A docente Tânia então voltou a colocar:

– A gente pôde trabalhar no português, a gente pode trabalhar com a matemática, mas isso não é fácil, porque demanda tempo. Acho que tem que ser transdisciplinar, porque você tem uma visão do todo, mas eu penso assim, é uma coisa muito trabalhosa, não é uma coisa que você faça na hora, demanda muito do teu tempo, é uma construção, é um dar-se conta, você trabalha com as crianças, você vai colocando coisas e eles vão se dando conta e a coisa vai acontecendo e isso dá um trabalho (Prof.^a Tânia- Ens. Fundamental I).

Exu ouviu atentamente as docentes e, num tom áspero, falou:

– Eu me preocupo com a visão eurocêntrica, que reproduz um discurso monológico, em que o homem que se reconhece como excelente é o que se parece com o europeu. Portanto são discursos colonialistas. Pedagogicamente, mostro a insuficiência da pedagogia anacrônica, que hoje ainda é praticada. A escola é baseada em uma instituição de forma prisional. Os alunos são encerrados e vigiados por um professor, que tem uma atitude confessional, quase um pregador religioso, que exige que os estudantes repitam o que ele fala. Este modelo pedagógico, para mim, está acabado (SODRÉ, 2012b).

Foi então que a docente Lídia sorriu e disse:

– Eu vou revelar uma coisa... O negro veio para abrir espaço para o índio aqui na escola [...] porque eu já havia tentado, e como você veio falar de negro e quem estavam aqui antes dos negros eram os índios, então abriu espaço e as próprias crianças pediram ‘vamos conhecer o povo indígena’. Eu tinha tido essa ideia, eu tinha feito esse projeto e não tinha sido aceito na escola mas quando a negra [pesquisadora] chegou abriu caminho para a índia. Foi a partir dessa abertura do estudo do negro que a gente foi se fortalecendo, foi vindo os questionamentos, os conceitos dos estudantes e hoje eu já trato de negro e de índio aqui no laboratório, mas eu tive que ser esperta, aproveitei a chegada da Gê, os nossos estudos, para colocar os índios (Prof.^a Lídia - LIE).

Após escutar a revelação de Lídia, Exu lançou um olhar de contentamento para essa docente e, com um sorriso no canto da boca, apresentou a seguinte questão:

O pensamento é um lugar muito rico corporalmente, porque pensar é meter o corpo. Eu meto o corpo para juntar ideia. Eu não jogo a ideia na frente e tiro o corpo da reta. O que me atrai no pensamento é alguma coisa que movimenta. Então me interessa a dança, porque é movimento. E não só do corpo. É também você poder movimentar as coisas [...]. Por isso, como Nietzsche, eu só acredito em um Deus que dança. Mas eu também costumo dizer que acredito em um fiel que não mexa. Tem que saber meter o corpo. Então pensar para mim é isso (SODRÉ, 2011).

A noite corria tranquilamente, mas, ao perceber o avanço das horas, as mulheres interpelaram Exu sobre o motivo do convite para aquele jantar, e o homem logo tratou de dizer: “*– É sempre bom reunir os amigos, e, nesse caso, as amigas para uma boa conversa, não é? Concordam? Não tinha nenhum motivo em especial*”.

As docentes voltaram a entreolhar-se e desconfiaram que Exu queria, na verdade, era saber o que elas tinham a dizer sobre as queixas do conselho de anciões, no entanto, elas fingiram nada entender.

Após se despedirem de Exu, a docente Lídia disse: “*– Esse Exu, pensa num homem esperto, mas nós fomos espertas também*”.

E Exu sozinho, com seus botões, pensou: “*– Essas professoras, de besta elas não têm nada. E eu também não!*”

E assim, Exu tirou o disfarce, fechou a porta de casa, e dirigiu-se para participar da reunião do conselho de ancião. Chegando ao dito encontro, Exu, todo faceiro, disse: “*– Não precisa incomodar Ifá. Como sou o Senhor da Comunicação, já sei o que está acontecendo com as professoras, elas me confidenciaram tudo. Tenho novidades*”.

Um dos idosos olhou para o homem e falou: “*– Então venha para cá Exu, conte-nos tudo que sabe*”.

E Exu foi logo dizendo: “*– Vocês sabem que tudo no cosmo é troca, e o que eu vou ganhar falando o que eu sei?*”

O conselho de anciões, que bem conhecia aquele orixá, retrucou: “*– Esse Exu... sempre muito esperto! Exu e suas trocas!*”

7 UMA PESQUISADORA NEGRA NA FRONTEIRA...

7.1 Entre memórias estudantis... o ser negra e o ensino da cultura afro...

*Todos os dias, costuma-se dizer,
“o ouvido ouve aquilo que ainda não ouviu”.*
Assim, a educação podia durar a vida inteira (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 200).

Concluí a formação com as educadoras em junho do ano de 2011 e logo em seguida procurei a professora Tânia para darmos início às intervenções em sala de aula, expliquei-lhe que poderíamos planejar em conjunto as atividades que ela iria desenvolver sobre a cultura afro-cearense. Todavia, ela falou-me que ainda não se sentia preparada para tal desempenho, pois considerava imprescindível ver e ouvir como eu abordava essa temática junto às crianças, para posteriormente ministrar as aulas. Por outro lado, também argumentou que estava lotada junto a uma turma do 4º ano B, (estudantes entre 10 e 16 anos de idade), considerados *fora de faixa*, ou seja, ainda em processo de alfabetização, e que, assim, seria preciso adequar esse conteúdo ao nível de escolarização e de maturidade da turma.

Frente a essas argumentações não me vi em condição de desconsiderar os argumentos da educadora, isso porque, intuitivamente, sentia que ela estava de fato imbricada na pesquisa, e passava a se dar conta da complexidade dos temas estudados e do envolvimento político necessário para tratar da cultura afro-brasileira e afro-cearense.

Importante ressaltar que promover o estudo acerca da cultura de base africana a partir dos princípios da Pretagogia é entender que tanto a aprendizagem como a prática docente não se limitam ao uso da razão e tampouco a questões técnicas. Dessa forma, a Pretagogia ousa romper com o modelo ainda preponderante na academia em que a formação de professoras é pautada pela racionalidade, e assim:

[...] residem no reducionismo do papel do professor e dos problemas da prática como sendo prioritariamente técnicos. [...] o questionamento a esse modelo tem se pautado no reconhecimento do papel do professor não como um técnico que aplica à sua prática as teorias transmitidas pelos cursos de formação de professores, mas como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir da prática e no confronto com as condições da profissão (GUARNIERI, 2005, p. 9-10).

Cabe então afirmar que a Pretagogia tem uma pedagogia própria, isso quer dizer que tem um corpus de estudo definido, requer para isso metodologias e estratégias de ensino e

aprendizagem alicerçadas em princípios e valores africanos e afro-brasileiros, daí poder se afirmar que só há ensino e aprendizagem quando há corpo e mente, razão e sentimento, atuando de forma integrada.

Muniz Sodré (2012) participa desse debate convidando-nos a algumas reflexões acerca do status da pedagogia, pois diz que Pedagogia não é discurso, e enfatiza:

dizer que pedagogia é discurso implica sustentar que as práticas educativas se manifestam sob forma racionalmente linguística, podendo ser assim tanto objeto quanto sujeito de discurso. Ironiza Nietzsche num aforismo: “Na Alemanha, somente há três tipos de profissão que falam muito: o mestre-escola, o pastor e a ama de leite”. Por meio do discurso pedagógico, a educação, no limite, fala de si mesma. E pode falar tanto e de tal maneira que a pedagogia não raro envereda conceitualmente pelos caminhos de uma “teoria do ensino”, independente daquilo que tem a ensinar. O discurso de algum modo “emancipa” o professor do conteúdo disciplinar específico, levando-o à capacidade suposta de “ensinar qualquer coisa” (SODRÉ, 2012, p. 122-113).

Partindo do entendimento do que é a Pedagogia vi que fazia sentido as questões levantadas pela docente. E, assim, selamos esse acordo de parceria.

As demandas apresentadas pela professora Tânia levaram-me a rememorar que algo semelhante havia ocorrido durante a execução do meu mestrado, em que também propus que, eu e a docente, pudéssemos coletivamente estudar, planejar e executar as ações para tratar da literatura africana e afro-brasileira. No entanto, ocorreu que logo durante as primeiras intervenções em sala, quando da apresentação da História do Rei Galanga³², a professora ficou tão chocada com algumas informações expostas que a partir de então evitou executar junto comigo as atividades, pois alegava não ter conhecimento suficiente para tal ação. Logo abaixo, exponho a fala desta sobre tal fato:

eu, nessa História da África eu estava assim (...) Então eu disse: eu vou ficar ouvindo porque eu estou aprendendo! Tinha coisa que eu não podia ajudar no planejamento porque eu não tinha nenhum conhecimento! Eu não ia fazer as intervenções se eu estava praticamente alheia ali. Eu não sabia. Eu vou ouvir e ouvindo eu estou aprendendo! Você sabe que naquele dia eu fiquei pasma de saber que lá na África eles tinham uma realeza, eles tinham pessoas abastadas, (...) que tinha ouro, que tinha isso, que tinha aquilo porque eu achava, a maioria das pessoas, a concepção que você tem de África e dos escravos é porque lá eles morriam de fome e vieram pra cá ser escravos, se sujeitaram a isso! (G. SILVA, 2009, p. 108).

Mas outros elementos também me vieram à mente após a argumentação da professora Tânia, como, por exemplo, que a mitologia africana nos ensina que há muitas

³² História em que apresenta os porquês da Europa se voltar para a África e também da participação direta da Igreja Católica no tráfico de africanos/as.

formas de se aprender a fazer algo e uma delas é por meio da observação. Importante ressaltar que tal princípio foi citado logo quando expressamos no início desse manuscrito o mito em que Exu aprende a produzir os corpos do homem e da mulher observando Oxalá trabalhar. Nesse sentido, creio que a docente se colocou no lugar de aprendiz, ou seja, alguém que deseja observar para aprender. Para o historiador africano Hampaté Bâ, observar se constitui como um momento essencial para que o aprendiz possa assimilar o conhecimento, e, assim, posteriormente evidenciar o que conseguiu apreender. Vejamos então como Bâ explica a importância da observação no processo de aprendizagem:

durante o trabalho, o ferreiro pronuncia palavras especiais à medida que vai tocando cada ferramenta. [...] O aprendiz não deve fazer perguntas. Deve apenas observar com atenção e soprar. Esta é a fase “muda” do aprendiz. À medida que vai avançando na assimilação do conhecimento, o aprendiz sopra em ritmos cada vez mais complexos, cada um deles possuindo um significado. No decorrer da fase oral do aprendiz, o Mestre transmitirá gradualmente todos os seus conhecimentos ao discípulo, treinando-o e corrigindo-o até que adquira a mestria. Após uma “cerimônia de liberação”, o novo ferreiro poderá deixar o mestre e instalar a sua própria forja (HAMPATÉ BÂ, 2010, p.187-188).

A partir das minhas experiências na área de formação de professoras para o trato da cultura africana e afro-brasileira, bem como formando pedagogas³³, tenho percebido que muitas docentes têm dificuldades para diferenciar manifestações racistas de simples brincadeiras infantis e tampouco sabem lidar com os embates étnico-raciais presentes no espaço escolar. De um modo geral, a solução apontada para a eliminação de conflitos raciais tem sido a criação de projetos nomeados de Cultura Afro, que fazem alusão ao 20 de Novembro. Por sua vez, a grande maioria destes se limita em expor personalidades afro-brasileiras, ou mesmo em apontar grupos de maracatu, maculelê, coco, samba de roda e congada, como expressões da cultura afro-brasileira, e, assim, a escola acredita estar contribuindo para dirimir ou eliminar conflitos étnicos raciais. Todavia, creio que fazer cumprir a Lei nº 10.639/03 ultrapassa a exposição de conteúdos pertinentes à História da África ou mesmo da Cultura Afro-brasileira. Trata-se, sobretudo, de levar as docentes a pensar, por um lado, como tem se dado (e como se dão) as relações raciais dentro e fora de nossas instituições escolares. De outro, cabe também pensar qual o grau de pertencimento étnico e que tipo de implicações os/as professores/as, bem como nossos alunos e alunas têm com a matriz étnico-racial de origem africana. Assim, venho cada vez mais compreendendo que tratar da cultura africana e afro-brasileira é, sobretudo, tratar de gente, assim como eu,

³³ Professora colaboradora do curso de Pedagogia das Faculdades INTA (Sobral-Ce), desde 2011. Ministrando as disciplinas: Currículo, cultura e conhecimento; Educação e Movimento Corporal.

você, nós, pessoas que possuem experiências individuais e coletivas em sua grande maioria marcadas pelo racismo e pela rejeição da negritude. Nesse sentido, o fato de apresentar a cultura africana e afro-brasileira aos/às docentes não significa dizer que estes/as passarão a se perceber como partícipes, ou implicados/as com estas.

7.2 Olhar... ver... sentir...

Ao tomar conhecimento de que a turma da professora Tânia era constituída por crianças em idade avançada, mas ainda em processo de alfabetização, avalei que precisava de subsídios teóricos que me ajudassem a pensar estratégias pedagógicas eficientes para tratar da cultura afro-cearense. Não tinha pretensão de discutir ou deter-me sobre o tema da alfabetização, mas decerto que não poderia desconsiderar tal situação que atingia de modo substancial a vida daquelas crianças.

Posteriormente, ao aproximar-me da referida turma do 4º ano, crianças com idades entre 10 e 16 anos, ditas *fora de faixa, repetentes e com dificuldades de aprendizagem*, tal situação levou-me a (re)visitar lembranças do meu processo de alfabetização, período que fui considerada, pela escola e família, como uma menina que não conseguia aprender a ler e escrever. Frente a esse contexto, aderi ao pensamento de Bakhtin (1979), quando diz: “O homem não tem território soberano, ele está todo e sempre na fronteira, ao olhar para dentro de si mesmo, ele olha o outro nos olhos ou pelos olhos do outro” (BAKHTIN, 1979, p. 312 *Apud* BEZERRA, 2006, p. 40).

E assim, em paralelo às minhas intervenções em sala de aula debrucei-me sobre alguns teóricos que abordam o tema da aquisição da linguagem, leitura e desenvolvimento da criança, daí senti a necessidade de voltar minha atenção para as ideias de Emília Ferreiro (2010), Alexis Leontiev (2010), Magda Soares (2008), Emílio Sánchez (2004), Jerome Bruner (1996), dentre outros. Todavia, busquei estabelecer conexões possíveis entre as ideias desses/as autores/as e os princípios da cosmovisão africana, bem como as concepções que tratam dos temas de interesse da população afrodescendente. Logo abaixo, apresento um pouco dessa caminhada.

7.2.1 Aprendendo para ensinar... ensinando e aprendendo

Um dos primeiros textos que li foi *Uma História da Leitura* (1997), de Alberto Manguel, em que esse escritor argumenta que a escrita e a leitura são capacidades humanas pré-determinadas, uma vez que,

no momento em que o primeiro escriba arranhou e murmurou as primeiras letras, o corpo humano já era capaz de executar os atos de escrever e ler que ainda estavam no futuro. Ou seja, o corpo era capaz de armazenar, recordar e decifrar todos os tipos de sensação, inclusive os sinais da linguagem escrita ainda por ser inventados (MANGUEL, 1997, p. 50).

À medida que li essa ideia de Manguel (1997), logo o associei ao pensamento do africano Tierno Bokar, que trata da escrita da seguinte forma,

a escrita é uma coisa, e o saber, outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é uma luz que existe no homem. A herança de tudo aquilo que nossos ancestrais vieram a conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em sua semente (BOKAR, 1957 *Apud* KI-ZERBO; CARDAIRE, 2010, p. 167).

Ainda que esses dois autores, um europeu e um africano, apresentem concepções semelhantes acerca da nossa capacidade hereditária de aprendermos e de ensinarmos, seja por meio da oralidade e/ou da escrita, Hampaté Bâ (2010) avalia que, entre as nações modernas, a escrita ganhou privilégio frente à fala enquanto palavra oralizada, de modo que o livro passou a ser constituído como o principal veículo da herança cultural, favorecendo a concepção de que povos sem escrita seriam povos sem cultura, ideia que está sendo modificada graças ao valioso trabalho de investigação realizado por alguns etnólogos do mundo inteiro.

Para Bâ, alguns estudiosos têm feito recair sobre a palavra oralizada a dúvida acerca de sua confiabilidade quando se trata do testemunho de fatos passados. No entanto, para o referido autor, esses mesmos questionamentos podem também ser direcionados para a escrita, uma vez que nada prova *a priori* que a escrita resulta em um relato da realidade mais fidedigno do que o testemunho oral transmitido de geração a geração. As crônicas das guerras modernas servem para mostrar que, como se diz (na África) cada partido ou nação “*enxerga o meio dia da porta de sua casa*” - através do prisma das paixões, da mentalidade particular, dos interesses ou, da avidez de justificar um ponto de vista (2010). Além disso, os próprios documentos nem sempre se mantiveram livres de falsificações ou alterações, intencionais ou não, ao passarem sucessivamente pelas mãos dos copistas - fenômeno que originou, entre

outras, as controvérsias sobre as “Sagradas Escrituras”. Frente a esse desprestígio dado à oralidade em função da escrita, Bâ, traz a seguinte reflexão:

não faz a oralidade nascer a escrita, tanto no decorrer dos séculos como no próprio indivíduo? Os primeiros arquivos ou bibliotecas do mundo foram os cérebros dos homens. Antes de colocar seus pensamentos no papel, o escritor ou o estudioso mantém um diálogo secreto consigo mesmo. Antes de escrever um relato, o homem recorda os fatos tal como lhe foram narrados, ou, no caso, experiência própria, tal como mesmo os narra (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 168).

A oralidade ocupou um lugar de maior importância no seio das comunidades africanas, no entanto, é possível destacar a criação de sistemas de escritas e outras formas simbólicas gráficas presentes, por exemplo, em sociedades da antiguidade histórica africana da região do Vale do Rio Nilo, que são a Núbia, Etiópia e Egito. No caso específico das negras e negros trazidos para o Brasil é preciso evidenciar que estes grupos organizaram a Revolta dos Malês³⁴, na Bahia, em 1835, e se comunicavam por meio da escrita em árabe.

7.2.2 Escreveu não leu, pau comeu!

Essas leituras me remeteram à minha história de vida, mais especificamente ao meu processo de alfabetização, pois essa concepção de África com um lugar sem cultura, devido ao suposto não uso da escrita, contribuiu negativamente sobre meu processo de aprendizagem da leitura, uma vez que as minhas dificuldades de ler e escrever foram diretamente associados à cor marrom da minha pele.

Lembro-me que recebi uma cartilha do ABC, e, assim, fui levada a entender que cada letra do alfabeto era representada por um som, e que para cada letra havia um objeto, respectivamente, como, por exemplo, A de Avião, B de Bola. No entanto, como não consegui apresentar uma aprendizagem satisfatória era constantemente vítima de castigos físicos pela professora. Assim, não escrever e não ler *corretamente* significava impreterivelmente que o “pau comia”, ou seja, eu era punida com o uso da palmatória, puxões de orelha, ficar ajoelhada ou mesmo em pé, de costas para os colegas da turma. De outro lado, a docente e também meus pais avaliavam que eu não obtinha êxito em ler e escrever devido ao meu desinteresse pelo mundo das letras.

³⁴ <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/documentos/a-revolta-dos-males.pdf>>.

Por sua vez, quando meus pais perceberam *meu desgosto* pelo mundo da leitura e escrita começaram a também lançar mão de instrumentos de motivação, diga-se de passagem, bem diferenciados daqueles utilizados pela docente. Dessa forma, passei a receber de meus genitores alguns presentes, como, por exemplo: caixas de lápis, cadernos de desenho, pincéis, tesouras, caixas de chocolate etc. Ainda que meus pais me presentearassem nunca chegavam a se opor àqueles métodos aplicados pela referida docente, o que me deixava bastante decepcionada.

À medida que avancei nas leituras desses referenciais foi possível relacionar esse meu drama escolar às diferentes experiências realizadas por Emília Ferreiro junto aos profissionais do ensino da 1ª série e da pré-escola no México, isso porque essas experiências evidenciaram “a visão que um adulto, já alfabetizado, tem do sistema de escrita; em segundo lugar; a confusão entre escrever e desenhar; finalmente, a redução do conhecimento do leitor ao conhecimento das letras e o seu valor sonoro convencional” (FERREIRO, 2010, p. 33,34).

A partir dessas discussões compreendi que as práticas pedagógicas que envolveram minha aprendizagem, como, por exemplo, o uso da cartilha do ABC, ou mesmo as agressões físicas, evidenciam que:

nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em um certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem. Conforme se coloque a relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, e conforme se caracterize ambos, certas práticas aparecerão como “normais” ou como “aberrantes” (FERREIRO, 2010, p.38).

De um modo geral, avalio que essas estratégias em nada surtiam efeito, isso porque, de um lado, desconsiderava os fatores psicológicos e raciais que subsidiaram esse meu *desinteresse* em desvendar e adentrar o mundo da leitura e da escrita, de outro, em nada era questionada a postura pedagógica da professora na condução desse processo. Assim, recaía exclusivamente sobre mim o ônus pela incapacidade em não apreender a ler e escrever, contrariando, dessa forma, as concepções acima citadas por Alberto Manguel e Tierno Bokar. Nesse sentido, é possível dizer que

a escola exige da criança correção e limpeza bem maiores do que aquelas a que estava acostumada; disciplina e imobilidade nunca antes exigidas – e geralmente coloca-a em situação tal que ignora se sabe ou não determinado assunto e não recebe de ninguém, durante períodos repetidos, indicações de estar ou não na direção certa (BRUNER, 1966, p. 134).

Outra leitura realizada foram as ideias de Magda Soares (2008), explicando que a *não aptidão* para a leitura e escrita, que supostamente seria o meu caso, foi algo forjado pela ideologia do “dom”, pois:

[...] as causas do sucesso ou do fracasso na escola devem ser buscadas nos indivíduos [...] a ideologia do dom oculta-se sob um discurso que se pretende científico: a existência de desigualdades naturais, de diferenças individuais vem sendo legitimada pela Psicologia, desde sua já distante constituição como ciência autônoma, na segunda metade do XIX (SOARES, 2008, p. 10).

Essa ideologia foi (e ainda é) de grande serventia à escola, uma vez que assim ela se eximia de toda e qualquer responsabilidade quanto ao meu processo de alfabetização. E foi assim, por meio dessas minhas experiências escolares e familiares quanto ao aprender a ler e escrever, que me senti mais próximas daquelas crianças.

8 TEMPO SOCANDO O PILÃO!

8.1 Das intervenções dos estudos da tese junto ao 4º ano do Ensino Fundamental

Para tratar da cultura afro-brasileira e afro-cearense junto às crianças do 4º ano, busquei elaborar atividades que pudessem, de um lado, trazer elementos do dia-a-dia ligados à cultura afro-cearense e, de outro, que também contribuíssem para o processo de alfabetização destes/as estudantes. Importante dizer que após criar e/ou planejar as atividades e/ou ações, submeti-as à avaliação da professora Tânia, para que ela desse contribuições. Mas também desenvolvi ações em que a turma e a referida docente pudessem ter contato com grupos pertencentes à cultura afro-cearense, como, por exemplo: o Boi Pretinho.

Entretanto, darei destaque àquelas que julguei de maior significância para este estudo. Ressalto que a docente do laboratório³⁵ de informática passou a também desenvolver atividades nesse ambiente educativo, como irei expor mais à frente.

8.1.1 Das atividades desenvolvidas em sala de aula

1ª Atividade: decidi criar um instrumental que permitisse diagnosticar que elementos das culturas afro-brasileira e afro-cearense os alunos e alunas portavam. A iniciativa de aplicar esse diagnóstico tinha como premissa a ideia de que a turma já tinha alguma noção acerca dessas culturas, mas eu precisava escutá-los... ouvi-los, e, assim, mais uma vez, inspirei-me nos saberes de Mãe África, quando Hampatê Bá (2010) adverte o/a pesquisador/a que,

para que o trabalho de coleta seja bem-sucedido, o pesquisador deverá se armar de muita paciência, lembrando que deve ter “o coração de uma pomba, a pele de um crocodilo e o estômago de uma avestruz”. “O coração de uma pomba” para nunca se zangar nem se inflamar, mesmo se lhe disserem coisas desagradáveis. Se alguém se recusa a responder sua pergunta, inútil insistir; vale mais instalar-se em outro ramo. Uma disputa aqui terá repercussões em outra parte, enquanto uma saída discreta fará com que seja lembrado e, muitas vezes, chamado de volta. “A pele de um crocodilo”, para conseguir se deitar em qualquer lugar, sobre qualquer coisa, sem fazer cerimônias. Por último, “o estômago de uma avestruz”, para conseguir comer de tudo sem adoecer ou enjoar-se. A condição mais

³⁵ Ela já havia contribuído com a produção de minha dissertação de mestrado quando elaborou atividades nesse laboratório. Professora Lídia se reconhece como descendente da etnia indígena Jucás (CE).

importante de todas, porém, é saber renunciar ao hábito de julgar tudo segundo critérios pessoais. Para descobrir um novo mundo, é preciso saber esquecer seu próprio mundo, do contrário o pesquisador estará simplesmente transportando seu mundo consigo ao invés de manter-se “à escuta” (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 211-212).

Nesse sentido, iniciei fazendo referência à expressão *Arengar*, muito presente no Ceará e que, segundo Nei Lopes (2006, p. 31), é de origem Banto³⁶. *Arengueiro*, que se refere à pessoa “que faz arenga; brigão, que gosta de altercar”. Interessante é que nesse dia, assim que as crianças chegaram à sala, logo houve uma discussão entre algumas, o que facilitou fazer uma relação direta entre o acontecido e o uso da expressão arengar.

Posteriormente, apliquei o referido diagnóstico. Logo abaixo, apresento resultado do mesmo:

Tabela 1 – Cultura Afro-cearense

ALIMENTAÇÃO	DANÇAS E FESTAS	RELIGIÃO	UTENSÍLIOS	LINGUAGEM
BAIÃO-DE-DOIS	CAPOEIRA	CANDOMBLÉ	BERIMBAU	ARENGAR
FEIJÃO	QUADRILHA		PANDEIRO	AXÉ
ARROZ	FREVO		TAMBOR	
CANJICA	DANÇA DE RUA			
TAPIOCA	SÃO JOÃO			
MILHO	HIP HOP			
VATAPÁ				

Confesso que fiquei surpresa e feliz, por perceber o quanto as crianças conheciam acerca da cultura afro-cearense. Fazer esse diagnóstico foi importante para evitar ideias preconcebidas e, assim, partir das manifestações da própria turma.

Nesse sentido, compreendia que os saberes trazidos pelas crianças acerca da cultura afro-cearense constituíam-se de uma espécie de bússola ou rota e, por isso, deveriam ser consideradas para a execução deste estudo. Assim, de posse desse diagnóstico, recorri a EXU para pedir-lhe que abrisse os caminhos da sabedoria, da inteligência e da capacidade inventiva ou de criação que por certo habitam em mim. Daí me inspirei na lenda *Galo preto de EXU*, que diz o seguinte:

³⁶ Segundo Vansina e Lwanga-Lunyiigo (2010), este é um grupo familiar de línguas que abrange mais de quatrocentos variantes, derivadas todas de uma mesma língua ancestral, chamada “protobanta”.

O Galo Preto

Exu andava pelo mundo em busca de novidades. Vivia entediando e a falta de criatividade dos seres vivos o deixava profundamente irritado.

- Tudo sempre igual... pensava com seus botões . - ... Ninguém inventa ou modifica nada. Que tédio! Assim, observou que a noite se aproximava e, junto dela, a ameaça de uma tempestade. Resolveu, então, buscar abrigo numa casa à beira da estrada.

Batendo à porta, foi recebido por um animal peludo, ao qual perguntou:

- Como te chamas?

- Macaco!

- E teu pai, como é chamado?

- Macaco!

- Tua mãe?

- Macaca!

- Teus irmãos?

- Todos, Macacos!

Exu virou as costas e afastou-se sem dizer mais nada. Não iria passar a noite numa casa onde todos os habitantes tinham o mesmíssimo nome, o que, para ele, representava a mais absoluta prova de falta de imaginação. E Exu jamais gostou de gente ou animal obtuso.

Logo adiante encontrou outra casa e, batendo à porta, foi recebido por outro animal.

- Boa tarde! Ando em busca de abrigo para proteger-me da tempestade que se aproxima, mas antes preciso saber o teu nome - disse Exu cheio de autoridade.

- Eu me chamo Elefante - respondeu o morador.

- E teu pai?- perguntou o visitante.

- Elefante, como eu!

- Tua mãe?

- Elefante também!

- Teus irmãos?

- São em número de três e chamam-se Elefante, Elefante e Elefante.

- Ora bolas! – resmungou Exu, enquanto se afastava sem se despedir.

Mais alguns passos e Exu encontrou outra casa, onde foi recebido por uma pequena ave de plumagem inteiramente negra.

- Olá! Sou Exu e ando em busca de abrigo, mas, antes de tudo, preciso saber teu nome.

- Me chamam Galo Preto! – respondeu o morador.

- E tua mulher?

- Galinha.

- Teus filhos?

- Isto depende de suas idades - explicou o dono da casa – Os mais velhos são frangos e frangas, os mais novos são pintos e os menores são chamados pintinhos!

Encantado com a resposta, Exu resolveu pernoitar naquela casa e, graças a este fato, adquiriu grande admiração pelo galo preto, que, ainda hoje, considera o seu animal favorito (MARTINS, 2008, p. 33).

Por meio desse mito, EXU convida a pensarmos a lógica da repetição, muito presente em nosso modo de pensar e agir, uma repetição dissociada e apartada do invencionismo, do

inventar... da invenção³⁷, repetição essa que nos aprisiona às certezas da mesmice, daquilo que para nós já se tornou conhecido... do que é fato... do que é evidente, que por vezes é também enfadonho... sem viço... sem vida, que consegue nos castrar a ponto de não mais conseguirmos pensar... propor e ousar o novo e o inusitado, seja para nós mesmos ou para o outro.

A partir do meu desejo em viver a experiência do Mestrado e, por conseguinte, desse doutoramento, venho tentando ativar os vários “genes da invenção”... ou da criação, presentes em meu ser, e que estão em constante ebulição... nesse sentido, filio-me às ideias de Kastrup (2005), que toma o conceito de invenção a partir da Filosofia de Deleuze (1988)³⁸, como algo diferente da criatividade.³⁹

Ela não é um processo psicológico a mais, além da percepção, do pensamento, da aprendizagem, da memória ou da linguagem, mas é uma potência temporal, potência de diferenciação, que perpassa todos os processos psicológicos. Colocando o problema da cognição a partir da invenção, falaremos então de uma percepção inventiva, de uma memória inventiva, de uma linguagem inventiva e - o que é de particular interesse aqui - de uma aprendizagem inventiva. Cabe ainda ressaltar que a invenção não é um processo que possa ser atribuído a um sujeito. A invenção não deve ser entendida a partir do inventor. O sujeito, bem como o objeto, são efeitos, resultados do processo de invenção (KASTRUP, 2005, p.1274-1275).

