



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

MARIA KELLYNIA FARIAS ALVES

**RESISTÊNCIA NEGRA NO CÍRCULO DE CULTURA SOCIOPOÉTICO:
PRETAGOGIA E PRODUÇÃO DIDÁTICA PARA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI
10.639/03 NO PROJOVEM URBANO**

FORTALEZA

2015

MARIA KELLYNIA FARIAS ALVES

**RESISTÊNCIA NEGRA NO CÍRCULO DE CULTURA SOCIOPOÉTICO:
PRETAGOGIA E PRODUÇÃO DIDÁTICA PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI
10.639/03 NO PROJÓVEM URBANO**

FORTALEZA

2015

A474r

Alves, Maria Kellynia Farias.

Resistencia negra no círculo de cultura sociopoético: pretagogia e produção didática para implementação da lei 10.639/03 no PROJOVEM urbano / Maria Kellynia Farias Alves. – 2015.

159 f. : il. color., enc. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015.

Área de Concentração: Educação Brasileira.

Orientação: Profa Dra. Sandra Haydee Petit.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Professores-Formação. 3. Jovens negros. 4. Inclusão escolar. I. Título.

CDD 379.114

MARIA KELLYNIA FARIAS ALVES

**RESISTÊNCIA NEGRA NO CÍRCULO DE CULTURA SOCIOPOÉTICO:
PRETAGOGIA E PRODUÇÃO DIDÁTICA PARA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI
10.639/03 NO PROJÓVEM URBANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em educação

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Sandra Haydee Petit (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Profª. Dra. Kelma Socorro Matos Lopes
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Profª. Dra. Heloisa Pires Lima
Universidade de São Paulo (UNIP)

A Deus.

A meus pais, irmãos e primos que sempre acreditam em mim.

A meus avós, em especial à minha avó Socorro por ser exemplo de resistência para mim.

AGRADECIMENTO

A Professora Dra. Sandra Haydée pela orientação, compreensão e confiança.

Aos professores participantes da banca examinadora Kelma Socorro Lopes de Matos e Heloisa Pires Lima pelo tempo, pelas valiosas colaborações e sugestões.

Aos professores Laélia, Luciana, Jacqueline, Simone e Valfrido, estudantes do Projovem e da Pedagogia, pelo tempo e participação nas atividades da pesquisa.

Aos colegas da turma de mestrado, pelas reflexões, críticas e sugestões.

Aos companheiros do NACE e do grupo de estudo pelo apoio e acolhida.

Aos companheiros queridos do Sindsep Caucaia pela compreensão.

As pessoas queridas que contribuíram na execução e/ou reflexão: Ariela, Erlon, Rafael, Patrícia, Alessandra Masullo, Glória, Adilbênia, Carmem Lúcia(Calu).

O apanhador de desperdícios

Uso a palavra para compor meus silêncios.
 Não gosto das palavras
 fatigadas de informar.
 Dou mais respeito
 às que vivem de barriga no chão
 tipo água pedra sapo.
 Entendo bem o sotaque das águas
 Dou respeito às coisas desimportantes
 e aos seres desimportantes.
 Prezo insetos mais que aviões.
 Prezo a velocidade
 das tartarugas mais que a dos mísseis.
 Tenho em mim um atraso de nascença.
 Eu fui aparelhado
 para gostar de passarinhos.
 Tenho abundância de ser feliz por isso.
 Meu quintal é maior do que o mundo.
 Sou um apanhador de desperdícios:
 Amo os restos
 como as boas moscas.
 Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.
 Porque eu não sou da informática:
 eu sou da invencionática.
 Só uso a palavra para compor meus silêncios”
 Manuel de Barros

A sabedoria é como o tronco de
 um embondeiro Uma pessoa sozinha não
 consegue abraçá-lo.
 Ditado Moçambicano

RESUMO

A presente pesquisa trata das reflexões a partir de uma experiência de formação de professores de EJA com vistas a elaborar estratégias para fortalecer a implementação da Lei 10.639/03 no âmbito do Programa Nacional de Inclusão de Jovens- Projovem Urbano, na perspectiva da pretagogia, da literatura oral afrodescendente e da produção didática. Pesquisas revelam que a maioria dos alunos na EJA, em particular os de programas como o Projovem, se auto-afirmam negros. Esta modalidade de ensino tem sido marcada pelas desigualdades sociais e o racismo em suas diferentes formas. A Lei nº 10.639/03 é uma maneira de ressaltar a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira, encontrando ainda desafios para sua implementação na EJA. Os sujeitos da pesquisa foram os estudantes e professores do Projovem Urbano de duas escolas da periferia de Fortaleza e um grupo de estudantes da graduação em Pedagogia-UFC. As motivações que levaram à necessidade de voltar-se para a questão étnico-racial no ProJovem Urbano envolvem desde o meio familiar até as próprias características do público atendido pelo Projovem Urbano. O referencial teórico que para guiou nossas reflexões tem como base a produção de Petit(2001, 2009), Petit;Silva (2011), Cunha (2010,2011), Gomes(2012, 2003), Munanga(2010,2000), Silva(2003), DeFrantz (2004), Oliveira (2005, 2003, 2008), dentre outros. O aporte metodológico tem a sociopoética como inspiração, visto que é uma maneira de experimentar a pesquisa em sua abordagem coletiva e com múltiplas linguagens artísticas, através dos círculos de cultura sociopoetizados e do tema gerador resistência negra. Os resultados da pesquisa revelaram que os estudantes e professores vivenciam diferentes olhares sobre a questão étnico-racial na escola, transitando entre silenciamentos, negações e afirmações sobre o pertencimento étnico-racial e a resistência negra. Os marcadores das africanidades, a literatura oral africana, a Pretagogia e a produção didática se apresentaram como potencializadores de outras formas de didáticas na EJA. Conclui-se que a pesquisa diminui a distância entre corpos-territórios através dos círculos de cultura e pela Pretagogia, sendo importante para a reinvenção didática nas práticas dos professores na EJA que promovam a mudança de postura diante das relações étnico-raciais, gerando outras implicações com a temática e assim repensar práticas, currículos e aprendizagens para rediscutir as africanidades e possibilitar a transposição e produção didática afroreferenciada.

Palavras-chave: Africanidades; Educação de Jovens e Adultos; Didática afroreferenciada; Formação de professores; Juventude e escola

ABSTRACT

This research deals with the reflections from an adult education teacher training experience in order to develop strategies to strengthen the implementation of Law 10.639 / 03 under the National Programme of young Inclusion - Projovem Urban in view of 'pretagogia', the Afro-descendant and didactic production oral literature. Research shows that most students in adult education, particularly programs like Projovem, self-claim blacks. This type of education has been marked by social inequalities arising and racism in its different forms. Law 10.639 / 03 which deals with the mandatory teaching of history and african-Brazilian and African culture is a way to highlight the importance of black culture in the formation of Brazilian society, still finding challenges to its implementation in adult education. The study subjects are the students and teachers of Urban Projovem two schools on the outskirts of Fortaleza and a group of graduate students in Pedagogy UFC. The motivations that led to the need to turn to the ethnic-racial issue in Projovem Urban involve from the family environment to the very public characteristics attended by Projovem Urban. The theoretical reference is based on the production of Petit (2001, 2009), Petit, Silva (2011), Cunha (2010.2011), Gomes (2012, 2003), Munanga (2010.2000), Silva (2003), DeFrantz (2004), Oliveira (2005, 2003, 2008), among others, to guide our reflections. The methodological approach has social poetics as inspiration, as it is a way to experience the research in its collective approach and the various artistic languages through 'sociopoetizados' culture circles and theme generator black resistance. The survey results revealed that students and teachers experience different perspectives on ethnic-racial issue at school, moving between silencing, denials and statements about the ethnic and racial origin and the black resistance. Markers of Africanities, the African oral literature, Pretagogia and didactic production is presented as potentiating other forms of teaching in adult education. It is concluded that research bridges the gap between bodies-territories through the culture circles and the Pretagogia, being important for the didactic reinvention practices of teachers in adult education to promote the change of attitude towards the ethnic-racial relations, generating other implications with the theme. So you can rethink practices, curriculum and learning to revisit the Africanities and enable the implementation and afroreferenciada didactic production.

Keywords: Africanities.; Adult Education; Didactic afro-referenced; Teacher education; Youth and the school

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Palestra sobre cabelos	47
Figura 2 –	Professora usando máscara	48
Figura 3 –	Histórias vendadas	60
Figura 4 –	Participante com Cartazes vestidos	65
Figura 5 –	Teatro mudo	65
Figura 6 –	Cartazes vestidos	66
Figura 7 –	Dança com a melancia	73
Figura 8 –	Produção dos baobás	76
Figura 9 –	Grupo com os baobás	77
Figura10 –	Debate nos grupos	85
Figura 11–	Produção da narrativa cabelo afro	85
Figura12 –	Debate sobre os marcadores – linguagem musical.....	87
Figura13 –	Apresentação do grupo.....	88
Figura14 –	Figurinos da resistência negra.....	90
Figura15 –	Mímica sobre orixás.....	101
Figura 16–	Jogo de tabuleiro saberes da África.....	102
Figura 17–	Apresentação da Loa	103
Figura18 –	Mural de crônicas produção.....	104
Figura19 –	.Victoria Santa Cruz.....	118
Figura20 –	.Sankofa.....	145
Figura21 –	.Relato estilizado	152

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PLA	Plano de Ação Comunitária
PJU	Programa Projovem Urbano
PPI	Programa Pedagógico Integrado
CC	Círculo de Cultura
CCS	Círculo de Cultura Sociopoetizado
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
NACE	Núcleo das Africanidades Cearenses
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 DA PROBLEMÁTICA: COMO ESSA RODA COMEÇOU.....	14
2.1-Minhas motivações ou um pouco de mim que vai pra o pilão.....	15
2.2 Começando a falar de juventude negra na EJA	20
2.3 Projovem Urbano e Juventude Negra	22
2.4 Formação de Professores no Projovem Urbano	25
3 OS REFERENCIAIS TEÓRICOS DA PESQUISA, IÊ!	29
3.1 Formação de Professores e a educação das relações étnico-raciais.....	29
3.2 A didática afrocentrada; entra na roda e deixa a saia rodar.....	33
3.3 Princípios e inspirações da didática afro-referenciada na pesquisa	37
3.4 Percursos anteriores à pesquisa: Foi no baobá o dia mais bonito.....	45
3.5 Fundamentação metodológica: Sociopoetizar a pesquisa.....	51
4 CÍRCULOS DE CULTURA SOCIOPOÉTICOS.....	57
4.1 Primeiro Círculo: Resistências Negra do Projovem.....	58
4.2 Segundo Círculo: O baobá da ancestralidade.....	71
4.3 Terceiro Círculo: Narrativas de si - Musicalidade e corpo	82
4.4 Quarto Círculo: Produção Didática.....	97
4.5 Quinto Círculo:Retomar os achados da pesquisa	115
5 CONVERSANDO COM OS CONFETOS DA RESISTÊNCIA NEGRA.....	129
6 TECENDO CONCLUSÕES.....	145
APÊNDICES IMPORTANTES	151
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	155

1 INTRODUÇÃO

Nossa sociedade é atravessada por diversas desigualdades que afetam as trajetórias históricas e sociais dos sujeitos. A concentração de riquezas, o analfabetismo, a violência são questões sociais que tem seu berço no racismo estrutural e na falácia da democracia racial para naturalizar os lugares de subalternização de alguns grupos étnicos, tais como negros e indígenas.

Dentro de universo das desigualdades, os afrodescendentes têm sido o grupo que mais sofre os impactos desse processo que foi institucionalmente naturalizado por práticas, currículos e políticas públicas. Quando nos debruçamos sobre os diferentes recortes (etário, etnia, gênero), temos um retrato de como as práticas racistas foram utilizadas para tornar esses grupos os culpados pelo seu fracasso e responsáveis por não aproveitar as benesses que o sistema os oferece. Neste universo, a juventude negra se encontra como um dos seguimentos que são afetados por tais práticas e concepções que foram naturalizadas nas relações sociais e institucionais ao longo de nossa história.

São os/as jovens negros/as que estão mais expostos às consequências desse processo violento, que se materializa seja nos altos índices de mortalidade juvenil, de evasão escolar ou de exploração do trabalho precarizado. Mas também são pessoas que tem contribuído para a reelaboração e reinvenção das formas de resistências inspiradas na ancestralidade de matriz africana que se transforma sem perder suas raízes.

E assim, as experiências de novos movimentos se alimentam nos anteriores, criam, recriam, gingam e dançam a partir dos referenciais de quem sempre lutou e nunca parou. O saber dos mais velhos, a força da terra, os cabelos, a dança, a religiosidade e o corpo são elementos que fortalecem e energizam o ser jovem negro/a nos diferentes espaços e não poderia ser diferente na Educação de Jovens e Adultos(EJA).

Voltar-se para a EJA na perspectiva da juventude negra é um exercício de olhar mais de perto para a complexidade que marca esta modalidade de ensino que durante muito tempo tem sido tratada de maneira pejorativa. Esse aprofundamento revela que a questão étnico-racial ainda é uma lacuna que precisa ser preenchida na escola a fim de que ela assuma uma relação biofílica, de profundo entrelaçamento com a vida e seus desafios, os quais gingam todos os dias.

A pesquisa ‘Resistência negra no círculo de cultura sociopoético: pretagogia e produção didática para implementação da Lei 10.639/03 no Projovem Urbano’ parte de

minhas experiências (familiares e profissionais). Esta pesquisa tem por objetivos investigar quais os conceitos que professores e estudantes do Projovem elaboravam sobre as africanidades, construindo propostas de transposição didática neste tema.

A partir de experiências anteriormente realizadas em oficinas conjuntas com a professora Sandra Haydée Petit (UFC) em suas disciplinas no campo da Educação Popular e na Educação de Jovens e Adultos, resolveu-se reunir um grupo de jovens do Programa Nacional de Inclusão de Jovens –Projovem, seus professores e os estudantes do curso de Pedagogia da UFC. Nos primeiros encontros, percebi que isso seria de engrandecimento para ambos os grupos, pois os desafios e os frutos dessa construção coletiva prometiam ser profícuos. A pesquisa empírica envolveu um grupo de 35 pessoas entre alunos do Projovem Urbano, seus professores e os universitários.

A questão abordada através do tema gerador Resistência Negra, com a pergunta: o que é resistência negra? Eu e minha orientadora, Sandra Petit, achamos mais prudente, diante da dificuldade que as pessoas de modo geral têm de identificar as africanidades nas suas vidas recorrer a esse tema mais fácil de entendimento e talvez de aceitação. A opção foi tratar desse assunto gingando na diagonal, pois na capoeira se aprende que nem sempre se deve chegar ao outro pela frente. Dessa forma também, supúnhamos que haveria mais chance de encontrar referências à potência do negro/negra.

O aporte metodológico teve a Sociopoética como inspiração, visto que é uma maneira de experimentar a pesquisa em sua abordagem coletiva e com múltiplas linguagens artísticas. Foi escolhido o dispositivo dos Círculos de Cultura Sociopoéticos (PETIT, 2009). Esse híbrido fértil, surgido do encontro entre os círculos de cultura freiriano e a abordagem sociopoética é capaz de abarcar o trabalho com grupos numerosos, algo que se tornaria difícil com a pesquisa sociopoética, que também exige mais tempo para as oficinas. O grupo-pesquisador teve em média trinta pessoas em cada encontro. Os co-pesquisadores eram estudantes e professores do Projovem Urbanos e estudantes da disciplina Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos do Curso de Pedagogia-UFC.

Na primeira parte do trabalho apresento a problematização, iniciando pela forma como estou envolvida na pesquisa, quais as minhas implicações afetivas e AS E e motivacionais através dos elementos de minha história familiar e profissional. Faço ainda a relação do Projovem com os desafios que atravessam as juventudes em especial, às juventude negras, que são maioria no programa. Trago uma visão geral do público alvo, da estrutura e formação de professores alimentam a problematização do tema.

Os referenciais teóricos que guiam as trilhas dessa investigação foram: Ancestralidade e Cosmovisão Africana (OLIVEIRA, 2003, 2006; BÂ, 1982), Formação de Professores (PETIT, SILVA, 2011; GOMES, 2012, CUNHA Jr 2011), Pretagogia (PETIT & SILVA, 2011), Tradição Oral Africana (BÂ, 1982), Africanidades (SILVA, 2004; MUNANGA, 2001, 2009), Círculo de Cultura e diálogo (FREIRE, 1989) dentre outros. Esses conceitos foram importantes tanto no planejamento e na parte prática da pesquisa, quanto na organização e reflexão sobre os confetos produzidos.

No capítulo seguinte trato dos Círculos de Cultura Sociopoéticos, subdivididos em cinco círculos. Descrevo como aconteceram a partir dos escritos, dos meus olhares e dos co-pesquisadores. As danças, as alegrias, a produção de saberes e os desafios são encontrados nesses relatos. Trouxe ainda diferentes tipos de registros e as primeiras sistematizações sobre os dados produzidos: a análise classificatória, a categorização, o cruzamento e o estudo transversal para encontrar e socializar os confetos sobre a resistência negra e demais categorias. O conjunto dos círculos criou uma gradação de reflexões que culminaram na produção didática no quarto círculo e nos relatos viscerais sobre pertencimento afro, religiosidade de matriz africana, racismo e escola no quinto círculo.

Por fim, no capítulo ‘Tecendo conclusões’ busco retomar as impressões, achados e aprendizagens geradas pelo percurso da pesquisa. Assumo a inspiração da sankofa para orientar esse olhar sobre a investigação, seus resultados e possibilidades em mim e no grupo-pesquisador. A forma como o conhecimento foi produzido coletivamente, como as pessoas se apropriaram dos confetos, como se doaram na pesquisa foram rememoradas nesta parte. Concluo que a pesquisa terminou diferente de como foi pensada inicialmente. Mas os caminhos e os resultados foram energizantes para refletir a importância do empoderamento dos sujeitos sobre a resistência negra, sobre a escola e sobre seu pertencimento afro, como forma de ser mais.

2 COMO ESSA RODA COMEÇOU – IMPLICAÇÕES COM A TEMÁTICA

Uma roda é um conjunto de encontros, onde relações e corpos que se conectam. Esta seção toma essa imagem da roda e assim, incorpora esses movimentos, aliando as motivações e elementos básicos que contam as bases da pesquisa.

2.1 Minhas motivações ou um pouco de mim que vai para o pilão

Antes de tratar especificamente da problemática geral desse estudo, sinto a necessidade de falar “desde dentro” (LUZ, 1992), ou seja, falando das questões que me conectam à temática através da história da minha família e consequentemente a minha própria, pois primeiramente a pesquisa foi concebida por mim. Para tanto, promovo um olhar sobre o ‘microcosmo’ familiar partindo da compreensão de que a leitura da minha história poderá ajudar a entender as questões que se apresentam no ‘macrocosmo’ social.

Peço licença aos meus ancestrais, neste e no outro plano, para invocar lembranças partilhadas a mim de modo que eu possa compreender a nossa história familiar e a minha passagem pelo mundo. Que minhas palavras condigam com suas trajetórias e que perdoem se por acaso, em algum momento, eu me desviar um pouco do caminho. São muitas bocas, muitos olhos, muitos espíritos sobre a mesma história.

Começo pela minha linhagem. Meus avós paternos, Seu Moisés e D.Doca. Ele branco, olhos azuis, barba bem branquinha. Esse filho de Amontada-CE e seus irmãos eram conhecidos como os “canários louros” devido ao tom de pele e olhos. Vivia do abate e venda de animais. Lembro-me que ele contava que batizou muito anjinho que chorava ao pé de sua janela (crianças falecidos sem batismo) dizendo: “ Eu te batizo, João ou Maria, em nome do Pai, do Filho e do Espírito Santo” e o choro cessava, como sinal que o espírito estava em paz.

Minha avó paterna, Dona Raimunda ou Dona Doca, mulher conhecida principalmente pela paciência, e por ter sido excelente parteira. Sua origem era cheia de lacunas e silenciamentos que me instigaram. Sua mãe biológica saiu no mundo sem deixar vestígio e não se sabe de seu pai. Ela foi criada pela ‘Tia Quinha’ que viveu até os 115 anos. Essa menina de pele escura e cabelos enrolados e era chamada de índia devido os seus modos e histórias de vida. Ainda na infância foi para o seringal e contava “causos” sobre os jacarés e os rios de lá. Fez mais duzentos partos e consequentemente, teve muitos afilhados. Era tanta

‘bença’ madrinha! ‘Bença’ mãe Doca! Que ‘vô’ Moisés perguntava quantos filhos ela tinha afinal. Era religiosa e tinha fé no poder da terra. Acreditava no poder da lua, das ervas, das raízes. Usava arruda, coentro e cebola roxa. Cuidava dos oito filhos assim, com esses saberes. Se havia uma criança com quebrante, orientava os pais a dar uma cebola roxa para a pessoa que pôs o quebrante e assim, seria rompido. “Bença vô”, eu dizia e chegava logo um café forte, um carinho e começava a contar as durezas da vida. E ela ensinou que para afastar as coisas ruins, *“faça o sinal da cruz nas portas com o coentro ou com arruda”*.

Quando perguntada sobre sua origem, pedia silêncio, pois o *“povo aqui não gosta destas histórias”*. A própria família tentava apagar sua história. Se ela fazia algo que desagradasse, logo ouvia: ‘tinha que ser índia mesmo!’ Até os próprios filhos aprenderam a repreender a mãe dessa forma. Mas ela não se abalava. Vivia do seu modo. Ela não mudava. Tecia rede como ninguém, puxava punho com grande habilidade, fincando as estacas no chão e garantia uns trocados. Pelos partos não cobrava nada, mas sempre recebia presentes como uma boa galinha caipira. Com o passar do tempo, veio a diabetes e a cegueira.

Meu pai herdou de sua mãe as poucas palavras, olhos castanhos e os cabelos crespos. Lembro que ele dizia que seu cabelo encrespou devido a uma mulher os cortou estando menstruada e assim, “estragando” o seu cabelo. Depois disso, por conta da moda da época, assumiu o cabelo black power, que abandonou depois por um corte conservador. É conhecido como bom dançarino e chamado de “pássaro” pelos amigos.

Do lado materno, com quem tenho maior contato, trago os elementos que vão completar essa mistura no pilão. Vô Ataliba, filho de Sobral era conhecido como fidalgo. As histórias de escravos e de suas “fidalguiçe” permeavam nossos imaginário quando crianças. Era conhecido por ser corajoso, ser honesto e infelizmente, não gostar de “gente de cor”.

Já Maria do Socorro é filha caçula, cedo ficou órfã de pai. Moça bonita e alta, amada e um pouco mimada, gosta das artes. Ela chegou a ser dramista¹. E foi em uma apresentação de um drama, em uma praça de Sobral, vestida de homem(pois era alta) que Socorro encantou Ataliba. Quando ela retirou o seu chapéu e soltou os longos cabelos, naquele momento o sentimento brotou. Ela era muito novinha e esperou para ter idade para

¹ Dramista é como são chamadas as mulheres que fazem drama. O drama é uma tradição oral que ainda resiste no interior do Ceará, sendo uma construção coletiva que mistura música, dança e teatro. Somente as mulheres fazem drama, os homens no máximo podem tocar os instrumentos por trás da “panada”, tecidos que separam o palco dos bastidores. (PONTES, 2014)

casar, aos quinze anos. Teve vinte filhos, das quais duas gestações foram gemelares. Cinco não se criaram. Dos quinze filhos, havia os mais claros e os mais escuros, os “morenos” como diziam. Criou as crianças em Groaíras, na Boa Vista do Alves. Anos depois, meu avô viria para Fortaleza, seduzido pelas promessas da cidade.

Essa família tem muitos professores e professoras. Minha mãe gosta de política. Herdou a habilidade de falar em público e a liderança de seus pais. Quando criança uma cigana leu sua mão e disse que ela seria uma mulher do povo. Na época ela se chateou, hoje faz todo sentido. Essa professora e militante foi responsável pela nossa base política e pelos nossos estudos, pois trabalhava na escola que seu irmão fundou e assim, recebemos bolsas de estudo na escola. Fomos criados muito mais próximos à família materna.

Lembro que na infância, na casa da avó materna, eram comuns as brincadeiras que naturalizavam o racismo. Expressões ofensivas tais como: “tinha que ser negro”, “esse negro tem a alma branca”, “quando não suja na entrada, suja na saída”, “hoje é mau agouro porque vi um ‘negro’ logo cedo”. E assim, essa relação de zombaria em relação aos negros era naturalizada. Até que chegou o primeiro neto que foi recebido com desgosto para meu avô, pois a filha mais “fidalga” (loira e de olhos verdes) teve um filho negro ainda na adolescência. Isso foi um “baque” para eles. A rejeição foi violenta, marcada pelo desprezo e a negação daquela criança: “Não tenho neto negro” dizia no começo. Essa criança foi muito rejeitada. Depois a família o aceitou e o amou. Tornou-se filho-neto. Os avós eram pai e mãe, pois foi quem o criaram.

Mas as “piadas” racistas não cessaram porque ele estava lá, continuavam mesmo na sua frente. Não compreendia como era possível esse distanciamento que justifica essa “brincadeira” com as outras pessoas negras e não com ele? Esse menino cresceu ouvindo isso e sabendo que, mesmo aceito, não foi desejado, não atendeu às expectativas. Meu primo foi uma criança com uma infância difícil, podia perceber que se sentia preterido, uma adolescência complicada e até hoje não gosta de falar de sua trajetória, mantendo-se distante (e seguro talvez). Na escola não foi diferente. Os outros meninos o chamavam de “tição” ou “brinquedo do cão”. Aquilo me incomodava tanto. Não era assim que fui criada em casa, ficava indignada, mas não sabia reagir. E assim nossa família seguia.

Cresci entre o movimento político, a igreja católica (Comunidade Eclesiais de Base-CEB’s) e o trabalho. Éramos cinco filhos, depois mais um chegaria: o Vicente. O

Vicente foi um divisor de águas. Tudo o que meu primo passava e de certa forma, me afetava à distância, passou a fazer parte de nosso cotidiano. Meu irmão, aos cinco anos, vivendo nas ruas e negro, chegou à nossa casa, trazido por um amigo. Tinha nome de passarinho: vem-vem. Virou Vicente depois.

Preciso dizer que, segundo pesquisas², 87 % das crianças e adolescentes em situação de rua são negros ou pardos. E 77% são do sexo masculino. Esse dado revela ainda mais as marcas do racismo estrutural que há no Brasil, disfarçado de desigualdade social como discurso geral. Meu irmão não era mais um caso, ele representa a condição de muitas crianças brasileiras que são vítimas do racismo estrutural.

A adaptação não foi fácil. Aprendi a amar meu irmão. Para ele era complicado também, pois certa vez disse que queria que o preto de sua pele saísse. Ou quando o chamavam de “neguim” ou quando era menos “mimado” na escola. A dor que o racismo provoca, conheci quando estava em um shopping de Fortaleza. Um funcionário do shopping não deixou meu irmão se aproximar dos brinquedos. Estava cheio de crianças, mas somente ele foi proibido de estar lá. Não soube como reagir. Fiquei indignada e briguei, mas não tomei a atitude necessária. Não sabia como agir, não fomos educados para lidar com estas situações.

Com o início da vida escolar, novos desafios surgiram. Além da questão do “déficit” de aprendizagem provocado por questões como estrabismo e a desnutrição, tínhamos de enfrentar o desconforto diante de um menino negro que “veio da rua”. Pude perceber que sua trajetória de vida não era considerada relevante para seu desempenho, provocando até o abandono da escola depois das constantes reprovações.