Todavia, Kastrup é enfática ao dizer que esse conceito de invenção é incompatível. Portanto, não se alia à ideia de solução de problemas defendida pela Teoria Psicogenética de J. Piaget (1997), pois diz:

[...] não é uma capacidade de solução de problemas, mas, sobretudo, de invenção de problemas. Além disso, a invenção é sempre invenção do novo, sendo dotada de uma imprevisibilidade que impede sua investigação e o tratamento no interior de um quadro de leis e princípios invariantes da cognição (KASTRUP, 2005, p.1273).

Por vezes tive que também fazer valer minha capacidade criativa, todavia me sentia inteiramente tomada pelos genes da invenção... da criação. Diante de tal contexto é necessário que se possa ouvir o que Deleuze acredita ser a Filosofia⁴⁰:

a filosofia é arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos. O filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar

³⁷ Lembro-me que meus pais, quando queriam me recriminar, diziam a seguinte frase: “*Essa menina é cheia de invenção ... mas pode parar com isso!*”

³⁸ Diferença e repetição. Rio de Janeiro: Graal.

³⁹ Segundo essa os estudos sobre criatividade desenvolvidos P. Guilford, sobretudo na década de 1960, definem a criatividade como uma capacidade de produzir soluções originais para os problemas.

⁴⁰ Diferentemente da ideia simplesmente pensar.

ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos. Criar conceitos sempre novos é o objeto da filosofia. E porque o conceito deve ser criado que ele remete ao filósofo como aquele que o tem em potência, ou que tem sua potência e sua competência. Não se pode objetar que a criação se diz antes do sensível e das artes, já que a arte faz existir entidades espirituais, e já que os conceitos filosóficos são também sensibilizados. Para falar a verdade, as ciências, as artes, as filosofias são igualmente criadoras, mesmo se compete apenas à filosofia criar conceitos no sentido estrito. Os conceitos não nos esperam inteiramente feitos, como corpos celestes. Não há céu para os conceitos. Eles devem ser inventados, fabricados, ou antes, criados, e não seriam nada sem a assinatura daqueles que os criam (DELEUZE, 1992, p.13).

Nesse sentido, durante os estudos do Mestrado, ao abordar Literatura Africana e Afro-brasileira, por meio de diversas linguagens, verificando até que ponto esse referencial literário poderia contribuir para que crianças⁴¹ pudessem pensar um *ser negro* positivado, fiquei, assim por dizer, à deriva, pois eu não tinha uma rota definida, um caminho com passos precisos, mas, a cada atividade que propunha à turma, buscava compreender e analisar, na medida do possível, os porquês de suas reações e proposições. Dessa forma, não buscava apontar uma ou mais soluções que pudessem responder com exatidão à minha pergunta de pesquisa; tinha, no entanto, por objetivo, evidenciar caminhos e possibilidades que se anunciaram a partir de uma experiência de pesquisa.

Assim, cada vez que lancei às crianças temáticas ligadas à negritude, essas se deram por meio da invenção de problemas, ou seja, constituíam-se em situações e/ou proposições que levavam os/as estudantes ao estranhamento... à dúvida. Ao questionar acerca dos saberes que tinham sobre o *ser negro*, elas passavam a criar hipóteses que pudessem contar ou explicar os problemas. Para que os/as leitores/as possam melhor entender do que estou tratando, relato um desses momentos logo abaixo.

Durante a oitava intervenção (de um total de quatorze), senti necessidade de verificar os possíveis aprendizados da turma acerca dos mais variados assuntos até então abordados. Para tanto, pretendia fazer uso de um recurso pedagógico que fosse capaz de articular os assuntos estudados e ainda permitisse, ao mesmo tempo, a apresentação dos Orixás. Isso porque, ainda durante a quarta intervenção, quando trabalhei com a história do Rei Galanga (anexo), foi possível perceber que as crianças não tinham conhecimento sobre os Orixás, a partir do quê supus que esse desconhecimento pudesse favorecer o estudo destes pelas crianças e docentes.

⁴¹ Com idades ente 08 e 09 anos.

Assim, *inventei* um jogo que recebeu o nome de AFRIQUEI, uma espécie de junção entre as palavras África e brinquei. O AFRIQUEI é formado por quatro blocos de cartas, dos quais o primeiro é composto por um grupo de dez Orixás e cada carta apresenta a gravura de um deles e expõe algumas das características recebidas por Olodumarê (Deus Supremo); o segundo possui cartas com os nomes dos vinte animais apresentados na sala de informática⁴²; o terceiro traz gravuras desses animais articuladas a perguntas; e o quarto bloco porta apenas a imagem dos citados animais. O jogo tem como princípio a Cosmovisão Africana, *o cuidar da natureza*, sendo vencedor/a o/a jogador/a que consegue proteger o maior número de animais.

Construí as seguintes instruções:

- a) Apresentação dos princípios, regras e objetivos do jogo;
- b) O jogo é composto por 05 (cinco) participantes, os/as quais utilizam dados para decidirem sobre a ordem de atuação dos/as envolvidos/as, sendo que cada um/a desses/as passam a representar apenas um dos 10 (dez) Orixás presentes, os quais foram:

Tabela 2 – Características dos Orixás

ORIXÁ	CARACTERÍSTICA
Orunmilá Ifá	Senhor do passado, presente e futuro.
Exu	Senhor dos caminhos, orixá ligado à comunicação.
Oxóssi	Senhor da matas e florestas, é o Grande Caçador.
Iemanjá	Senhora da maternidade e das águas do mar.
Oxum	Senhora da beleza, da fertilidade e das águas doces, gosta do ouro e é muito vaidosa.
Xangô	Senhor do fogo, do trovão e da justiça, é viril e violento, porém conhecido como Grande Justiceiro.
Ewá	Protetora das virgens e de tudo que é inexplorável.
Logun Edé	A única divindade hermafrodita, é homem por seis meses e nessa fase é astuto como Oxóssi, usa capacete de metal dourado e espada; na fase em que é mulher, veste-se com saia cor de rosa, usa uma coroa de metal dourado, arco e flecha e é vaidoso como Oxum.
Nanã	Sacerdotisa, seu mundo é a natureza viva e morta, é considerada a dona dos terrenos pantanosos, dos rios e dos mares.

⁴² A turma tomou conhecimento desses animais por meio projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira realizado entre o Canal Futura, a Petrobrás, o Centro de Informações e Documentação do Artista Negro, a TV Globo e Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Fonte: <http://www.acordacultura.org.br/livros/sites/br.livros/files/africa.swf>

Iansã	Senhora dos ventos e das tempestades, guerreira autoritária, irrequieta, mas também sensual e de temperamento forte.
-------	--

- c) Exu e Orunmilá Ifá são participantes natos no jogo devido à importância que ocupam na cosmovisão africana;
- d) A partir dos Orixás recebidos, o/a jogador/a passa a gozar das características do mesmo, de modo que quem conduz o jogo é EXU, por ser o Senhor da Comunicação;
- e) Em caso de dúvidas, cabe a Orunmilá Ifá tomar as decisões, pois é quem está presente desde a criação do universo, acompanha nossas existências e, por isso, tem o conhecimento do presente, passado e futuro, mas pode requerer a ajuda de Exu para resolver conflitos, uma vez que Exu acompanha Orunmilá Ifá desde a criação dos demais orixás.

Após ser definida a ordem dos/as participantes, o/a jogador/a que representa Exu dá início ao jogo, é ela quem organiza as cartas e passa a reger o AFRIQUEI. No jogo, os animais ocupam lugar de destaque, pois são eles que perguntam aos participantes sobre a História do Rei Galanga. Isso porque os animais possuem todos os conhecimentos da vida de Galanga, estão na África desde muito tempo e acompanharam o sofrimento dos povos africanos, presenciaram o que ocorreu ao reinado de Galanga e, assim, dirigem-se aos/as jogadores/as para interpelar sobre os acontecimentos que fazem parte da história dos povos africanos e brasileiros.

A presença dos animais no AFRIQUEI deve-se à compreensão de que esses são seres importantes na vida dos homens não apenas porque fornecem o alimento necessário a nossa subsistência, mas porque estão diretamente interligados a nossa existência enquanto seres vivos. Vejamos, por exemplo, como o africano Amadou Hampâté Bâ, contando sua história de vida, em *Amkoullel, o menino fula* (2003), refere-se aos animais:

meus ancestrais paternos, os Bâ e os Hamsalah, que ocupavam funções de chefia no Fakala, juraram fidelidade a Cheikou Amadou. Nem por isso deixaram de criar gado, pois nenhum fula digno deste nome, mesmo sedentarizado, saberia viver sem ocupar-se, por pouco que fosse, de um rebanho. Nem tanto por razões econômicas, mas devido ao amor ancestral pelo animal irmão, quase sagrado, seu companheiro, desde a aurora dos tempos. “Um fula sem rebanho é um príncipe sem coroa”, diz um ditado (HAMPÂTÉ BÂ, 2003, p. 25).

À medida que o/a jogador/a responde corretamente à proposição feita pelo animal, recebe a missão de protegê-lo, mas, se o/a participante não tem conhecimento da resposta,

pode pedir ajuda a EXU, mas caso este não queira ajudá-lo, a pergunta é repassada para o/a próximo/a jogador/a. Caso não haja solução, a referida indagação volta à mesa. A cada três respostas corretas dadas pelo/as jogadores/as, ele ou ela ganha o direito de escolher um novo Orixá para protegê-lo/a, uma vez que quem protege merece proteção.

Logo que construí o AFRIQUEI, passei à fase de testes para que pudesse perceber seu grau de aceitação por parte dos/as estudantes, quais dificuldades teriam para entender as regras e dar as soluções para cada proposição apresentada por cada animal e como se portariam ao tomarem conhecimentos dos Orixás.

Quanto ao uso do jogo, consegui detectar algumas questões. De fato, as crianças não conheciam os Orixás, embora tivessem citado o Candomblé como religião daqueles que viviam na África ou como uma herança cultural dos povos negros na Bahia. De um modo geral, a turma apresentou certa dificuldade para pronunciar os nomes de cada Orixá. Algumas crianças manifestaram interesse pelo jogo e passaram a pedir algumas dicas sobre as respostas, algo que até então eu não havia proposto ao AFRIQUEI.

Essas crianças ainda apresentaram como deveriam ser essas dicas, sendo sugeridas algumas relacionadas ao número de letras, sílabas e ainda letras iniciais e finais de algumas palavras. Por algumas vezes, as crianças falaram respostas *erradas* – creio que no desejo de acertar o máximo possível e, assim, passavam a apresentar respostas diferenciadas das esperadas. No entanto, ainda que não fossem corretas, essas sempre se referiam ao vocabulário presente na história do Rei Galanga, o que me levou a repetir algumas perguntas e, por vezes, o grupo dava a resposta correta.

A tomada de conhecimento quanto à presença dos Orixás a partir do estudo da história dos povos africanos – em especial, a do Rei Galanga – permitiu às crianças a produção de questionamentos, como, a exemplo, o manifestado por um dos meninos após concluirmos o jogo, quando disse: “–Tia, o Oxóssi protege as matas só da África?”. Respondi que o orixá Oxóssi protege as matas da África, do Brasil e todas as outras, quando ele revelou: “–Tia eu nunca ouvi falar no Oxóssi!”.

Posteriormente, por meio da Pretagogia, durante o curso de especialização no Quilombo, solicitamos⁴³ que o grupo de cursistas fizesse uso de linguagens variadas, sem que para isso tivessem que abdicar da escrita, porém buscando utilizá-la com leveza e criatividade, e, sobretudo, pela via de uma escrita personificada, marcada pelo Eu, ao invés do Nós, como

⁴³ Refiro-me à coordenação do curso, da qual fazia parte.

prevê algumas correntes teóricas. Nesse sentido, destaco, por exemplo, uma carta (memorial) escrita por dois orientandos meus, um homem e uma mulher, em função da produção do estudo monográfico, em que ela pôde relatar como teve a vida marcada pelo racismo, por meio da escrita da seguinte paródia:

Tabela 3 - Paródias

<p>Ai que saudade D'Oce - Geraldo Azevedo Desde criança acostumada por ser negra a minha cor era chamada de negrinha ou “negrinha do pajeú”. Minhas bonecas eram bruxinhas Brinquedos de pano e de cor Na escola, por ser moreninha Os meninos não davam valor.</p> <p>1</p>	<p>Na escola vi o sofrimento Que a História por tempos guardou De um povo que foi humilhado Julgado pela sua cor Trazia no peito a vontade Apenas de se libertar E de ter mais dignidade O seu espaço conquistar.</p> <p>2</p>
<p>O tempo passou, fui crescendo Então é que pude notar O espaço do negro crescendo Sua contribuição aumentar. Amigos na universidade, E até líderes mundiais Destques na sociedade Luta por direitos iguais.</p> <p>3</p>	<p>Para aprender sobre o assunto Atuei em peças teatrais. A cultura afro-cearense Aprendi com histórias reais Distritos de antigos quilombos Histórias, festa e tradições Conhecimento importante Dos negros, contribuições.</p> <p>4</p>
<p>Agora com curiosidade Um curso resolvi fazer. Conhecer descendentes de escravos E antigos quilombos pra ver. Cultura e religiosidade Crenças e costumes antigos Respeito à ancestralidade Saberes a nós concedidos.</p> <p>5</p>	<p>Mesmo aprendendo bastante Tem mais que preciso saber A história de minha descendência E mais religiões aprender. Sobre o continente africano Assuntos para debater Conscientizar as pessoas Da importância do negro ver.</p> <p>6</p>
<p>Ancestralidade africana A “sankofa” e a cosmovisão As comidas africanas E assuntos da religião Saberes adquiridos</p>	<p>Quero agradecer a NACE Pela contribuição Pela experiência vivida, Com grande satisfação Terás papel importante</p>

Ao longo do curso exercido Levarei sempre comigo aos negros, a gratidão.	Pra minha cosmovisão Contribuindo bastante Para minha formação.
7	8

Por sua vez, Roberto, meu outro orientando, escreveu uma carta narrando algumas de suas posturas, que foram marcadas pelo racismo, para com seus colegas negros e negras. Logo abaixo exponho trechos dessa carta:

*Amigo, você deve se lembrar muito bem que na época que nós fazíamos a alfabetização, todos diziam que “Todo negro é ladrão”, “Negro só serve para arrancar toco”. Quando a Germana chegava, com aquele jeito sapeca, nós dizíamos: “Chegou a negra do Pajeú!”. Palavra pejorativa, que era a marca de um óleo comestível. Lembra do nosso “colega de cor”², como todos chamavam? Pois sim, quando desaparecia um objeto qualquer na sala de aula, todos diziam ser ele o ladrão. Era um dos negros da sala. Esse mesmo colega tinha muita dificuldade de assimilar as matérias e todos o chamavam de burro (...). Lembro-me do que dizia o Sr. Antonio: “Negro só serve para arrancar toco e encher a paciência do patrão”. Imagine, meu querido amigo, como era há cinquenta anos. O nosso grande amigo Jacó, subnutrido, não assimilava praticamente nada da matéria na escola. Era taxado por todos nós de “jumento”. **Não gosto nem de lembrar, pois tenho raiva de mim mesmo. [grifos nossos].** As férias eram o período mais esperado do ano. A cena era a mesma, todos nós íamos para o sítio do Sr. Antonio. Passávamos o dia brincando, pescando, apostando corrida a pé, andando a cavalo. O almoço era servido na mesa das varandas, pois éramos rapazinhos. Ao terminar, corríamos para o açude e os amigos negros ficavam retirando os pratos e passando o pano no chão. Dizíamos não ter preconceito, mas, por coincidência, sempre ficavam no “batente” os nossos amigos de cor. Lembra do que o Júlio nos disse e até chorou? Gostava muito de todos nós, mas tinha muita vontade de morrer, porque sabia que por mais esforço que fizesse para subir na vida, não conseguiria, unicamente por causa da cor. Aquilo me chocou muito, mas logo depois passou despercebido. Hoje, consigo perceber melhor o drama vivido por Júlio e isso me dá uma angústia danada (...).*

O curso de Africanidades está passando a limpo os meus preconceitos e a história do Brasil e do mundo. O que nós aprendemos nas escolas é que o continente africano era horrível., era como se fosse o retrato do inferno. Os negros não eram iguais aos brancos, estavam mais para animais, precisamente para os macacos. Os navios negreiros traziam estes animais para servir aos brancos. Eram desobedientes e que tinham de ser tratados na chibata. Tudo isso nos foi passado na escola, você deve se lembrar muito bem. Quanta maldade, quanta ignorância e quanto preconceito!

Algum tempo depois, estávamos nos preparando para encerrar o ginásial. Era grande a expectativa pela nossa festa de formatura. Foi também uma fase muito difícil, estamos cada um de nós querendo ser o melhor, o mais forte, o “tal”. Éramos adultos e nada mudou a respeito do preconceito de raça, cor e sexo. A Margarida, quando descobriu que estava grávida, foi taxada por todos nós de “rapariga”, “puta negra sem vergonha”, “descarada”. Como sofreu a nossa querida amiga. O pai do seu filho, o Manoel, não foi obrigado a se casar, você já pensou?! Diziam que a culpada foi ela, que vivia se oferecendo para ele, “Ele é homem e não aguentou por isso ela que se lasque”. Na mesma época a Silvana engravidou e foi um Deus nos acuda. Obrigaram o Alberto a se casar. Os comentários eram diferentes: “O Alberto é um descarado, safado, não respeitou a filha alheia. Tão bem criada que ela foi, veio um cabra desse e fez o que fez”. Foi horrível. Lembranças, lembranças, que jamais serão esquecidas. Gravadas em nossas consciências. Muitas vezes erramos, não por maldade, mas por ignorância, por falta de conhecimento, por conceitos errados. Meu amigo, graças a Deus que ainda temos tempo de reconhecer e pedir perdão pelos nossos erros.

As duas experiências acima trataram do *ser negro* e da *negritude* sem as amarras da ditadura das disciplinas e do livro didático, tão presentes no modelo escolar brasileiro, que coloca em primeiro plano os conteúdos, mesmo que essa forma de trabalhar impeça crianças e adultos de evidenciarem os saberes ou mesmo que tipo de relações estes/as aprendentes têm com esse ou aquele assunto. Frente a esse modelo escolar, é necessário pensar que:

[...] os professores utilizam o livro didático, principalmente nos níveis fundamental e médio, como recurso e são pouco autônomos nas decisões que tomam sobre o que ensinar e por que ensinar. O livro, que deveria ser apenas um recurso de apoio, torna-se guia da agenda docente e substitui, muitas vezes, a necessária energia questionadora que deveria fazer a mediação entre as condições dos estudantes, incluindo sua cultura e linguagem, e o conhecimento disponível (CUNHA, M., 2006, p. 64).

Por outro lado, essa maneira da Pretagogia pretende, de forma deliberada, criar condições e situações para que os genes da invenção, dos quais todos nós somos portadores e portadoras, consigam evidenciar sua expressão gênica. Nesse sentido, é necessário pensar que

precisamos ter a coragem de rasgar o falso desse mundo superficial e mergulhar no caos, por mais estranho, feio e assustador que ele possa parecer. Fazer a experiência do estranhamento, do perder-se de si mesmo, do mergulho na multiplicidade, longe de hierarquias, certezas, controles; abrir para as delícias do desconhecido, ter a coragem de ousar (GALLO, 2004, p.47).

Daí cabe pensar a vida e suas dimensões de modo transdisciplinar. É, portanto, um modo de compreender o mundo, a vida e tudo que nela há. De forma integrada, vejamos como Hampatê Bá explica a presença dessa concepção em África:

mas não nos iludamos: a tradição africana não corta a vida em fatias e raramente o “Conhecedor” é um “especialista”. Na maioria das vezes, é um “generalizador”. Por exemplo, um mesmo velho conhecerá não apenas a ciência das plantas (as propriedades boas ou más de cada planta), mas também a “ciência das terras” (as propriedades agrícolas ou medicinais dos diferentes tipos de solo) a “ciência das águas”, astronomia, cosmogonia, psicologia etc. Trata-se de uma *ciência da vida*, cujos conhecimentos sempre podem favorecer uma utilização prática. E quando falamos de ciências “iniciatórias” ou “ocultas”, termos que podem confundir o leitor racionalista, trata-se sempre, para a África tradicional, de uma ciência eminentemente prática, que consiste em saber como entrar em relação apropriada com as forças que sustentam o mundo visível e que podem ser colocadas a serviço da vida (HAMPATÊ BÁ, 2010, p.175).

A partir de tal contexto, vi-me como Oxaguiã, orixá que foi levado a criar o pilão para que fosse possível a feitura de pratos com o alimento de que mais gostava, o inhame. Assim, percebi que necessitava criar instrumentais que me propiciassem saciar o meu desejo

em trabalhar a cultura afro-brasileira e afro-cearense de forma transdisciplinar. Eis o mito tratando da criação do pilão:

Oxaguiã Inventa o Pilão

Oxalá, rei de Ejigbô, vivia em guerra, ele tinha muitos nomes, uns o chamavam de Elemoxó, outros de Ajagunã, ou ainda Aquinjolê, filho de Oguiriniã.

Gostava de guerrear e de comer, gostava muito de uma mesa farta, comia caracóis, canjica, pombos brancos, mas gostava mais de inhame amassado, jamais se sentava para comer se faltasse inhame.

Seus jantares estavam sempre atrasados, pois era muito demorado preparar o inhame,

Elejigbô, o rei de Ejibô, estava assim sempre faminto, sempre castigando as cozinheiras, sempre chegando tarde para fazer a guerra.

Oxalá então consultou os babalaôs, fez oferendas a Exu e trouxe para humanidade uma nova invenção. O rei de Ejigbô inventou o pilão e com o pilão ficou mais fácil preparar o inhame e Elejigbô pôde se fartar e fazer todas as suas guerras.

Tão famoso ficou o rei por seu apetite pelo inhame que todos agora o chamam de

"Orixá-Comedor-de- Inhame-Pilado", o mesmo que Oxaguiã na língua do lugar (PRANDI, 2001, p.48)

8.2 Socando o pilão: uma coisa de vez cada vez... mas tudo ao mesmo tempo!

Frente a todas essas questões me senti como se tivesse frente a um Pilão... desejando criar novas receitas, novas iguarias... que fossem atraentes aos olhos, gostosas ao paladar, sedutoras ao olfato e agradáveis ao tato. Como ingredientes tinha a Cultura Afro-cearense... a Pretagogia... e a escola, então era hora de socar tudo no pilão e ver que resultados teríamos.

8.2.1 Das atividades produzidas

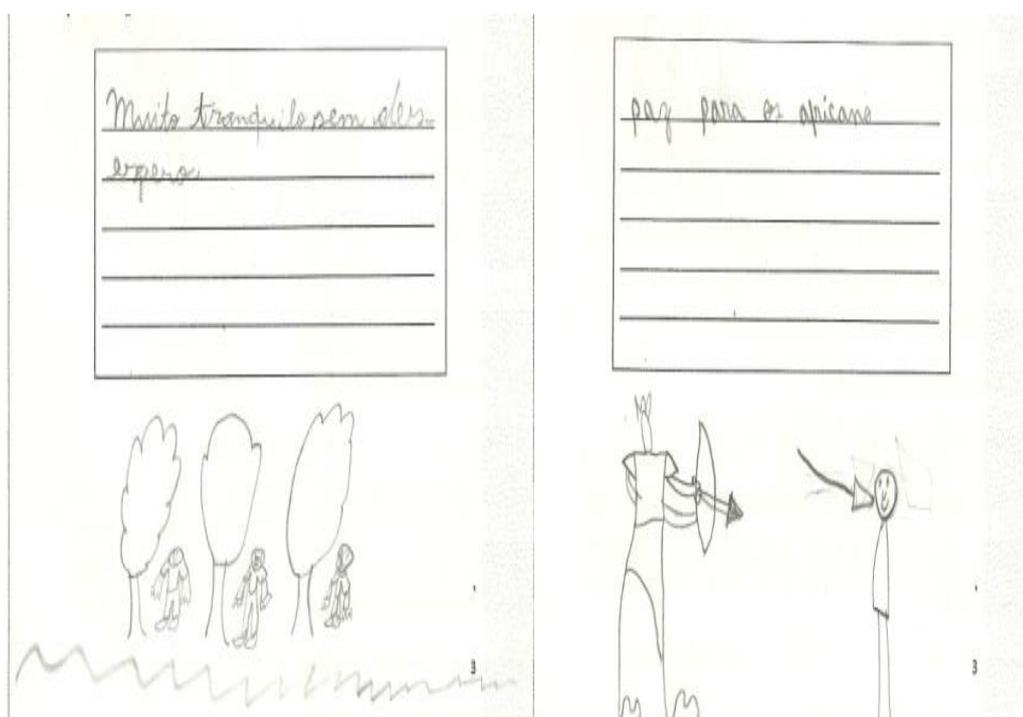
8.2.1.1 Presença de Portugal no Brasil... em África.... conflitos à vista

Conversando com a docente tomei conhecimento de que estava previsto na disciplina de História o estudo acerca da presença indígena e a chegada dos portugueses, e vi que essa seria uma oportunidade para adentrar no tema da cultura afro-cearense. Não queria correr o risco de abordar esse tema dissociado do conteúdo curricular como se fosse algo à parte, pelo contrário, percebia que precisava oferecer à professora Tânia e à turma uma referência dentro do eixo sequencial dos conteúdos. Assim, montei um texto (atividade 02 - anexo) que pudesse

tratar das matrizes culturais presentes em nosso país, e assim, justificar e/ou apresentar algumas questões como, por exemplo:

- a) Motivações que levaram Portugal a adentrar o território brasileiro, e os conflitos estabelecidos entre estes e os povos indígenas;
- b) Porquês da escravização dos africanos pelos portugueses e da chegada do povo negro ao Brasil;
- c) Presença de reinados no continente africano.

Expliquei essas questões por meio de uma atividade escrita e, ao final da mesma, solicitei que a turma escrevesse e/ou desenhasse como imaginavam que fosse a África antes da invasão, prisão e tráfico de mulheres e homens africanos pelos Portugueses. Eis algumas dessas manifestações:



Imagens 18 e 19 – Muito tranquilo, sem desespero. Paz para os africanos. Arquivo GCS



Imagem 20 – Era tudo calmo e bom, tinha muita festa era muito. Arquivo GCS

De um modo geral, avalio que as crianças perceberam, por um lado, o continente africano como um território possuidor de uma história e cultura particular, por outro, apresentaram a África também como um lugar marcado pela alegria. No entanto, para que para tais ideias fossem evidenciadas foi necessário trabalhar com ideia de *antes* e *depois* da chegada dos portugueses no continente africano e as consequências dessa presença.

Com a continuidade dos estudos, passei a destacar para a turma (atividade 02 - em anexo) que a Igreja Católica, aqui representada pela realeza portuguesa, se diferenciava dos índios pelo modo de pensar e agir, para isso, expliquei, por exemplo, que a Coroa portuguesa passou a utilizar a mão de obra indígena de forma barata ou gratuita para a produção de alimentos em grande quantidade, e, assim, obteve grandes lucros com a comercialização desses produtos, e também que os portugueses desrespeitavam a natureza com a derrubada das matas, poluíam os rios e mares e ainda matavam os animais de forma indiscriminada. E, por fim, expliquei também que devido a tais questões, indígenas e portugueses se desentenderam, o que levou Portugal a autorizar o massacre de índios e índias.

8.2.1.2 Visitando uma reserva indígena

A partir desse estudo, a turma logo manifestou o desejo em conhecer uma reserva indígena, algo que puderam realizar, pois levamos o grupo para uma aula de campo na reserva indígena dos Jenipapo-Kanindé, localizada no município de Aquiraz (CE), área metropolitana de Fortaleza. Quero, no entanto, destacar que essa viagem só foi possível porque as

professoras envolvidas nesse estudo solitaram verbas à direção da escola para tal fim, que, por sua vez, atendeu prontamente. Logo abaixo, algumas fotos desse momento em que a turma pôde conversar com a Cacique-Pequena, e com algumas professoras e crianças da escola indígena:



Imagens 21 e 22 – Conversa com Cacique-Pequena Conhecendo as instalações da escola. Arquivo GCS.



Imagens 23 e 24 – Visita ao Museu Indígena Pátio da escola indígena. Arquivo GCS.

8.2.1.3 Tratando da cosmovisão africana em sala

Construí uma história (atividade 03 - anexo) apresentando princípios da cosmovisão africana por meio da história *Ossaim, o cuidador das ervas* (anexo). Trata-se de um menino negro que vive no Reino de Oyó, próximo ao Rio Níger, na África, criança que aprende com a mãe os segredos das plantas. No entanto, ao receber como tarefa escolar apresentar ervas benéficas à saúde humana passa então a entender como seus ancestrais africanos e os Orixás

(divindades encarregadas de cuidar da natureza) se relacionavam com os elementos que compõem os Reinos da Natureza (animais, plantas, minerais). Nesse contexto, Ossaim toma conhecimento da história de Mara, uma moça que foi repreendida por Iroko (uma árvore sagrada) sobre o comportamento desrespeitoso que ela pratica para com os demais seres da natureza. Para a construção desse mito utilizei também algumas expressões e/ou palavras afro-brasileiras e africanas, como, por exemplo, caçula, arengar, quizila, angu, dendê, agô, Daudi, Mara, Aba.

Dei início à contação dessa história num estágio de muita tensão, pois iria tratar da existência dos orixás como reais cuidadores da natureza, junto a algumas crianças pertencentes às religiões evangélicas, como, por exemplo, Igreja Assembleia de Deus e Universal do Reino de Deus. Isso porque, de um modo geral, esses grupos consideram as religiões de matriz africana como demoníacas, devido à presença dos orixás. Temi, por um lado, que esses/as estudantes se recusassem a participar da escuta do texto e das atividades ali propostas. Por outro, que se queixassem em casa por estar sendo abordados na escola conteúdos tratando das referidas religiões.