Entristecia-me como as pessoas olhavam pro meu irmão. Muitas vezes na escola particular que estudava que ela era preterido pelas outras crianças por ser a criança “mais negra” da turma. Também era menos abraçado e “mimado” por funcionários e professores. Era o último a ser escolhido, nunca era o “príncipe” da sala. Sabia que ele por sua trajetória e cicatrizes (emocionais e físicas) tinha dificuldades de aprendizagem e de comportamento, mas outros também eram bastante levados e ele não entendia esta distinção. Há como queria reclamar e protestar, mas com quem? A quem? Não fomos educados para responder ao racismo. Não sabia como proceder. A partir do que ia acontecendo, buscava entender como

² A plataforma digital ‘Rua Brasil sem número’, validada pela Universidade Federal do Ceará, realizou uma pesquisa sobre as crianças que vivem nas ruas em todo o país.

agir e como essas relações se construía. Até aquele momento, racismo era um tabu. Pensando bem, ainda é.

A palavra racismo incomoda. É um tabu que se perpetua nas relações sociais através do silêncio. Há, de maneira geral, uma vergonha em admitir o racismo e sua prática. Há um peso que parece ferir a falácia da igualdade racial e do projeto de miscigenação para o branqueamento (MUNANGA, 1999). O peso ideológico no imaginário da democracia racial brasileira parece impactar mais que seus efeitos práticos nas vidas das pessoas.

As experiências vivenciadas pelo meu irmão e por toda a família, demonstram que as manifestações do racismo são múltiplas e se reinventam. Dentre elas, o racismo institucional é uma realidade que foi apresentada muito cedo ao Vicente. Na adolescência constantemente meu irmão sofria “*um bata*” (forma como os adolescentes da comunidade chamam as revistas policiais) quando estava na nossa rua ou em outros espaços. Isso não acontecia com os primos de pele clara que moravam na mesma localidade.

Levo essas reflexões e experiências para os meus espaços de atuação. Leciono em Caucaia, município da região metropolitana de Fortaleza, desde 1998. Sempre busquei a coerência entre o que defendia e o que praticava em sala de aula. Assim, vire e mexe as aulas eram atravessadas por músicas, tambores e danças de diferentes matrizes culturais, principalmente as indígenas e afrodescendentes. A estética afro estava nas aulas de arte e de língua portuguesa, me inspirando nas referências culturais, fui recriando o currículo.

Quando ingressei em 2005 no Projovem me deparei com uma realidade muito desafiadora: escolas sem estrutura de funcionamento noturno, violência, rejeição dos diretores ao programa, jovens que trabalhavam, alguns destes envolvidos com a violência e os professores sem experiência com aquele público e projeto específico. Os relatos que foram chegando revelavam que aqueles jovens passavam por situações semelhantes do meu irmão e até mais complexas. Aos poucos compreendi que seria necessário assumir uma postura diante da constatação do fato. Foi necessário conversar e aprender mais para entender como estas relações se constituíam e assim, repensar minha prática, enegrecer minha pedagogia.

São esses elementos que impulsionam o meu interesse pela pesquisa: A negação da história dos afrodescendentes na família, na discriminação sofrida pelos meus familiares no âmbito familiar e escolar e a questão dos desafios à permanência na escola e da relação estreita entre a afrodescendência e as questões sociais.

Por fim, afirmo que foi o afeto o impulsionador de minha necessidade de assumir o debate da questão étnico-racial, primeiro no viés do combate ao racismo na família. Depois o posicionamento político. Caminho que fui trilhando no encontro com a sociopoética, com a pretagogia, com o Projovem e hoje, essas questões misturam-se na minha atuação profissional.

2.2 Começando a falar de juventude negra na EJA

Quando atuei na coordenação pedagógica do Projovem entre 2005 e 2013, me coloquei em uma situação de permanente resistência. Resistência ao burocratismo, à automação que nos impede de indignar e repensar a prática e a nós mesmos. As formações continuadas foram importantes para esse movimento, pois avançavam nas temáticas e abordagens, aproximando cada vez mais os formadores das demandas dos educadores e educadoras. Essas formações aconteciam trimestralmente, ao fim de cada unidade formativa e abordavam as temáticas integradoras do Programa³. Nossas ações e formações apontavam para compreendermos as juventudes na perspectiva que os/as jovens são sujeitos de direitos e não “ameaça” e que estas pessoas estavam em uma situação de vulnerabilidade social.

A juventude, ou melhor, as juventudes na Educação de Jovens e Adultos sofrem movimentos entre a rejeição, a invisibilidade ou a tutela. Alguns gestores e funcionários das escolas demonstravam incômodo/rejeição à presença dos jovens e todas as suas especificidades. Esses estudantes representavam mais trabalho, ou eram aqueles que já haviam sido expulsos e voltavam através do Projovem. Ainda associavam os jovens à criminalidade. Um comentário de uma diretora explicita bem o que pode ser o olhar violento sobre esses jovens: “já tenho que conviver com os filhos dos marginais e agora com os próprios marginais?” Nós, a coordenação municipal do Projovem e eu, ficamos abismados com a capacidade dessa gestora discriminar abertamente os estudantes. Isso coaduna com o que Matos e Nonato Júnior (2008) tratou sobre as expectativas da escola diante dos alunos do Projovem:

A escola em muitos casos, deseja um perfil de aluno diferente do estudante do PROJOVEM(**jovem que passou um tempo “fora” da instituição;não se adequa a muitas suas regras**) [grifo nosso]. Esse jovem é considerado por alguns preconceituosamente como “marginal”. Dessa forma, em certos espaços, prevalece a

³ O Programa Nacional de Inclusão de Jovens divide-se seis em unidades formativas, referente a um trimestre

ideologia do “universalismo antidiferencista”, ao serem negadas a diversidade, as especificidades culturais, na tentativa de “engessar” o contexto escolar e a pessoas que o produzem. (MATOS;JUNIOR, 2008, p. 60)

Eram corriqueiras as queixas como: “são muito agitados”, “bagunceiros”, “barulhentos”, “violentos”, “indisciplinados” ou “atrapalham” os demais. Esse movimento chamado de juvenilização da EJA, ou seja, o crescimento da presença de jovens nesta modalidade de ensino é um caminho sem volta. Com a política nacional que determina que a educação básica, compreende a faixa etária entre seis e quinze anos, aqueles que estão na faixa chamada distorção série/idade, que são marcados pelo “déficit” educacional, buscaram a EJA ou abandonaram escola. Os comentários revelaram, a priori, que as pessoas estavam mais acostumadas a maior presença de idosos e adultos na EJA. O Projovem é o inverso desse cenário nas escolas, pois seu número inicial é geralmente maior que das demais turmas, pois há um número mínimo de matrículas para abertura das turmas.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2007) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) constatou que em 2006 havia 14,4 milhões de analfabetos no país. Dois quais negros (pretos e pardos) representavam 62,6%. Ou seja, em 2006, havia 9 milhões de jovens e adultos negros analfabetos. Em 2013, a mesma pesquisa revelou que as pessoas não alfabetizadas eram 8% dos brasileiros.

Ainda em 2006, conforme o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), a diferença entre negros e brancos é mais acentuada no ensino médio, onde a taxa de escolarização era de 58,4% para brancos e 37,4% para negros. No Ensino Fundamental era de 95,7% para a população branca e de 94,2% para a população negra. Estes dados demonstram que embora o ensino fundamental tenha atingido grande proporção da população negra, a taxa de escolarização no ensino médio ainda está muito aquém do necessário.

O racismo no Brasil é estrutural e anseia manter o corpo negro em seu lugar social, de “menos-vida” (OLIVEIRA, 2008) e tem ao longo de nossa história marcado corpos e imaginários. Dados disponibilizados pela Secretaria Nacional de Juventude revelam que em 2010 mais da metade (53,3%) dos 49.932 mortos por homicídios Brasil eram jovens, dos quais 76,6% negros (pretos e pardos) e 91,3% do sexo masculino.

Em Fortaleza, a morte de jovens negros é quatro vezes maior que a de não-negros, atingindo um crescimento de 130% em 2013. Eduardo David Oliveira afirma que ao engessar

a mobilidade social da população negra este sistema acaba por condená-la aos “espaços de marginalidade, o desprezo por seu corpo e saúde, a redução de sua cultura ao folclore, a não legitimação de seu conhecimento originário, a não participação do afrodescendente na construção do Brasil. (2008, p. 273)”

Esses jovens se encontram em situação de vulnerabilidade social acarretada pela profunda desigualdade racial no Brasil. Essa discussão ainda é tratada como tabu por aqueles que pregam a falácia da democracia racial brasileira. Preferem associar os problemas dos jovens na escola à questão geracional. A maneira como a escola tem lidado com estas questões tem sido muito mais pela adequação a um ideal homogeneizador. Modelo este mais próximo de uma ideário eurocêntrico do que um espaço para a construção plena dos sujeitos, respeitando suas culturas e diversidades.

Assim, esses/as jovens que estão invisibilizados nas práticas educativas na EJA/Projovem seguem ou não suas trajetórias na escola. Por sua vez, a escola segue atribuindo pouca ou nenhuma atenção aos sentidos que se referem a esta prática. Não toma para si os aspectos do ser jovem negro/a na sociedade brasileira e o sentimento de se encontrar fora do lugar na EJA, na sociedade e na escola (NEVES, 2013).

Voltar o olhar sobre as juventudes na EJA, no âmbito do Projovem provoca a necessidade de explicitar a discussão da questão étnico-racial e suas especificidades no Programa.

2.3. Projovem Urbano e as juventudes negras

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens- Projovem foi criado em 2005 com caráter emergencial. Foi concebido a partir da organização dos movimentos juvenis que culminaram em meados de 2003. Objetiva promover a inclusão de jovens em situação de vulnerabilidade social através de ações nas áreas da educação, formação profissional, participação cidadã juvenil. Em 2012, foi classificado como parte da modalidade de EJA sob a gestão da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC).

O Projovem surgiu após um ciclo de políticas públicas que pautavam a juventude na perspectiva da tutela, da solução de um problema a resolver ou na possibilidade de mudança na perspectiva de futuro. Eram marcadas pela fragmentação e na concepção de políticas para a juventude, demonstrando distanciamento dos anseios dos sujeitos a que se destinavam. Diógenes trata como esse imaginário que transcorre para os espaços políticos:

(...) O imaginário sobre juventude, essencialmente no final do século XX, está profundamente condensado por referentes da esperança, de renovação social combinado à ideia de risco e de ameaça que esses próprios referentes sinalizam. (DIÓGENES, 2003, p.95)

O Projovem foi concebido na perspectiva de maior proximidade dos interesses e necessidades dos jovens por meio das conferências e encontros com os movimentos sociais de jovens. Neste sentido, o Programa se organiza em três dimensões: a elevação da escolaridade, a qualificação profissional inicial e a participação cidadã. A estrutura curricular abrange seis unidades formativas, subdivididas em temas integradores distribuídos em dezoito meses. Estes temas abordam questões como juventude, comunidade, cultura, meio ambiente, trabalho e comunicação. (BRASIL, 2008)

Dentre as emergencialidades do Programa cito a evasão, a violência, o trabalho, a baixa escolaridade, as dificuldades de letramento, a bolsa auxílio, a profissionalização. Aqui está atravessado a questão do racismo estrutural brasileiro e seus efeitos na formulação/ausência de políticas públicas. Assim, a questão étnico-racial no Projovem deve compor este campo e ser priorizado.

Dados da coordenação municipal apontam que desde 2005 mais de 12.000 jovens se matricularam no programa. Em 2013, a matrícula chegou a 5.000 jovens inscritos nas cinco secretarias regionais de Fortaleza, sendo que as regionais I e V concentravam o maior percentual de matrículas. A pesquisa Retratos da Fortaleza Jovem, realizada no ano de 2007 pela Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF), revelou que 70 % dos jovens atendidos pelos programas da PMF são negros/as. No Projovem, 68% se afirmam negros (pretos ou pardos) conforme dados da Coordenação Nacional do Projovem.

A maior parcela é formada por mulheres, com número significativo de mães, muitas com histórico de gravidez na adolescência. São jovens residentes nas periferias e em áreas de risco de Fortaleza, que vivem com pais ou companheiro/companheira, sendo que

77% têm renda familiar menor ou igual a um salário mínimo. Segundo dados da Coordenação Nacional, muitos destes jovens tentaram “retornar” à escola mais de uma vez, demonstrando assim que o suposto desinteresse dos jovens diante da educação é um argumento frágil.

Como Silva afirma:

O Projovem reúne jovens de muitas cores, predominando (...) os que declaram-se pardos ou negros, confirmando a herança da população afrodescendente, historicamente posta às margens, nas periferias da sociedade brasileira. Vítimas do ‘racismos à brasileira’ sofrem as consequências de um preconceito dissimulado, de uma discriminação velada, que não consegue esconder quando relacionamos ‘as cores’ aos lugares sociais. (SILVA, 2008, p.37)

Se compararmos todos os dados sobre desigualdade e pobreza, notamos neste recorte que os dados mais alarmantes estão ligados à população negra. Como Munanga explicita:

Apesar da generalidade da exclusão de todos os alunos pobres, independente de sexo, cor, religião, idade, etc., os resultados de todas as pesquisas sérias realizadas no país mostram que, mesmo nas escolas mais periféricas e marginalizadas do sistema da rede pública, onde todos os alunos são pobres, quem leva o pior em termos de insucesso, fracasso, repetência, abandono e evasão escolares é o aluno de ascendência negra, isto é, os alunos negros e mestiços. O que logicamente leva a crer que a pobreza e a classe social não constituem as únicas explicações do insucesso escolar do aluno negro e a buscar outras fontes de explicação (MUNANGA, 2000, p 235-236).

Assim, a exclusão social não se funda somente nas diferenças de classes, pois neste recorte as maiores desigualdades são registradas entre negros. Em programas como o Projovem Urbano essa reflexão gera outros olhares à “vulnerabilidade social” a qual estão expostos esses jovens que são de maioria negra.