Estudos recentes, do antropólogo Vagner Silva (2006), têm se preocupado em explicar os porquês dos constantes atos de ataques a que vêm sendo submetidos pessoas e espaços ligados às religiões de matriz africana, em especial a Umbanda e ao Candomblé, segundo esse pesquisador:

nas últimas duas décadas tem-se verificado no Brasil uma intensificação do ataque promovido pelas igrejas neopentecostais contra as religiões afro-brasileiras. Na verdade, esse ataque, visto por seus agentes como uma “guerra santa” ou “batalha espiritual” do bem contra o mal (sendo este representado pelos demônios que se transvestem preferencialmente de divindades do panteão afro-brasileiro para causar malefícios), faz parte, em diferentes graus, do sistema teológico e doutrinário do pentecostalismo desde seu surgimento no Brasil, no início do século XX (V. SILVA, 2006, p. 151).

À medida que dei início à leitura dessa história percebi muitas reações por parte das crianças, desde sorrisos a expressões de susto ao ouvirem o nome dos orixás. No entanto, um menino em especial chamou a atenção, pois parecia muito entender o contexto da história e ainda pronunciava sorrindo a expressão: *Agô* (pedido de licença, na língua banto).

Após finalizar a contação da história tratei de buscar saber o que a turma havia entendido, ainda solicitei que os alunos e alunas produzissem um desenho que representasse o conto. Nesse momento, fui surpreendida pela professora dizendo-me que um dos meninos

queria falar-me algo, e para a minha surpresa era justamente o menino citado anteriormente, essa criança me revelou que queria ser Pai-de-santo, seguindo, assim, o exemplo do pai biológico. Logo em seguida à fala desse estudante indaguei acerca das religiões a que elas (crianças) pertenciam, ao final pude observar que em sua grande maioria eram católicos e/ou protestantes.

Durante esse momento, uma das meninas da sala apontou para o menino umbandista e disse: *Tia, a minha vô é da religião dele... vai para a casa do pai dele!* Aproveitei para perguntar se ela já tinha ido lá nesse terreiro, ao que me respondeu: *Eu não... eu sou evangélica!* A partir da fala dessa criança pude questionar os/as discentes acerca dos preconceitos manifestados por pessoas pertencentes às religiões (neo)pentecostais, contra umbandista e candomblecistas. De um modo geral, as estudantes justificaram que essas pessoas praticavam preconceito porque não sabiam respeitar a religião dos outros e queriam fazer confusão. Foi aí que a menina citada revelou: *Lá em casa tem briga... minhas tias e minha mãe não gostam da religião da minha avó... dizem que é coisa ruim.* Aproveitei para perguntar como a avó reagia frente a esse comportamento das filhas, e ela me respondeu: *Minha vó fica calada... e vai lá assim mesmo!*

Associei esse *silêncio* manifestado pela avó dessa menina a dois depoimentos colhidos junto a uma senhora e um senhor negro quilombolas do Ceará. Ao questionar o senhor, com mais de 70 anos, acerca dos preconceitos vividos em função da cor, ele diz: *“Minha dona, quando alguém chegava e perguntava: Aqui tem algum negro? Ninguém respondia... a gente ficava calado... Olha, ninguém era besta... a gente ficava calado para passar melhor, a gente sabia que eles [brancos] queriam pegar nós que temos a cor preta, minha dona!*

Por sua vez, ao indagar a senhora quilombola sobre os preconceitos também vividos, ela explica: *“Até hoje eu sou humilhada pelas pessoas, quando também trabalhava nas casas. Eu não aceitava não. Aceitar ninguém aceita (rsrs). Sofria, tinha raiva! Mas ficava calada”.*

Alguns estudos sobre a linguagem (ORLANDI, 2003, 2002; AMORIM, 2002, 1998) consideram que o silêncio também se constitui linguagem, seja ele proposto ou imposto. O silêncio imposto significa exclusão, dá-se como forma de dominação; já o proposto parte do oprimido e representa uma forma de resistência e até mesmo uma maneira de autodefesa ou auto-proteção. O silêncio dá-se como linguagem portadora de significado e sentido, configurando-se como “[...] acontecimento essencial da significação, ele é matéria significativa por excelência” (ORLANDI, 2002, p. 126).

A linguagem, enquanto fala, proferida de maneira oralizada, escrita e silenciada, de acordo com Maingueneau (2005), é constituída de discurso, atende aos interesses de quem o profere, direciona-se a alguém e, sendo assim, é passível de análise, pois serve de suporte para expressar conceitos que o ser humano tem de si, dos demais seres e ainda sobre o contexto social e político que lhe é pertinente. O discurso é interativo, mobiliza dois parceiros nomeados por Culioli (1973) de *coenunciadores*, evitando dessa forma que se pense a enunciação caminhando em direção única, ou que ela seja a expressão do pensamento de um locutor que se endereça a um destinatário passivo. Por sua vez, o historiador africano Joseph Ki-Zerbo, ao se referir à tradição oral explica o valor da FALA dentro da cosmovisão africana:

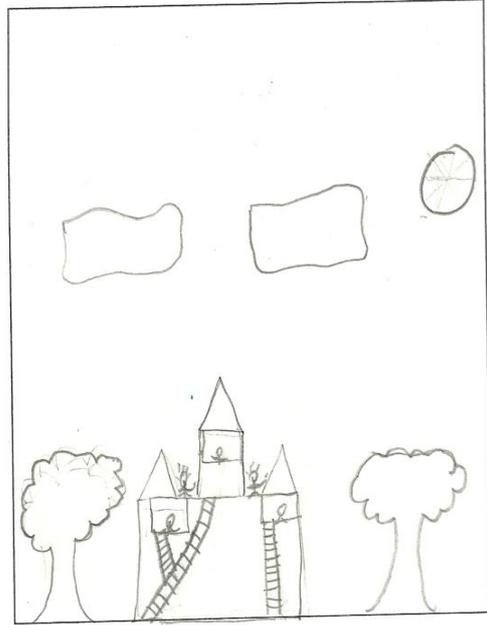
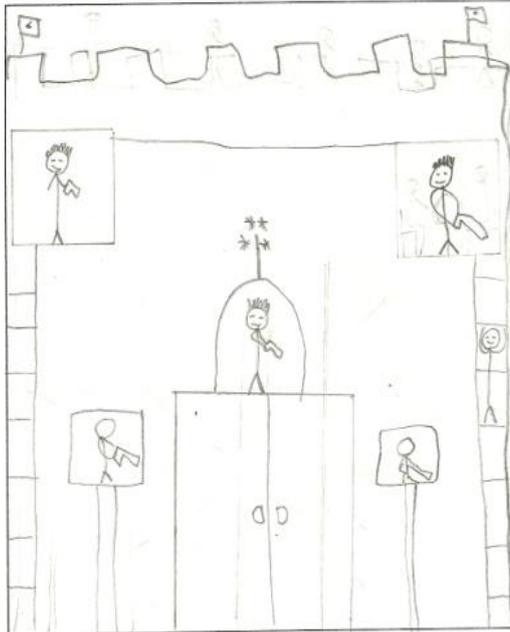
para o africano, a palavra é pesada. Ela é fortemente ambígua, podendo fazer e desfazer, sendo capaz de acarretar malefícios. É por isso que sua articulação não se dá de modo aberto e direto. A palavra é envolvida por apologias, alusões, subentendidos e provérbios claro - escuros para as pessoas comuns, mas luminosos para aqueles que se encontram munidos das antenas da sabedoria. Na África, a palavra não é desperdiçada. Quanto mais se está em posição de autoridade, menos se fala em público. Mas quando se diz a alguém: “Você comeu o sapo e jogou a cabeça fora”, a pessoa compreende que está sendo acusada de se furtar a uma parte de suas responsabilidades. Esse hermetismo das “meias-palavras” indica, ao mesmo tempo, o valor inestimável e os limites da tradição oral, uma vez que sua riqueza é praticamente impossível de ser transferida integralmente de uma língua para outra, sobretudo quando esta outra se encontra estrutural e sociologicamente distante. A tradição acomoda-se muito pouco à tradução (2010, p. XL).

Avalio que essa leitura permitiu a esse menino, pertencente ao Candomblé, falar com tranquilidade da religião a que pertence e ainda do orgulho de ser filho de um pai-de-santo. Por outro lado, a partir desse texto foi possível saber acerca das religiões ali representadas, sem, no entanto, travarmos um duelo. O uso dessa literatura não foi condicionada e/ou conduzida no intuito de fazer com que esses alunos e alunas realizassem apenas uma interpretação e/ou evidenciassem a capacidade cognitiva de compreensão, mas, sobretudo, de trazer para o contexto da sala de aula o debate sobre a diversidade religiosa ali e da possibilidade e necessidade de construção de um diálogo respeitoso com os seus.

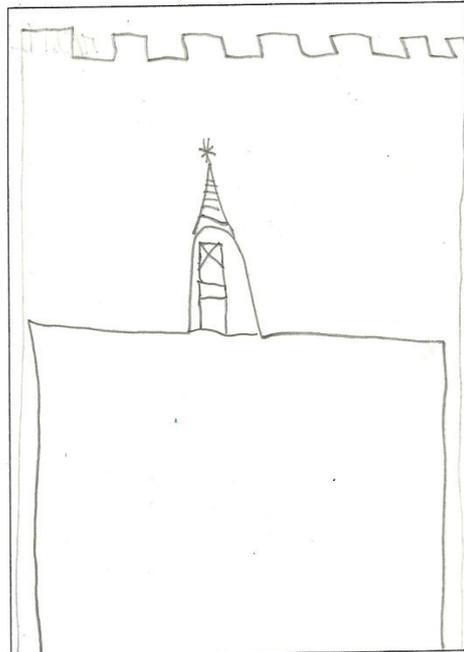
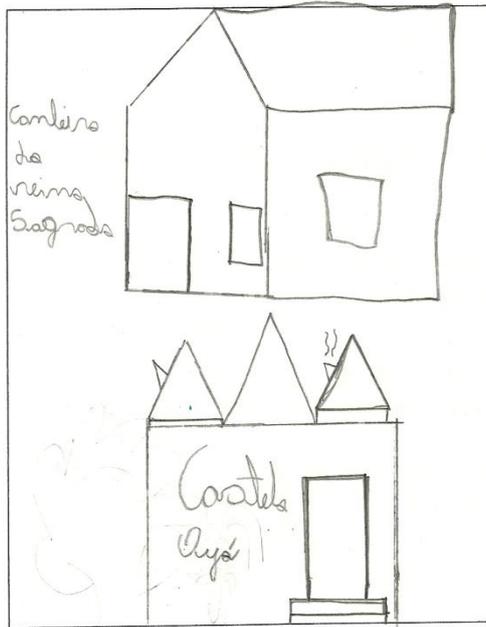
Produções artísticas e suas interpretações

Ainda solicitei que as crianças fizessem desenhos que pudessem representar a história. Exponho aqueles que mais me chamaram a atenção e suas interpretações:

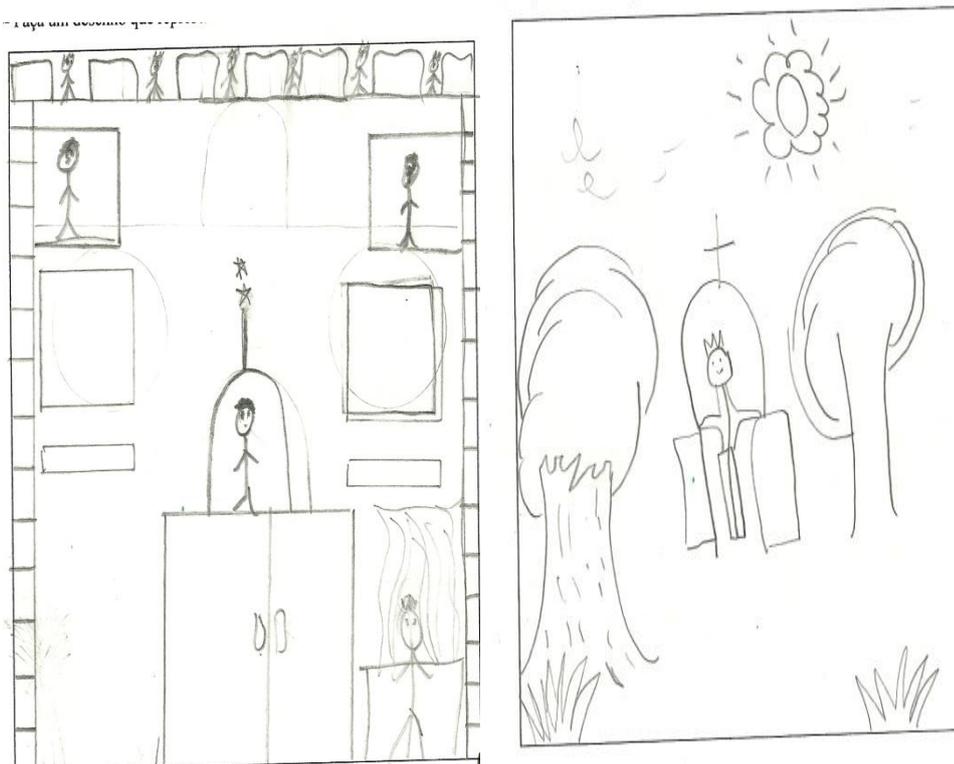
1ª parte:



Imagens 25 e 26 – Arquivo GCS



Imagens 27 e 28 – Canteiro do Rei Sagrada/ Castelo Oyó. Arquivo GCS



Imagens 29 e 30 – Arquivo GCS

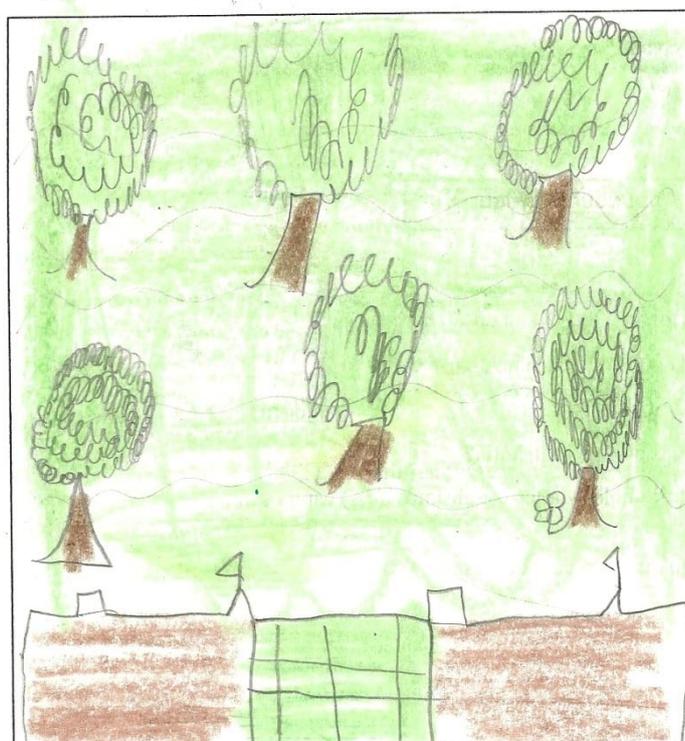


Imagem 31 – Arquivo GCS

Ainda que eu tivesse trazido para a turma um mito tratando dos princípios da cosmovisão africana, em especial da relação do ser humano com os demais seres da natureza, os desenhos me chamaram a atenção porque, de certa forma, se *desviaram* da ideia principal

do texto. Dos 20 (vinte) desenhos produzidos, 07 (seis) deram destaque ao Reino de Oyó, sendo que 01 (um) em especial (imagem 25) expôs Oyó como um território, se defendendo de ataques, isso porque aparecem homens apontando armas de fogo para uma pessoa que está com as mãos para o alto.

Importante dizer que citei o Reino de Oyó uma única vez no texto, logo na 1ª frase da história, onde escrevo: “*Ossaim morava no Reino de Oyó, em África, perto do Rio Níger*”. Para melhor situar a turma, coloquei então duas notas explicativas dizendo da localização geográfica desse reino e rio, como expostas abaixo:

- a) *Nota 1 : O Reino de Oyó ou Império de Oyó (c. 1400 - 1835) foi um império da África Ocidental, onde é hoje a Nigéria ocidental;*
- b) *Nota 2: O Níger é o terceiro rio mais longo da África, e o principal da África Ocidental, com cerca de 4180 km de comprimento e uma bacia hidrográfica de 2,2 milhões de km².*

Logo que recebi esses desenhos busquei indagar o autor da primeira gravura (25) sobre o significado da presença desses homens armados e ele respondeu: “*Tia, eles têm que se proteger... eles podem ser atacados*”. Suponho que esse aluno quis dar ênfase ao fato de que, sendo Oyó um reinado, este poderia ser então invadido. Imagino que essa ideia estava relacionada aos estudos feitos em sala de aula quando expus o intenso processo de lutas travados por índios e comunidades africanas frente às atrocidades da monarquia/igreja católica portuguesa.

Já o autor da imagem 26 traz Oyó como um lugar de difícil acesso em que somente é possível adentrar por meio de grandes e altas escadas que conduzem a sacadas, sendo que estas estão ocupadas por pessoas.

Observei também que as demais gravuras (25 a 29 e 31) trazem Oyó como um lugar fechado por muros altos e grandes portas, creio que isso denota todo um sentimento de proteção contra possíveis invasões, ainda que sem a presença de homens armados, por outro lado, esses espaços também trazem castelo com torres e a presença de um rei e de uma rainha.

2ª parte:



Imagens 32 e 33 – Canteiro do Reino Sagrado O Reino Sagrado. Eu quero entrar . Arquivo GCS



Imagens 34 e 35 – Arquivo GCS



Imagem 36 – Arquivo GCS

Os demais desenhos produzidos pela turma se reportaram à existência do Canteiro do Reino Sagrado⁴⁴ (imagens 32 e 33). Todavia, a gravura 32 chamou-me muito a atenção devido à escrita da frase de menina pertencente à Igreja Universal do Reino de Deus, que dizia: “*Deus é fiel!*”. Creio que com essa citação a autora quis pôr em evidência sua filiação religiosa, e talvez, até mais que isso, era como se quisesse me dizer que estava atenta às ideias que eu estava trazendo para a sala de aula.

Segundo Paravidini & Gonçalves, a expressão *Deus é fiel* se refere ao campo conceitual das Igrejas Neopentecostais, que possuem as seguintes características fundamentais: “[...] a Teologia do Domínio, a Teologia da Prosperidade, a eliminação dos estereotipados usos e costumes de santidade, e sua organização empresarial” (2009, p, 1176). Cabe dizer que a Teologia do Domínio deve ser compreendida pela capacidade de promover a

[...] forclusão⁴⁵ do indivíduo no plano de sua implicação nas causas dos problemas e das mazelas presentes na sociedade. Na origem de qualquer manifestação do mal se busca uma explicação que faz apelo a uma razão a-histórica. As contradições e as injustiças sociais, longe de indicar os modelos de sociedade que nascem das mãos humanas, passam a ser vistas como resultado dos estragos que o diabo é capaz de fazer na vida de quem lhe dá abertura (PARAVIDINI; GONÇALVES, p. 1181).

Por sua vez, a Teologia da Prosperidade afirma que Deus quer estabelecer uma parceria ou pacto com aqueles/as que lhes queiram ser fiéis, daí que, com esse acordo,

[...] não existe outra saída para Deus senão realizar as permanentes bênçãos na vida daqueles que se submeteram às determinações de sua palavra. O contrato firmado permite, assim, que os fiéis também exijam de Deus a

⁴⁴ Canteiro pertencente à Dona Nanã, mãe de Ossaim. Segundo um dos mitos iorubanos que trata da criação do homem e da mulher, o orixá Nanã participou ativamente desse momento.

⁴⁵ Termo utilizado por Lacan para traduzir a palavra *verwerfung* que está contida em algumas obras do Freud, que significa rejeição. Fonte: <http://meuamor-meuodio.blogspot.com.br/2011/08/forclusao-o-mecanismo-especifico-da.html>

fidelidade e o compromisso com a promessa feita [...] O fiel, em busca da sustentação de sua responsabilidade no contrato de sociedade com Deus, deve conduzir-se moralmente de acordo com as exigências bíblicas e, de modo especial, é chamado a acolher e viver um compromisso financeiro celebrado através do dízimo e das ofertas (PARAVIDINI; GONÇALVES, p. 1183).

É o próprio Edir Macedo (fundador da Igreja Universal do Reino de Deus) quem explica no livro *O Despertar da Fé* (2005) como Deus comporta-se após firmar esse compromisso com o indivíduo:

quando pagamos o dízimo a Deus, Ele fica na obrigação (porque prometeu) de cumprir a Sua Palavra, repreendendo os espíritos devoradores que desgraçam a vida do homem, atuando nas doenças, nos vícios, na degradação social e em todos os setores de atividade humana, fazendo com que o homem sofra eternamente (PARAVIDINI; GONÇALVES, 2009, p. 1183 *Apud* MACEDO, 2005, p. 54).

A imagem 33 faz referência ao momento em que Ossaim evidencia para a mãe que sabe como deve se comportar ao aproximar-se do Canteiro do Reino Sagrado. As demais produções (34 a 36) tratam do momento em que Iroko (árvore sagrada) conversa com Mara, sobre a conduta desrespeitosa da menina para com os demais elementos da natureza.

Ao criar um diálogo entre Iroko e Mara almejava apresentar à turma alguns dos motivos que justificam o cuidado que o ser humano deve ter para garantir sua própria existência e a dos demais seres vivos e não-vivos. Nesse sentido, pretendia que as crianças pudessem pensar, a partir do comportamento da Mara, os porquês do ser humano se colocar como um ser superior e desrespeitoso frente aos demais seres da natureza. Dessa forma, era necessário apresentar para a turma o modo como a cultura africana e afro-brasileira acredita ser a relação entre seres vivos e não vivos. Nesse sentido, creio que atingi esse objetivo, pois os/as autores/as dessas produções destacaram o momento da conversa com a menina Mara.

Por fim, avalio que a História de Ossaim atuou como um signo (DELEUZE, 1987), algo que permitiu a esses/as estudantes revelarem que estavam envolvidos/as num movimento de aprendizagem, ou seja, conseguiam associar e/ou fazer conexões entre as as temáticas que estavam sendo tratadas sobre a cultura afro-cearense.

Nesse sentido, cabe compreender a ideia de aprendizagem construída por Deleuze:

nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprende, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos. Quem sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente "bom em latim", que signos (amorosos ou até mesmo inconfessáveis) lhe serviriam de aprendizado? Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos professores e nossos pais nos

emprestam. O signo implica em si a heterogeneidade como relação (DELEUZE, 1987, p.22).

Diante dos entendimentos e das diversas compreensões, manifestadas pelas crianças, sendo estas subsidiadas pela história de Ossaim, requer pensar:

será que haveria sempre um único entendimento possível (o que às vezes chamam uma 'leitura') de cada texto? Será que é razoável encerrar o prazer de ler num espaço murado por regras de compreensão? Perguntemos antes se, em nome do sacrossanto princípio da compreensão, devemos matar o prazer na origem. Devemos realmente exigir da criança que compreenda – à nossa maneira – o texto que lê, antes de sentir prazer na leitura? Se ela compreende o texto de maneira diferente da nossa, não é necessariamente, porque se engana ao decodificar os signos gráficos, mas, muitas vezes, porque as palavras lidas ativam um universo mental, conhecimentos e processos de raciocínio que correspondem exatamente aos nossos (MORAIS, 1996, p 14-15).

8.3 Discutindo a estética negra

Em outro momento trouxe um mito do escritor angolano Ndalú⁴⁶ de Almeida sobre a importância da fala. Busquei relacionar a mensagem desse mito ao modo preconceituoso como é tratada a estética negra, em especial o cabelo de homens e mulheres negras. Eis o mito apresentado:

*Ynari, a menina das cinco tranças
Era uma vez uma menina que tinha cinco tranças lindas e se chamava Ynari. Ela gostava muito de passar perto de sua aldeia, ver o campo, ouvir os passarinhos e sentar-se junto à margem do rio. Certa tarde, já o Sol se punha, Ynari ouviu um barulho.
Não eram os peixes a saltar na água, não era o cágado que às vezes lhe fazia companhia, nem era um passarinho verde.
Do capim alto saiu um homem muito pequenino com um sorriso grande. E embora ele não fosse do tamanho dos homens da aldeia de Ynari, ela não se assustou.
O homem muito pequenino andava devagarinho, e devagarinho se aproximou [...] Estavam assim os dois conversando sobre as palavras, a importância que as palavras tinham na vida de cada um, como as usavam, quando as usavam, com quem as usavam, e que significados tinham para o coração de cada um deles.
Ynari tentou explicar-lhe que havia palavras que para ela tinham mais do que um significado ou que lhe provocavam mais do que uma só alegria ou uma só tristeza (ONDJAKI).*

Fiz a leitura do mito e passamos a discutir sobre a importância e força que as palavras têm na vida das pessoas, segundo a cosmovisão africana. Nessa tarefa, era também

⁴⁶ O escritor de origem angolano Ndalú de Almeida, usa o nome Ondjaki como pseudônimo. Texto retirado do livro África para crianças, de autoria de Iris Amâncio (2010).

solicitado que as crianças expressassem alguns sentimentos e emoções sobre as palavras, pois elas tinham que explicitar de forma escrita palavras que representassem alegria, tristeza, e também citar palavras que deveriam desaparecer e outras que deveriam permanecer no mundo. Logo abaixo exponho o que o grupo de 16 crianças evidenciou:

- a) Palavras alegres - amigos, paz, paixão e amor.
- b) Palavras tristes - drogas, morte, pistola, raiva, tristeza;
- c) Palavras que devem desaparecer - drogas, morte, pistola e raiva;
- d) Palavras que devem permanecer - paz, amor, alegria, harmonia, amizade, obrigada e por favor.

Com essa atividade queria me aproximar mais ainda das crianças, assim, suspeitei que essas palavras pudessem me dar algumas pistas sobre seus desejos e medos, isso porque ao se tratar de cultura afro-brasileira por meio da Pretagogia é necessário *direcionar o nosso olhar para as pessoas*. Nesse sentido, requer pensarmos estratégias pedagógicas em que o ser humano tenha valor pelo que *sabe e sente*, pois assim, será possível a construção de “uma didática que reflete sobre o ser humano e coloca a pessoa como valor, no centro do saber, do saber-fazer e do saber-ser em educação” (FLEURI, 2005, p. 7).

Por meio dessa atividade também seria possível ouvir das próprias crianças algumas informações que, por ventura, eu não tivesse atenta. Dessa forma, acreditei que os/as discentes tinham muito a dizer sobre suas vidas por meio daquelas palavras.

Destaco, por exemplo, o fato das crianças colocarem as palavras Drogas, Morte e Pistola como algo triste e, que assim, devem desaparecer. Por sua vez, a turma destacou as palavras Amor e Paz, com o status de algo que é alegre e que devem permanecer no mundo.

8.3.1 O cabelo dela...

Pelas minhas experiências enquanto mulher e professora negra percebo que o tema da estética feminina afro não tem recebido a devida atenção, uma vez que essa é uma temática que atinge grande parte das crianças e adolescentes, em especial das meninas. Durante a realização de minha pesquisa de mestrado (2009) percebi o quanto a temática do cabelo inquietava grande parte das meninas, pois eram vítimas de constantes ataques por parte dos colegas (homens e mulheres). Cheguei mesmo a flagrar um menino agredindo uma colega:

a professora aproxima-se de algumas duplas para tirar dúvidas da atividade de Matemática, Mônica (que tem cabelo crespo) e Fabiano discutem e ele diz que não quer um cabelo como o dela, que responde que não quer a testa igual à dele. A aluna queixa-se à professora, que estava junto ao grupo de meninas explicando a tarefa. Esta solicita a Fabiano fazer a tarefa. Chamo Fabiano e pergunto por que ele não quer um cabelo como o dela e ele diz que o cabelo da colega é embaraçado. Ela ouve e diz que ele não tem nada ver com isso. Momentos depois, pergunto à Mônica se ela sabe por que Fabiano referiu-se ao cabelo dela daquela maneira e ela responde: “*Porque meu cabelo é ruim!*”. Pergunto se os colegas utilizam outro nome para referir-se ao seu cabelo e ela diz: “*Eles falam que meu cabelo é de bombri!*”. Indago se são apenas os meninos e ela me responde: “*As meninas também falam!*” (G. SILVA, 2009, p. 38).

Diante disso, avaliei que deveria abordar essa temática com a turma, e assim, logo após a realização da atividade acima disposta exibi o filme *Pode me chamar de Nadi*, curta metragem filmado em Fortaleza (CE). Inspirado na vida de Nadiele, uma menina negra (09 anos de idade), pobre e preta que é vítima de preconceito racial dentro e fora da escola em função do tipo de cabelo e cor da pele. Nadiele deseja ser modelo, mas acredita ser impossível realizar tal sonho porque não possui cabelos lisos, diferentemente dos cabelos das modelos que vê nas revistas. Esse curta traz como destaque um diálogo estabelecido entre Nadiele e uma jovem com traços étnicos semelhantes aos dela, sendo que a jovem afirma ter orgulho do cabelo e ajuda Nadiele a sentir o mesmo.

Ao final do filme, percebi que as crianças se sentiram sensibilizadas com o modo como o filme abordou a estética do cabelo negro e passaram a expor experiências de crianças negras e não negras semelhantes às de Nadi.

Abaixo, cito algumas das expressões ditas pela turma sobre o que aprenderam com esse filme:

- a) Nadiele não podia desistir do seu sonho de ser modelo;
- b) O cabelo dela [Nadiele] não precisa ser liso ou alisado;
- c) Que o cabelo dela [Nadiele] era bonito mesmo assim;
- d) Existe racismo;
- e) O menino ficava mangando dela [Nadiele];
- d) Que o cabelo dela [Nadiele] não precisa ser liso para ser bonito;
- e) Que a menina não gosta de tirar o chapéu porque achava o cabelo feio.

Nesse sentido, avalio que falar de cultura afro é sobremaneira tratar das diversas formas como esta se manifesta também em nossos corpos, pois,

ao falarmos sobre corpo e cabelo, inevitavelmente, nos aproximamos da discussão sobre identidade negra. [...] O cabelo e o corpo são pensados pela cultura. Nesse sentido, o cabelo crespo e o corpo negro podem ser considerados expressões e suportes simbólicos da identidade negra no Brasil. Juntos, eles possibilitam a construção social, cultural, política e ideológica de uma expressão criada no seio da comunidade negra: a beleza negra. Por isso não podem ser considerados simplesmente como dados biológicos (GOMES, 2012, p.02).

8.4 Trazendo a História do Rei Galanga para a sala de aula

Decidi apresentar à turma o livro *A História do Rei Galanga*, e assim, trazer outros elementos da história africana e afro-cearense, e também algumas manifestações ligadas a essa matriz cultural.

Iniciei apresentando o título do livro e depois pedi que as crianças fizessem uma leitura visual, e logo que identificaram a minha imagem na contracapa passaram a me perguntar se eu realmente tinha escrito aquela história. À medida que confirmava a autoria, a turma logo me questionou acerca dos porquês.