Isso se confirma quando em duas ocasiões os estudantes elegeram o tema discriminação e preconceito racial como foco central do mapa de desafios e, consequentemente, de seus Planos de Ação Comunitária (PLA). O PLA é um projeto elaborado ao longo do curso pelos/as jovens, através da construção de um mapa de desafios da comunidade, com base na realidade local, traçando ações de enfrentamento do problema/foco escolhido pelos/as jovens (BRASIL, 2005).

Em 2007 o PLA de uma das escolas do Projovem teve como tema “*Onde você guarda seu preconceito?*” os jovens abordaram os riscos do racismo e a violência que representava. A boa vontade era marcante, o desejo que os jovens tinham em denunciar era

interessante e sua concretude, impressionante. Novamente, em 2012, os jovens de outra comunidade escolheram como foco do seu projeto os “preconceito e discriminação racial”.

Estes momentos foram para alguns, surpreendente. Isso acontece devido a naturalização das desigualdades, se torna quase óbvio que jovens negros estejam naquelas condições. O lugar social do negro que é disseminado no imaginário coletivo é que é óbvio que estejam na periferia e em situação de vulnerabilidade social.

(...) às vezes quando a gente se aproxima da obviedade e toma a obviedade na mão, e dá uma rachadura na obviedade, e tenta entrar na obviedade para vê-la desde dentro e de dentro e por dentro (isto é, ver o óbvio de dentro e de dentro olhar para fora), é que agente vê mesmo que nem sempre o óbvio é tão óbvio(FREIRE, 1989, p.92)

Percebe-se logo que existe um desafio em trabalhar com um público marcadamente atravessado pelos efeitos traumatizantes das desigualdades raciais, fenômeno que é estrutural no Brasil. No entanto, mesmo citando como relevante a questão étnico-racial, o Projeto Político Integrado (PPI) do programa, não assegurava a visibilidade necessária a esta dimensão, nem no material didático, nem nas formações continuadas.

2.4. Formação de Professores no Projovem Urbano

A formação de professores no Projovem Urbano é inicial e continuada. A formação inicial abrange o conjunto de conteúdos referentes a todos os componentes curriculares, processos e procedimentos do Programa de maneira geral, acontecendo no início de cada novo ciclo de turma, ou seja, a cada ciclo de matrículas. As formações continuadas asseguram o debate sobre as questões presentes nas temáticas integradoras e demais temas transversais.

No início das atividades do Projovem as formações iniciais e continuadas não contemplavam explicitamente a dimensão da diversidade étnico-racial, salvo algumas experiências que foram elaboradas a partir de iniciativas locais. A questão étnico-racial ainda era tratada de maneira superficial no currículo oficial e nas ações pedagógicas de maneira geral. Essa ausência foi discutida em diferentes momentos, pois sentia que era necessário a ruptura do silêncio ou da superficialidade. Nessas tentativas de superação, muitas as ações dependiam muito mais das iniciativas locais e pessoais do que de orientação institucional nacional. Constituíam-se um viés contraditório, pois se deixava de abordar em sala de aula e nas formações a questão que atinge a maioria do público atendido pelo Programa.

O grupo de formadores, em sua maioria da Universidade Federal do Ceará, e os membros da coordenação municipal articularam espaços formativos que se aproximaram mais da demanda local, fortalecendo o diálogo com as coordenações pedagógicas de cada Polo⁴.

Essas iniciativas locais propuseram novas temáticas e metodologias de abordagem nas formações continuadas. Dentre elas a questão étnico-racial. A coordenação local formulou seminários e encontros de formação para a implementação da Lei nº10.639/03 que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afrodescendente nas escolas.

Alguns professores sentiam dificuldade em relacionar a transdisciplinaridade da questão étnico-racial nas falas dos jovens e conteúdos, mesmo que fosse indicado no Projeto Pedagógico Integrado (PPI) como tema integrador ‘ Sofrer preconceito e discriminação’ e na unidade formativa ‘ Juventude e Cultura’. Assim, voltamos nossa atenção à formação docente continuada, na perspectiva de enegrecimento do nosso olhar, combatendo a perspectiva da invisibilização ou ausência, pois:

(...) a ausência abre espaço para hipóteses preconceituosas, desinformadas ou racistas sobre nossas origens, criando assim terreno fértil para a produção de ideias erradas e racistas sobre as origens da população negra. Alimenta um universo do Africano e Afrodescendente como ignorante, inculto, incivilizado. Os seres vindos da tribo dos homens nus. É o eixo central determinante dos conceitos inferiorizantes sobre nós negros no país. (CUNHA Jr, 2005 In:SOUZA, 2008, p. 69)

Essas ausências fortalecem a relação de subalternização construída historicamente nas práticas pedagógicas e que são naturalizadas nas relações sociais, alimentando ainda mais as ideias racistas e excludentes.

No entanto, o diálogo com os jovens e educadores demonstrou que era necessário aprofundarmos as discussões e ações que os ajudassem a elaborar não só as intervenções nos PLA's, mas também os temas integradores em consonância com a questão étnico-racial. Os jovens, por meio de seus PLA's, mostraram um caminho a seguir: confrontar o tabu da discriminação racial como elemento curricular.

Impulsionada pelos movimentos que surgiram desde os jovens até os professores, compreendi que a extensão dos debates/formações aos educadores do Programa precisava se ampliar. Foi proposta a intervenção como possibilidade pedagógica pensada na perspectiva

⁴ Quando o Projovem foi implementado previa estrutura organizacional chamadas “estações da juventude” que eram a reunião de um conjunto de núcleos(escolas). Com a reformulação do programa, ganharam o nome de pólos.

dos saberes na diáspora negra⁵, ou seja, esses saberes que herdamos dos ancestrais que vieram como escravizados para o Brasil influenciam nossa cultura.

Assim, neste espaço repleto de especificidades juvenis, não caberia a superficialidade no tratamento das relações étnico-raciais, visto que transbordavam as salas de aulas, as quadras, os corredores, os corpos dos jovens negros. Esse debate se tornou imperativo para compreender alguns elementos desafiadores na prática docente e na coordenação pedagógica.

Para que esse debate pudesse fluir e gerar frutos foram necessárias muitas pessoas que me possibilitaram aprendizagens através de suas experiências e contribuições. Na coordenação de Polo, por suas especificidades e potencial, poderia construir novos saberes significativos para mim, para os educadores e estudantes. Foram vários elementos: Nas iniciativas locais, a disposição da equipe de formadores/as cuja coordenadora era a professora Kelma Lopes da Universidade Federal do Ceará e a disposição de nossa formadora Geranilde Costa e Silva, da mesma instituição; o engajamento de jovens e educadores; as oficinas de Educação Popular com a professora Sandra Petit, enfim, tantas experiências que formaram um campo fértil para que fosse construída uma proposta diferenciada na perspectiva da educação das relações étnico-raciais.

Estas experiências marcaram profundamente minha formação acadêmica e profissional. Percebi que neste contexto apenas a competência técnica não seria suficiente para enfrentar os desafios que se colocavam a todos que compunham o grupo. Era necessário avançar nas formas que o currículo se organizava e como ele era interpretado. Enegrecer minha prática se tornou uma necessidade que partia do princípio de que deve alimentar a teoria, a formação permanente, relacionando-se a ela de forma dinâmica.

A partir do que foi apresentado, entre limites e possibilidades da abordagem da temática étnico-racial no Provem coloquei os questionamentos:

Como trazer essa discussão para a formação de professores de maneira a influenciar suas práticas pedagógicas? Como a relação com a temática resistência negra e africanidades podem favorecer a aprendizagem a partir das relações étnico-raciais? É possível

⁵ Diáspora Negra refere-se ao fenômeno sociocultural histórico que ocorreu devido à migração forçada pela escravidão de diversos povos africanos. No entanto, essa marca não conseguiu suprimir a cultura e os saberes que foram reelaborados pelos afrodescendentes.

gerar experiências formativas que potencializem novas posturas pedagógicas e a produção de material didático?

Neste sentido a pesquisa buscou construir uma experiência de formação de professores com vistas a elaboração de estratégias para fortalecer a implementação da Lei 10.639/03 no âmbito do Projovem Urbano. Bem como promover a produção coletiva de saberes e de material didático, sensibilizando para o debate das questões étnico-racial através da resistência negra e das africanidades.

3 OS REFERENCIAIS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS DESSA PESQUISA: IÊ!

Em muitos encontros nas disciplinas de Cosmovisão Africana, de Tradição Oral e algumas rodas de capoeira Angola que participei, aprendi que Iê é dito pelo/a mestre/a que conduzirá a roda para chamar atenção ou iniciar o jogo. Há uma preparação, uma ladainha, um corrido, depois o jogo. É um conjunto que elabora a roda. A roda elabora o conjunto. Assim, iê assume esse papel. Vamos começar uma roda. Com negaças e rasteiras, desejando que o jogo seja dinâmico, seja bem jogado.

3.1 Formação de professores e a educação das relações étnico-raciais

Atualmente são muitas as reflexões sobre a formação de professores para a educação das relações étnico-raciais. No entanto é interessante ressaltar que a relação entre educação, subalternização e resistência gerou diferentes reações, tanto por parte da sociedade escravista, quanto dos afrodescendentes. Por parte do Estado, a escolarização da população negra é uma pauta bem mais antiga do que é pensado pela maior parte das pessoas, sendo tratada de diferentes maneiras no âmbito da legislação. Contudo, cada alteração legal, cada passo e processo expressavam a posição que ocupavam negros na sociedade e o campo das forças que se articulava para assegurar os interesses daqueles que detinham o poder.

Por exemplo, em 1837, o Estado brasileiro vetou o acesso às escolas noturnas a *todas as pessoas que padecem de moléstias contagiosas (...) e os escravos e pretos africanos, ainda que sejam libertos* (FONSECA, 2001apud PASSOS, 2012, p.107). Concordo com a autora que afirma que a escolarização representava ameaças à sociedade escravista, além de que a presença dos escravos poderia “contaminar o espaço social” com seus costumes e religião. Em 1854, as escolas públicas do Império deveriam aceitar alunos de qualquer cor, desde que fossem livres, inclusive alforriados, vacinados e saudáveis.

Diante às pressões contra o regime escravista, o movimento abolicionista e as constantes revoltas dos africanos e afrodescendentes, libertos ou escravizados, o governo começara paulatinamente preparar a abolição, criando vários mecanismos jurídicos que assegurassem uma suave transição. Um deles, a Lei nº 2040 de 28/09/1871 ou a “Lei do

Ventre Livre” que previa a entrega das crianças nascidas a partir daquela data ao Estado que seria responsável por sua guarda. Esta medida não se efetivou por completo devido a possibilidade de permanência da criança sobre custódia do senhor até os 21 anos de idade e pelo ônus que seria para o governo indenizar tantos senhores caso fossem entregues as crianças (PASSOS, 2012).

A Lei do Ventre Livre determinava que essas crianças que seriam tuteladas pelo Estado tivessem acesso à educação como está disposto no Artigo 2º, parágrafo 3: (...) *casas de expostos e às pessoas a quem os Juízes de Órfãos encarregarem a educação dos ditos menores, na falta de associações ou estabelecimentos criados para tal fim*(BRASIL, 1871). Joana Célia Passos (2012) explica que esta medida visava à manutenção dos princípios de uma sociedade escravista. As crianças nascidas livres de mães escravas teriam acesso a uma educação para o trabalho, voltada para a educação moral de caráter religioso e a instrução. A instrução tinha o papel de disciplinar a população que trazia os vícios da senzala e da raça (FONSECA, 2002).

Daquele período até os dias atuais, foram muitos os mecanismos que contribuíram para acentuar a discriminação e o racismo estrutural. A educação de jovens e adultos tem sido um reflexo destes movimentos degradantes e também de resistência, como é perceptível nas estatísticas da EJA que se assemelham com as que relatam as condições da população negra brasileira. Os estudantes negros são maioria na EJA, tendo suas trajetórias marcadas por exclusões, trabalho infantil, violência e escolas com condições precárias de funcionamento.

Por outro lado, como já citado, os movimentos sociais negros organizados constituíram expressões de resistências que culminaram no avanço da legislação brasileira da Constituição Federal de 1988 que tornou o racismo e a discriminação crimes inafiançáveis. Outro ponto relevante foi o posicionamento do país em admitir-se racista e desigual em Durban (2001) na África do Sul⁶, e chegando à promulgação da Lei nº 10.639/03 que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e afro-brasileira desde 2003. Quanto a esta, o movimento negro, inclusive os NEABs (Núcleos de Estudos Afro-brasileiros das universidades e Institutos Federais de Tecnologia) tem pautado sua implementação, a qual, após uma década, ainda tem muito que avançar apesar de sua obrigatoriedade. Sua efetivação

⁶ III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata/ Durban – África do Sul/2011.

vem sendo colocada como desafio à educação formal escolar, exigindo políticas públicas e articulação com os movimentos sociais negros e gestores públicos.

A educação das relações étnico-raciais tem sido discutida principalmente nos últimos anos após a alteração da LDB nº 9394/96. Com estas mudanças o país tenta responder as muitas violências sofridas por estes povos e seus descendentes. As medidas defendem que a educação das relações étnico-raciais é destinada para negros e não-negros de forma a superar o racismo, a exclusão e os danos de cinco séculos provocados inicialmente pelo trauma histórico que foi a escravidão.

Diversas pesquisas se debruçam sobre como tem sido o trato desta temática na escola e na formação de professores (PETIT; ALCANTARA, 2008, PETIT; SOUSA, 2012, 2013; CUNHA, 2011; 2012). Muito são os relatos de experiências exitosas e pesquisas na formação continuada. Contudo, tenho tido dificuldade em encontrar pesquisas sobre como os discentes em formação inicial estão tendo acesso às discussões, informação e formação em torno da lei e suas implicações na práxis pedagógica e curricular.

O acesso/informação à lei não assegura mudança de postura, tampouco intervenções em currículos e práticas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais - DCN's(2004) objetivam ampliar as possibilidades curriculares para a diversidade cultural, racial, social e econômica, cabendo às escolas (sistemas) incluir em atividades e programas, sem hierarquias, as contribuições histórico-culturais destes povos que formaram o país.

É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas. (DCN's- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais(...), 2004, p.17)

Historicamente a nossa formação foi pautada por uma pedagogia das ausências (CUNHA JR., 2011) ou da subalternização das ideias e conceitos dos africanos e afrodescendentes. Embasou-se na desigualdade racial estrutural no Brasil presente na escola e nas demais estâncias da vida social (ANDRADE& BARRETO, 2012).

Os modelos colonialistas/eurocentrados influenciaram o pensamento e a forma de produzir conhecimentos, bem como os espaços formais que se dispõem a esta tarefa.

Reproduziram violências ora sutis, ora explícitas. A descolonialidade surge como caminho, a produção de tecnologia social pela organização e produção de outros saberes e formas de existência social, liberadas da dominação racista/etnicista/sexista surge como outro horizonte histórico (QUIJANO, 2005).

É advinda a hora de se ter uma pedagogia na perspectiva da mudança de paradigma, no movimento de descolonização dos currículos como possibilidade pedagógica de superação do eurocentrismo como única referência:

(...) a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente. (GOMES, 2012, p. 108)

Ao assumir o currículo como espaço de disputas (ARROYO, 2011) será possível (re)significar as práticas pedagógicas através da ampliação das ações que considerem as lutas, resistências, riquezas históricas, tecnológicas e culturais afrodescendentes para a formação do povo brasileiro.

É necessário compreender como são complexas as relações raciais no Brasil, pois atingem negros, não-negros e os demais grupos étnico-raciais. Os resultados destes processos afetam de maneiras diferentes as trajetórias de vida escolar e social destes sujeitos como explicam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Estas diretrizes citam pedagogias de combate ao racismo e discriminações como estratégias para o combate a seus danos sócio-históricos, sendo responsabilidade de todos os educadores desenvolvê-las.

No contra-fluxo ao racismo estrutural, as IES têm papel fundamental através dos cursos de licenciaturas (obrigatoriamente) e nas demais graduações e de formação continuada. Como é orientado às IES:

(...)irão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, de acordo com o Parecer CNE/CP 3/2004.” (BRASIL, 2004, p. 126)

A forma pela qual a educação das questões étnico-raciais será abordada no ensino básico depende muito da formação inicial e continuada dos/das docentes para que ações que fujam do discurso sejam efetivadas.

As diferentes experiências de formação de professores/as desenvolvidas pelo Núcleo das Africanidades Cearenses e pelo eixo Sociopoética, Cultura e Relações étnico-raciais, no Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira – UFC tem demonstrado as possibilidades de efetivação dessa proposta de educação anti-racista, que valoriza a história e cultura dos afrodescendentes, fortalecendo a nossa afrocearensidade. Estas reflexões transitam pelo conceito de afrodescendência defendido pelo professor Henrique Cunha Jr no “sentido de focalizar as relações sociais e a cultura como um produto das histórias sociológicas, fundindo um conceito de etnia afrodescendente” (CUNHA Jr, 2001). “Conceito de etnia não de natureza antropológica, mas sim da histórica.” (CUNHA, 2011, p.121).

3.2 A didática afroreferenciada: Entra na roda e deixa a saia rodar

Entrar na roda é permitir-se o encontro com os outros e consigo. Com o corpo respondendo aos tambores os brincantes conversam entre si e partilham seus repertórios corporais. Deixar a saia rodar na formação de professores, é permitir a integração entre ritmo, corpo e conhecimento, inspirando-se nos valores ancestrais diaspóricos para pensar o cotidiano escolar.

Nas muitas experimentações pedagógicas que tenho vivenciado, percebo que as possibilidades de criação nas africanidades são muitas: didáticas afroreferenciadas que podem ser de influência bantu, yorubá, Jeje, afro-brasileiras, afrodiaspóricas de modo geral. Estas influências presentes na história, memória e vida de tantos brasileiros, não precisam necessariamente reproduzir os valores e olhares já esgarçados pela imposição de um euroentrismo forjado nos moldes do colonialismo do ser e do saber.

Como pedagoga, a didática tem sido uma preocupação constante. Ela tem a ver com a vida, com os saberes historicamente construídos e com escolhas políticas. Tratando de uma didática afroreferenciada, temos vários exemplos que foram construídos por pesquisadores e pelo movimento negro como a Pedagogia Interétnica presente na década de

1970 que visava o estudo do etnocentrismo e combatia os efeitos do racismo e da discriminação racial nos processos de socialização (LIMA, 2008).

A Resolução CNE/CP 1/2004 orienta as Instituições que atuam na área de formação inicial e continuada de docentes a organizar suas propostas curriculares respondendo a obrigatoriedade da inclusão dos conteúdos e ações relativos ao Ensino da Cultura e História. A educação das relações étnico-raciais na escola se caracteriza como uma das estratégias de superação das desigualdades raciais e formalização de ações afirmativas, sendo de especial relevância para o povo brasileiro. Assim não cabem improvisos, mas é o que estamos vendo à todo momento nas conversas com colegas que estão em sala de aula.

Nesse sentido, as proposições das didáticas afroreferenciadas ou afrodescendentes contribuem para a efetivação da Lei 10.639/03 na perspectiva de uma abordagem pedagógica afro-brasileira. Abordagens pedagógicas fundadas na cosmovisão e na tradição oral africana representam a introdução ao pensamento africano e afrobrasileiro na dimensão filosófico-cultural que tem respondido a esta necessidade.

Esta predição demonstra um diálogo entre os diferentes saberes que são organizados de maneira horizontal e circular. Elas trançam os saberes acadêmicos, práticos, e tradicionais, acolhendo autores e mestres, lideranças quilombolas, pais e mães de santo e pesquisadores. Os saberes passam pelo corpo, ampliando as simplificações que possam atribuir a tradição oral somente a dimensão de oratura (literatura oral) ou a comunicação oralizada. Ela abrange as práticas presentes em terreiros de Candomblé e Umbanda, nos quilombos, na culinária afro, na capoeira Angola e demais expressões da ancestralidade africana na diáspora. Esses bens simbólicos remontam à afrodescendência pulsante na cultura brasileira, ultrapassando diferenças geográficas (OLIVEIRA, 2003). Levam-nos às diásporas negras, se reconstituindo em permanências-mudanças na filosofia que se vive, se respira, se dança e se reflete.

Como pensar as bases de ação de formação continuada de professores nesta perspectiva, já que os currículos ainda apresentam desafios em sua efetivação e elaboração? Teremos que nos voltar aos processos históricos que consolidaram os currículos. Compreender a historicidade dos conteúdos requer repensar as ações curriculares, refletindo sobre qual visão de mundo representam e seu impacto no desenvolvimento de crianças, jovens e adultos negros e não negros, bem como a relação consigo mesmo e com o mundo. Ao

permanecer alimentando a invisibilidade ou superficialidade às temáticas relevantes à maioria da população brasileira, que é negra, não estaria perpetuando as violências num ciclo de preconceitos que fere cotidianamente estudantes negros/as em nossas escolas?

Azoilda Trindade trata do preconceito e desta “dificuldade” de perceber os corpos negros em determinados espaços, inclusive os escolares e suas consequências para as crianças, adolescentes e jovens negros/as:

(...)a gente olha mas vê, a gente vê mas não percebe, a gente sente, mas não ama e, se a gente não ama a criança, a vida que ela representa, as infinitas possibilidades de manifestação dessa vida que ela traz, a gente não investe nessa vida, a gente não educa e se a gente não educa, no espaço/tempo de educar, a gente mata, ou melhor, a gente não educa para a vida; a gente educa para morte das infinitas possibilidades. A gente educa(...)para uma morte em vida: a invisibilidade. (TRINDADE, 2000, p.9)

Essa relação que se perpetua em diferentes espaços escolares e não escolares marca profundamente as vidas das pessoas, gerando efeitos que podem ser mascarados como indisciplina, baixo rendimento escolar, abandono, dentre outros. Por isso que se faz necessária uma escola, um currículo e uma didática fundados na compreensão da afrodescendência para que assim, tornarem-se capazes de reformular-se, reinventar-se e tornarem-se processos formativos baseados nos princípios da Cosmovisão Africana e da tradição oral, efetivando-se no viés da descolonialidade (QUIJANO, 2007; GOMES, 2012). Esse caminho promove a ruptura dos valores e sentidos que reproduziram os preconceitos e o racismo.

Um dos maiores desafios que os professores relatam na minha experiência como coordenadora é a transposição didática e a efetivação dos princípios de ação-reflexão-ação. Muitos citam a dificuldade de aproximação teoria e prática, onde os conteúdos de ensino estão/aparentam distanciamentos das práticas sociais. Daí a necessidade da formação na perspectiva da experiência. Repensar os modelos convencionais do ensino bancário que enfatiza a reprodução para, ao invés disso, favorecer a (re)criação e produção da educação voltada para a diversidade.

Assim, o conhecimento transforma e é transformado. A ancestralidade não está congelada em um tempo específico, presa em um tempo passado e distante do que é vivido hoje. (ROSA, 2012; OLIVEIRA, 2010). Os saberes mudaram mantendo um pé no passado e

outro presente, como quem prepara para uma ginga, uma negaça⁷. As aprendizagens surgidas a partir destes pilares têm demonstrado avanços na percepção e construção de novas relações étnico-raciais, que transitam desde um posicionamento político, quanto ao pertencimento étnico e a percepção do tempo e demais relações. A relação com a memória e os antepassados, muito presente na tradição oral africana se modifica, reconhecendo os ciclos da vida e a fluidez do tempo em um referencial que difere das tradições eurocentradas, ensinadas em diferentes espaços educativos.

Assim, ao trazer para a sala de aula as aprendizagens nas africanidades através da discussão sobre os cabelos afros, os mitos, a culinária de forma prática, a musicalidade diaspórica e de resistência é possível tocar os estudantes de maneira significativa.

A formação afro-referenciada é capaz de interferir e direcionar de maneira positiva as relações étnico-raciais, promovendo o respeito e a ruptura de atitudes preconceituosas naturalizados no racismo estrutural brasileiro.

O racismo estrutural mantém o negro distante dos lugares de prestígio da sociedade, engessa sua mobilidade social e o condena a viver em espaços de menos-vida como é a marginalidade, o desprezo por seu corpo e saúde, a redução de sua cultura ao folclore, a não-legitimação de seu conhecimento originário, o não reconhecimento da participação do afrodescendente na construção do Brasil. (OLIVEIRA, 2008, p. 273)

Diante de uma sociedade em que o racismo estrutural ainda é naturalizado no interior das relações sociais e institucionais, é necessário (re)significar relações de saberes e poderes. Ao discutir as relações de pertencimento e o lugar social historicamente atribuído ao negro, assume uma postura afirmativa valorizando a “importância da matriz africana para a constituição da pessoa” (SILVA & PETIT, 2011, p. 87).

Por isso é pertinente trazer essa reflexão na Pedagogia, pois a função social da escola e as formas de efetivá-la estão entre suas preocupações. Para Pimenta, a pedagogia é capaz de articular os diferentes discursos das ciências da educação, ressignificando-os no confronto com as “práticas da educação ante aos problemas colocados pela prática social da educação (2010, p.35).” Essa pedagogia busca a efetivação de uma formação intercultural e anti-racista que valorize os constructos da cultura africana e afrodescendente através das

⁷ A palavra negaça possui vários sentidos tais como engodo, isca, provocar alguém, não aceitação ou recusa. Na capoeira a negaça tem o papel de jogo corporal no qual o capoeirista sugere uma ação ou não uma forma de atrair ou não ou outro capoeirista.

opções teórico-metodológicas que se constroem como referencial epistemológico afrodescendente.

As aprendizagens surgidas a partir de uma didática afroreferenciada representam a descolonialidade do conhecimento, partindo de outros paradigmas epistêmicos que não privilegiam apenas o saber de herança eurocêntrica. Não é substituir apenas um referencial por outro, trata-se da recriação permanente inspirada nos valores civilizatórios dos africanos e afrodescendentes.

A produção de saberes fortalece a expressão dessa pedagogia que valoriza os diferentes pertencimentos étnicos, superando os efeitos do racismo nas relações sociais no Brasil. Um dos caminhos para ultrapassarmos os limites está na garantia de formações, pesquisas e produção de material didático-pedagógico que tragam em sua essência a compreensão da diversidade das trajetórias históricas constituídas. (CUNHA Jr., 2009).

3.3 Princípios e inspirações da didática afroreferenciada na pesquisa

No contato com a natureza é possível aprender/partilhar/ensinar através de experiências condizentes com as referências de matriz africana e as expressões da cultura na diáspora. Assim se possibilita uma proposta educativa que seja transmitida pelo corpo, pela ancestralidade, pela cultura, pela estética africana e pela tradição oral.

A mudança para um referencial afro leva-nos para outros caminhos, que “de dentro pra fora”, estabelece um “*novo continente epistemológico, composto por uma bacia semântica que alimenta uma nova didática (...)*” (LUZ e LUZ, 2012, p.106). Essa bacia semântica inspira novos procedimentos, pressupostos e princípios para essa didática que busca se empretecer. São fundamentos filosóficos, sociais e políticos que orientam os percursos de cada didática, influenciando os currículos e práticas pedagógicas.

a) Cosmovisão africana

Em busca de efetivar essa proposta e nos alimentar em outros referenciais, toma-se o caminho dos saberes que herdamos na cosmovisão africana que “reflete concepção de universo, de tempo e de mundo” (OLIVEIRA, 2003, p.71). Ela corresponde ao arcabouço

filosófico presente nas tradições africanas e afrodescendentes, sendo um complexo sistema de sentidos e valores que media as relações entre os indivíduos, a comunidade, ancestralidade e a realidade.