Posteriormente, passei a fazer a leitura do livro, sempre estabelecendo conexão com os assuntos apresentados nas atividades anteriores. Alguns temas em particular chamaram a atenção da turma. Destaco essas temáticas abaixo.

Muitos dos meninos afirmavam que faziam ou tinham feito capoeira, ou mesmo conheciam pessoas que a praticavam. Por sua vez, o menino filho do pai de santo se reportou aos instrumentos que tinha por costume tocar dentro do terreiro. Percebi que a turma ficou muito atenta às falas da referida criança, o que me fez pensar numa possível atividade envolvendo os instrumentos musicais afros. Logo abaixo, a referida imagem:

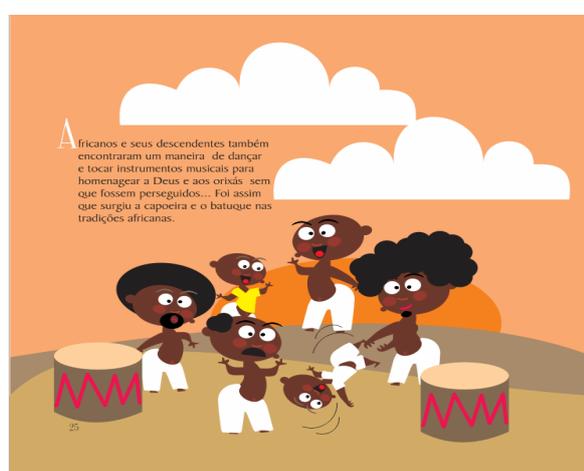


Imagem 37 – História do Rei Galanga

Percebi que outra questão que chamou a atenção da turma se referiu ao modo como a cultura africana e afro-brasileira se relacionam com a natureza, isso porque uma das crianças logo se reportou ao mito *Ossaim, o cuidador das ervas*, dizendo: *Tia, é assim como tem lá na história do Ossaim, tem que cuidar da natureza*. Outra criança participou desse diálogo falando: *É como os índio também lá... eles também respeitavam a natureza*. Logo abaixo a imagem que motivou essas considerações por parte dos/as estudantes.



Imagem 38 – Livro História do Rei Galanga

Por fim, a turma deteve-se no nome e imagem dos orixás. Muitas foram as indagações feitas acerca do tipo físico, das cores das roupas e também dos instrumentos que cada orixá portava. Destaco que esse momento contou com a participação ativa das crianças, sem restrições devido aos seus pertencimentos religiosos. A professora se manteve atenta ao que se passava na sala. Exponho a imagem que propiciou essas discussões.



Imagem 39 – Livro História do Rei Galanga.

8.5 Aula-vivência: fazendo parte do Boi Pretinho

A partir dessas experiências em que os/as discentes puderam estudar sobre o modo de se relacionar dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros com a natureza é que resolvi propiciar à turma e à docente uma visita a um grupo cultural afro-cearense que evidenciasse o respeito que a cultura afro tem para com os animais. Daí decidi levar o grupo ao Boi Pretinho, entidade sediada no bairro Itaperi, em Fortaleza (CE).

Desenvolvemos essa atividade num sábado letivo e como grande parte dos/as brincantes desse boi eram também estudantes da rede pública de Fortaleza⁴⁷, esses/as não puderam nos recepcionar porque estavam em aula, e, assim, a organizadora propôs a nossa turma de discentes ser os/as personagens do Boi Pretinho, ou seja, eles e elas iriam vestir as roupas, aprender um pouco da coreografia e também tocar os instrumentos. Tal convite foi prontamente aceito pelas nossas crianças.

Iniciei esse momento lembrando à turma que aquela atividade estava relacionada ao estudo da cultura afro-cearense, e que a nossa presença naquele espaço se devia ao meu

⁴⁷ Sábado letivo com recuperação de aula referente à greve de professores. Contamos com a presença de apenas 04 (quatro) participantes, sendo esse grupo composto por aproximadamente 15 pessoas.

interesse em apresentar-lhes um grupo cultural afro que presta homenagem ao Boi. Cheguei então a dizer-lhes que em conversa com um senhor remanescente quilombola da cidade de Novo Oriente (CE), este me revelou que o amigo do homem do sertão não é o cão, e sim o boi, pois é esse o animal que acompanha o sofrimento do homem do campo, chegando mesmo a morrer devido à estiagem, e que é o boi que alimenta o ser humano com sua carne e leite. Com o couro do boi, o homem do sertão faz roupas que o protegem do frio, das picadas de insetos e dos ataques de cobras, e também evitam que ele se machuque junto à vegetação do semi-árido. Esse senhor ainda disse que é com o couro do boi que faz os tambores para as festas de São Gonçalo e dos Caretas naquela região.

Nesse sentido, coube dizer àquelas crianças que a intenção do grupo Boi Pretinho era prestar homenagem ao boi, uma vez que o povo afro reconhece a importância e valia desse animal. Importante dizer que todas essas atividades foram realizadas para que a turma e a professora pudessem não apenas *ouvir sobre* a Cultura Afro-cearense, mas, sobretudo, *experienciar* a mesma. Após esse momento busquei conversar com as crianças e também com a docente sobre essa vivência, e pude perceber o contentamento dos meninos por vestirem as roupas e conseguirem tocar os tambores, e de grande parte das meninas por usarem vestimentas indígenas e dançar. No entanto, algumas meninas preferiram tocar os tambores a usar tais roupas. A docente revelou que nunca tinha pensado a festa do Boi como um festejo afro-cearense que presta homenagem a um animal, pois sempre relacionava a Festa do Boi a uma expressão cultural brasileira, sem nenhum tipo de relação com o povo negro, até porque no Boi tem-se a presença do uso de roupas indígenas.

Por sua vez, algo que muito me chamou a atenção é que as duas meninas evangélicas não quiseram se vestir de índias, mas uma delas se juntou a outras crianças para tocar os tambores, atitude que foi seguida também por um menino da mesma religião. Essa postura me levou a pensar em propor à turma e à docente a participarem de uma oficina de percussão com instrumentos afro. Importante mais uma vez destacar que essa atividade foi patrocinada com recursos financeiros disponibilizados pela direção da referida escola.

Logo abaixo, algumas fotos desse momento:



Imagens 40 e 41 – Visita ao Boi Pretinho. Arquivo GCS



Imagens 42 e 43 – Visita ao Boi Pretinho. Arquivo GCS.

8.6 Oficina de Percussão: os tocadores e as tocadoras

Ao perceber o interesse da turma por tocar os instrumentos afro quando da visita ao Boi Pretinho propus à professora que ela e as crianças participassem de uma oficina de percussão para que pudessem ter mais contato com esses instrumentos e sons, sendo essa ideia bem aceita pela minha colega docente e gerando muita expectativa por parte das crianças. Abaixo narro um pouco de como se deu esse momento e algumas imagens do mesmo.

O monitor iniciou essa atividade pedindo que as crianças imaginassem que ele tinha nas mãos uma bola... a Bola do Som, sendo que essa bola seria arremessada para elas, e ao receberem a Bola do Som, deveriam evidenciar o impacto dessa chegada em seus corpos.

Percebi que grande parte dos/as discentes estranhou tal proposta, então o monitor pediu que o grupo fechasse os olhos e imaginasse como seria a Bola do Som, como, por

exemplo: suas cores, texturas, tamanhos e outras características. Em seguida, pediu que a turma ficasse atenta que ele passaria a arremessar a Bola do Som, daí o grupo logo começou a sorrir e participar ativamente desse primeiro momento.

Na etapa seguinte ele pediu que a turma se sentasse ou deitasse no chão da quadra e buscasse ouvir os sons que o nosso corpo produz, posteriormente solicitou que as crianças falassem de onde vinham esses sons, e assim, a turma logo disse que tais sons eram produzidos pelo coração e barriga, mas também colocaram que se desejassem também podiam produzir sons com a boca, pés e mãos. Ele finalizou dizendo que tudo tem e produz som, basta que prestemos atenção ao nosso corpo e ao nosso entorno.

No terceiro momento, o monitor apresentou às crianças instrumentos afro, destacando o uso destes em manifestações afro-cearenses como, por exemplo: Maracatu, Tambor de Crioula e Candomblé. Logo em seguida, explicou para o grupo que na concepção africana e afro-brasileira os instrumentos de percussão devem ser respeitados e usados com zelo, pois foram produzidos a partir de elementos da natureza, como, por exemplo: a madeira de árvores, o couro do boi, o uso da cabaça, o ferro, o fio do barbante que é originário do pé de algodão, dentre outros, além de terem sido criados pelos nossos ancestrais para manifestar a dor e a alegria.

Por fim, o docente pediu que as crianças manuseassem cada um dos instrumentos afros e, se desejassem, poderia ajudar a montar uma minibanda, em que eles e elas seriam os tocadores e tocadoras. Nesse momento, algumas crianças logo disseram que tocaram alguns daqueles instrumentos na visita que fizeram ao Boi Pretinho. Daí a turma logo se animou e, por fim, foi possível a formação de uma minibanda com o que aprenderam dos toques apesar do pouco tempo.

À medida que esse momento corria fiquei a observar as mesmas crianças evangélicas, que tocaram os instrumentos afro no Boi Pretinho, não se intimidaram e vivenciaram ativamente mais esse momento afro.

Eis algumas imagens desse momento:



Imagem 44 – A Bola do Som. Arquivo GCS



Imagem 45 – Sons do Corpo. Arquivo GCS



Imagem 46 – Manuseio dos Instrumentos. Arquivo GCS



Imagens 47 e 48 – Formação da Minibanda. Arquivo GCS

8.7 Das atividades desenvolvidas pela professora do Laboratório de Informática Educativa (LIE)

À medida que trabalhava sobre os povos indígenas, cultura afro-brasileira e afro-areense em sala de aula, a docente do LIE, ministrava esse mesmo conteúdo utilizando os recursos do computador e da internet. No entanto, essa professora gozava de autonomia para buscar texto, imagens para elaborar tais atividades, no entanto, fizemos um acordo que ela sempre mostraria para mim e para a docente de antes o que e como abordaria tais conteúdos. Outro fato importante é que esses momentos de aula desenvolvidos no LIE contaram com a escuta e atenção da professora de sala de aula. Nesse, avalio que conseguimos fazer uma boa parceria para a realização dessas primeiras ações da tese.

Logo abaixo apresento as atividades que ela criou e utilizou no LIE.

8.7.1 Temática 1: Chegada dos Portugueses



Imagem 49 – Arquivo GCS Também disponível em:
http://recreionline.abril.com.br/fique_dentro/conhecimento/historia/conteudo_50157.shtml#/dica_cultural/dicacultural_50167.shtml



Imagem 50 – Arquivo GCS Também disponível em:
http://recreionline.abril.com.br/fique_dentro/conhecimento/historia/conteudo_50157.shtml#/dica_cultural/dicacultural_50167.shtml



Imagem 51 – Arquivo GCS Também disponível em:

<http://recreionline.abril.com.br/fique_dentro/conhecimento/historia/conteudo_50157.shtml?dica_cultural/dicacultural_50167.shtml>

FIQUE LIGADO

EM BUSCA DE AVENTURA

Veja como eram as primeiras viagens através dos oceanos.

Hoje, viajar de navio é conhecer novos lugares e o sonho de muita gente. Mas, em 1500, quando o Brasil foi descoberto, poucos se atreviam a fazer isso. Naquela época, os viajantes que saíam da Europa não tinham ideia do que encontrariam no caminho. Muitos se perdiam ou afundavam. Outros demoravam meses para chegar a algum lugar e poucos voltavam. Como se não bastassem os perigos de verdade, todo mundo achava que o Atlântico estava cheio de monstros, por isso ele era chamado de Mar Tenebroso. Os marinheiros também acreditavam que o oceano acabava em um precipício e que, perto do Equador, a água era tão quente que queimava os navios.

TODOS A BORDO!

Apesar do medo, os navegadores juntavam seus homens e partiam em busca de terras e de riquezas. Reis e nobres pagavam para que eles tentassem chegar ao Oriente e voltassem com produtos como pimenta-do-reino, noz-moscada e gengibre, que eram muito valiosos para os europeus. O capitão-mor era quem mandava na expedição. Depois dele, o cargo mais importante era o do piloto, que usava a posição das estrelas e os instrumentos de navegação para decidir o rumo do navio. Havia um tradutor, um escravo, que fazia os relatos de viagem, e um barbeiro, que levava ervas medicinais e também servia como médico. Não podiam faltar os religiosos, que rezavam missas e que, para algumas pessoas, tinham o poder de afastar os demônios do caminho. Os outros homens eram marinheiros, soldados, e até prisioneiros.

SEM MORDOMIAS

A tripulação passava meses no mar sem ter muito o que fazer. Uma das diversões era encenar peças de teatro religiosas. Outra era jogar baralho escondido, pois isso era proibido pelos padres. Mas o maior problema na viagem era a falta de comida. Nos primeiros dias, havia peixe, carne salgada, lentilha, mel, amêndoas, ameixa, cebola e biscoitos. Em alguns navios, criavam-se até galinhas, porcos e vacas. Só que a carne fresca era apenas para pessoas importantes. Sem geladeira ficava impossível conservar os alimentos e não dava para renovar os estoques, já que era difícil pescar em alto-mar. Depois de algum tempo, o jeito era usar temperos fortes para disfarçar o gosto horrível da comida. A água era guardada em tonéis e acabava acumulando bactérias que causavam doenças. A falta de higiene era outro problema. Sem banheiros e com pouca água, os navios ficavam imundos. Às vezes, os homens limpavam o convés, mas os porões continuavam sujos. A situação ia piorando se a viagem demorasse mais que o previsto. A comida e a água quase acabavam. Com sorte sobravam alguns biscoitos duros, que eram disputados pelos aventureiros.

Pra que lado fica?

Na época das grandes navegações, os mapas eram raros e bem diferentes dos de hoje. É que as pessoas achavam que o planeta tinha mais terra que água e não se conheciam todos os continentes. Quando novas terras eram descobertas, os mapas eram redesenhados e essas versões atualizadas eram consideradas verdadeiros tesouros.

CONSULTORIA: ISTHÁN JANOSÓ (Departamento de História da USP)
ILUSTRAÇÃO: JEAN GALÉRIO

Imagem 52 – Arquivo GCS Também disponível em:

<http://recreionline.abril.com.br/fique_dentro/conhecimento/historia/conteudo_50157.shtml?dica_cultural/dicacultural_50167.shtml>



Todos a bordo!

Você teria coragem de embarcar em uma das caravelas da esquadra de Cabral? Saiba mais sobre essa viagem.

Bicho estranho

No primeiro encontro com os índios, a comunicação foi feita por mímicas e desenhos no chão. Quando viram um dos animais que os portugueses traziam no barco, os índios quase caíram de susto: nunca tinham visto uma galinha.

Temperos especiais

Há 500 anos os viajantes buscavam especiarias como canela, cravo e pimenta-do-reino. Esses temperos eram usados para conservar alimentos, já que naquela época não havia geladeira.

E os monstros?

As pessoas acreditavam que havia dragões e imensas cobras no oceano. Os portugueses se encheram de coragem e foram tirar tudo a limpo. Descobriram que não havia nada disso, mas enfrentaram ventos e tempestades.

Aaargh!

Para demonstrar simpatia, os portugueses trouxeram uma jarra de água de dentro do navio e ofereceram aos índios. Só que aquela água estava em um tonel de madeira há 44 dias... O gosto era horrível e os índios não pensaram duas vezes: cuspiram tudo fora.

Primeira viagem

A maioria dos 1500 tripulantes dos 13 navios que vieram até o Brasil era muito jovem. Eles tinham em média 15 anos e muitos navegavam pela primeira vez. Nem o comandante Pedro Álvares Cabral tinha experiência no mar!

Um quarto? Nem pensar!

Só os comandantes tinham alojamento. Os outros sempre arrumavam um cantinho no convés para dormir.

Banho pra quê?

Em 1500, os europeus tomavam só dois ou três banhos por ano. Eles não sabiam que a higiene era importante para a saúde. Por isso ficar vários meses no navio sem tomar banho era normal.

Quer um biscoitinho?

Um dos alimentos principais a bordo era um biscoito salgado e duro que, com o tempo, ficava embolorado e cheio de baratas. Mas também havia carne salgada, arroz, cebola, peixe, queijo, vinho e vinagre. Tudo bem guardado para não acabar de uma vez.



Mais Descobrimto...

www.recreionline.com.br

Imagem 53 – Arquivo GCS Também disponível em:

<http://recreionline.abril.com.br/fique_dentro/conhecimento/historia/conteudo_50157.shtml?dica_cultural/dica_cultural_50167.shtml>

ESTA SEMANA 12

AVENTURAS PELO MAR

Saiba mais sobre a viagem de Pedro Álvares Cabral e suas descobertas.

Monstros, dragões, serpentes, água fervente... Tudo isso podia estar à espera dos navegadores que se atreveram a cruzar o Atlântico na época do descobrimento. Pelo menos era isso que eles imaginavam. Mesmo assim, os viajantes encararam o risco e chegaram a América e ao Brasil.

Hora de partir
Quando saiu de Portugal com sua esquadra, Pedro Álvares Cabral pretendia chegar a novas terras, mas não sabia o que ia encontrar no caminho.

A viagem prometia ser longa e difícil. Os barcos não eram confortáveis e todo mundo ficava espremido. Sem nada para fazer, os marinheiros jogavam cartas e de vez em quando assistiam a peças religiosas encenadas a bordo.

Além disso, não havia lancheonete e a comida fresca acabava logo. Eles comiam grãos, biscoitos, bacalhau, sardinha e carne, conservados com sal.

Tempestades e surpresas
Eles tinham o oceano pela frente. Na época o apelido do Atlântico era Mar Tenebroso. Não existiam os seres monstruosos das lendas, mas não faltavam tempestades.

Depois de 44 dias no mar, eles encontraram novas terras que prometiam muitas

surpresas: povos com costumes diferentes, paisagens incríveis, animais que eles nunca tinham visto e muitas riquezas naturais.

Os portugueses ficaram impressionados com as maravilhas do lugar.

O escrivão Pero Vaz de Caminha, que estava na esquadra de Cabral, mandou uma carta ao rei dizendo que a terra

era "graciosa" e "de muito bons ares".

Poucos meses depois do descobrimento já era levada para Portugal uma carga do valioso pau-brasil. Logo todos na Europa saberiam da descoberta e das riquezas da nova terra que estava do outro lado do oceano, esperando por corajosos aventureiros.

Prontos para navegar

Conheça algumas invenções importantes para as primeiras viagens em mar aberto.

Caravelas e naus • Eram as embarcações da época. As caravelas tinham cerca de 30 metros de comprimento e 6 de largura. Eram rápidas e fáceis de manobrar. Já as naus eram bem maiores.

Velas • As embarcações portuguesas eram movidas por velas redondas, panos retangulares que ficavam arredondados ao serem inflados pelo vento. Depois os barcos passaram a usar velas latinas, triangulares, que permitiam que a embarcação navegasse mesmo contra o vento.

Astrofólio • Quando os raios de sol passavam pelos buracinhos desse instrumento, era possível calcular a altura do sol no horizonte e a posição do barco em relação à linha do Equador. Assim os navegadores conseguiam se localizar.

Balestrilha • Servia para indicar a posição das embarcações durante a noite, medindo a altura das estrelas. A balestrilha tinha duas réguas, uma na vertical e outra na horizontal.

Não se preocupem, sou apenas uma miragem.

Imagem 54 – Arquivo GCS Também disponível em:

<http://recreionline.abril.com.br/fique_dentro/conhecimento/historia/conteudo_50157.shtml?dica_cultural/dicacultural_50167.shtml>



Saiba mais sobre a viagem
de Pedro Álvares Cabral
e o descobrimento do Brasil.

TERRA À VISTA!

No dia 8 de março de 1500, uma impressionante esquadra de navios modernos e velozes se organizou para partir do porto de Restelo, em Portugal. Sob o comando de Pedro Álvares Cabral, os navios deveriam seguir para as Índias em busca de especiarias que valiam muito dinheiro.

Mas a missão era mais importante. O comandante tinha informações de que se mudasse um pouco sua rota pelo Atlântico poderia descobrir novas terras. No comando do maior grupo de navios formado para explorar o oceano Atlântico até então, Cabral deveria encontrar e tomar posse das terras em nome de Portugal.

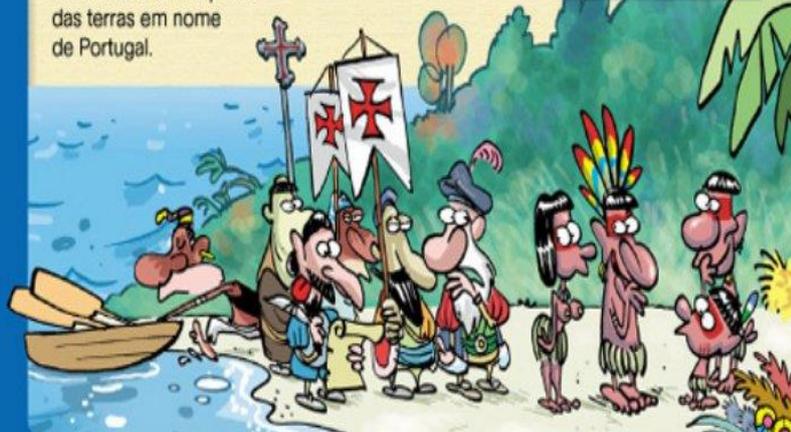
A viagem prometia ser longa e cheia de perigos. Logo nos primeiros dias, uma das naus desapareceu completamente, engolida pelo mar. Os outros continuaram seu caminho, sem saber ao certo o que encontrariam pela frente.

Depois de 44 dias navegando, ao entardecer de 22 de abril, os marinheiros finalmente avistaram sinais de terra. A primeira visão de Cabral foi um monte, que ele chamou de Monte Pascoal. Estavam mesmo diante de uma nova terra. Os europeus podiam anunciar ao mundo a descoberta do Brasil.

MISTÉRIO DO PASSADO

Muitos pesquisadores acreditam que Pedro Álvares Cabral não foi o primeiro navegador português a chegar ao Brasil. Estudando mapas e documentos, eles concluíram que o rei de Portugal pode ter enviado antes expedições secretas para investigar os caminhos percorridos por outros navegadores e localizar novas terras no Atlântico.

DATAS ESPECIAIS



BRASIL À VISTA!

Veja o que Cabral e sua esquadra descobriram por aqui.

Depois de 45 dias de viagem, a tripulação da nau Capitânea fez festa: algas no mar e gaivotas voando sobre o barco eram sinais de terra por perto.

Eles estavam certos. Em 22 de abril de 1500, Pedro Álvares Cabral e sua esquadra chegaram ao litoral da Bahia.

Ao desembarcar, os homens foram recebidos por vários indígenas. O susto foi geral. Os índios ficaram impressionados com os navios enormes e com aquelas pessoas que usavam roupas esquisitas e falavam língua estranha.

Os portugueses também se espantaram com os costumes dos índios.

Os dois grupos ficaram desconfiados no começo, mas logo se entenderam e os índios ajudaram os portugueses em tudo o que foi preciso.

Será que foi um acaso?

Cabral passou dez dias aqui para conhecer as terras e reabastecer seus estoques.

Um navio voltou a Portugal com a notícia do descobrimento, amostras de plantas e bichos do Brasil e um relatório escrito por Pero Vaz de Caminha.

Do Brasil, Cabral partiu para as Índias em busca de especiarias. Para alguns pesquisadores, o Oriente era mesmo o destino do grupo, que teria chegado aqui por acaso.

Mas outros estudiosos acreditam que Cabral veio com o objetivo de tomar posse do território, pois navegadores de Portugal e da Espanha já teriam feito viagens secretas às terras da América do Sul.

VOCÊ SABIA QUE...

- ▶ Das 13 embarcações que saíram de Lisboa, só sete retornaram? A viagem toda, ida e volta, levou 500 dias.
- ▶ Provavelmente essa viagem foi a primeira e última aventura de Cabral no mar?
- ▶ Havia um cientista no grupo? Chamado de Mestre João, ele foi o primeiro a estudar o céu do Brasil e indicar a localização do país nos mapas.
- ▶ Antes de ganhar esse nome, o Brasil foi chamado de Ilha de Vera Cruz e Terra de Santa Cruz?



Imagem 56 – Arquivo GCS Também disponível em:

<http://recreionline.abril.com.br/fique_dentro/conhecimento/historia/conteudo_50157.shtml?dica_cultural/dicacultural_50167.shtml>

Atividade 1

Atividade de História

Estamos estudando a história do nosso país.

Alguns fatos importantes aconteceram antes mesmo do Brasil ser encontrado oficialmente pelos portugueses.

Nos séculos XIV e XV, Portugal e Espanha procuravam um novo caminho para chegar às Índias, e também conquistar novas terras.

Fique atento as datas dos acontecimentos:

O Cabo da Boa Esperança

1487 - em agosto, Bartolomeu Dias saiu de Portugal em direção ao Sul da África. Em 03 de fevereiro de 1488 a esquadra contornou o Cabo da Tormentas, que 10 meses depois o rei mudou o nome para Cabo da Boa Esperança.

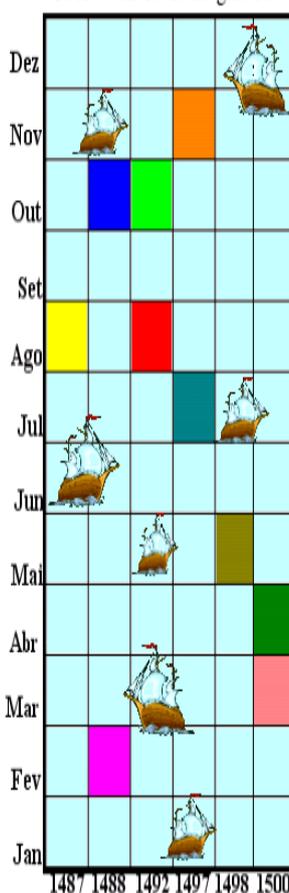
Descobrimto das Américas

1492 - 03 de agosto, Cristovão Colombo partiu da Espanha para explorar os mares. Em 12 de outubro do mesmo ano ele avistou um monte e denominou de Monte Pascal.

1497 - 08 de julho - Vasco da Gama saiu de Portugal em direção às Índias. Em 18 de novembro contornou o Cabo da Boa Esperança, e em 21 de maio de 1498 chegou em Calicute.

1500 - 09 de março, Pedro Álvares Cabral saiu de Portugal comandando uma esquadra de 10 navios e 03 caravelas, com aproximadamente 1200 homens. Em 22 de abril avistou um monte deu o nome de Monte Pascal, oficialmente o Brasil foi encontrado nessa data.

Observe as cores do gráfico



Preencha o espaço ao lado de cada com o acontecimento observe as cores.

	<input type="text"/>

Atividade 3

Leia com atenção as informações em seguida responda:

<p>No dia 8 de março de 1500, uma impressionante esquadra de navios modernos e velozes se organizou para partir do porto de Restelo, em Portugal. Sob o comando de Pedro Álvares Cabral, os navios deveriam seguir para as índias em busca de especiarias que valiam muito dinheiro.</p> <p>Mas a missão era mais importante. O comandante tinha informações de que se mudasse um pouco sua rota pelo Atlântico poderia descobrir novas terras. No comando do maior grupo de navios formado para explorar o oceano Atlântico até então, Cabral deveria encontrar e tomar posse das terras em nome de Portugal.</p>	<p>A viagem prometia ser longa e cheia de perigos. Logo nos primeiros dias, uma das naus desapareceu completamente, engolida pelo mar. Os outros continuaram seu caminho, sem saber ao certo o que encontrariam pela frente.</p> <p>Depois de 44 dias navegando, ao entardecer de 22 de abril, os marinheiros finalmente avistaram sinais de terra. A primeira visão de Cabral foi um monte, que ele chamou de Monte Pascoal. Estavam mesmo diante de uma nova terra. Os europeus podiam anunciar ao mundo a descoberta do Brasil.</p>
--	--

Atividade de História

De onde e quando a esquadra de Cabral partiu?

A princípio qual era o objetivo da viagem?

O comandante da esquadra tinha outras informações que mudaram a rota da viagem. O que ele pretendia com essas informações?

Observe essa informação:



Cabo Verde

Em 22 de março de 1500, uma frota de navios comandada por Cabral parou no arquipélago de Cabo Verde. A tripulação consertou os navios danificados e se abasteceu de água doce e mantimentos para prosseguir viagem.

Depois dessa parada, com quantos

dias depois, Cabral avistou o Monte Pascal?

Agora leia esse recorte e escreva:



Primeira viagem

A maioria dos 1500 tripulantes dos 13 navios que vieram até o Brasil era muito jovem. Eles tinham em média 15 anos e muitos navegavam pela primeira vez. Nem o comandante Pedro Álvares Cabral tinha experiência no mar!

Se você fosse convidado(a) para participar de uma viagem com essa, cheia de aventuras e perigos. Você iria? Por quê?

9.8.2 Temática 2: Índios do Ceará

Atividade de História

Os indígenas foram os primeiros habitantes da nossa terra.

Mesmo sendo perseguidos e massacrados, esses povos resistem e fortalecem-se na luta para que seus direitos sejam garantidos.

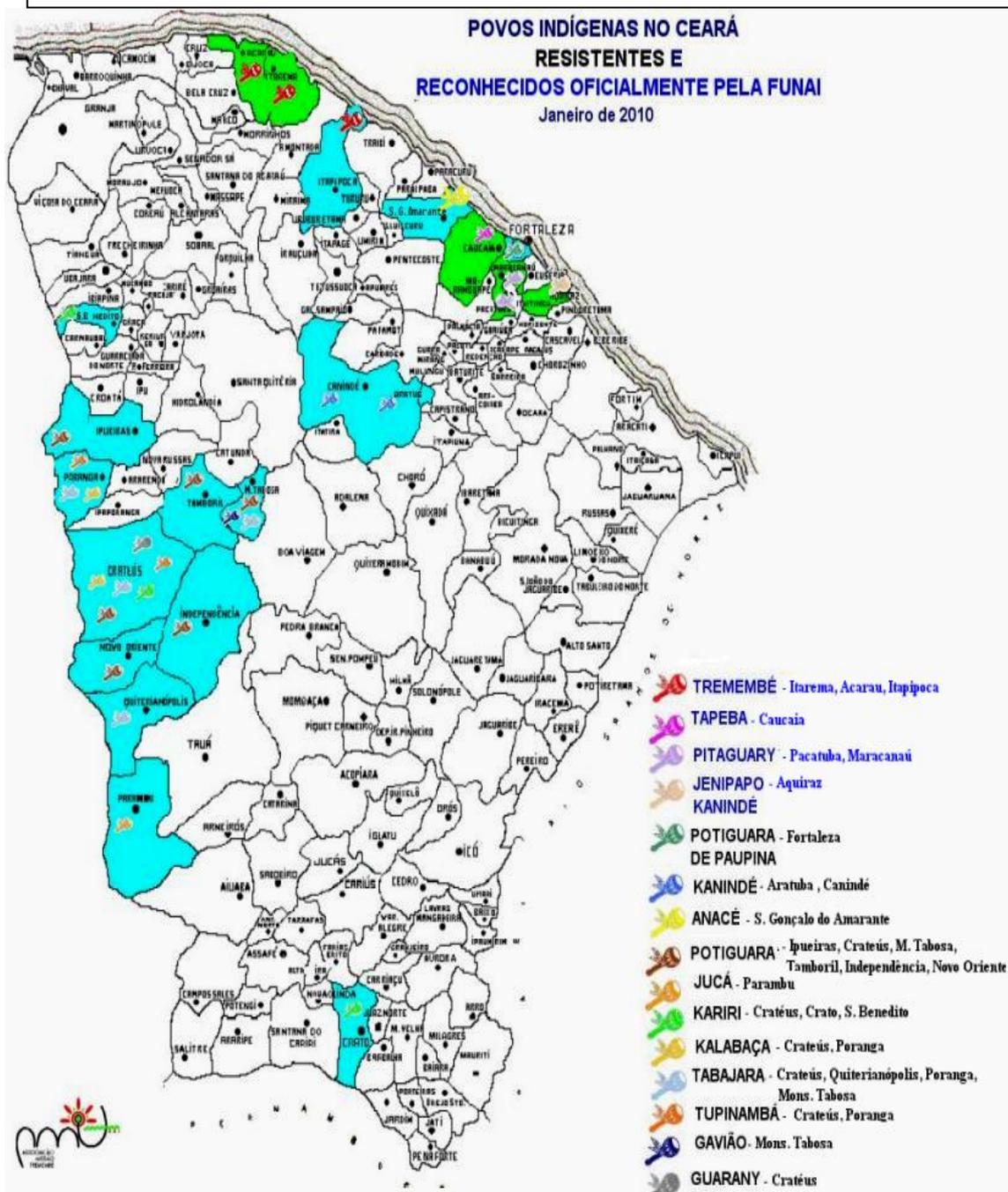


Imagem 60 – Mapa de distribuição dos povos indígenas do Ceará. Fonte: Associação Missão Tremembé (AMIT) – 2007.

Atividade 1

1 Complete a tabela abaixo de acordo com a localização dos índios cearenses, veja o mapa acima.

TREMEMBÉ	
TAPEBA	
PITAGUARY	
JENIPAPO-KANINDÉ	
POTIGUARA PAUPINA	
KANINDÉ	
ANACÉ	
POTIGUARA	
JUCÁ	
KARIRI	
KALABAÇA	
TABAJARA	
TUPINAMBÁ	
GAVIÃO	
GUARANI	

Imagem 61 – Arquivo GCS

Atividade 2

Texto Enigmático

Observe o código e descubra o que está escrito.

A	ÃO	BA	BÁ	BÉ
CA	CÁ	ÇA	CÉ	DE
DÉ	GA	GUA	JA	JE
JU	KA	LA	MEM	NA
NI	NAM	NIN	NY	PA
PAU	PE	PI	PO	RA
RI	RY	TA	TI	TRE
TU	VI			



Imagem 62 – Arquivo GCS

8.7.3 Temática 3: Animais Africanos

Atividade 1

Atividade de Português
Os animais da África

Descubra os nomes dos animais escrevendo corretamente as letras e as sílabas que faltam:



R		N		C		R			T
	I		O		E		O	N	
RI			CE					TE	
		NO				RON			



U			E			I
		R			B	
	U					BI
			RE			

Imagem 63 – Arquivo GCS

Atividade de Português
Os animais da África

Descubra os nomes dos animais escrevendo corretamente as letras e as sílabas que faltam:



		O		O		I		O
C	R		C		D		L	
	CRO				DI			
		CO					LO	



S		R		C		T
	U		I		A	O
	SU			CA		
		TI				TO



Z			B		R	
		E				A
					BRA	
	ZE					

Imagem 64 – Arquivo GCS

Atividade de Português
Os animais da África

Descubra os nomes dos animais escrevendo corretamente as letras e as sílabas que faltam:



H	P	P	T	M	
	I	O	Ó	A	O
HI		PÓ		MO	
	PO		TA		



G		R		F	
	I		A		A
		RA			
GI			FA		

Imagem 65– Arquivo GCS

Atividade de Português
Os animais da África

Descubra os nomes dos animais escrevendo corretamente as letras e as sílabas que faltam:



E		E		A		E
	L		F		N	T
E			FAN			
	LE			TE		



G		R		L	
	O		I		A
GO			LA		
		RI			



F	L		M		N	G
		A		I		O
FLA						GO
		MIN				

Imagem 66 – Arquivo GCS

Atividade 2

Atividade de Português

Os animais da África

Encontre no Diagrama os nomes dos animais da África. Em seguida escreva-os em ordem alfabética.

BÚFALO - RINOCERONTE - ELEFANTE - UREBI - IMPALA
KUDO - ZEBRA - VESPA - LEÃO - NAJA - PEIXE - BORBOLETA
CROCODILO - TARTARUGA - FLAMINGO - ALCE - XERO



Z	X	C	V	B	N	M	Ç	L	K	J	H	G	F	D	S	V
R	I	N	O	C	E	R	O	N	T	E	D	B	S	F	G	E
H	J	K	L	P	O	Ç	K	U	D	U	Í	Ú	T	R	E	S
H	I	P	O	P	Ó	T	A	M	O	R	G	F	H	J	K	P
I	T	A	R	T	A	R	U	G	A	E	B	A	N	L	N	A
M	P	E	I	X	E	-	B	O	R	B	O	L	E	T	A	X
P	Q	Ã	W	C	R	O	C	O	D	I	L	O	N	B	J	Z
A	E	O	R	T	X	E	R	O	Y	Ú	Z	E	B	R	A	C
L	E	Ã	O	I	O	P	A	S	F	L	A	M	I	N	G	O
A	D	E	L	E	F	A	N	T	E	F	G	A	L	C	E	V

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Imagem 67 – Arquivo GCS

8.8 Finalizando as intervenções: alguns aprendizados da turma

Ao final dessas intervenções procurei saber das crianças o que elas tinham aprendido com os estudos promovidos, e nada melhor do que perguntar a elas. Logo abaixo apresento o que a turma disse ter aprendido com aquela experiência:

Tabela 3 – Conteúdos Aprendidos

TEMAS ESTUDADOS	ALGUNS APRENDIZADOS
Continentes Africano	<ul style="list-style-type: none"> - Presença de muitos animais na África; - História da origem afro-cearense; - Linguagem afro-cearense, a palavra axé e arengar; - Que a África é o berço da civilização; - Sobre ossaim, oxum e os outros orixás; <ul style="list-style-type: none"> - Comidas africanas; - Rei galanga; - Frevo e capoeira; - Zumbi era chefe dos quilombos; - Sobre a libertação dos negros; - Os portugueses escravizaram os africanos; - Que os portugueses queriam roubar as terras dos índios; <ul style="list-style-type: none"> - Diferença entre negros e brancos; - Racismo contra os negros; - Que os índios foram os primeiros habitantes do Brasil.
A História do Rei Galanga	Maracatu, comidas afro-brasileiras e tambores.
O mito: Ossaim, o cuidador das ervas	Sobre as plantas, as ervas, o irocô, a árvore baobá e sobre a natureza.
Oficina com Instrumentos musicais Afro-brasileiros	<p>Nomes dos instrumentos: tambor, pandeola, caixa de guerra, matraca e agogô.</p> <p>Aprendemos a tocar alguns instrumentos.</p>
Boi Pretinho	<p>Tocar os tambores;</p> <p>Conhecemos as roupas para brincar o boi pretinho;</p> <p>Como é feito o boi (de gesso);</p> <p>Que a roupa do boi pretinho é muito colorida.</p>
Visita à Reserva	- A reserva dos índios jenipapo-kanindé;

<p>indígena dos Jenipapo- Kanindé</p>	<p>- Uma cacique mulher, a cacique raquel; - Pés de caju e as abelhas da reserva picaram alguns colegas durante a aula de campo Na reserva indígena; - A existência da lagoa encantada (lago); Algumas armas como a flecha; As panelas de barro; Lá tem muitos morros.</p>
<p>Filme: Pode me Chamar de Nadi</p>	<p>Que ela não deve desistir do sonho de ser modelo; Que o cabelo dela não precisa ser liso ou alisado; Que o cabelo dela era bonito assim mesmo; Sobre o racismo; Que o menino ficava mangando dela; Que o cabelo para ser bonito não precisa ser liso; Que ela não gostava de tirar o chapéu porque achava o cabelo feio;</p>
<p>Música US Guerreiros</p>	<p>Que há diferenças entre os negros e os brancos; Sobre a escravidão; Que o menino não pode desistir de continuar vivendo; Os guerreiros e os companheiros</p>

Posteriormente, voltei à sala e apresentei fotografias das atividades que realizamos. Convidei também a escolherem algumas dessas imagens para montarmos uma exposição. Abaixo, algumas imagens desse momento.



Imagens 68 e 69 – Exposição Fotográfica. Arquivo GCS.



Imagem 70 – Exposição Fotográfica. Arquivo GCS.



Imagem 71 – Exposição Fotográfica. Arquivo GCS.



Imagem 72 – Exposição Fotográfica. Arquivo GCS.



Imagem 73– Exposição Fotográfica. Arquivo GCS.

9 COM A PALAVRA... A PROFESSORA

9.1 História e Cultura Africana e Afro-brasileira pela professora de sala de aula

Finalizei minhas atividades junto à turma do 4º ano B do ano de 2011, e voltei a conversar com a professora Tânia acerca de sua atuação em sala de aula tratando da cultura afro-brasileira e afro-cearense. Ficou decidido que ela daria início a essas atividades junto a sua nova turma no ano letivo de 2012 por meio do uso do livro A História do Rei Galanga no dia 04 de junho.

Informei à Tânia que estava criando um Caderno de Apoio (anexo) para auxiliar as docentes quanto ao uso do livro do Rei Galanga, e pedi que pudéssemos fazer uma leitura coletiva, e assim, ela teria oportunidade de tecer algumas considerações. Foi justamente quando fizemos essa leitura que me sugeriu colocar informações sobre os povos indígenas do Ceará, pois não tinha e nem sabiam onde encontrar tais informações. Acatei essa idéia da professora e tal sugestão também foi bem recebida pela docente do Laboratório de Informática (LIE), a senhora Lídia.

Assim, indiquei que a educadora Tânia que se inspirasse nas instruções do Caderno de Apoio do livro do Rei Galanga (página 03) para planejar sua estréia em sala de aula. Esse era um momento muito importante para mim, porque seria a primeira vez que a professora Tânia iria incluir a História e Cultura Africana e Afro-brasileira no currículo usando o livro do Rei Galanga, sem minha intervenção direta.

Importante ressaltar que a inserção desse conteúdo em sala de aula foi acordada entre eu, as educadoras e a direção da escola, assim decidimos que esse conteúdo seria trabalhado em sala de aula, todas às segundas-feiras (manhã e tarde), de forma interdisciplinar inicialmente junto aos conteúdos de Língua Portuguesa, Geografia e História. Frente a essa iniciativa foi necessário alterar a agenda do referido dia, incluindo assim essa última disciplina. Por sua vez, combinamos que esse conteúdo seria trabalhado no LIE, em aulas que seriam realizadas quinzenalmente.

A professora Tânia ainda me informou que faria a inclusão do conteúdo do livro do Rei Galanga na proposta de conteúdos que ela estava usando e que, assim, seguiria as orientações dadas pela secretaria de educação (2007). A referida proposta continha os seguintes assuntos: a) O povo brasileiro, b) A presença africana no Brasil, Os que vieram de fora (imigrantes).

Avaliamos também que seria necessário um tempo médio de 1 hora 30 minutos para tal ação. Logo abaixo exponho como essas atividades ocorreram.

9.1.1 Turma da manhã

Nessa oportunidade estavam presentes apenas 14 alunos/as (03 meninas e 11 meninos), de um total de 23 estudantes. A professora iniciou escrevendo na lousa a agenda dos conteúdos a serem trabalhados naquela manhã, e como houve a inclusão da disciplina de História as crianças logo manifestaram estranhamento, mas a docente argumentou que iria trabalhar cultura Afro-brasileira de modo semelhante ao projeto Combate à Dengue, ou seja, iriam estudar conteúdos de todas as disciplinas por meio desse tema geral. Para um melhor entendimento da turma ela utilizou a expressão: *“Tudo junto e misturado”*, e uma menina logo completou dizendo: *“É assim tia, “Tudo junto e misturado - igual a gente”*.

9.1.1.1 1º Momento

A docente pediu que fossem desligadas as luzes, em seguida ligou um objeto luminoso e colocou uma música de relaxamento com sons da natureza, como, por exemplo: água, pássaros. Pediu que a turma fizesse silêncio e buscassem se concentrar no que iria ser mostrado e tratado em sala. Posteriormente, ela colocou o livro *A História do Rei Galanga* em evidência atraindo por meio do contraste de luzes a atenção da turma. Eis que quando a turma já estava atenta às ações da docente chega até a porta da sala um homem bastante raivoso buscando localizar um aluno, que segundo ele, era daquela turma e estava chamando a filha dele de *macaca*. A educadora parou com a atividade, ligou as luzes para conseguir entender o que estava de fato acontecendo. Esse foi um momento muito tenso, pois a turma ficou muito agitada. A professora Tânia convocou o referido homem a sair de sala e o conduziu à direção da escola para que ele pudesse se acalmar e explicar tal fato.

Passados alguns minutos a docente retornou à sala e tratou de conversar com a turma sobre tal episódio, ela então indagou porque era comum chamarem uma pessoa negra de macaco, a turma silenciou e logo uma menina disse: *“Isso é preconceito!”*. Nesse momento lancei um olhar para a professora e pensei: *Se eu precisasse apenas de um motivo para justificar a inclusão da cultura afro no currículo... o que aconteceu aqui na sala já seria o bastante!*

A partir da fala dessa criança a educadora pediu que a turma se voltasse para as regras de convivência construídas pelo próprio grupo, mais especificamente o item nº 09, que tinha a seguinte frase: Respeitar as diferenças.

Logo em seguida a professora Tânia pediu que a turma se concentrasse, pois ela iria retomar a atividade, então desligou as luzes e (re)montou todo o cenário para que a turma relaxasse. Posteriormente, entregou um livro do Rei Galanga para cada criança, e assim que abriram uma menina me reconheceu pela imagem impressa.

A partir daí a professora passou a dialogar com a turma a partir do exemplar do Rei Galanga. Abaixo exponho como se deu esse momento. Todavia, por uma questão didático-metodológica, decidi aqui apresentar as imagens do livro e os diálogos que estas proporcionaram:

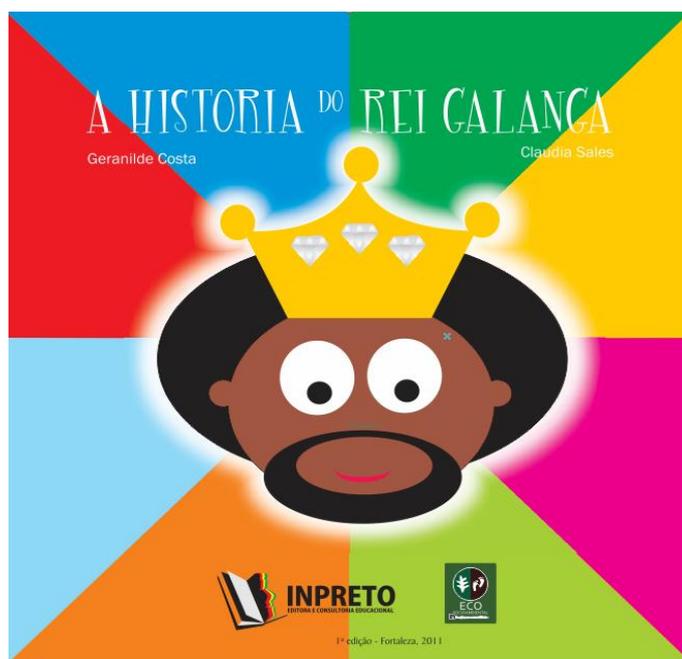


Imagem 74 – Arquivo GCS

Professora: – Qual o nome do livro?

Turma: – Rei Galanga.

Professora: – Com que letra se escreve o nome Galanga?

Turma: – Com a letra G.

Professora: – E o tipo de letra? Maiúscula ou minúscula?

Turma: – Maiúscula.

Professora: – Do que trata esse livro?

Turma: – De um rei.

Professora: – Vocês conhecem algum rei?

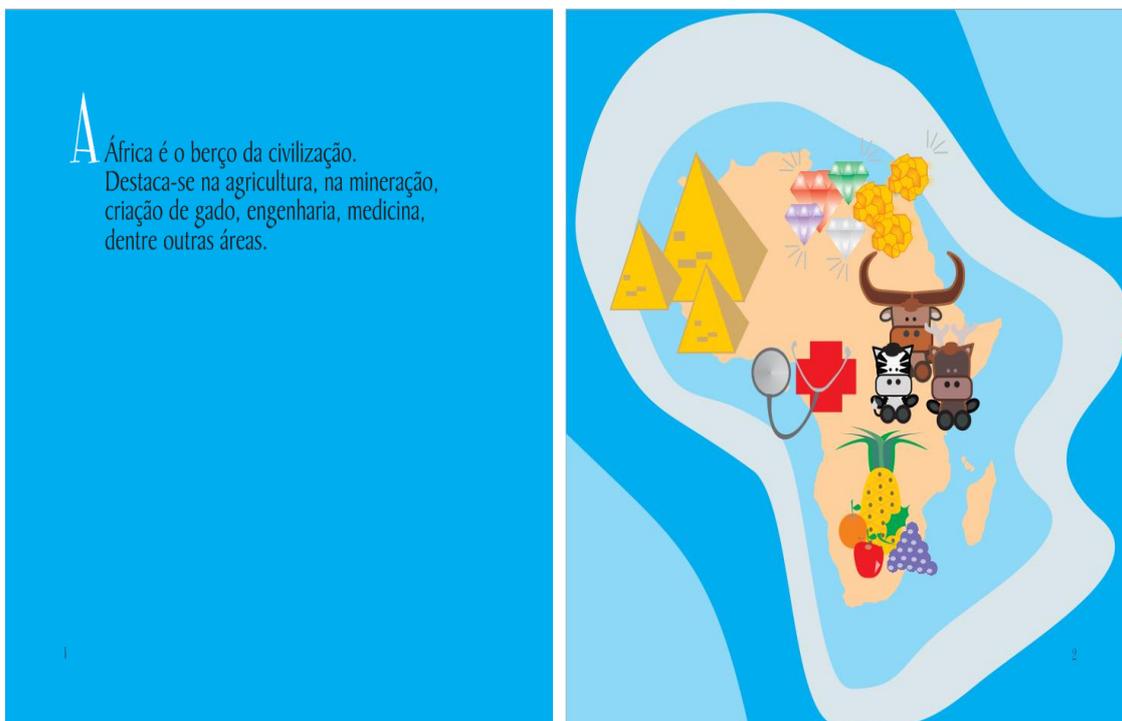
Turma: – A Rainha Elisabeth da Inglaterra. Mas tem também a Fiona do Shrek⁴⁸ (a turma sorri).

Professora: – A que continente pertence a Inglaterra? (Ela então mostra o mapa mundi).

Turma: – Ao Brasil... França.

Professora: – Olhem para o mapa mundi, vejam os nomes dos continentes... em qual deles está a Inglaterra?

Turma: – Europa.



Imagens 75 e 75 – Arquivo GCS.

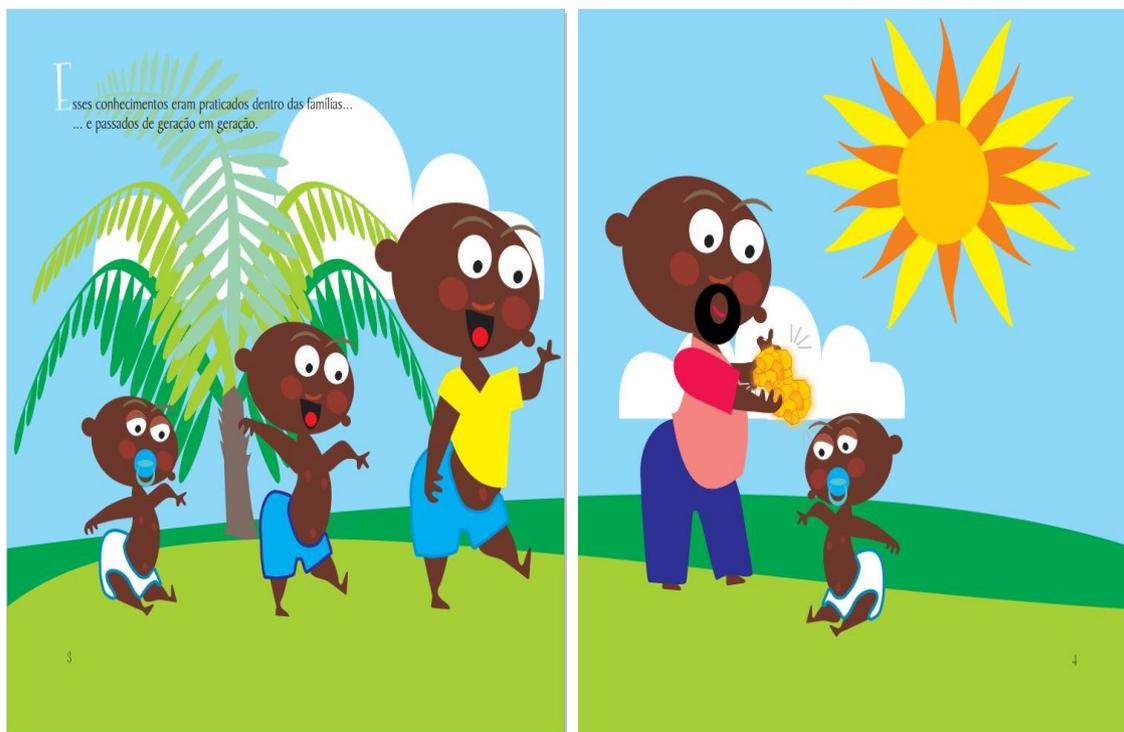
Professora: – Olha nós vamos trabalhar a história de um rei africano... o que aconteceu antes aqui na sala foi muito ruim... existe uma lei federal que determina que a escola deve estudar a história e cultura africana e afro-brasileira porque existem muitos preconceitos contra as pessoas negras... vamos voltar para o livro.

Professora: – O livro fala que a África é o berço da civilização... por que é o berço?
[página 04 e 05]

⁴⁸ Uma *personagem* de animação criada por DreamWorks SKG. Imagem em anexo.

Turma: – Porque é neném... estava na barriga.

Professora: – Vamos ler... páginas 03 e 04.



Imagens 77 e 78 – Arquivo GCS

Professora: – O que o homem está dando para o bebê?

Turma: – Está dando o ouro para a criança não chorar...

Professora: – Quem tem outra explicação?

Turma: – Quando a família cresce vai dando as coisas... passando de geração em geração.



Imagens 79 e 80 – Arquivo GCS

Professora: – De onde vieram os europeus?

Turma: – América... Europa.

Professora: – Para onde iam os europeus?

Turma: – Para as Índias... perderam o caminho... teve problemas... aí chegaram ao Brasil...

Professora: – Ao chegar ao Brasil que nome deram as pessoas daqui?

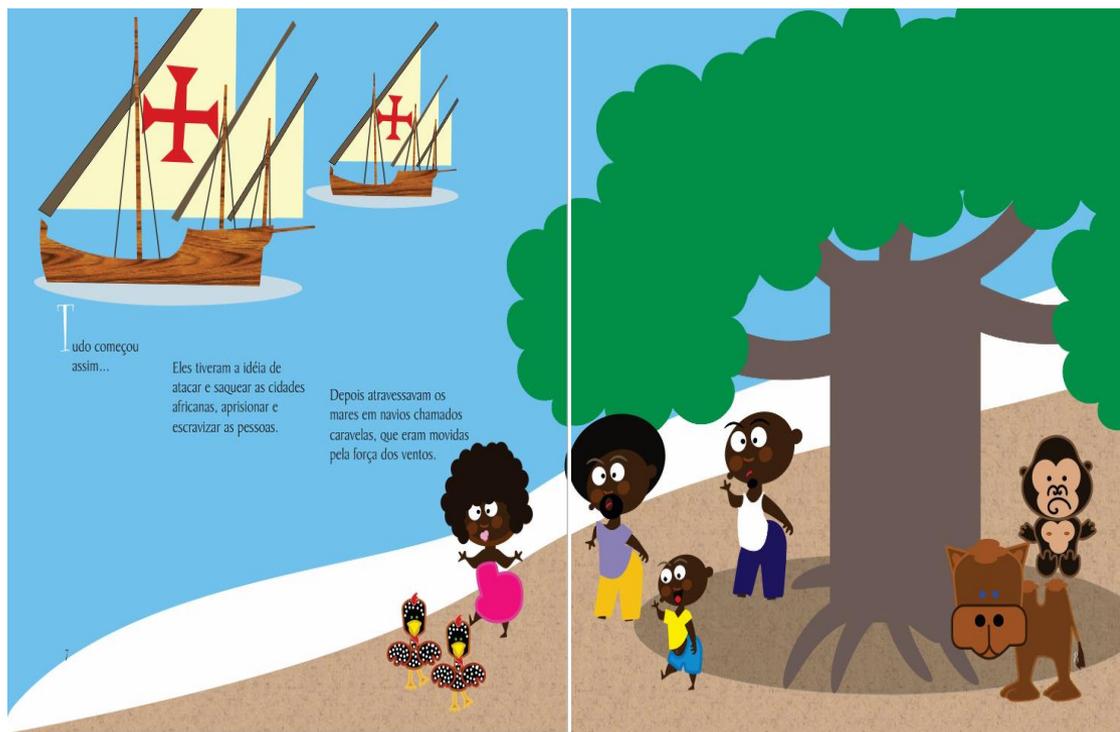
Turma: – Índios.

Professora: – Que diferença há entre o rei de Portugal e o rei Galanga?

Turma: – A cor... um é negro e o outro é branco.

Nesse momento a diretora (Joana) chega à sala e dá um aviso. Com a saída da mesma, a professora diz: Professora: – Ninguém saiu da sala quando a Joana chegou... é porque estão gostando da aula?

Turma: – Sim.



Imagens 81 e 82 – Arquivo GCS.

Turma: – Professora por que as africanas têm bundona?

Professora: – É da constituição do corpo... as americanas têm seios grandes.

Turma: – Perto da minha casa tem um africano.

Professora: – O que ele veio fazer aqui?

Turma: – Estudar na faculdade.

Professora: – O que os europeus vieram fazer aqui no Brasil?

Turma: – Destruir...

Professora: – Eles conseguiram aprisionar os índios?

Turma: – Não.

Professora: – Pedro Álvares Cabral tinha dinheiro... o que eles [portugueses] obrigaram os índios a fazerem?

Turma: – Pegar o Pau-Brasil.

Professora: – Eles atacaram e aprisionaram os índios. Vejam o rosto deles... eles estão com fisionomia de preocupados... por que será?

Turma: – Porque eles vão ser atacados.



Imagens 83 e 84 – Arquivo GCS

Professora: – Vamos ver a página 9 e 10... a Igreja Católica autorizou...

Turma: – Não era para fazer isso...

Professora: – Quem concorda com essa atitude da Igreja Católica?

Turma: – Totalmente errado.

Professora: – Imagine você ser atacado em sua casa e ser sequestrado... a Igreja disse que eles eram pagãos... o que é isso? Vamos ver o glossário...

Professora: – Quem aqui foi batizado?

Turma: – Eu fui... sou católico.

Turma: – Eu não... sou evangélico.

Professora: – Alguém tem outra religião?

Turma: – Mas existe só essas duas religiões?

Professora: – Só?

Turma: – Não... tem Espírita... Semeadores... Testemunho de Jeová.

Turma: – Eles falavam em árabe? O que é isso?

Professora: – Lembra do sistema de numeração romano? Tinha a língua romana e tem o árabe.



Imagens 85 e 86 – Arquivo GCS

Professora: – Vamos ver a página 11 e 12... eles eram presos e levados para muitos lugares... depois eles dividiram a África.

Turma: – Eles tinham inveja da África.

Turma: – Tia essa história é verdadeira?

Professora: – Sim... essa história é verdadeira.

Turma: – Esse rei existiu?

Professora: – Sim. Eles ganhavam dinheiro fazendo isso [escravizando].

Turma: – Esse nome Galanga é feio.

Professora: – Eu acho estranho.

Turma: – Eu também acho estranho.

Professora: – Com o que a família do Galanga trabalhava?

Turma: – Com ouro.



Imagens 87 e 88 – Arquivo GCS.

Professora: – Na página 13 fala inquices, orixás e vodus?

Turma: – Sim.

Logo em seguida a turma silenciou. A professora pediu então para que olhassem no glossário para ver o significado de cada uma dessas palavras. Após esse momento, a professora continuou a explicação.

Professora: – É como se você fosse torcedor do Ceará e tivesse que ser torcedor do Fortaleza. Alguém ia gostar?

Turma: – Não.

Turma: – Tia o rei Galanga era ruim?

Professora: – Não. Vocês querem que eu pare de contar a história? Estão cansados?

Turma: – Não.

Professora: – Vocês acham que a Igreja Católica agiu corretamente?

Turma: – Totalmente errado... tomou e escravizou.



Imagens 89 e 90 – Arquivo GCS.

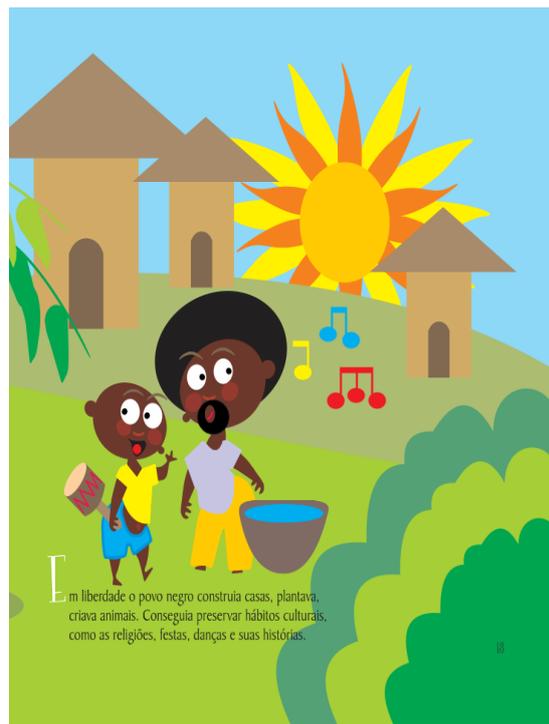
Professora: – Vamos lá... páginas 15 e 16... essa página fala dos trabalhos escravos e das fugas.