Essa cosmovisão se estabelece nos princípios de trânsito entre os mundos, que se comunicam por meio dos ancestrais, da musicalidade, da dança, integralidade dos seres e da tradição oral. É referencial de identidade quando a reconhece como individual e coletiva. A comunidade é bem mais que um estar perto. É entrelaçamento das histórias e memórias de todos os sujeitos, em todos os planos de existência, um pertencimento comunitário. Como PETIT(2015) afirma:

Essa relação comunitária estabelecida na roda de dança é encontro dos corpos, das famílias, dos grupos, dos povos, em afinidade com o cosmos, emoção vital de pertencimento. (PETIT, 2015, p. 42)

Nesta perspectiva o fluxo do tempo é dinâmico em um sentido não linear. O passado comunica o presente e o futuro é um porvir que se elabora nesse movimento. Esse sistema tem na cultura “o manto” que cobre todas essas relações. Pois como Oliveira afirma:

a cultura é com efeito, manto que cobre as ações humanas. Nesse sentido o conjunto real é de signos significado e ressignificados pela sociedade que o produzem, sendo semiótica a cultura não é essencial. Ou seja, ela é contingencial e dinâmica e não estática e não formal. (OLIVEIRA, 2006, p. 81-82)

A cultura comunica esses valores que se reelaboram sem perder sua essência. Neste sentido complexo, a sacralidade está presente nas atividades cotidianas segundo a cultura tradicional africana (MUNANGA, 1995). Neste sentido, não se apresenta cisões entre corpo/mente, pois o corpo é fonte de ligação entre os mundos, sendo anúncio da memória ancestral por meio das práticas de danças, sejam nos espaços sagrados (terreiros) ou profanos(festividades). Mas ambos resguardam a força vital que é dada pelo ser supremo, por isso dançar pode ser rezar ou se divertir.

A música, os tambores, são os argüidores que desejam dos corpos a resposta ao chamado: dançar é relembrar os antepassados, saudar os antigos e celebrar a força vital. Como a personagem Zarité, em a Ilha sobre o mar:

Os tambores vencem o medo. Os tambores são a herança da minha mãe, a força da Guiné* que está em meu sangue. Ninguém então pode comigo, torno-me incontrolável como Erzuli, *loa** do amor, e mais veloz do que o açoite. Os búzios chocalham nos meus tornozelos e nos meus pulsos, as cabaças perguntam, os tambores Djembes* respondem com sua voz de floresta e os timbales com sua voz de metal, os Djun Djun* que sabem falar convidam e a grande Maman ruge quando o tocam para chamar os *loas*. Os tambores são sagrados e é através deles que falam os *loas*. [...] Honoré podia tirar música até de uma panela, qualquer coisa em suas

mãos tinha compasso, melodia, ritmo e voz; ele carregava os sons no corpo, trouxera-os do Daomé*.. (ALLENDE, 2011, p. 7-8)

O reconhecimento da força dos tambores e sua relação ancestral vêm alimentando a resistência dos povos afro-diáspóricos nas Américas, pois dialogam com as experiências ser e viver em diferentes localidades e relembram o continente-mãe. Mais que isso tambores, tratam do movimento que se refere à vida. Diversas tradições usam a musicalidade e a dança para transmitir seus valores, ensinando com o corpo em movimento sua cosmovisão. O que se aprende sobre o universo e suas forças podem ser transmitidos por meio do silêncio, da fala, do tocar os tambores, das histórias, com as máscaras ou dançando. Enfim, não um tempo separado para aprender, aprende-se e comunica-se o que é aprendido a todo instante, em diferentes situações, considerando os sentidos dessa cosmovisão.

b) Tradição oral e literatura oral africana

A tradição oral africana carrega consigo uma teia de sentidos, superando a compreensão ocidental de oralidade como restrita à informalidade. É um ato social/histórico/espiritual que se reelabora no contexto das interações de homens e mulheres consigo e com o universo, é um ato individual e coletivo, pois não é limitado ao ser humano como exclusivo emissor, assim:

(...) a fala, exteriorização das vibrações das forças, toda manifestação de uma força, seja qual for a forma que assuma, deve ser considerada como fala. É por isso que no universo tudo fala: tudo é fala que ganhou corpo e forma. (HAMPÁTÊ- BÂ, 1982, p. 184)

A tradição oral se expande na fluidez do tempo, traz consigo a memória d@s ancestrais, nas falas, nos rituais, nos mitos, nas danças, nas manifestações dos brincantes. Aprendizado que se tem na/da vida, sem exclusividade de espaço/tempo específico para aprender, sem as amarras das paredes, nem a dissociação da utilidade.

Nossas conversas evidenciavam a tradição oral africana e sua ligação com a vida, seu poder gerador que está presente nas relações sociais, na transmissão dos saberes, nos gêneros da literatura oral, nas expressões que representam as formas de ser/estar no mundo, nos brincantes, nas rezas, um olhar diante da vida, da filosofia da ancestralidade, nas potencialidades do cotidiano, de maneira que:

Presente na esfera da produção, da socialização e da família, é na palavra que a força vital manifesta-se com toda sua vitalidade (...). A palavra, com efeito, muitas vezes aparece nas cosmogonias africanas como um subsídio fundamental para criação do

mundo e neste caso é portadora da “força” que anima e vitaliza o mundo. (OLIVEIRA, 2006, p.46-47, In: SANTOS, 2012, p.53).

Neste sentido, a pesquisa-intervenção é pensada como princípio da experiência coletiva, nas trocas de saberes e na incorporação de novos, produzindo conceitos socializados de maneira criativa. A tradição oral africana mais que um conteúdo, é uma escolha epistemológica. Conforme Hampaté Bâ ela é “a grande escola da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos” (1982, p.183). Valoriza o conhecimento que é transmitido pela oralidade, em suas diferentes formas de expressão da fala e da vibração da natureza e as diversas linguagens (SILVA & PETIT, 2011, p.85). Essa tradição oral abrange além da verbalização, pela transmissão das lendas, mitos e relatos históricos, todas as expressões do corpo e dos instrumentos musicais. As aprendizagens tratadas na tradição oral atravessam as diferentes experiências e espaços na pesquisa, transmitem outra temporalidade que remete aos ancestrais, rompendo com o pensamento linear.

c) Pretagogia

Essas escolhas epistemológicas que irão guiar os princípios, pressupostos e procedimentos dessa didática, que seja afroreferenciada, precisa de outros gatilhos para a construção desses saberes que acolham a diversidade de conhecimentos e afro-valores, por isso, a pretagogia tem importante papel nesse processo. Esse é um teórico-metodológico construído pela Professora Sandra Haydée Petit junto com suas orientandas Geranilde Costa e Silva (2011) e Rebeca Alcântara e Silva Meijer em suas pesquisas e intervenções pedagógicas no chão da escola e na formação de professoras/es que:

“(...) 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. (...), propondo buscar (...) as bases conceituais e filosóficas de origem materna, ou seja, na Mãe África,” bem como as experiências corporais. (PETIT e SILVA, 2011, p. 82).

A pretagogia como referencial em construção, tem nos valores e saberes afroreferenciados como elementos aglutinadores/condutores nas experiências de ensino-aprendizagem. Para tratar das especificidades e diversidades das expressões dos/das afrodescendentes, tomo como referenciais (PETIT e SILVA; 2011): 1) o autorreconhecimento afrodescendente; 2) a tradição oral; 3) a apropriação dos valores das culturas de matriz africana; 4) a circularidade; 5) a religiosidade de matriz africana entrelaçada nos saberes e conhecimentos; 6) o reconhecimento da sacralidade; 8) o corpo como produtor espiritual,

produtor de saberes; 7) a noção de território como espaço-tempo socialmente construído; 8) o reconhecimento e entendimento do lugar social atribuído ao negro.

A pretagogia prioriza a experiência de si e de outros/as no mundo através do autorreconhecimento e dos valores das culturas africanas, articulando-os à transdisciplinaridade e à transposição didática, de forma que os saberes/conhecimentos ginguem entre si e produzam novas práticas, num fluxo constante, enlaçadas pela circularidade.

Assim, um dos maiores desafios quando tratamos da formação de professores é a transposição didática e a efetivação dos princípios de ação-reflexão-ação, por isso, a formação precisa ter uma perspectiva de experiência “como o que *nos* passa, o que *nos* acontece, o que *nos* toca” (LARROSA, 2002, p.21). Precisa repensar os modelos convencionais do ensino bancário que enfatiza a reprodução para, ao invés disso, favorecer a (re)criação e produção da educação voltada para a diversidade.

A **circularidade**, a **ancestralidade** e a **sacralidade**, princípios da cosmovisão africana (OLIVEIRA, 2011) presentes na Pretagogia (PETIT e SILVA, 2011), guiam ações da formação. Educadores e educadoras foram convidados/as a participar de diferentes experiências, desde entrar em contato com as sensações e energias da natureza, ao som da música do Mestre de capoeira angola Boca Rica, até o exercício de elaboração de material didático a partir da tradição oral africana.

A **relação com o corpo** é pensada e vivida a partir de sua influência com a aprendizagem. Assim como em algumas tradições africanas o corpo está presente, em uma relação em que mente e corporeidade não se descolam. O corpo é aprendente e traz a memória/história de cada sujeito. Na dança como conteúdo e recurso pedagógico, os corpos são capazes de expressar a musicalidade, com a percussão e pertencimento, onde o sensível prevalece e tudo é movimento. É movimento que gera vida. (CRUZ e PETIT, 2008).

Pertencimento afro é um conceito que traz as marcas da linhagem, as histórias e memórias importantes para discussão do lugar social do negro e a ancestralidade. Assim há uma necessidade de voltar a diáspora negra, de “voltar para a raiz, pois quem não está na raiz não se sente bem” (PETIT, 2009, p.8). Esse retorno está expresso nos marcadores culturais que são presentes na culinária, nas tecnologias, nas histórias, no linguajar, nas tradições familiares, nas curas e práticas de saúde. É a diáspora negra, uma nova mecânica cultural e

histórica do pertencimento negro que articula laços entre pessoas e lugares, mudando as relações com os territórios. (GILROY, 2001).

Na pretagogia os saberes e conceitos da cosmovisão africana assumem um método que se organiza coletivamente, sofrendo a influência da prática para repensar os processos educativos para professores e estudantes. Pode-se conceituá-la como exemplo de uma ressignificação epistemológica, pois toma a “prática dos educadores como referência e busca nessa prática os significados construídos pelos sujeitos” (PIMENTA, 2010, p. 35). Neste caso, tais significados são fortemente marcados pelo conceito de africanidades, pois nela nos comunicamos com essa herança cultural africana que consegue estar presente no cotidiano de negros e não-negros.

d) As Africanidade(s)

A palavra africanidade surge nesta relação de vida, de força em movimento. Africanidade não é uma concepção intelectual afastada da realidade (MUNANGA, 1984), é um ponto de encruzilhada de várias sociedades africanas.

Ela é um conjunto dos 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 sempre acompanhada dos ritos 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 (idem, 1984a, p. 5).

Petronilha Beatriz da Silva (2005) utiliza a expressão africanidades brasileiras que corresponde ao conjunto de raízes da cultura brasileira que originaram na África. Está presente nas práticas cotidianas de negros e não-negros, visto que influencia diversas formas de pensar, agir, sentir, de organizar suas lutas.

As africanidades são capazes de nos reportar aos valores ancestrais e afetam a vida de todos os brasileiros afrodescendentes ou não, pois estão entranhadas nas práticas e valores religiosos, culinários, culturais, de organização familiar. Relatam o trabalho, criatividade e capacidade de reelaboração cultural dos africanos e seus descendentes, afirma a autora.

Como força vital, é dinâmica que implica em movimentos filosóficos e humanistas que se referenciam na construção individual e coletiva que coloca a cosmovisão africana como uma das responsáveis pela construção da nossa cultura e identidade.

e) Os marcadores das africanidades

Os marcadores das africanidades referem-se àquilo que nos permite identificar uma conexão histórico-cultural com a África. São marcas daquilo que nos conecta, desde membros da nossa linhagem, práticas religiosas e espirituais, artísticas, de saúde, culinárias, arquiteturas, presentes no cotidiano de todos os brasileiros.

Enfim, essas práticas culturais em geral, incluindo festividades de todo o tipo, artefatos, marcas de territórios investidos por negros/as (quilombos, terreiros, locais de festa etc), histórias compartilhadas tanto de resistência (todo tipo de lutas históricas e de comportamentos que exibimos) como de subalternidade forçada, fenômenos que atingem os africanos e os afrodiaspóricos como as práticas de desvalorização motivadas pela recente história (racismo, discriminação, preconceito).

Nesse sentido, existem elos entre a pequena história particular, familiar e a Grande História (PETIT, 2015). Em particular, os afrodiaspóricos são muito marcados por tudo que tiveram de sofrer e criar com mais de 400 anos de tratamento como mercadoria descartável pelo regime escravista criminoso. Mas os africanos do continente também sofreram os rebatimentos disso por meio da colonização, tendo seu continente despovoado de suas forças mais atuantes durante muito tempo. Até hoje mobilizam esforços para se recuperar desses traumas, mesmo que essas mobilizações se distinguindo das construídas na diáspora negra.

Como explicita Petit (2015), se consideramos a América como a sexta região da África, fica compreensível entender essa ligação. Não se trata de afirmar que a América seja só africana, ela é também em grande parte indígena e européia. Mas a influência africana foi marcante, sobretudo em países como o Brasil e da região do Caribe que receberam um contingente proporcionalmente maior de africanos que as demais nações, no entanto é extremamente negada como fonte civilizatória do Brasil (PETIT, 2015).