Turma: – Não existia polícia?

Professora: – Portugal era a lei. Se fosse hoje o que deveria ser feito?

Turma: – Chamar a polícia.

A professora continua a leitura das páginas seguintes e a turma não faz nenhum tipo de intervenção.



Imagens 91 e 92 – Arquivo GCS.

Professora: – Na página 18 tem falando de alforria, o que é isso? Alguém sabe?

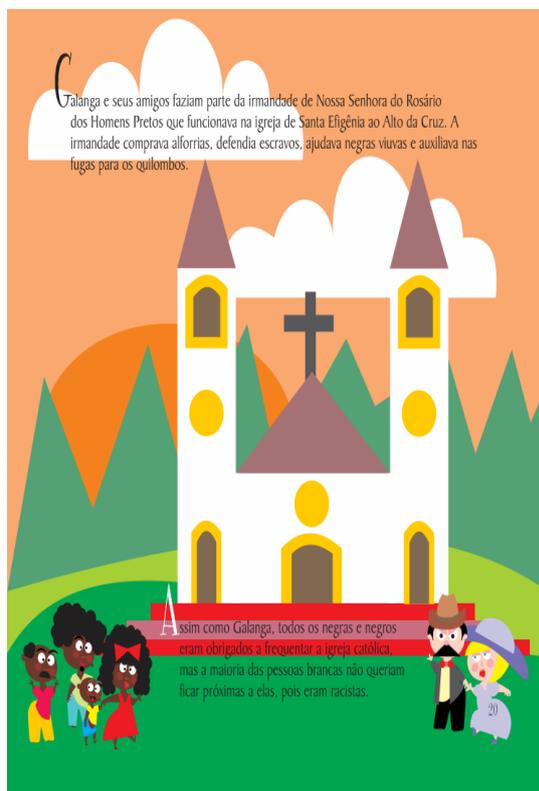


Imagem 93 e 94 – Arquivo GCS.

Turma: – Armas.

Turma: – Eu não sei.

Professora: – Vamos olhar o glossário.

Professora: – Nessa página 20 fala de racismo...

Turma: – Tia, perto da minha casa tinha pessoas que me chamavam de neguinha.

Professora: – O que você sentia?

Turma: – Raiva.

Turma: – Tia a capoeira foram os africanos que inventaram?

Professora: – Sim. O que é a capoeira?

Turma: – É dança.

Turma: – É luta.

A professora leu as páginas seguintes, mas a turma fez nenhum tipo de intervenção.



Imagens 95 e 96 – Arquivo GCS

Turma: – Tia, na capoeira tem tambor.

Turma: – Tia o Maracatu é de negro?

Professora: – Sim.

Turma: – Eu sei fazer o som do tambor (criança bate na carteira e outros colegas acompanham).

Turma: – Tia, eu sei cantar a música do Reizado... tem um perto da minha casa... todo mundo sai na porta da gente. É assim: *Lá vem chegando o Reizado cheio de graça... Oh! De casa... Oh! De fora... O senhor dono na casa abra a a porta e deixa eu entrar...* Eu gosto de ver... é bonito.

Professora: – Muito bom João Vitor.

Professora: – Vamos ver as páginas seguintes.



Imagens 97 e 98 – Arquivo GCS.

Professora: – Vamos olhar o glossário e identificar o nome dos orixás.

As crianças silenciam e buscam fazer a leitura dos nomes e atributos dos orixás.

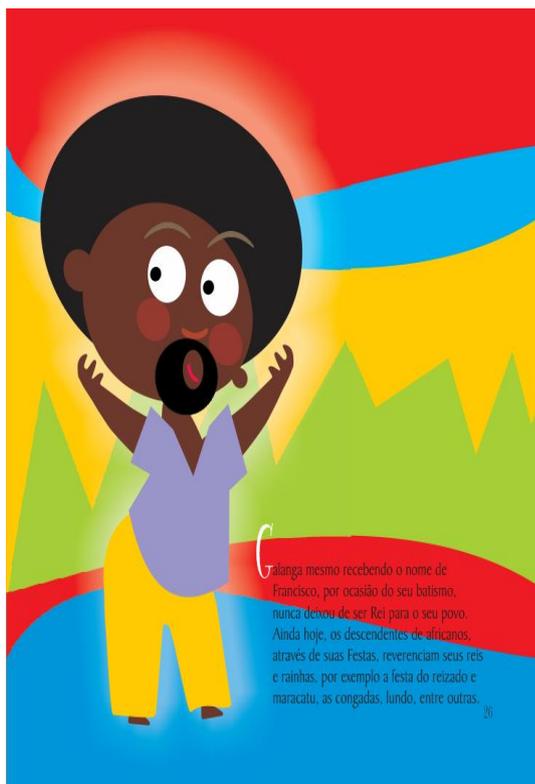


Imagem 99 – Arquivo GCS.

A professora leu as páginas seguintes, mas a turma fez nenhum tipo de intervenção.

Professora: – Queria que vocês dissessem o que entenderam da história... se gostaram... do que não gostaram... aproveitem que a autora está aqui... podem fazer até perguntas para ela.

Turma: – Eu gostei porque fala de racismo.

Turma: – Não gostei dessa história de Portugal invadir os africanos.

Turma: – Eu não gostei deles [portugueses] que vieram guerrear aqui no Brasil.

Turma: – Eu gostei dessa parte da capoeira.

Turma: – Eu não gostei dessa parte que os africanos eram escravos... é triste [página 15].

Turma: – Eu vi a Sinhá Moça [novela] e tem isso...

Turma: – Não gostei porque dá mais ouro para o menor [página 04].

Turma: – O que eu não gostei era que eles eram todos maltratados.

9.1.1.2 2º Momento

Como disse anteriormente, havíamos combinado, eu e docente, que esse momento teria 1h 30min de duração, mas quando a professora se deu conta já passava das 10h 30min, e a aula deveria ser finalizada às 11:00h. Ela então passou a copiar as questões da tarefa de sala, no entanto, ao dizer para a turma que o horário tinha passado tão rápido que ela nem havia notado, um menino nos brindou com a seguinte frase: *Tia, a melhor aula foi hoje!* Logo em seguida ela me olhou e demonstrou satisfação pela fala daquele aluno.

Abaixo a tarefa de sala no quadro que a docente criou e passou para as crianças resolverem algumas questões em sala de aula e outra em casa.

Ditado pesquisado – Pesquise no livro do Rei Galanga, palavras que iniciam com as letras abaixo:

- 1- A _____ (pág. 1) 2- B _____ (pág. 2)
 3- A _____ (pág. 3) 4- M _____ (pág. 3)
 5- C _____ (pág. 3) 6- P _____ (pág. 3)
 7- F _____ (pág. 5) 8- T _____ (pág. 5)
 9- G _____ (pág. 5) 10- M _____ (pág.5)

2º) Complete as frases abaixo, use as informações do Rei Galanga.

- a) Nome de um continente _____ .
 b) Se usa quando é bebê _____ .
 c) Atividades que os africanos eram desenvolvidos _____ .
 d) Nome do rei africano _____ .

3º) Atividade para casa – Escreva um texto contando a História do Rei Galanga e ilustre.

A docente iniciou explicando a turma a alteração da agenda. Em seguida ela pediu que fossem desligadas as luzes e procedeu de modo semelhante, ao turno da manhã, para apresentar o livro do Rei Galanga. Relato abaixo como se deu esse momento.

Professora: – Vocês já ouviram falar em algum Rei?

Turma: – O rei Davi (Bíblia).

Professora: – Hoje vamos falar de um outro rei. Qual o nome desse livro?

Turma: – A história do Rei Galanga. Ele é africano?

Professora: – Sim.

Turma: – Tia, foi a senhora que fez esse livro? [perguntam a mim e eu confirmo]

Professora: – Alguém conhece esse rei?

Turma: – Não.

Professora: – Por que tem essas cores na capa do livro?

Turma: – Para ficar mais bonito.

Turma: – Chamar a atenção da gente... das crianças.

Turma: – Ele era um escravo fugido?

Turma: – Ele era rei da cocada preta.

Professora: – Lembram que a gente estudou sobre o Rei de Portugal?

Turma: – O rei de Portugal já morreu?

Professora: – Faz tempo (sorri). Vocês viram na televisão o cortejo do aniversário da Rainha Elizabeth? Vamos ler a apresentação do livro.

Professora: – Na página 1 diz que a África é o berço... que idade de nossas vidas usamos um berço?

Turma: – Criança.

Professora: – Na África nasceu o primeiro homem e a primeira mulher. Por isso eles estavam na frente... iniciaram tudo. Qual o conhecimento que eles passavam de geração em geração?

Turma: – Está dando o ouro para a criança.

Professora: – Como isso acontece... passado de geração em geração?

Turma: – Eu passo para a senhora e a senhora passa para outra pessoa.

Turma: – Eles trabalhavam com ouro.

Professora: – Qual a diferença entre o rei de Portugal e o rei Galanga?

Turma: – O trono.

Turma: – A coroa.

R- A roupa.

Turma: – Ele [rei português] quer tirar a riqueza.

Turma: – Esse é o rei de Portugal.

Professora: – Quando o rei de Portugal saiu pelo mar para onde ia?

Turma: – Brasília.

Turma: – Ásia.

Turma: – África.

Turma: – Índias.

Professora: – Para as Índias. Qual a condição da viagem? Quem eles encontraram aqui?

Turma: – Os índios.

Turma: – Eles [portugueses] queriam mandar em tudo.

Professora: – Eles conseguiram?

Turma: – Não.

Professora: – Queriam que as pessoas mudassem de religião... aconteceu até a Partilha da África... Portugal chamou uma reunião com outros países da Europa para dividir a África. Vocês acham que os africanos aceitaram?

Turma: – Não.

Professora: – O que os portugueses queriam na África?

Turma: – O comércio.

Turma: – Eles queriam tomar esses conhecimentos.

Turma: – Tia olha a cara deles... [página 7 e 8] eles estão preocupados por causa do que está acontecendo.

Turma: – Eles estão decepcionados.

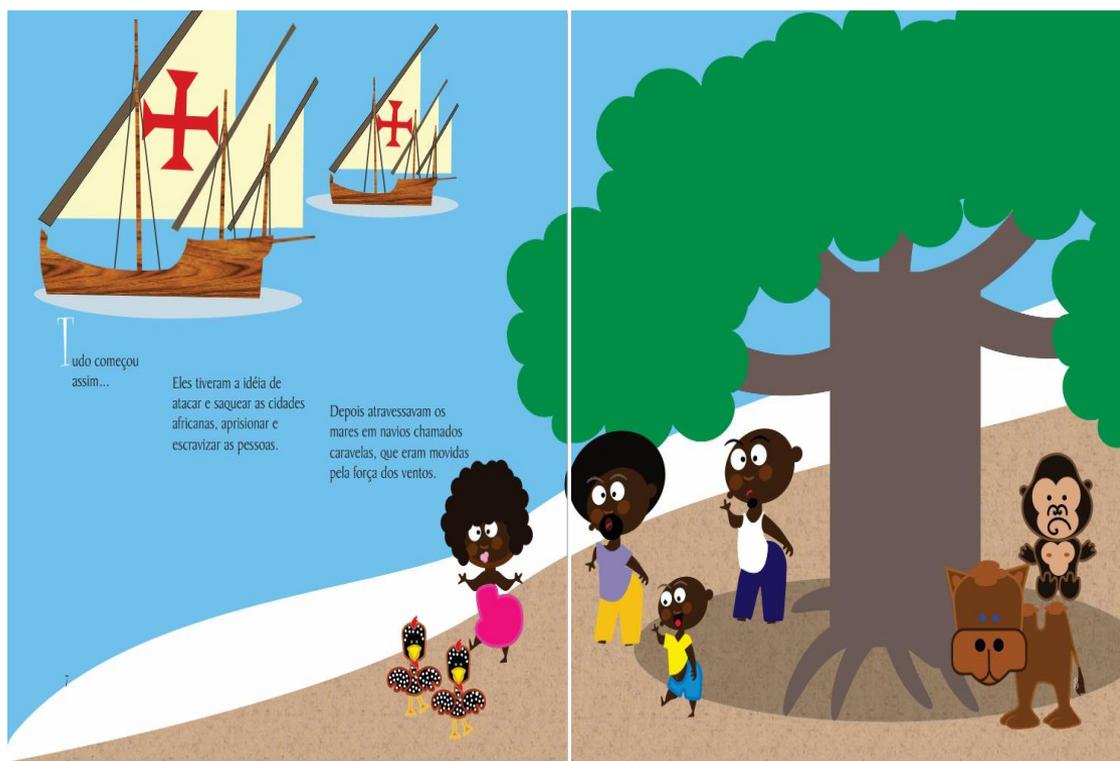


Imagem 100 – Arquivo GCS

Turma: – Tia, os português pegaram os africanos e escravizaram?

Professora: – Sim. Vamos ler a página 13 o que eles diziam dos africanos... aí perseguiam os africanos.



Imagem 101 – Arquivo GCS

Professora: – O que uma pessoa pagã? Vamos ler o glossário...

Professora: – Os índios e os africanos tratavam a natureza de forma diferente dos portugueses... eles eram bem diferentes.

Turma: – Eles estão bem preocupados... mas aqui eles estão chorando com saudade da família [página 11].

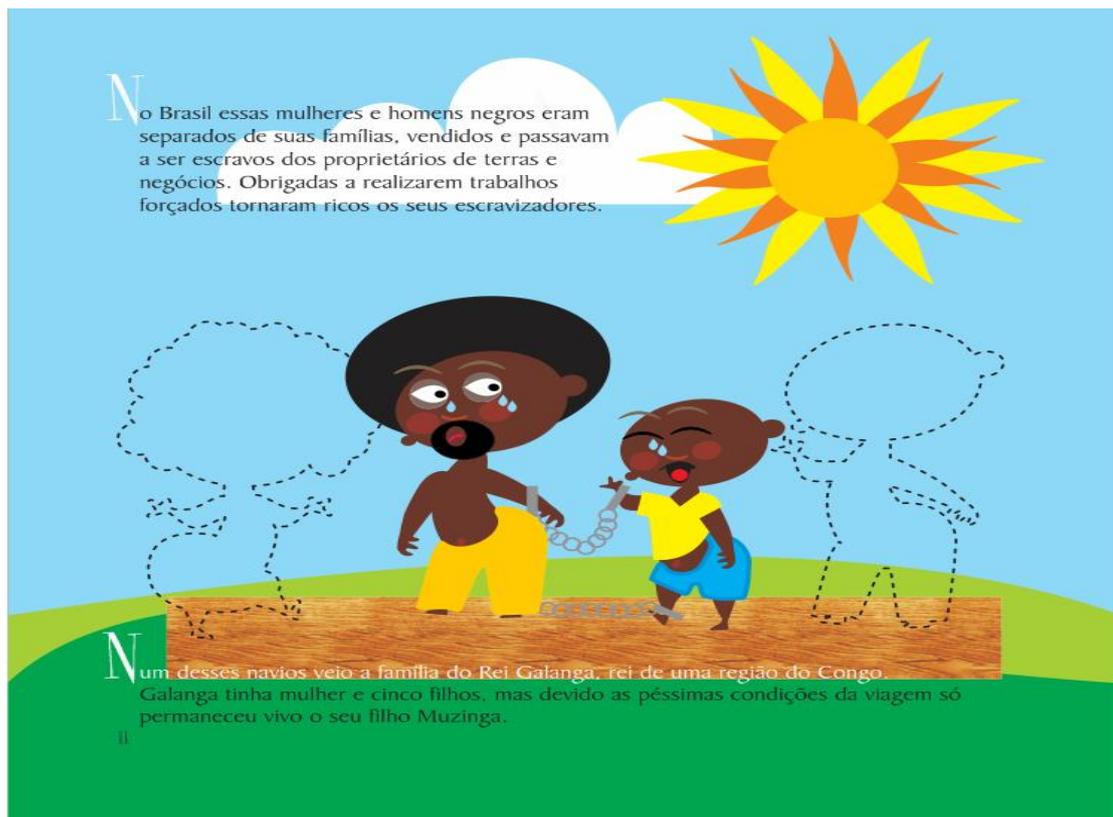


Imagem 102 – Arquivo GCS

Turma: – Eles pegavam essas pessoas para trabalhar para eles.

Turma: – Assim como quando eu estava no hospital e sentia saudade do meu irmão.

Turma: – Tia, o Rei Galanga era rico... e foi levado para Minas Gerais.

Professora: – Qual a religião de Galanga? Evangélico? Católico? Aqui diz que eles cultuavam os inquices, voduns e orixás. Vamos ler o glossário para entender.

Professora: – Será que existe uma religião melhor que a outra?

Turma: – Não, nós somos todos povos de Deus.

Turma: – Se existisse 10 deuses... mas só existe 1 deus.

Turma: – Eu sou da igreja Universal do Rei de Deus.

Turma: – Tia, se eu fosse para a África... eu não poderia ser católico?

Professora: – Você podia ir lá e ter a religião que quisesse. Mas os africanos eles resistiram... vejam.



Imagem 103 – Arquivo GCS

Professora: – Eles fugiam... se organizavam para comprar as alforrias, vamos ler...

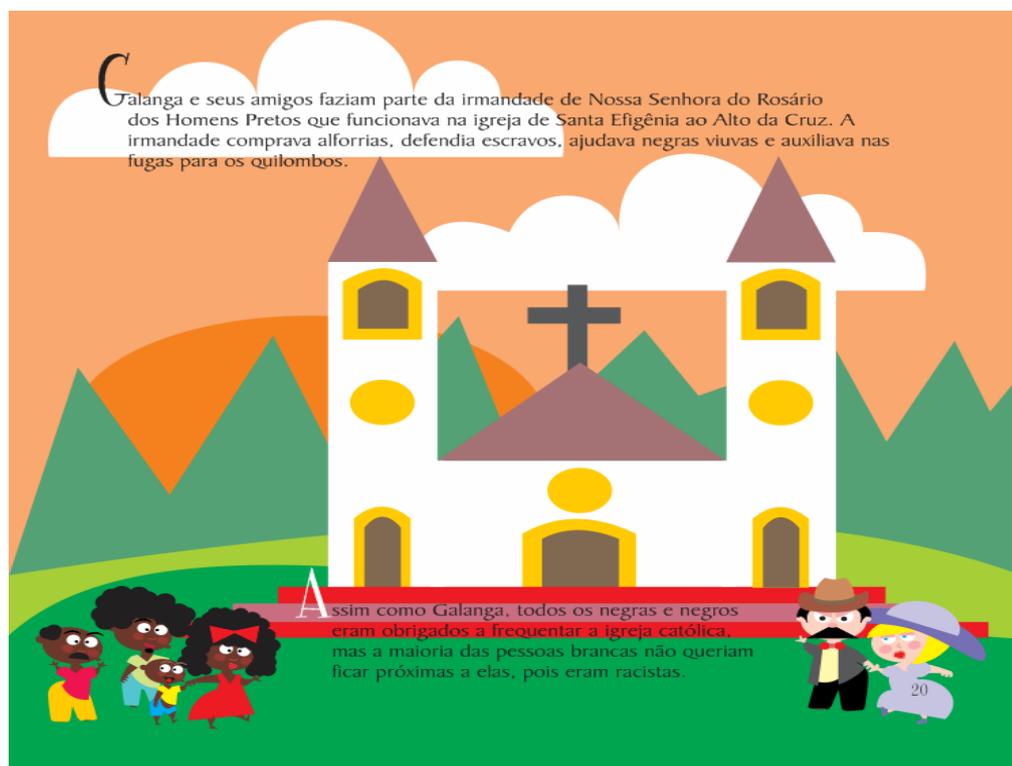


Imagem 104 – Arquivo GCS

Professora: – O que era alforria? Alguém sabe? Vamos ler o glossário.

Turma: – Eles compravam a liberdades deles mesmos?

Professora: – Sim.

Professora: – Por que eles iam à Igreja Católica?

Turma: – Eram obrigados.

Professora: – Aqui fala de racismo... o que é racismo? [a turma silenciou]

Professora: – Vamos ler.... quem tratava a natureza de modo semelhante aos povos africanos?

Turma: – Índios.



Imagem 105 – Arquivo GCS

Professora: – Nas páginas seguintes fala de tudo que eles [africanos] fizeram... tem a capoeira... o que é isso?

Turma: – É luta.

Turma: – É dança.

Professora: – Mas é um vale-tudo? É um UFC⁴⁹?

Turma: – Não.

Professora: – Que instrumentos africanos vocês conhecem?

Turma: – Tambor.

Turma: – Agôgo.

Turma: – Rece-reco.



Imagens 106 e 107 – Arquivo GCS

Professora: – Alguém aqui já viu o Reizado? E o Maracatu?

Turma: – Vi o Maracatu... por que pinta de preto [rosto]?

Professora: – Para homenagear os africanos.

Professora: – Vamos lá... vocês gostaram da aula de hoje?

Turma: – Eu gostei porque é uma história verdadeira.

Turma: – Tia, eu ainda não entendi por que os portugueses escravizaram os africanos... eles [africanos] tinham pirâmides... eram trabalhadores.

⁴⁹ - Ultimate Fighting Championship - uma das maiores organizações de lutas marciais.

Turma: – Tia, hoje a aula foi muito calma.

Turma: – Essa história é muito boa.

Após esse momento a docente copiou no quadro a tarefa de sala a ser resolvida pelas crianças acerca do conteúdo estudado, a mesma era muito semelhante àquela colocada à turma da manhã.

10 CONCLUSÕES

*Se quer saber o final, preste atenção no começo.
(Pensamento africano).*

Desenvolvi esse trabalho utilizando como fonte primeira de pesquisa minha história de vida, pois desde muito cedo me dei conta de que trazia em meu corpo as marcas da negritude, e que estas não eram bem-vindas.

Ainda em terna idade, tive o privilégio de conviver com homens e mulheres negras que tinham consigo elementos da cultura africana e afro-brasileira. Foram essas pessoas que logo me ajudaram a compreender o significado de ser preto/a dentro de um país racista. O fato de nascer abastada não foi o bastante para que eu fosse poupada do racismo. Pelo contrário, foi pelas mãos de meus familiares que senti a lâmina afiada do preconceito cortar o meu ser.

No entanto, hoje tenho plena convicção de que conviver com aquelas pessoas negras, ainda na infância, e o fato de perceber que éramos todas vítimas de racismo foi de sobremaneira importante para que eu fosse tocada pelo desejo de afastar-me da ideologia da “morenidade” que embalava, e ainda embala, minha família e, assim, fui construindo minha identidade de mulher negra.

Vivi todo esse dilema racial no círculo familiar sem poder contar com a ajuda da escola ou sequer da universidade, uma vez que essas, além de não me oferecerem elementos positivados sobre a História e Cultura africana e afro-brasileira, também nunca manifestaram interesse em saber do meu pertencimento étnico-racial. Dessa forma, segui minha caminhada... caminhando na orfandade... pois estava apartada de minha mãe África.

*O mundo não lhe fez promessas
(Pensamento africano).*

Posteriormente, voltei à escola, agora como professora e, não diferente de mim, vi muitas crianças serem vítimas de racismo... muitas emudecerem e calarem-se (como eu fazia), outras buscarem se defender por meio de violências físicas, e passavam a ser tidas como *crianças negras agressivas*. Para mim, estava posto o dilema de trazer à tona o debate do racismo presente do cotidiano escolar. Uma discussão extremamente difícil, pois me vi

rodeada por colegas educadoras que julgavam aquelas situações como corriqueiras, apenas *brincadeiras de criança*.

Apesar de travar muitos debates sobre o racismo na escola, percebia-me despreparada para inserir essa questão na estrutura dos conteúdos curriculares. Mas foi justamente quando Luana, uma menina negra, questionou-me acerca da existência de nossos/as ancestrais negros/as pertencentes à realeza que me decidi a desenvolver os estudos de mestrado buscando investigar até que ponto a literatura de base africana e afro-brasileira poderia contribuir para que as crianças construíssem um *ser negro/a* positivado.

*Quem não tem mãe, mama na avó.
(Pensamento africano).*

Mas meu sábio ancestral Ki-Zerbo (2010), ao tratar da ausência de fontes para o estudo da história da África, reporta-se a um ditado africano que diz que “*quem não tem mãe, mama na avó*”. Inspirei-me em tal provérbio para afirmar que durante minha pesquisa de mestrado me vi muitas vezes assim, sem mãe, órfã, ou seja, sem um caminho certo, uma trilha definida ou uma rota pré-estabelecida. No entanto, na ausência dessa mãe, dei-me conta que possuía uma Avó Negra, aqui representada inicialmente pelos saberes ancestrais da cosmovisão africana que tive oportunidade de conhecer, ainda na infância, com aquelas pessoas negras; e também das leituras que fiz dos estudos desenvolvidos, tanto por militantes e pesquisadores/as pretos/as, e também de pessoas pertencentes aos movimentos sociais negros, acerca da história e cultura africana e afro-brasileira.

E foi assim, alimentando-me nos fartos seios de minha avó negra, que consegui desenvolver estratégias pedagógicas para que crianças e docentes produzissem conceitos positivados sobre o *ser negro/a*. Se, de um lado, os/as estudantes mostraram-se receptivos às propostas por mim lançadas, o mesmo não ocorreu com todas as educadoras, uma vez que uma delas assumiu desconhecer a história e cultura africana e afro-brasileira e ainda se declarou incapaz de auxiliar-me no planejamento e aplicação das referidas estratégias.

Por sua vez, essa mesma docente afirmou que os/as professores/as necessitavam passar por um processo de formação para que pudessem aplicar a lei nº 10.639/03. Foi então a partir dessa demanda apresentada por essa minha colega educadora que nos estudos de doutoramento decidi elaborar uma proposta pedagógica que permitisse aos/às docentes compreender, vivenciar e ensinar sobre esse referencial histórico e cultural.

*As pegadas na areia não são deixadas por quem fica sentado.
(Provérbio africano).*

Na verdade, eu já vinha desenvolvendo algumas formações de professores/as voltadas à referida lei. E passei a observar que alguns educadores/as, por não concordarem com a instituição da referida lei, utilizavam-se de dois argumentos básicos para tentarem deslegitimar a mesma, que eram:

- a) 1º: Que os problemas estruturais de nosso país estavam relacionados à questão social, e não à raça, portanto, não existiria racismo. Dessa forma, as pessoas negras sofriam preconceitos por serem pobres, e não devido à sua cor, portanto, bastaria que estes/as se esforçassem para ascender socialmente;
- b) 2º: Que as crianças e adolescentes praticavam o autorracismo, pois negavam serem negros/as e autodefiniam-se como morenos.

Passei então a perceber a necessidade de expor aos/as docentes como tornei-me uma mulher afro, e que diferentemente de grande parte da população negra, tinha nascido rica, e que mesmo assim, fui vítima de racismo, ou seja, buscava mostrar ao grupo que a democracia racial é uma falácia.

Já quanto ao fato de reportarem-se aos/as estudantes como praticantes de autorracismo, lançava-lhes a seguinte indagação: *O que a escola tem feito para que uma criança ou um adolescente tenha orgulho de ser negro/a?* Frente a esse argumento e a essa questão lançada os/as professores/as sempre emudeciam. Daí passava a explicar que as crianças negras diziam-se morenas na tentativa de não serem vítimas de racismo, o que por certo não vingava, mas que essa atitude explica-se num contexto em que a escola ao defender o discurso de que *todos são iguais*, foge do debate étnico-racial, e abandona os/as estudantes à própria sorte.

Interessante era que após esses debates alguns educadores/as negros/as chegavam a confessar que também foram, e ainda eram, vítimas de racismo, e, que por isso, consideravam importante estudar para entender e valorizar a história e cultura africana e afro-brasileira, e assim, conseguirem aplicar a lei 10.639/03.

Eu já compreendia que para promover a formação dos/as educadores/as participantes de minha tese era necessário, de um lado, discutir sobre a falácia da democracia racial e, de outro, que elas pudessem pensar sobre as implicações que teriam com o tema da negritude.

Por sua vez, notava que tais elementos não eram suficientes para promover uma formação de professores/as de modo que estes/as passassem a valorizar e sentirem-se partícipes da matriz cultural afro, bem como desenvolvessem estratégias pedagógicas para abordarem essa matriz em sala de aula.

*Pouco a pouco a lagarta consegue devorar a folha da árvore.
(Provérbio africano).*

Diante de tais questões é que minha orientadora convidou-me para montar e aplicar a proposta pedagógica de um curso destinado a formar professores/as de áreas quilombolas para a aplicação da lei nº 10.639/03. Avaliei que esse seria um momento único em minha vida, pois teria oportunidade de montar um currículo, contribuir para sua execução, conhecer o modo de trabalhar de muitos pesquisadores/as negros/as, e não negros/as, que tratavam de temas ligados à negritude, e, acima de tudo, inspirar-me para montar a capacitação das docentes envolvidas em minha tese.

Dos muitos pontos relevantes que observei junto ao curso promovido no quilombo, os que mais me chamaram a atenção foram:

- a) O fato de que a grande parte dos/as envolvidos/as evidenciaram um espécie de esquecimento ou apagamento quanto à presença de pessoas negras em suas vidas e mesmo quanto ao tema da negritude;
- b) Quando questionados/as acerca da cultura afro-brasileira os/as cursistas reportavam-se à feijoada, capoeira, umbanda e ao candomblé, no entanto, não sabiam justificar porque estas manifestações eram atribuídas ao povo negro;
- c) Os/as cursistas em sua maioria tinham muitos preconceitos quanto à umbanda e ao candomblé, e diziam tratar-se de religiões demoníacas.

De antemão, eu e minha orientadora confirmamos que, de fato, era necessário desenvolver uma proposta pedagógica alicerçada nos princípios da cosmovisão africana, pois acreditávamos que, assim, os/as educadores/as conseguiriam perceber que todos nós brasileiros/as portamos aprendizados sobre o ser negro, e que estes ficam, em sua maioria, no esquecimento. Supúnhamos também que esse esquecimento dava-se como fruto do desprestígio a que foram submetidas as pessoas negras, e, por sua vez, à cultura que portavam.

Diante dessas constatações, levamos os/as educadores/s a vivenciarem experiências com pessoas sabedoras da história e cultura africana e afro-brasileira, e a conhecerem espaços

de cultura afro. Promovemos uma proposta pedagógica voltada à aprendizagem de corpo inteiro, ou seja, unindo razão e sentimento, e para isso foi necessário trabalhar os conteúdos de forma interdisciplinar.

Avalio que estar no quilombo contribuiu fortemente para o êxito dessa proposta, pois estávamos num reduto de luta, convivendo com pessoas que, de um lado, traziam consigo as marcas do racismo, da escravidão, mas que também portavam fortemente o sentimento de pertença negra, ainda que, contraditoriamente, manifestassem preconceitos quanto às religiões afro.

Ao final do curso foi possível perceber que os/as cursistas conseguiram enegrecer, pois passaram a dar conta de seus pertencimentos étnicos e das implicações que possuíam com a negritude cearense e brasileira.

Por sua vez, viver essa experiência de formação de professores/as no quilombo me permitiu perceber que estávamos no caminho certo, ou seja, era, de fato, necessário um referencial teórico-metodológico para formar professores/as para tratarem de história e cultura africana e afro-brasileira, e que este deveria estar ancorado nos princípios da cosmovisão da Mãe África.

E foi após essa caminhada que passamos a nos dar conta, eu e minha orientadora, de que havíamos conseguido dar os primeiros passos na direção desse referencial, passando a nomeá-lo de Pretagogia: pedagogia de preto, para preto e branco.

A partir dos resultados positivos adquiridos nesse curso é que decidi também me valer da Pretagogia em meus estudos de tese.

*Aquele que aprende, ensina.
(Pensamento africano).*

Desci o quilombo fortalecida pelas experiências vivenciadas com a Pretagogia, e me senti preparada para dar início ao processo de formação das docentes participantes de meus estudos de doutoramento. Tratei de promover estratégias pedagógicas em que as educadoras se dessem conta principalmente de que eram partícipes da cultura afro-brasileira presente em nosso dia-a-dia e questionassem-se quanto aos seus pertencimentos étnico-raciais, passando a valorizar e história e cultura do povo negro.

Abri os estudos da tese com uma festa na universidade embalada por um grupo cultural de base afro. A partir de então busquei identificar que tipo de conhecimentos esse grupo portava sobre a história e cultura afro. E mais uma vez foi possível verificar uma espécie de *esquecimento* quanto à presença de pessoas negras e dessa cultura, dessa forma tratei de promover o máximo de ações para que elas se dessem conta e valorizassem essa cultura presente em nosso dia, sendo elas partícipes da mesma. Como fruto desse estudo, as professoras manifestaram o desejo de conhecer um terreiro de candomblé, algo que podemos vivenciar junto com estudantes da UFC. Percebi que essa experiência foi de suma importância para que o grupo pudesse revelar os preconceitos e temores que possuíam quanto às religiões afro.

À medida que desenvolvíamos esses estudos as educadoras foram conseguindo dar-se conta de uma série de equívocos conceituais presentes em suas vidas pessoais e acadêmicas no que se refere ao tema da negritude, e, acima de tudo, que tinham implicações com o ser negro e da relevância da aplicação da lei nº 10.639/03 para a construção da identidade das crianças negras.

Após o período de formação me voltei para acompanhar o trabalho de duas educadoras, sendo que uma delas revelou que ainda se sentia despreparada para abordar a história e cultura afro em sala, e solicitou que eu desse algumas aulas para que ela pudesse se inspirar. Diante de tal demanda, passamos a planejar coletivamente, eu e a professora, para que o referido conteúdo fosse trabalhado de forma interdisciplinar, de modo a evidenciar, por um lado, a presença da cultura afro em todas as áreas do conhecimento, e de outro, a concepção de ensino e aprendizagem de base africana.

Após as minhas experiências vividas com a aplicação da Pretagogia na formação das professoras envolvidas em minha tese posso apresentar alguns achados desse estudo científico, que foram manifestados pelas educadoras:

- a) Que desconheciam a história e cultura africana e afro-brasileira;
- b) Que não existe democracia racial em nosso país;
- c) Que presenciaram situações em que pessoas negras eram vítimas de racismo;
- d) Que se deram conta da invisibilidade imposta ao tema da negritude junto aos conteúdos curriculares;
- e) Que agora se reconheciam como descendentes dos povos africanos;
- f) Que sentiam a necessidade de valorizarem os princípios da cosmovisão africana;
- g) Que conseguiram desmistificar preconceitos contra a umbanda e o candomblé;

h) Por fim, que avaliavam ser importante criar material pedagógico voltado ao estudo e valorização da história e cultura africana e afro-brasileira.

É importante dizer que muitas foram as dificuldades que vivenciei para conseguir desenvolver esse estudo, uma que não contei com apoio da secretaria de educação para que as docentes fossem liberadas, e assim, participar das formações, de modo que, para não comprometer a pesquisa, tive que pagar com recursos próprios professoras substitutas. Como não dispunha de bolsa de estudo, só consegui financiar o pagamento de uma substituta, no entanto, contei com a colaboração da docente do Laboratório de Informática, que em acordo com a direção da escola fez algumas trocas nos horários de aula e assim conseguia estar presente nos momentos de formação. Outro desafio é que por diversas vezes tive que retardar algumas atividades da pesquisa em função das chamadas avaliações externas que a escola era obrigada a participar, e assim, parava todas as demais ações, sendo essa uma determinação da secretaria de educação de Fortaleza.

Se de um lado tive muitas dificuldades, de outro posso dar ênfase ao grande apoio que recebi da direção da escola São Raimundo e do corpo docente (participante e não participante da pesquisa) para que eu pudesse desenvolver os estudos e as visitas aos espaços de cultura afro e indígena.

Mas, acima de tudo, posso afirmar que esse estudo de doutoramento me fez compreender, por meio da Pretagogia, que, de fato, é necessário um aporte teórico-metodológico de base africano para a formação de professores/as voltados/as ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, uma vez que se tratam de saberes específicos de uma civilização, e que por isso não podem ser tratados de forma deslocada ou distanciada de seus princípios filosóficos, estéticos e espirituais fundantes, que são de origem africana.

Quero finalizar esse estudo de tese afirmando que a Pretagogia é, acima de tudo, um esforço científico para contribuir com as lutas do povo negro na construção de uma sociedade sem racismo. No entanto, tenho a plena compreensão e humildade em dizer que se trata de aportes em construção, algo em permanente estado de maturação, uma vez que necessita de ser lapidado e depurado, o que significa dizer... receptivo e necessitando de novas contribuições. Dessa forma, a Pretagogia preconiza o princípio africano do receber e agregar, sempre acolhendo reflexões, críticas e análises de nossos colegas pesquisadores/as envergados sobre a aplicação da Lei nº 10.639/03.

XI - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEGRE, Maria S. P. **Vaqueiros Agricultores e Artesãos: origens do trabalho livre no Ceará colonial**. Revista de Ciências Sociais. Vol.220/21/n.1/2. Fortaleza: Depto. de Ciências Sociais - UFC, 1989/1990. p. 3.

AMÂNCIO, Iris. **África para crianças. História e culturas africanas na educação infantil**. Belo Horizonte: Nandyala, 2ª edição, 2010.

APPLE, Michael W. **Repensando ideologia e currículo**. In: MOREIRA, Antonio F. & SILVA, Tomaz T. da. (org.), Currículo, Cultura e Sociedade. Tradução Maria A. Baptista. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 1999.

ARAÚJO, Pe. Francisco Sadoc de. **A educação começou com farinha, cachaça e heroísmo**. Jornal OPOVO, Fortaleza, fev. 1998.

BÂ HAMPÂTÉ, Amadou. Amakoullé, o menino fula. Tradução Xina Smith de Vasconcellos. Palas Athena (SP): Casa das Áfricas, 2003.

BAKHTIN, M. **Estética sloviésnovo tvórtchesva [Estética da criação verbal]**. Moscou: Iskustvo. Tradução Maria Ermantina Pereira, São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília, Ed. UNB, 1998.

BAREMBLITT, Gregório. **Apresentação do Movimento APPLE Institucionalista**. *Revista SaúdeLoucura*, São Paulo, n. 02, p.109-119, 1989.

BEZERRA, Paulo. **Dialogismo e polifonia em Esaú e Jacó**. CASTRO *et al.* Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BOAVENTURA, Josuel. **Negritude e experiência de Deus**. Teocomunicação, Porto Alegre, v. 37, n. 156, p. 203-222, jun. 2007. Disponível em:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/teo/article/viewFile/2702/2053>. Acesso: 14 julho 2012.

BORDA, Orlando Fals. **Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular**. In: BRANDÃO, Carlos R. (org.), Pesquisa Participante. São Paulo: Brasiliense, 4ª ed., 1981.

BOUBOU, H. & KI-ZERBO. **Lugar da história na sociedade africana**. IN: KI. ZERBO. (org.) História geral da África: metodologia e pré-história. São Paulo: Ática/ UNESCO, 2010, volume 1.

BOURDIE, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel / Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1989.

BRASIL. **Orientações e Ações para a educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006. Ministério da Educação (MEC).

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais, para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2004.**

BRUNER, Jerome S. **A vontade de Aprender**. In: Uma nova teoria da aprendizagem. (pág. 133 -147) Edições Bloch. Tradução Norah Levy Ribeiro. 1996.

CAPUTO, Stela Guedes. Tecer o opá sagrado, a temporária casa da morte: saber que o pai ensina ao filho nos terreiros de egun. Disponível em:<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT12-6934--Int.pdf> . Acesso em 20 fevereiro 2013.

CAMPOS, Eduardo. **As Irmandades Religiosas do Ceará Provincial: apontamentos para sua história**. Fortaleza: Secretaria de Cultura e Desporto, 1980.

CAVALLEIRO, Eliane. **Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo**. In: (org). *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03*. Ministério da Educação/SECAD, 2005.

_____. **Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor.** In: (org.). *Racismo anti-racismo na educação: repensando nossa escola.* São Paulo: Summus, 2001.

CARNEIRO, Isabel. (org), SILVA, Geranilde, & SILVA, Rebeca. **Atualizações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Fortaleza: UAB/IFCE, 2010.

COIMBRA, C. M. B. **Os caminhos de Lapassade e da Análise Institucional: uma empresa possível?** Revista do Depto. de Psicologia da UFF, Niterói, n. 1, 1995.

COSTA, Marcelle. **Os desafios de uma educação para a diversidade étnico-racial: uma experiência de pesquisa-ação.** Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Faculdade de Educação Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

CRUZ, Mariléia. **Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: História da Educação do Negro e outras histórias.** Ministério da Educação/SECAD, 2005.

CRUZ, Norval e PETIT Sandra. **Arkhé, corpo, simbologia e ancestralidade.** Trabalho publicado nos Anais do 31º Encontro Anual da ANPED, Caxambu, 2008.

CUNHA, Maria. **Os conhecimentos curriculares e do ensino.** In: VEIGA, Ilma P. (org.), Lições de didática. Campinas, SP: Papirus, 2006.

CUNHA JR. Henrique. **Metodologia Afrodescendente de Pesquisa.** Texto mimeografado para estudos na disciplina Etnia, gênero e educação na perspectiva dos Afrodescendente. Faculdade de Educação - UFC. 2007.

_____. **O Ensino da História Africana.** Disponível em: <http://www.historianet.com.br/conteudo/default.aspx?codigo=499>. Acesso em 20 maio 2012.

_____. **Conceitos e conteúdos nas culturas africanas e afrodescendentes.** In: GADELHA, S. & PEREIRA, S. (org). *Movimentos Sociais: Educação Popular e Escola.* Edições UFC, 2006.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. **O que é Filosofia?** Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Munoz. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Florense-Universitária, 1987.

D'AMORIM, Eduardo. **África: essa mãe quase desconhecida**. São Paulo: FTD, 1997.

FERREIRA, Emília. **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo: Editora Cortez, 25ª edição, 2010.

FERREIRA, Aparecida de J., **História de Professores de Língua Portuguesa e Experiências com Racismo: uma reflexão para a formação de professores**. Disponível em: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero42/racismo.html>. Acesso Abr 2013.

FERREIRA, J. Flávio. Incorporando Exú: a (in)versão colonial na demarcação/dominação do outro. Revista de pesquisa i formació em antropologia. N. 15, Dez, 2011. Disponível em: http://revista-redes.rediris.es/Periferia/Articles/2-Ferreira_Vieira.pdf. Acesso: 20 fev 2013.

FERREIRA, José Hilário Sobrinho. **A Presença Negra e de Africanos Livres no Ceará do Século XIX: um resgate histórico**. In: LIMA, Ivan C. & NASCIMENTO, Joelma Gentil do. Trajetórias Históricas e Práticas Pedagógicas da População Negra no Ceará. Fortaleza: Imprece, 2009.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade II: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Criando Métodos de Pesquisa Alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação**. In: BRANDÃO, Carlos R. (org.), Pesquisa Participante. São Paulo: Brasiliense, 4ª ed., 1981.

FLEURI, Reinaldo. **Interculturalidade, Educação e Movimentos Sociais no Brasil**. Disponível em : http://www.paulofreire.org.br/Textos/fleuri_2005_recife_resumo_e_texto_completo.pdf Acesso em: 21 maio 2012.

FONSECA, Marcus Vinícius. **Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX.** In: História da Educação do Negro e outras histórias. Ministério da Educação/SECAD, 2005.

FUNES, Eurípedes Antônio. **Negros no Ceará.** In. SOUZA, Simone (Coord.). Uma nova História do Ceará. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2000.

GALLO, Sílvio. **A orquídea e a vespa: transversalidade e currículo rizomático.** In: GONSALVES E., PEREIRA, M. & CARVALHO, Maria (org.) Currículo e Contemporaneidade – questões emergentes. (org.) Campinas (SP): Alínea, 2004.

GARCIA, Regina Leite. **Tentando compreender a complexidade do cotidiano.** (org.) GARCIA, Regina Leite. Método: Pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

GAUTHIER, Jacques. Sociopoética - **Encontro entre arte, ciência e democracia na pesquisa em ciências humanas e sociais, enfermagem e educação.** In: PETIT, Sandra H. & Rosileide de M. Silva. Algumas contribuições da sociopoética à construção coletiva do conhecimento na pesquisa em educação popular. In: XXV ENCONTRO DA ANPED, 2001, Caxambu. *Anais...* CD ROM.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade.** São Paulo: Unesp.1991.

GIRÃO, Raimundo. **A abolição no Ceará.** 4. Ed. Fortaleza: Imprensa Universitária do Ceará, 1971.

GIROUX, Henry A. **Pedagogia Radical - subsídios.** São Paulo: Cortez, 1983.

GOMES, Nilma. **Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra.** Disponível em: <http://www.rizoma.ufsc.br/pdfs/641-of1-st1.pdf>. Acesso 04 janeiro 2012.

_____. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão.** CAVALLEIRO, Eliane. In: (org). *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03.* Ministério da Educação/SECAD, 2005.

GUANIERE, Maria. **O início da carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor.** In: GUARNIERE M. (Org.) *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência.* Campinas, SP: Autores Associados, 2ª ed., 2005.

HAMPATÉ BÂ, A. **A tradição viva.** In: KI. ZERBO. (org.) *História geral da África: metodologia e pré-história.* São Paulo: Ática/ UNESCO, 2010, volume 1.

IANNI, Octávio. **Escravidão e Racismo.** São Paulo: Hucitec, 1978.

KASTRUP, Virgínia. **Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1273-1288, Set./Dez. 2005 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 05 de janeiro 2008.

_____. **Aprendizagem, arte e invenção.** In: LINS Daniel (org.). *Nietzsche e Deleuze: pensamento nômade.* Rio de Janeiro: Relume Dumaré, 2001.

KARDEC, Allan. *O Evangelho segundo o espiritismo.* Tradução de Salvador Gentile. Araras (SP): IDE, 328ª edição, 1978.

KELLY, Albert. **O currículo: teoria e prática.** São Paulo: Ed. Harper e Row do Brasil. 1980.

KI-ZERBO, Joseph. **História geral da África. Metodologia e pré-história da África.** Introdução Geral. 2ª ed. – rev. – Brasília: UNESCO, 2010.

LOPES, Helena Theodoro ...et al. **Negro e Cultura no Brasil.** Rio de Janeiro: UNIBRADE /UNESCO, 1987.

LOPES, Nei. **Novo Dicionário BANTO do Brasil: contendo mais de 250 propostas etimológicas pelo Dicionário Houaiss.** Rio de Janeiro: Pallas, 1ª ed., 2006.

LOURAU, René. **Análise institucional e práticas de pesquisa.** Rio de Janeiro: UFRJ, 1993.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação. Uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOUW, Dirk. **Ser por meio dos outros: o ubuntu como cuidado e partilha.** IN: **Revista UHU Online**,; ano 10 do 6/12/2010. Disponível em: http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3687&secao=35. Acesso: 15 abr 2011.

MACHADO, Vanda. *Mitos afro-brasileiros e vivências educacionais.* Disponível em: <<http://www.smec.salvador.ba.gov.br>>. Acesso em: 1 out. 2008.

_____. **Aqueles que têm na pele a cor da noite: ensinâncias e aprendizagens com o pensamento africano recriado na diáspora.** Tese (Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira) - Faculdade de Educação Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura.** Tradução Pedro Maia Soares. 1ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras. 1997.

MARINHO, Cristiane Maria. **Prós e Contras do Pensamento Pós-Moderno.** IN: ATEM, Érica; PINHEIRO, Andréa & VASCONCELOS, José Gerardo. Polifonias - vozes, olhares e registros na filosofia da educação. Fortaleza: Editora UFC, 2005.

MARTINS, Adilson. **Lendas de Exu.** Rio de Janeiro: Pallas, 2005.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Tradução de Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MEIJER, Rebeca A. **Valorização da cosmovisão da africana na escola: narrativa de uma pesquisa-formação com professoras piauiense.** Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Faculdade de Educação Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores: entre saberes e práticas.** Disponibilizado em <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a08v2274.pdf> . Acesso em 02 de Maio de 2010.

MONTENEGRO, J. **A crise dos institutos históricos.** Revista do Instituto Histórico do Ceará. Fortaleza, t. 112, p. 185-194, 1998.

MORAIS, José. **A arte de ler**. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Ed. Universidade Estadual Paulista, 1996.

MORAES, Silvia Elizabeth. **Interdisciplinaridade e Transversalidade mediante projetos temáticos**. Revista Brasileira de estudos Pedagógicos. Vol. 86, n. 213-214, maio/dez, p. 38-54. 2001.

MOTTA, Roberto M. Cortez. **A Tradição Afro-Brasileira e Sua Expansão em Pernambuco**. In: Ciclo de Palestras do NERP/Núcleo de Estudos e Pesquisas em Religiões Populares - Mestrado em Antropologia/ UFPE. Recife, 1994, Mimeo.

MOURA, Clóvis. **História do Negro Brasileiro**. São Paulo: Ática, 1992.

MUNANGA, Kabengele. **A educação colabora para perpetuar racismo**. Vio Mundo. 2012. Disponível em: <<http://www.viomundo.com.br/politica/kabengele-munanga-a-educacao-colabora-para-a-perpetuacao-do-racismo.html>>. Acesso: 31 dez. 2012.

_____. **Lutas contínuas concretizam mudanças sociais e raciais**. Fonte: <http://www2.fpa.org.br/sites/default/files/Kabengele_Munanga.pdf>. Acesso: 03 jan. 2010.

_____. **O universo cultural africano**. In: Revista Fundação João Pinheiro, 14 (1-10). Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, julho a outubro de 1984.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Brasil na mira do pan-africanismo**. 2ª ed. Salvador: BA, EDUFBA/CEAO, 2002.

OLIVEIRA, Almir. **O Instituto Histórico, Geográfico e Antropológico do Ceará: memória, representações e pensamento social (1887-1914)**. 2001. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

OLIVEIRA, Eduardo de. **Epistemologia da Ancestralidade**. Disponível em: <http://www.entrelugares.ufc.br/entrelugares2/index.html>. Acesso: set de 2009.

OLIVEIRA, Valeska F. de. **A escrita como dispositivo na formação docente.** Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem20/COLE_781.pdf. Acesso em 17 jan 2013.

ORLANDI, Eni. **Língua e conhecimento lingüístico: para uma história das ideias no Brasil.** São Paulo: Cortês, 2002.

PINEAU, Gaston. **As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial.** Rev. Educ. e Pesquisa. v.32, n.2. São Paulo (SP), maio/ago. 2006.

PETIT, Sandra Haydée. **Dos frutos Paralelos de uma Pesquisa.** Revista do Departamento de Psicologia – UFF, Rio de Janeiro, v. 13, n. 01, p. 125-144, 2001.

_____. **Sociopoética: potencializando a dimensão poética da pesquisa.** Texto Mimeo. Faced-UFC, 2009.

PETIT, Sandra, & SILVA, Geranilde. **Pret@gogia: referencial teórico-metodológico para o ensino da História e Cultura Africana e dos Afrodescendentes.** In: NUNES, Cícera, CUNHA Jr Henrique, SILVA, Joselina (orgs.) **Artefatos da Cultura Negra.** Fortaleza: UFC, 2011.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. **Segredos guardados: orixás na alma brasileira.** São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

RÊGO, Jussara. **Territórios do Candomblé: a desterritorialização dos terreiros na Região Metropolitanos de Salvador, Bahia.** Disponível: www.portalseer.ufba.br/index.php/geotextos/article/download/3038/2186. Acesso em 03 nov de 2010. Acesso: 12 maio 2012.

RIVAS, Maria. **Faculdade leva umbanda para sala de aula.** Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/ultnot/2008/05/13/ult105u6358.jhtm>. Acesso: jan 2011.

ROCAGLIO, Cynthia. **Modernidade, racionalidade e ordem.** Disponível em: <http://www2.videolivriaria.com.br/pdfs/14866.pdf>. Acesso em 12 de setembro de 2010.

RODRIGUES, Dayse. **Preconceito racial: uma violência que influencia a democracia na escola.** Disponível em: <http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/pdf/artigos_revistas>. Acesso em: 01 de jul. de 2008.

SANTOS, Erisvaldo. **Formação de professores e religiões de matrizes africanas: um desafio necessário.** Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

SANTOS, Juana Elbein. **Os nãgós e a morte.** 6.ed. Petropolis: Vozes, 1993.

SILVA, Adriana. **Aprender com perfeição e sem coação- uma escola para meninos pretos e pardos na corte.** Brasília: Editora Planos, 2000. Série passado/presente, v. I.

SILVA, Geranilde Costa e. **O uso da literatura de base africana e afro-descendente junto a crianças das escolas públicas de Fortaleza: construindo novos caminhos para repensar o ser negro.** Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Faculdade de Educação Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

_____. **Quando EXU se atrapalhou com as palavras: inferências ao texto da pesquisa e ao discurso do (a) pesquisador (a).** Padê: Estudos em Filosofia, Raça, Gênero e Direitos Humanos. , v.01, p.98 - 114, 2008.

SILVA, Kalina V. & SILVA, Maciel H. **Dicionário de conceitos históricos.** São Paulo: Contexto, 2005.

SILVA, Maria Nilza da. **O negro no Brasil: um problema de raça ou de classe?** Revista Mediações. Londrina, v. 5, n.2, p.99-124, jul/dez, 2000. Disponível em: www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/download/.../7757 Acesso: 21 jan 2013.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Africanidades Brasileiras. Esclarecendo significados e definindo procedimentos pedagógicos.** Disponível em: www.educacao.salvador.ba.gov.br. Acessado em 10 nov. 2010.

_____. **Negros na universidade e produção de conhecimento.** In: SILVA, Petronilha, & SILVÉRIO, Valter (org). Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Ministério da Educação, DF, 2003.

SILVA, Vagner. **simbólica.** In: Revista USP. São Paulo, USP-CCS, n. 67 (pp. 150-175). Disponível em: www.usp.br/revistausp/67/11-silva.pdf. Acesso: 05 maio 2010. **Concepções religiosas afro-brasileiras e neopentecostais: uma análise**

SOARES, Emanuel. **As vinte e uma faces de Exu na Filosofia Afrodescendente da Educação: imagens, discursos e narrativas.** Tese de Doutorado. Programa de pós-graduação em Educação da UFC, 2008.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola. Uma perspectiva social.** São Paulo: Editora Ática, 2008.

SOARES, Rosileide de M. S. & PETIT, Sandra Haydée. **Algumas considerações sobre as contribuições da sociopoética à construção coletiva do conhecimento da pesquisa em educação popular.** In: XXV ENCONTRO DA ANPED, Caxambu, 2001.

SODRÉ, Muniz. **O Terreiro e a Cidade. A forma social negro-brasileira.** Petrópolis: Vozes. 1988.

_____. **Reinventando a Educação - Diversidade, descolonização e redes.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012a.

_____. **Entrevista Muniz Sodré, intelectual.** Disponível em: <http://www.tribunademinas.com.br/cultura/entrevista-muniz-sodre-intelectual-1.1145997>. Acesso 10 out 2012b.

_____. **Objeto da comunicação é a vinculação Social (2011).** Disponível: <http://www2.metodista.br/unesco/PCLA/revista9/entrevista%209-1.htm>. Acesso: 23 maio 2013.

SOUSA, Andréia Lisboa de. **Personagens negros na literatura infanto-juvenil: rompendo estereótipos.** In: CAVALLEIRO, Eliane. *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.* São Paulo: Summus, 2005.

SOUSA, Antonio Vilamarque Carnaúba de. ***Afro-cearenses em Construção: discursos identitários sobre o negro no Ceará.*** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2008 (Coleção rede de saberes).

SOUSA, Silvia M. V. dos. **Africanidades e Juventudes: tecendo confetos numa pesquisa sociopoética.** (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira - Faculdade de Educação Universidade Federal da Ceará, 2011.

SOUZA, Edileuza Penha de: **Tamborizar História e Afirmação da auto-estima das crianças e adolescentes negras e negras através dos tambores de Congo.** Dissertação de Mestrado em Educação e Contemporaneidade. Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 2005.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **O projeto político pedagógica da escola – aplicação da lei nº 10.639/03.** 2ª ed. rev. e atualizada. Rio de Janeiro: CEAP, 2010.

THIOLLENT, Michel J. M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária.** 3. ed. São Paulo: Polis. 1982.

_____. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Corte. Autores Associados, 1992.

TOURAINÉ, Alain. **Crítica da Modernidade.** Trad. Elia Ferreira Edel. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

VANSINA, J. **Tradição Oral e sua Metodologia.** In: **História Geral da África, I: Metodologia e Pré-História da África /** Editado por Joseph Ki-Zerbo. 2ª ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010.

VIDEIRA, Piedade Lino. **Batuques, Folias e Ladainha: a cultura do Quilombo do Cria-ú e sua educação.** Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Faculdade de Educação Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

VIRAVIDINI, João, & GONÇALVES, Márcio. **Neopentecostalismo: desamparo e condição masoquista.** Revista Mal- Estar e Subjetividade. Fortaleza, Vol. IX, nº 04, p. 1173-1202. Dez, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/malestar/v9n4/06.pdf>. Acesso em 10 de agto 2012.

WILLIAM, Raymond. **The long revolution.** Londres: Chato and Windus. 1961.

YEMONJÁ, Mãe Beata de. **Caroço de Dendê. A sabedoria dos terreiros – como as ialorixás e babalorixás passam conhecimentos a seus filhos.** Rio de Janeiro: Pallas, 2008.

APÊNDICE A – Atividade 1

Parte 1 - Eu arengo? Tu arengas? Ele arenga? Ela arenga?

O Ceará é muito comum o uso da palavra ARENGAR, você concorda? Mas qual o significado de ARENGAR? Qual a origem da expressão ARENGAR? Talvez você ainda não saiba, mas Arengar é uma palavra africana. Você conhece outras expressões africanas usadas no Ceará?

Trataremos aqui de apresentar para você a cultura de origem africana presente em terras cearenses, isso quer dizer que trataremos da Cultura Afro-cearense. Mas antes vamos fazer um diagnóstico junto à sua turma para conhecer que outras manifestações da Cultura afro-cearense, você e seu grupo, conhecem. Vamos lá preencher a tabela abaixo:

CULTURA AFRO-CEARENSE:

ALIMENTAÇÃO
DANÇAS E FESTAS
RELIGIÃO
UTENSÍLIOS
LINGUAGEM

Após o preenchimento do quadro acima cada aluno e aluna falará à professora o que escreveu em cada uma das áreas, com bases nessas informações serão montado coletivamente as tabelas abaixo. Vamos lá?!

LINGUAGEM	
ITEM	QUANTIDADE

IMPORTANTE:

A turma conseguiu identificar os conhecimentos sobre a cultura africana existente no Ceará, mas iremos lançar para você alguns questionamentos:

1º- Por que chegou ao Brasil uma população negra proveniente de África? O que vieram fazer em terras brasileiras?

2º- Por que chegou ao Ceará uma população negra proveniente de África? O que vieram fazer em terras cearenses?

- E aí você sabe responder a essas indagações?

Para ajudar você a responder a essas perguntas, vamos tratar da formação cultural do Brasil.

APÊNDICE B – Atividade 2

Tema: Cultura Afro-cearense

O Brasil foi formado pelos saberes culturais de 03 (três) grupos étnicos, que são:



- índios e índias –
primeiros habitantes das
terras brasileiras.

- brancos e brancas
provenientes de Portugal.



- negras e negros
provenientes do
continente africano.

Assim, o Brasil recebeu contribuições das culturas desses três grupos étnicos. A cultura é o modo de ser e de viver das pessoas. São também as formas como os indivíduos, as crianças, os jovens, os adultos de um determinado grupo relacionam-se entre si e com a natureza.

Você já deve saber que os primeiros habitantes do Brasil foram os índios, isso quer dizer que quando Pedro Álvares Cabral chegou aqui com sua tripulação, já encontraram as populações indígenas vivendo em solo brasileiro. Entre os hábitos culturais do índios estava o de tratar a

natureza com respeito, retirando dela somente o necessário para viver, não poluíam os rios nem os mares e ainda consideram o sol e a lua com elementos sagrados. Os índios ainda tinham muitos conhecimentos sobre a fauna e a flora brasileira e sabiam da importância de cuidar da terra e dos animais para que não faltassem alimentos. Para as populações indígenas a terra é sagrada porque fornece o abrigo e a alimentação necessária para viverem bem.

Perguntando: Você sabe quais os interesses da Coroa Portuguesa em terras brasileiras? Ou seja, o que Pedro Álvares Cabral veio fazer em terras brasileiras?

Podemos destacar menos três grandes motivações da Coroa portuguesa em permanecer aqui, que foram:

- 1º- ampliar os domínios territoriais, ou seja, buscavam aumentar a quantidade de colônias que possuíam;
- 2º- desejavam encontrar minerais valiosos, e assim conseguir saldar dívidas realizadas junto a outros reinos;
- 3º- o governo português era um país seguidor da religião católica, assim o Papa pretendia que as populações que aqui estavam também se tornassem seguidores dessa religião.