Essa presença é tão forte que influencia os diversos modos de ser e viver de todos os brasileiros negros ou não negros. Pois como explica a professora Sandra Petit em uma de nossas conversas:

Mas existem o que chamo de marcadores das africanidades, perfeitamente identificáveis na nossa história, vivência e inserção familiar e comunitária. Parece-me que a conceituação do termo afrodescendência realizada por Cunha Jr (2007), também vai nessa direção de evitar reduzir esse pertencimento a dimensões apenas biológicas. (Sandra Haydee Petit, registros de aula)

Em suas atividades, a professora Sandra Petit mapeou trinta temas de marcadores que foram identificados a partir do que aparecia na técnica de produção de dados chamada ‘Árvore dos afrossaberes’ e outras extraídas de sua experiência pessoal. A partir desse trabalho criou mais duas técnicas para suscitar a identificação do que ela chama de pertencimento afro, foram as técnicas ‘Minhas raízes africanas’ e ‘Baobás da ancestralidade’ realizadas nos cursos-eventos III e IV Memórias de Baobá. Esses marcadores foram representados através de 30 temáticas relacionadas a experiência da cultura de matriz africana no nosso cotidiano.

Tabela 1 – Marcadores das Africanidades

1-História do meu nome
2-Histórias da minha linhagem
3-Mitos
4-Histórias do meu lugar de pertencimento/comunidade
5-Sabores da minha infância – pratos, modos de comer e valor da comida
6-Pessoas Referência da minha família
7-Pessoas Referência da minha comunidade
8 -Pessoas Referência do mundo
9 Mestras e Mestres negras/negros (da cultura negra)
10- Escrituras Negras
11 -Curas
12 –Cheiros da minha infância
13 -Festas da minha infância
14 -Festas de hoje
15 –Músicas/Ritmos/estilos
16 –Danças
17 –Cabelo afro (encaracolado/cacheado/crespo)- práticas de afirmação e negação dos traços negros
18 -Representações da África/relações com a África
19 -Negritude - Força e Resistência
20 –Artesanatos
21 –Tecnologias
22 –Valores de família
23 -Racismos (perpetrados e sofridos)
24 –Formas de conviver/laços de solidariedade
25 –Relação com a natureza
26 -Religiosidades Pretas
27 –Relação com as mais velhas e os mais velhos
28 -Vocabulário/formas de falar
29 –Relação com o chão
30 –Práticas corporais

Essas temáticas demonstram que temos muito das africanidades em nós, em nosso cotidiano e na nossa história familiar e nacional. São espirais em movimento que aproximam as histórias no plano micro e macro-social, constituindo um senso de coletividade que se estende ao longo da história. Como Oliveira explica:

A construção da tradição é coletiva. Não importa se esta construção é cultural isto é, que se ela sofre modificações ao longo da história. O que importa é que ela é capaz de identificar elementos que congregam e caracterizam uma certa visão de mundo. A cosmovisão africana é resultado da construção da ancestralidade pelo povo que construiu as matrizes das religiões africanas. (OLIVEIRA, 2006, p.120)

A cosmovisão africana tem influência fundamental na elaboração destes marcadores. Seus valores são: a circularidade, a corporeidade, o pensamento holístico de integração de tudo e de todos, a valorização da tradição oral e literatura oral africana, a não separação entre corpo e natureza, a visão integrada do religioso e do profano no cotidiano, a valorização da alteridade e da diversidade.

Esses conceitos se inspiram no Oliveira (2006) e Munanga (2005) no que tange às africanidades como expressão da identidade individual e coletiva, como reprodução de uma micro-África nos diferentes territórios geográficos e culturais. Esses são os marcadores fundamentais junto com aqueles fenômenos históricos e suas consequências comportamentais tanto de resistência como subalternidade. Assim as africanidades se manifestam na criação, força e potência.

Os marcadores das africanidades se revelam como formas de autorreconhecimento da ancestralidade. É interessante dizer que a palavra ‘marcador’ porque inclui a ideia de marca, aquilo que nos marca. Marcas que estão no nosso corpo afroancestral (que não dependem só de melanina) na nossa memória familiar e coletiva, no cotidiano, nos embates do dia a dia em situações sociais e históricas compartilhadas.

Dessa forma os marcadores das africanidades se diluem em cada corpo “afroancestral”, fixados pela cultura, pelas experiências familiares ou espirituais, indo além dos traços fenotípicos.

3.4 Percursos anteriores à pesquisa: “Foi no Baobá o dia mais bonito”

Nesta seção, apresento algumas memórias de percursos anteriores à pesquisa. Essa atividade foi realizada com os educadores do Projovem urbano e contribuiu para a reflexão sobre os caminhos que a pesquisa poderia tomar. Esta experiência foi importante para inspirar a reflexão sobre as oficinas que seriam realizadas posteriormente.

O Baobá centenário foi nosso anfitrião. Localizado na Praça dos Mártires em Fortaleza, acolheu educadores e educadoras do Projovem Urbano da rede pública municipal e estudantes universitários se encontraram sob essa árvore ancestral. Esta árvore, carregada de sentidos míticos, representa a vida, a ancestralidade, a tradição e a resistência. É reconhecido por sua longevidade, por acumular água em suas casca que poderá ser aproveitada em períodos de dificuldade e por servir de moradia a quem precisar. O Baobá simboliza a ancestralidade africana tanto para os/as africano/as como para seus descendentes na diáspora. Auxilia-nos a compreender a tradição como algo que desejamos que permaneça, mesmo que mude.

No baobá os/as participantes foram convidados a criar materiais que permitissem a elaboração de produtos didáticos. Os dispositivos foram: 1) Articulação entre literatura, ancestralidade e *mancala*; 2) Criação de jogo matemático articulando palavras do vocabulário *banto*, memória e lógica; 3) Escolha do nome, usando os quatro elementos da natureza, relacionando à geografia do lugar e à musicalidade; 4) Recriação da história da *kalimba*, articulando à dimensão tecnológica, o meio ambiente e à cartografia; 6) Abordagem da temática meio ambiente através dos mitos dos orixás, relacionando teatro e ciências da natureza.

Eis alguns depoimentos fornecidos pelos/as educadores/as na nossa pesquisa-intervenção trouxeram seus sentimentos em estar no evento

Dos momentos que participei, todos foram maravilhosos, a começar pelo local escolhido para o curso, que só em ‘estar’ lá as pessoas já entram em contato com a história do povo cearense. “O dia que eu achei mais interessante foi o realizado embaixo do baobá, pela dinamicidade do evento, do dia como também o conteúdo abordado, isso não tira a importância ou a beleza dos outros, mas foi o mais bonito.” (Professora Beleza, Ciências Humanas).

O *lócus*, o baobá, proporcionou diferentes reações nos participantes, o que interferiu nas atividades/materiais produzidos. Compreendemos os locais de referência como importantes para elaboração da identidade construída ao longo do tempo (HALL, 1997), pois são capazes de receber as marcas impressas pelas pessoas (SODRÉ, 1999).

Nas fotos a seguir, são apresentados dois momentos da atividade nos quais foram abordadas as temáticas: cabelo afro e tradição oral (escolha do nome). Na primeira atividade, os educadores puderam discutir sobre a relação entre cabelo afro, estética, afirmação e educação. Na segunda imagem, uma professora está usando uma máscara africana enquanto desenvolvia um proposta de atividade que contemple os saberes da tradição oral africana (a escolha do nome) e os saberes de uma área de conhecimento específica como história ou geografia.

Figura 1 - Palestra sobre cabelos afro



Fonte: acervo da autora

Figura 2 - Professora usando máscara



Fonte: acervo da autora

As relações com a cosmovisão africana surgem nos depoimentos, nos diálogos, no encontro, incorporados pelo discurso, como o pertencimento e a ancestralidade, evocando os sentidos e sentimentos arraigados nas formas de ser /estar/relacionar a si e o mundo. A professora Semente, afirma sua afrocearensidade, reconhecendo-a não só nos traços fenóticos, mas também na ancestralidade, na fluidez do tempo, na circularidade da vida:

“Eu vejo a África na minha família, a minha família tem cabelos afro, minha filha tem cabelos afro, eu também tenho tendência para ter, então eu vejo minha ancestralidade africana nisso aí, é uma coisa que me afirmo, dentro de minha família, o que vem antes de mim e o que está vindo depois de mim, eu vejo isso aí, é o antes e o depois, como se estivesse caminhando de forma circular, como se estivesse andando e voltando pro mesmo lugar (...), a questão da ancestralidade. (Professora Semente, História).

As aprendizagens passaram pelo reconhecimento da ancestralidade, do outro e dos mais velhos. Os saberes gerados pela tradição oral transportam o conhecimento sem dissociá-lo da vida, do cotidiano:

“Aprendemos os valores da ancestralidade, a referência que temos ‘nos’ mais velhos, são valores de dentro pra fora, como na capoeira, você tem uma hierarquia, tem os mestres, que ensinam. A literatura pode nos ajudar a mostrar isso, como foi com a mancala (...). Esse jogo é mais importante, ‘trabalha’ os ciclos da natureza, o mais importante é a generosidade, prá ganhar em tenho que oferecer algo.” (Professora Valores, Língua Portuguesa).

O professor Saudade cita uma possibilidade de mudança de seu olhar e postura, que traz as africanidades para perto de si e de sua prática. O reconhecimento da relevância histórica da África e de sua atitude mudando o lugar de ‘onde fala’, nos leva à possibilidade de reconstrução das imagens negativamente estereotipadas.

Nosso desafio é reconstruir a história da África em toda sua grandeza. (...) Antes falávamos dessa cultura em terceira pessoa, hoje falamos na primeira. Sinto crescer nas escolas e nas ruas, um respeito verdadeiro aos valores afrodescendentes. (Professor Saudade, Matemática).

A professora Semente traz as possibilidades que construiu a partir de suas vivências, trajetórias e aprendizagens, elaborando material e metodologias à luz da cosmovisão africana, reconhecendo no cotidiano os elementos para a abordagem pedagógica. O seu auto-reconhecimento foi crucial para encaminhar suas ações como educadora, mudando seu olhar diante da identidade, *surgida na interação com os indivíduos, agindo em práticas discursivas particulares*. (MOITA LOPES, 2002, p.37).

“(...) Tudo nasceu na oficina, na minha relação com a ancestralidade. (...) Comecei a despertar com eles o vocabulário na nossa herança na língua, principalmente do banto que está muito presente no Ceará, nas palavras que usamos todo ‘santo’ dia, trabalhei também a literatura e a poesia.” (Professora Semente- História).

O professor Saudade, da área de matemática, articulou o vocabulário banto com jogos matemáticos, propondo não só a temática da herança vocabular africana, mas trabalhando também interdisciplinaridade e apontando perspectivas:

“Essa oficina que fizemos (...) repetimos na sala do Projovem. A mesma dinâmica de identificar as palavras de origem africana que fazem parte de nossa cultura como na culinária, literatura, religião, etc.. A África é o berço de toda a civilização e como tal deve ser reverenciada (...)” (Professor Saudade, Matemática).

O diálogo entre as diversas áreas, previsto no Projovem e presente nesta pesquisa-intervenção, aponta um potencial de efetivação dos percursos formativos que aliam saberes específicos, experiências e saberes recém construídos. A transdisciplinaridade propicia a abordagem das relações étnico-raciais de maneira integrada. Através do encontro/partilha de saberes entre diferentes áreas de conhecimento, identificamos aprendizagens trançadas em suas diversidades e convergências, inspiradas na cosmovisão africana que não dissocia as diferentes dimensões da vida.

Foi interessante perceber que em alguns momentos os participantes sentiram dificuldades de fazer esse exercício a partir de si, de seus saberes e experiências pessoais e profissionais. Alguns aparentavam um distanciamento ou um silenciamento, pois não conseguiam identificar as africanidades em suas trajetórias.

Os dados demonstraram que a Pretagogia (PETIT; SILVA, 2011) é eficiente para a construção de um paradigma epistemológico afroreferenciado que possibilitou a priori, a experiência formativa na perspectiva de algo “que *nos* passa”. Assim, outro campo se desenha, do que é desejado, ansiado e gestado como quem espera o fruto do afeto. O ‘Memórias de Baobá’ e a pesquisa intervenção com aporte sociopoético se apresentaram como gatilho de possibilidades e experimentações pedagógicas, embasadas na Cosmovisão africana e na tradição oral.

Nos fluxos dos saberes afroreferenciados, teoria e prática unem-se através da transposição didática, emergindo como elemento pedagógico que caminha para a superação da constatação, para o exercício que se contrapõe ao modelo bancário de reprodução e estagnação, além de polidimensionar os referenciais culturais e filosóficos de apreensão/produção de conhecimentos.

Nesta perspectiva a prática é tanto o ponto de partida como de chegada, constituída pelo fenômeno que pesquisa. Pois, “uma educação de qualidade para os alunos depende de uma formação teórica e prática de qualidade dos professores” (LIBANEO In: PIMENTA, 2010, p. 33). Por isso, olhar para as práticas de formação de professores na perspectiva nas relações étnico-raciais toma corpo neste movimento de uma descolonialidade da didática.

A formação de professores/as na perspectiva da Pretagogia aponta para a descolonialização dos currículos, através da centralidade de saberes de matriz africana. O encontro e a partilha entre diferentes áreas de conhecimento revelaram-se potencialidades para a criação de novos percursos formativos. Também houve uma valorização da herança africana e afro-brasileira, apresentando-se como proposta afirmativa para a superação das desigualdades raciais que marcam há tanto tempo a sociedade brasileira.

Mesmo diante da participação produtiva e interativa dos educadores na experiência, percebi a necessidade de aprofundar como estes tomavam para si a temática das africanidades sem as barreiras da racionalização e do planejamento da fala. O imaginário ou o

inconsciente se apresentaram como um campo a ser explorado visto que nele podem se constituir os elementos que compõem os currículos ocultos que levamos para as salas de aula. Para tanto, a sociopoética se apresenta como um caminho que pode ajudar a explorar estes aspectos.

Essa experiência demonstrou a necessidade de construir com aqueles que compõem o programa, educadores/as e jovens, outras formas de compreensão e atuação na superação destas desigualdades e fortalecimento de ações afirmativas de valorização dentro do currículo e do Projeto Político Integrado do Programa (PPI) através dos espaços-tempos de formação de professores. Dessa maneira, acreditei ser necessário descortinar as proposições do Programa e contemplar a questão étnico-racial como um tema específico através de uma abordagem sociopoetizada da pesquisa.