Resistência Indígena frente à Coroa Portuguesa



<http://centrodeatividades.blogspot.com/2010/04/dia-do-indio-desenhos.htm>

É importante dizer que a Coroa portuguesa passou a utilizar a mão-de-obra indígena de forma barata ou gratuita para a produção de alimentos em grande quantidade, e assim, obteve grandes lucros com a comercialização desses produtos. Os portugueses também desrespeitavam a natureza com a derrubada das matas, poluíam dos rios e mares e ainda matavam os animais de forma indiscriminada. Devido de tais questões, as populações indígenas passaram a desacatar as determinações da coroa portuguesa. Diante dessa recusa a coroa portuguesa passou, então a aprisionar e dizimar a população indígena, para isso utilizou tecnologia bélica, como por exemplo: armas de fogo. Portugal também ordenou que as populações indígenas deixassem de falar suas línguas de origem, e passassem a utilizar apenas falar o português. Tais ordens provocaram grandes lutas entre portugueses e índios, o que causou a morte de milhares de índios e índias.

Responda:

A- Nome de uma refeição que inicia com a letra B, e que é feito com ARROZ e FEIJÃO?

B- Nome de uma religião de base africana?

C- Nome de um instrumento sonoro redondo de origem africana que acompanha as músicas, iniciado pela letra P.

D- Nome de uma Festa que ocorre no Nordeste no mês de Junho.

E- Nome de uma luta e/ou dança em que se usa o Berimbau?.

F- Qual a refeição que é feita com Feijão preto e com pedaços da carne de porco?

G-Palavra de origem africana muita usada no Ceará e que significa briga e/ou confusão?

DICIONÁRIO:

Fauna - Refere-se ao Reino Animal.

Flora - Refere-se ao Reino Vegetal.

Colônia - Terras onde possuíam mão-de-obra escrava.

Valiosos - Procuravam encontrar ouro, prata, diamantes, dentre outros metais.

APÊNDICE C – Atividade 3

1- Escuta do mito.

Ossaim, o cuidador das ervas.

Geranilde Costa e Silva.

Ossaim morava no Reino de Oyó, em África, perto do Rio Niger. Ainda criança o garoto passou a se interessar pelos segredos das ervas, isso porque todas às vezes que ele ficava enfermo a mãe, Dona Nanã, dizia: - *Ossaim vou fazer uma receita com ervas e logo você vai ficar bom!* E assim, Ossaim cresceu observando que a mãe conhecia os segredos das plantas que traziam de volta a saúde das pessoas.

Desde pequenininho Ossaim via os vizinhos e até mesmo pessoas desconhecidas chegarem à sua porta solicitando que a mãe lhes desse uma receita para sarar enfermidades. E toda vez que isso acontecia, Dona Nanã se dirigia ao canteiro que tinha em casa, pegava uma determinada erva e fazia a doação explicando como a mesma deveria ser usada. O garoto também observava que a mãe ao entrar e sair do canteiro dizia a palavra Agô. Dessa forma, Ossaim foi aprendendo como devia se aproximar dos vegetais.

Aconteceu que certa vez, durante uma aula, a professora de Ossaim pediu que a turma investigasse o nome de plantas benéficas à vida humana. E Ossaim pensou: - *Essa tarefa é muito fácil! Vou pegar as ervas do Canteiro do Reino Sagrado da minha mãe!*

E logo que Ossaim chegou a casa abraçou a mãe e exclamou: - *Mãe, eu também quero conhecer o segredo das plantas! Quero saber de tudo ...tudo. Por favor, me conte. É importante!*

Dona Nanã olhou carinhosamente para o filho, franziu a testa, e disse: - *Ossaim, nesse Angu tem caroço! E é caroço de Dendê! Vamos com calma, me conte, por que toda essa afobação?*

Ossaim explicou à mãe sobre a atividade solicitada pela escola. Dona Nanã, sorriu e disse ao filho: - *Vamos conversar. Deixa eu lhe explicar algumas coisas importantes sobre ...*

Nesse exato momento alguém bate a porta da casa e Ossaim sai correndo para verificar quem havia chegado. Quando o garoto percebeu que era o senhor Aba, um vizinho da família, disse-lhe que entrasse. Senhor Aba se dirigiu à Dona Nanã e falou: - *Comadre Nanã, vim lhe pedir ervas do seu Canteiro do Reino Sagrado, pois estou precisando de algumas folhas de boldo-da-terra e de absinto para curar-me. A senhora respondeu ao amigo: - Compadre Aba, espere um pouco que vou buscar!*

Ossaim seguiu Dona Nanã e lhe falou: - *Mãe, por favor, deixa eu te mostrar que já sei entrar no Canteiro do Reino Sagrado. A mulher respondeu: - Ossaim, isso é coisa séria! Não podemos arengar com as plantas!* Ossaim segurou a mão da

mãe e disse: - *Eu prometo que não vou provocar nenhuma quizila!* Dona Nanã exclamou: - *Tudo bem meu caçula ...vamos lá ... eu quero ver!*

Ao se aproximarem do Canteiro do Reino Sagrado, o garoto apertou a mão de Dona Nanã, respirou profundamente e disse: - *Agô!* Em seguida, Ossaim foi até os pés de ervas retirou algumas folhas, e antes de sair novamente pronunciou a palavra Agô. Senhor Aba recebeu as ervas, agradeceu a Dona Nanã e despediu-se.

Dona Nanã então olhou para Ossaim e lhe indagou: - *Vamos continuar aquela nossa conversa sobre conhecer os segredos das plantas! Ossaim, quem te ensinou a entrar no Canteiro do Reino Sagrado? E a palavra Agô ...onde tu aprendeste?*

O menino sorriu e respondeu: - *Com a senhora que é a minha mãe, a Dona Nanã Buruquê!*

A mãe retrucou: - *Meu caçula, quando eu te ensinei isso?*

Ossaim argumentou: - *Mãe, toda vez que a senhora vai ao Canteiro do Reino Sagrado pegar ervas eu fico olhando ...e escuto quando a senhora diz: Agô. Eu acho que é um pedido de licença para entrar e sair de lá, é isso?*

Dona Nanã respondeu-lhe: - *Sim Ossaim, eu peço permissão para entrar no Canteiro do Reino Sagrado, porque lá é o reino das plantas, das ervas, e também de pequenos animais. Lá é a casa desses vegetais e animais. Não podemos entrar na casa de uma pessoa e também tocar em seus pertences sem antes pedir licença. O mesmo devemos fazer com relação aos animais e plantas!*

O garoto então indagou a mãe: - *Com quem a senhora aprendeu a respeitar dessa forma as plantas, os animais e as pessoas?*

Dona Nanã franziu a testa e falou: - *Meu pequeno Ossaim, aprendi com meu pai e com minha mãe e eles aprenderam com os pais deles, que também aprenderam com os pais deles ...é uma sabedoria que vem sendo passada de geração a geração ... os mais velhos ensinando aos mais novos.*

O menino disse: - *Mãe, a nossa família já sabia cuidar da natureza desde o tempo dos avós dos meus avós? Como pode? Como a senhora sabe de tudo isso?*

A mãe sorriu e exclamou: - *Sim Ossaim, já te falei que nossos ancestrais negros são do continente africano e eles sabiam que a natureza é uma criação de Olorum, o Deus maior, por isso devemos cuidar dos animais, das plantas, das pessoas e de tudo que habita o nossa planeta com cuidado, pois tudo é sagrado. Você entendeu?*

Ossaim disse: - *Sim. Mãe, e quanto a minha tarefa escolar? Vai ajudar-me?*

Dona Nanã respondeu ao filho: *Sim meu caçula, pois tu mostraste que tem interesse e zelo pelas ervas, animais e também pelo bem estar das pessoas. Mas cada coisa ao seu tempo! Primeiro preciso explicar-lhe que os nossos ancestrais negros nos deixaram muitos ensinamentos, não apenas sobre as plantas e ervas, mas, sobretudo de como vivermos em harmonia com os demais seres da natureza.*

O garoto olhou atentamente para a mãe e retrucou: *Mas eu já aprendi com a minha professora que não devo jogar lixo no chão nem poluir os rios, pois é feio! Eu já sei cuidar da natureza!*

Dona Nanã falou: - *Meu caçula, quando eu tinha mais ou menos a sua idade meu avô Daudir, me fez entender, por meio de uma história, a importância de cuidar da natureza. Ele me disse que certa vez conheceu uma moça africana chamada Mara, e que ela sempre adentrava a mata à procura de alimentos e água, mas certo dia percebeu que as frutas e ervas fugiam de sua presença ... desapareciam como que por encanto! Mara, tentou uma, duas, três, quatro vezes .. e sem sucesso decidiu sair do local. No dia seguinte, ela se dirigiu novamente à mata para pegar água, no entanto, foi surpreendida por um odor desagradável que a levou a sair do lugar sem o líquido. Passando alguns dias Mara teve um sonho em que uma grande árvore lhe repreendia por querer usufruir dos bens da mata! Mara acordou assustada e decidiu contar ao pai sobre o que se passara na floresta e também sobre o sonho. De imediato o homem aconselhou que a filha consultasse Ifá (Orixá que se manifesta no Jogo de Búzios), pois ela precisava de aconselhamento espiritual para entender o que está acontecendo. Mara se dirigiu a uma mãe-de-santo, que após ouvir atentamente suas palavras deu início ao jogo, e a moça foi orientada a retornar à mata, pois Iroko queria falar-lhe.*

Mara se manteve pensativa por alguns instantes, pois não conhecia nenhuma pessoa com esse nome. No dia seguinte, a moça se dirigiu à mata, andou por alguns instantes e de repente se deparou com uma grande árvore a mesma se apresentou como Iroko, a primeira árvore a ser plantada. Mara ficou surpresa, pois fazia muitos anos que ia aquele lugar e nunca tinha vista aquela árvore. Iroko a convidou que sentasse e aproveitasse das sombras que suas grandes folhas proporcionavam. Daí em diante Iroko e Mara passaram a conversar.

Iroko iniciou falando: - *Mocinha, você já tinha me visto aqui na Floresta?*

Mara apenas balançou a cabeça sinalizando que nunca o vira.

Iroko disse: - *Mara, assim como você, outras pessoas têm vindo com frequência a essa mata, algumas colhem frutas, flores, ervas, grãos, mel e lenha. Outras se interessam pela pesca e caça aos animais. No entanto, você não é a primeira pessoa que reconhece nunca ter me visto, mas aqui tem outras árvores, como por exemplo, o meu amigo Baobá, que parece nunca ter sido notado, apesar da sua grandiosidade. Têm ainda alguns orixás, que são reais cuidadores desse espaço, como è Oxossi, o senhor das matas; Oxum, a senhora das águas doces e ainda tem Ewá, a senhora das chuvas. Daí eu lhe pergunto mocinha por que os seres humanos não conseguem nos ver, ou mesmo, nos sentir? O que está acontecendo com os seres do seu reino?*

Mara baixou a cabeça e falou: - *Confesso que todas às vezes que venho aqui é sempre para retirar o que preciso, e assim, nunca me preocupei em olhar para o senhor ou qualquer outra árvore. Também nunca percebi a presença de nenhum orixá!*

Iroko e Mara ficaram calados por um bom tempo, parecia que ambos procuram entender o que estava acontecendo para esse comportamento dos seres humanos. Foi então que a moça exclamou: - *Senhor Iroko, os meus ancestrais conseguiam ver-lhe? E ao Baobá? E aos orixás?*

Iroko sorriu e explicou: *Sim, seus antepassados pediam Agô para entrar nos outros reinos ... e sempre que precisavam usufruir dos frutos produzidos nos reinos dos vegetais, dos minerais e até mesmo dos outros animais solicitavam permissão.*

Foi aí que Mara exclamou: - *Então por que eu não consegui ver o senhor e nem mesmo ao Baobá?! Isso é muito estranho!*

Iroko respondeu: *Mocinha os seus ancestrais sabiam o valor de cada elemento presente nos reinos dos animais, vegetais e minerais, por isso se preocupavam em manter o equilíbrio! Os seus ancestrais sabiam que nenhum reino pode viver sem a ajuda dos demais, precisamos uns dos outros para viver em pleno equilíbrio!*

Mara então se lembrou do que havia se passado na floresta dias antes e disse: *Senhor Iroko, outro dia percebi que as frutas fugiam de mim, depois não consegui pegar água devido a um forte odor! O senhor sabe por que isso aconteceu?*

Iroko apenas falou-lhe: Sim! Por isso resolvi lhe chamar até aqui. As frutas se afastaram e a água do rio não quis que você as tocasse.

Mara logo entendeu o que estava se passando e disse: *Acho que é porque nunca pedi licença para entrar no reino dos vegetais e nem dos minerais, na verdade sempre chego e retiro aquilo que necessito. Eu nunca tinha visto o senhor, nem o Baobá, e nenhum orixá. O que posso fazer então senhor Iroko, pois eu preciso das ervas, frutas, dos peixes e da água para viver. Percebo que EU dependo dos seres do meu reino e também dos outros reinos para existir!*

Mara percebeu que algo diferente estava acontecendo na floresta e de repente conseguiu ver outras árvores, ouvia o canto de muitos pássaros, sentia o cheiro das frutas. Como que por encanto ela se deu conta da presença de Oxossi, Oxum e Ewá.

Iroko olhou atentamente para Mara e disse: *Veja a força das suas palavras ...o seu coração se abriu para a presença dos demais reinos. Mara, os seres humanos precisam mudar de comportamento! Os seres humanos estão perdendo a capacidade de viver em harmonia dentro do próprio reino animal pensante, e por consequência, com os demais reinos!*

Mais uma vez se fez um grande silêncio na mata!

Nesse momento, Ossaim que estava atento à história que a mãe lhe contava entrevistou e disse: - *O que Mara fez? O que ela respondeu ao Senhor Iroko? Conta mãe!*

Dona Nanã sorriu e respondeu ao filho: - *Mara se comprometeu que a partir daquele dia iria tratar os seres dos demais reinos com respeito. E que também passaria a conversar com todos os seres humanos, fossem crianças e adultos,*

para explicar-lhes sobre a importância da natureza e de como devemos viver em harmonia com os outros reinos. Iroko ainda disse a Mara que ela contaria com a ajuda dos orixás para essa tarefa de grande importância.

Ossaim foi logo dizendo à mãe: - *Então é por isso que não devemos jogar lixo no chão, pois temos que respeitar os outros reinos! Mãe, agora eu entendi porque devemos pedir licença antes de entrar lá no Canteiro do Reino Sagrado, lá moram seres de outros reinos. Mas lá também vivem orixás? Eu nunca vi!*

Dona Nanã balançou a cabeça em sinal de confirmação, e em seguida disse ao filho: - *Continue a cuidar do nosso canteiro com zelo que em breve conversará com os orixás.*

Ossaim então falou: - *Mãe eu já sei como vou fazer a tarefa da escola! Primeiro vou apresentar algumas ervas do nosso canteiro do Reino Sagrado, mas antes vou pedir licença a elas! Depois contarei, para minha professora e colegas, a história da africana Mara. E finalizarei convidando toda a minha escola para juntos montarmos um plano para cuidarmos do nosso reino e também para viver em harmonia com os seres dos outros reinos. A senhora me ajuda?*

Dona Nanã sorriu e disse: *Sim Ossaim!*

O menino abraçou a mãe e falou: - *Eu serei Ossaim, o cuidador das ervas.*

(Inspirado no Mito Ossaim, o cuidado das ervas, de PRANDI, 2001.)

INTERPRETAÇÃO DO TEXTO

2- Falando sobre o texto. Diga a/ao professor/a e aos colegas o que você entendeu sobre o texto.

- a) Qual o título da história?
- b) Quem escreveu essa história?
- c) Quem são os personagens da história?
- e) Onde a história acontece?
- f) Do que trata a história?
- g) A história foi finalizada? Justifique.

**ATIVIDADE DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

3- Sobre a história acima marque um (X) na opção correta.

a) Quantas palavras africanas estão escritas no texto?

() duas () quatro () seis

b) Quais os nomes das ervas citadas na história?

() boldo e hortelã () boldo-da-terra e absinto () capim santo e boldo.

c) Qual o nome do vizinho que foi à casa de Ossaim?

() João () Carlos () Mário

4 - Hora de escrever. Responda ao que se pede.

a) Qual o nome do garoto do texto?

b) Cite o nome da mãe do garoto do texto.

c) Escreva as palavras africanas presentes no texto.

d) Qual o nome do canteiro de Dona Nanã?

5- Faça um desenho que represente a história acima.



6- Conversando sobre o lugar da história (Ossaim, o cuidador das ervas).

A história **Ossaim aprende os segredos das ervas com a mãe**, acontece no Reino de Oyó, em África. Veja o mapa do continente africano e identifique o lugar a que se refere à localização citada nessa história.



GLOSSÁRIO:

- 1- Oyó - O **Reino de Oyo** ou Império de Oyo (c. 1400 - 1835) foi um império da África Ocidental onde é hoje a Nigéria ocidental.
- 2- Níger- é o terceiro rio mais longo da África, e o principal da África Ocidental, com cerca de 4180 km de comprimento e uma bacia hidrográfica de 2,2 milhões de km².
- 3- Nanã - Na mitologia africana Nanã é a divindade que ajudou na criação do homem e a mulher.
- 4- Agô - Palavra Africana. Significado: Pedido de licença para adentrar um espaço ou para falar com alguém.
- 5- Angu - Palavra Africana. Significado: Pirão ou papa de farinha de milho, arroz, mandioca ou banana cozida.
- 6- Dendê- Árvore africana sagrada.
- 7- Olorum - Palavra africana refere-se ao Deus Maior.
- 8- Daudir - Nome africano que significa: Aquela que é amado.
- 9- Mara - Nome africano que significa Tempo.
- 10- Baobá - Árvore africana símbolo do Senegal. Espécie que chega a viver até 6.000 anos.
- 11- Abá - Nome africano que significa aquele que nasceu numa quinta-feira.
- 12- Boldo-da-terra – erva de origem africana.
- 13- Absinto – erva de origem africana.
- 14- Oxum- Divindade do Candomblé.
- 15- Oxossi - Divindade do Candomblé.
- 16- Ewá - Divindade do Candomblé.
- 17- Arengar - Palavra Africana. Significado: Discussão, briga. etc.
- 18- Caçula- Palavra Africana. Significado: O mais novo dos filhos ou dos irmãos.

IMPORTANTE SABER!



Uma escultura em bronze da cabeça do Rei de Ifé atualmente encontra-se no Museu Britânico.

O Reino de Oyó

O Reino de Oyó descende da Civilização Nok, *uma civilização existente no norte da Nigéria que, no século V a.C. já dominava a metalurgia*. O Reino de Oyó foi um império africano que existiu entre os anos de 1400 -1835. O império foi criado pelos Iorubás, no século XV se desenvolveu tanto que a ponto de ser um dos maiores estados do Oeste africano. Tornou-se conhecido pela sua riqueza adquirida por meio do comércio e por possuir uma poderosa cavalaria. A cidade histórica de Oyó teria sido fundada nos inícios do século XIII. Até o século XV, Oyó foi apenas uma cidade-estado Ioruba entre muitas outras. Ainda temos escavações do velho Império de Oyó, e algumas das paredes ainda estão de pé na sua forma original, durante todos esses séculos. Esse é um grande testemunho da engenhosidade arquitetônica do povo Iorubá.

Religião

A cidade de **Ifé** é considerada pelos Iorubás o lugar de origem de suas primeiras tribos ou comunidades. Ifé é o berço de toda religião tradicional Iorubá, uma religião que acredita na existência dos Orixás, divindades criadas por Olorum, o Deus Maior. Os Orixás tem a finalidade de zelar pelo equilíbrio entre os reinos animal, vegetal e mineral.

Organização social e política

O velho império Iorubá distinguiu-se dos demais por três motivos principais. Primeiramente desenvolveu uma Constituição magnífica, apesar de nunca ter sido escrita. O povo era governado por uma forte cúpula. Em segundo lugar os Iorubas, desenvolveram um sistema militar que lhes permitiu aperfeiçoar o material bélico. Em terceiro lugar desenvolveram um método bastante prático de administração, adotando um sistema de governo de gabinete.

Tecnologia

Os Iorubás sabiam trabalhar com o Ferro, daí que eram conhecidos como grandes ferreiros, produziram instrumentos agrícolas para expandir a produção de alimentos, como também instrumentos bélicos, ou seja, referentes às guerras.

Fontes: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Olodumare>

<http://civilizacoesafricanas.blogspot.com/2009/10/o-reino-de-oyo.html>

<http://claudio-zeiger.blogspot.com/2011/03/ele-o-alaafin-do-reino-de-oyo.html>

Fonte: <http://civilizacoesafricanas.blogspot.com/2009/10/o-reino-de-oyo.html>

<http://claudio-zeiger.blogspot.com/2010/11/imperio-de-oyo-o-imperio-de-oyo-yoruba.html>

7- Responda as questões abaixo:

a) Você já tinha algum conhecimento sobre o Reino de Oyó na África? Quais?

b) Você já ouviu falar de outros reinos africanos? Quais?

APÊNDICE D – Atividade 4

Atividade de Língua Portuguesa – CULTURA AFRO

1 - Complete os nomes dos animais africanos, em seguida escreva a quantidade de sílabas desses nomes.

A)



PEIXE-

_____ sílabas

B)



ELE TE

_____ sílabas

C)



RINOCE TE

_____ sílabas

D)



NA A CANA

_____ sílabas

E)



CODILO

_____ sílabas

F)



ZE

_____ sílabas

G)



TARUGA

_____ sílabas

H)



GALI D'ANGOLA

_____ sílabas

I)



PALA

_____ sílabas

J)



MINGO

_____ sílabas

K)



SURI TE

_____ sílabas

L)



VALI

_____ sílabas

M)



MA CO

_____ sílabas

N)



LE

_____ sílabas

O)



OU ÇO

_____ sílabas

P)



DE LADO

_____ sílabas

Q)



HIE

_____ sílabas

R)



KU

_____ sílabas

S)



AL

_____ sílabas

T)



U BI

_____ sílabas

U)



XE

_____ sílabas

V)



GGA

_____ sílabas

APÊNDICE E – Atividade 5

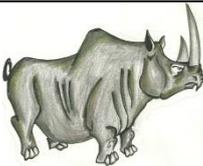
Escreva os nomes dos animais –

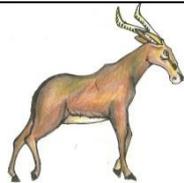
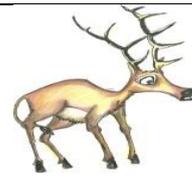
A crossword puzzle grid with various animal illustrations and arrows pointing to empty cells for labeling. The grid consists of several interconnected paths of empty cells. The animals and their corresponding grid locations are:

- Lion:** A lion illustration in a blue frame with an arrow pointing to the 1st cell of a 10-cell horizontal path.
- Cat:** A cat illustration in a blue frame with an arrow pointing to the 10th cell of the same 10-cell horizontal path.
- Frog:** A frog illustration in an orange frame with an arrow pointing to the 1st cell of a 3-cell vertical path.
- Goat:** A goat illustration in a purple frame with an arrow pointing to the 2nd cell of a 5-cell vertical path.
- Hippo:** A hippo illustration in a green frame with an arrow pointing to the 1st cell of a 10-cell horizontal path.
- Elephant:** An elephant illustration in a red frame with an arrow pointing to the 3rd cell of a 3-cell vertical path.
- Monkey:** A monkey illustration in a green frame with an arrow pointing to the 7th cell of a 10-cell horizontal path.
- Sheep:** A sheep illustration in a brown frame with an arrow pointing to the 1st cell of a 5-cell horizontal path.
- Deer:** A deer illustration in a purple frame with an arrow pointing to the 1st cell of a 5-cell vertical path.
- Ant:** An ant illustration in a pink frame with an arrow pointing to the 1st cell of a 12-cell horizontal path.

APÊNDICE E – Atividade 6

Corte e cole as gravuras dos animais abaixo em ordem alfabética.

 <p>PEIXE-BORBOLETA</p>	 <p>LEÃO</p>
 <p>BÚFALO</p>	 <p>ELEFANTE</p>
 <p>FLAMINGO</p>	 <p>RINOCERONTE</p>
 <p>UREBI</p>	 <p>NAJA AFRICANA</p>
 <p>CROCODILO</p>	 <p>VESPA AFRICANA</p>

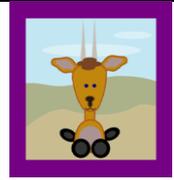
**XERO****ZEBRA****TARTARUGA****MACACO****IMPALA****QUAGGA****KUDU****ALCE****SURICATE****HIENA**

**DEGOLADO****GALINHA D'ANGOLA****JAVALI****OURIÇO**

APÊNDICE F – Atividade 7

JOGO DA MEMÓRIA

 zebra	 tigre
 suricate	 camelo
 raposa	 rinoceronte
 leão	 elefante
 gorila	 leopardo

 <p>hipopótamo</p>	 <p>chimpanzé</p>
 <p>hiena</p>	 <p>galinha d'angola</p>
 <p>flamingo</p>	 <p>antílope</p>
 <p>crocodilo</p>	 <p>alce</p>
 <p>búfalo</p>	 <p>girafa</p>
 <p>kudu</p>	

APÊNDICE G – Atividade 7
Aprendizados das crianças

1- Temática Estudada

Continente Africano

1.1- O que aprendemos?

ANIMAIS; DANÇAS; INSTRUMENTOS; CULTURA;
LINGUAGEM; HISTÓRIA DA ORIGEM AFRO-CEARENSE;
QUE A ÁFRICA É O BERÇO DA CIVILIZAÇÃO;
BOI PRETINHO; ÍNDIO JENIPAPO KANINDÉ;
OSSAIM, REI GALANGA;
BAOBÁ;
COMIDAS AFRICANAS;
FREVO; CAPOEIRA;
AXÉ;
ARENGAR (BRIGAR);
ORIXÁS;
QUE OS ÍNDIOS SÃO OS PRIMEIROS HABITANTES DO BRASIL;
RACISMO, NEGROS; DIFERENÇAS ENTRE NEGROS E BRANCOS
(RAÇAS);
QUE OS PORTUGUESES QUERIAM ROUBAR AS TERRAS DOS ÍNDIOS;
OS PORTUGUESES ESCRAVIZARAM OS AFRICANOS;
SOBRE ZUMBI;
A LAGOA DA ENCANTADA;
CACIQUE PEQUENA;
SOBRE AS ABELHAS; PÉ DE CAJU;
ZUMBI ERA CHEFE DOS QUILOMBOS; ESTUDAMOS SOBRE A
LIBERTAÇÃO DOS NEGROS;
RAQUEL (ÍNDIA) – RESERVA.

2- Temática Estudada

A História do Rei Galanga

2.1 - O que aprendemos?

MARACATU, COMIDAS AFRO-BRASILEIRAS, TAMBORES.

3 - Temática Estudada

Ossaim – o cuidador das ervas

3.1 - O que aprendemos?

AS PLANTAS, AS ERVAS, PALÁCIO, SOBRE A NATUREZA, BAOBÁ, IROCO.

4 - Temática Estudada

Oficina com instrumentos musicais Afro-brasileiros

4.1 - O que aprendemos?

TAMBOR, A TOCAR E OS NOMES DOS INSTRUMENTOS:
TRIANGULO; PANDEROLA; CAIXA DE GUERRA, AGÔGO,
MATRACA, COCÁ.

5- Temática Estudada

Boi Pretinho

5.1 - O que aprendemos?

TOCAR OS TAMBORES;
CONHECERAM AS ROUPAS;
BRINCAR COM O BOI;
COMO É FEITO O BOI (GESSO);
COLORIDO.

6- Temática Estudada

Índio Jenipapo-Kanindé

6.1 - O que aprendemos?

ARMAS, PANELA DE BARRO, MORROS

7- Temática Estudada

Música US Guerreiros

7.1 - O que aprendemos?

A DIFERENÇA ENTRE NEGRO E BRANCO
SOBRE A ESCRAVIDÃO;
PARA O MENINO NÃO DESISTIR DE CONTINUAR VIVENDO;
OS GUERREIROS E OS COMPANHEIROS.

8 - Temática Estudada

Filme Pode me Chamar de Nadi

8.1- O que aprendemos?

RAÇA; NÃO DESISTIR DO SEU SONHO DE SER MODELO;

QUE O CABELO DELA NÃO PRECISA SER LISO OU ALISADO;

QUE O CABELO DELA ERA BONITO ASSIM MESMO;

RACISMO;

O MENINO FICAVA MANGANDO DELA;

QUE PARA SER BONITA O CABELO NÃO PRECISA SER LISO;

QUE NÃO GOSTA DE TIRAR O CHAPÉU PORQUE ACHAVA O CABELO FEIO.

GLOSSÁRIO

CATIMBÓ: Originou-se da sabedoria de pajés do Norte e Nordeste Brasileiro, onde foram somadas culturas negras (Angola, Moçambique, congo, etc.) fundindo-se com cultos ancestrais e o cristianismo (catolicismo). A prática do Catimbó tem como sacramento a ingestão da bebida “Jurema” (*Mimosa tenuiflora*). O sacerdote recita preces específicas, entoando cantos (toadas) de chamada de diversas correntes e guias, através de maracás. O Catimbó não está ligado aos Orixás Africanos. No Catimbó trabalham os Mestres, que foram pessoas que viveram e ao morrerem se "encantaram". Geralmente os mestres são entidades que praticam o Catimbó, muito embora haja similaridades com cultos afros, não há sincretizações. Não existem Mestres do bem ou do mal. Os Mestres tanto podem trabalhar para o bem como para o mal. O Catimbó cultua ervas, símbolos e santos católicos, o uso do caldeirão e rituais de magia, com base na religião católica de onde busca os seus santos, óleos, água benta e outros objetos litúrgicos. É também uma prática espírita que trabalha com a incorporação de espíritos. (Fonte: <<http://www.xamanismo.com.br/Universo/SubUniverso1187815981It007>>).

UMBANDA - uma religião de caráter universalista, engloba principalmente em seu corpo doutrinário cinco influências: africana, católica, espírita, indígena e orientalista. Ela se enquadra como religião porque reúne os elementos necessários para tal: a) a idéia do sagrado, através das manifestações dos orixás, guias e demais entidades de umbanda; b) a ocorrência de magias e milagres, a partir dos relatos de cura e da realização de trabalhos mágicos das entidades e sacerdotes; c) a crença em uma vida futura, pois acredita na imortalidade do espírito e na reencarnação; d) a prática de cerimônias e rituais em dias específicos de atendimento público e uma seqüência de festas religiosas que seguem um calendário próprio e, e) uma explicação do universo através de uma teogonia própria. Para os trabalhadores de umbanda (médiums e sacerdotes) a religião se caracteriza por se fundamentar em três pilares: amor, fé e caridade. É importante ressaltar que amor, fé e caridade também são pilares do espiritismo, que no Brasil ficou mais conhecido com o nome de Kardecismo.