3.5 Fundamentação metodológica: sociopoetizar a pesquisa

A metodologia da pesquisa nasce de uma necessidade e um desejo. A necessidade de refletir sobre as africanidades na EJA, especialmente no Projovem Urbano e o desejo que esta reflexão fosse além da constatação da realidade. Ou seja, que esse processo reflexivo provocasse alguma reação em questões práticas dos jovens e educadores: como experimentar as práticas e vivências que pudessem ser levadas para o espaço escolar, talvez.

Assim, o caminho escolhido foi o da pesquisa de abordagem qualitativa, pois tem por objetivo “traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social; trata-se de reduzir a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação”, (MAANES, 1979, p. 520 apud NEVES). Neste sentido, essa abordagem aproxima a pesquisa da realidade, os sujeitos dos conceitos e assim, recria os nossos saberes em torno da temática.

Isto posto, ponderei que pelas trajetórias dos sujeitos envolvidos e pela complexidade da temática, seria necessário que essa pesquisa tivesse um referencial que permitisse que ultrapassasse o campo das respostas prontas, do planejado de maneira que, além do saber cognitivo, também os saberes dos afetos e das práticas pudessem emergir. Partindo dessa compreensão, percebi que a sociopoética poderia abrir estes caminhos e nos ajudar a visitar os campos do inconsciente, da arte e do pesquisar com o corpo todo.

A Sociopoética é uma maneira de experimentar a pesquisa em sua abordagem coletiva, pois não há um olhar privilegiado ou mais qualificado no processo. Como outras metodologias de pesquisa coletiva ela remete a diversos referenciais epistemológicos, fundando-se nas culturas de resistência. Elege a ciência como forma de expressão de saberes múltiplos de diferentes culturas e povos, optando colocar todos no mesmo grau de relevância na pesquisa de maneira que o conhecimento poderá ser afrodescendente, indígena, eurodescendente, tornando-se assim politicamente intercultural (GAUTHIER, 2012).

Segundo Petit e Adad (2009) a Sociopoética tem cinco princípios que conduzem os seus fundamentos. O primeiro é o reconhecimento do corpo todo como fonte de conhecimento e assim intenta que todos os sentidos sejam considerados na produção do saberes. O segundo sentido se refere à valorização das culturas de resistência e das categorias por elas produzidas. Compreendo esse exercício como enriquecedor de nossas aprendizagens que pode dialogar com a perspectiva da descolonialidade do conhecimento e do poder.

O terceiro fundamento é que os sujeitos são corresponsáveis pelo conhecimento produzido, por isto são considerados co-pesquisadores. Abandona-se a premissa de que cabe exclusivamente aos especialistas a produção do conhecimento, valorizando assim, o saber popular.

Além de valorizar os diferentes saberes, busca-se a potencialização da criatividade, o aspecto artístico no aprender, no conhecer e na pesquisa, unindo aprendizagem científica e desenvolvimento artístico, caracterizam o quarto fundamento. E por fim, o sentido espiritual e humano, evitando a separação entre conhecimento e espiritualidade nos processos de criação e reflexão na pesquisa.

A sociopoética se inspira em elementos da Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 1987) como círculo de cultura, no qual o conhecimento é produzido por especialistas e não especialistas de maneira dialógica. Estas reflexões freireanas sobre participação, produção e cultura na sociopoética que ultrapassam as barreiras da racionalidade (PETIT, 2001), podem produzir *confetos* através da liberação dos sentidos.

Dentre as muitas possibilidades de intervenção, os círculos de cultura promovem o diálogo entre os sujeitos da pesquisa em torno de uma palavra geradora. Como Freire explicita:

Os Círculos de Cultura eram espaços em que dialogicamente se ensinava e se aprendia. Em que se conhecia em lugar de se fazer transferência de conhecimento. Em que se produzia conhecimento em lugar da justaposição ou da superposição de conhecimento feitas pelo educador a ou sobre o educando. Em que se construíam novas hipóteses de leitura do mundo (FREIRE, 1994, p. 155).

Esses princípios estão presentes nos círculos de cultura sociopoéticos (CCS), esse “híbrido fértil” (PETIT, 2009) que potencializa a produção dos confetos coletivamente nos subgrupos. “A partir da influência deste método, gerou-se um híbrido que denominamos círculo de cultura sociopoético, acrescentando ao CC freireano alguns ingredientes lúdicos que deram mais dinamicidade ao processo.” (COSTA, 2009, p. 12).

Os círculos são organizados como oficinas de produção de dados, nos quais as linguagens artísticas são recorrentes para acessar o estranhamento, a imaginação e o inconsciente. Produzir os confetos é transformar os conhecimentos, é criação. As oficinas e técnicas afloram os contornos do inconsciente individual e coletivo, através do que é dito sem muita reflexão, sem o tempo da correção, deixando emergir saberes/sentimentos/conceitos que por vezes são suprimidos. (GAUTHIER, 2012; PETIT, 2001; SANTOS, 1995).

Na pesquisa sociopoética não há coleta de dados. Sua essência parte da geração de dados, de conhecimentos. Portanto os dados são produzidos, pois e carregam-se de complexidades, pois não distingue o saber-conhecer e o saber-sentir pois “a sociopoética chama de confetos (conceito+afeto) esses conceitos, comumente metafóricos, produzidos mediante os dispositivos sociopoéticos e perpassados de razão, intuição, emoção, sensação (PETIT, 2001, p.12).”

A sociopoética (GAUTHIER, 1999) e a pretagogia (PETIT; SILVA, 2011), defendem a intervenção como estratégia, partindo do princípio de que pessoas potencializam pessoas. A sociopoética difere da pretagogia porque não pretende gerar uma transformação pedagógica, um acréscimo nesse sentido, preocupando-se em minimizar a indução de conceitos nessa intervenção, sendo a sua interferência o estranhamento que ela procurar causar. Ela tem no estranhamento um princípio e caminho para o filosofar, a construção de novos conceitos com o lema *transformar para conhecer*. Ou seja, para atingir conhecimento novo, é preciso antes introduzir um estranhamento transformador, que desloca do óbvio, gerando o que as pessoas não imaginam que sabem e podem produzir.

Neste espaço-tempo coletivo que é a pesquisa sociopoética o estranhamento mexe as estruturas que o grupo traz, interferindo no que chamo de lugar comum, ou seja, aquele espaço onde racionalizamos nossas ações e afetos. Com esse movimento de estranhamento, de insólito, se promove os deslocamentos que são impulsionadores para a liberação do imaginário.

Mas tanto a pretagogia como a sociopoética tratam de criar, aprender e ensinar, gerando novos sentidos e territórios epistemológicos. A sociopoética é um caminho profícuo para a pretagogia porque permite que os (des)conhecimentos iniciais sobre uma temática geradora sejam diagnosticados e compreendidos a partir daquilo que está abafado nos co-pesquisadores, pela potencialização das linguagens do corpo.

Isso é de grande auxílio para a pretagogia já que estamos lidando com traumas e não ditos, mas também com potências magníficas, mas invisibilizadas ou deturpadas ou insuficientemente reconhecidas pelos valores dominantes na nossa sociedade, não somente no Brasil, mas no mundo, pois existe um discurso e uma epistemologia hegemônica no planeta que é de caráter eurocêntrico.

Esse foi o ponto de partida: promover diálogo entre formação de professores do Projovem e os saberes da diáspora negra. Esses saberes são potencializadores de movimentos férteis que precisam ser ampliados para além dos momentos da formação. Faz-se necessário que cheguem à sala de aula de diferentes maneiras.

Estava diante de mais um desafio: a distribuição das turmas do Programa, pois um núcleo é composto por várias escolas, inviabilizando a liberação dos professores para as atividades. Por isso, a pesquisa tomou um rumo diferente. A priori, as oficinas seriam realizadas somente com educadores do Projovem Urbano (PJU), mas com a questão do tempo dos professores seria complicado, pois como seriam “liberados” para fazer a pesquisa?

Diante deste desafio, percebi que a interação entre os sujeitos de diferentes lugares sociais poderia ser profícuo para repensarmos a formação docente e suas práticas. Como realizei experiências semelhantes com outros grupos de professores, estudantes do Projovem e da Universidade Federal do Ceará conhecia os efeitos dessa integração. Assim o grupo co-pesquisador foi formado: professores em exercício (PJU), em formação (alunos da disciplina Educação Popular, do curso de Pedagogia da UFC) e estudantes do Projovem Urbano. Propus-me o desafio: por que acreditar que somente os professores podem contribuir para a formação docente? Os jovens também não poderiam refletir sobre suas aprendizagens?

Dessa forma, desejei conhecer como os co-pesquisadores se posicionam diante das africanidades a partir do mote Resistência negra. A resistência negra é o ponto de partida por ser a EJA, e em especial o Projovem, exemplo de resistência para seus estudantes e professores. Pensar a formação é um dos caminhos, mas pensar e intervir na prática é uma necessidade.

Foram realizados cinco encontros com o grupo co-pesquisador. A cada encontro um aspecto da resistência negra foi levantado, tentando articular as falas dos sujeitos às temáticas sugeridas. As atividades, além de propiciar a produção dos dados, também estimulavam o exercício da produção didática, transformando os saberes em base para atividades e produtos didáticos, sendo isto uma inspiração da pretagogia.

A cada momento da pesquisa as técnicas sociopoéticas geravam descobertas e criações. Ora desafiadoras, ora gratificantes, essas vivências traziam o sabor agridoce da diversidade de sujeitos na pesquisa. Esses dados representavam as delicadezas e as dificuldades, pois houve momentos em que o grupo sentia dificuldade de expressar suas ideias/sentidos/sentimentos, noutros, deliciávamos (eu e os co-pesquisadores) com a poética do saber cotidiano expresso em alguns confetos.

Os dados produzidos precisaram passar por uma leitura atenta e em seguida, ser agrupados em categorias para melhorar compreensão dos relatos. Este momento é chamado de Análise Classificatória, no qual se procura categorizar o conjunto dos relatos. A intenção é perceber as estruturas do pensamento do grupo co-pesquisador no processo das falas e dos dados escritos pelo grupo. É necessário explicitar que todas as categorias foram construídas a partir das palavras do próprio grupo co-pesquisador sem interpretações ou interferências. Nesse processo polissêmico se estabelece relações de convergência, divergência, oposições e até paradoxais.

Há outras etapas no processo de investigação sociopoético. Após as oficinas de produção dos conceitos, da análise classificatória onde cruzamentos foram feitos, temos ainda o estudo transversal e a análise filosófica. O estudo transversal se por meio da produção de um texto literário que apresenta as relações entre os conceitos gerados em cada categoria. Na análise filosófica os confetos produzidos dialogam com os referenciais teóricos.

Após estas etapas recomenda-se retornar ao grupo pesquisador para que seja feita a contra-análise, ou seja, a socialização da pesquisa. Todavia, nesta pesquisa não foi possível cumprir esta etapa devido ao fator tempo.

Essas etapas da pesquisa serão apresentadas no capítulo a seguir. Foram trânsitos diversos: O Projovem foi à Universidade que por sua vez, descobriu esses sujeitos como co-pesquisadores; Saberes convencionais dialogando com a as ressignificação elaboradas na diáspora negra; Docentes e discentes aprendendo e criando conhecimento de maneira dialógica. A cada círculo de cultura, novas experiências e aproximações, a cada encontro, o grupo co-pesquisador produziu conhecimentos em suas múltiplas perspectivas.

Assim como Gauthier (1999) acredito na possibilidade de uma pesquisa proporcionar mais prazer e mais respeito tanto pelos conhecimentos e experiências dos sujeitos da pesquisa, quanto uns pelos outros. Para tanto, devemos acionar nossa escuta sensível, pois esta reconhece a aceitação incondicional do outro. Ela não julga, não mede, não compara, Ela compreende, entretanto, sem aderir às opiniões ou se identificar com o outro, com o que é anunciado ou praticado. (ADAD, 2011. p 237)

4 CÍRCULOS DE CULTURA SOCIOPOÉTICOS – O CAMPO E SEUS CONFETOS

Os registros da pesquisa de campo são apresentados nesta seção. O percurso de cada encontro, os registros, os confetos, todos esses elementos estão presentes com vistas a possibilitar o entrelaçamento entre o leitor e a pesquisa. Ao término de cada registro apresento os cruzamentos e os estudos transversais gerados a partir dos confetos criados durante cada encontro.

A pesquisa foi realizada com três grupos: professores/as e estudantes do Projovem Urbano e estudantes do curso de Pedagogia da UFC. O desejo de promover esse encontro estava presente há muito tempo, devido às experiências realizadas anteriormente na disciplina Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos na graduação e com outras turmas do Projovem. Além disso, de experimentar a construção coletiva de conhecimentos e conteúdos das africanidades no âmbito da EJA com seus próprios sujeitos e dessa maneira, formalizar reflexões a partir desse diálogo.

A idéia de partida surgiu do encontro entre aqueles que estavam em lugares sociais diferentes. Desse modo, aproximamos pessoas com idade, gênero, ocupações, profissões e classe sociais diversificados, para que, por meio de diálogos, fossem os conceitos, no caso, os confetos (conceitos+afetos) de construção da formação naquele âmbito. Ou seja, esses grupos foram reunidos com o intuito de produzir conhecimentos epistemológicos que pudessem contribuir com a formação de professores a partir de abordagens de experiências das africanidades na EJA. Esse diálogo com os movimentos que cada grupo representa e os desafios que estariam por vir instigaram-me.

Dessa forma, apresento a descrição das técnicas usadas nos círculos de cultura sociopoetizados (CCS) e algumas reflexões realizadas a partir das experimentações com os grupos escolhidos.

As técnicas trouxeram algum mote para reflexão e deveriam ser associadas ao tema gerador. O objetivo era desconstruir e reconstruir conceitos. Assim como a relação que cada um estabelece com o tema gerador resistência negra, poderíamos diminuir o distanciamento entre professores (em atividade e em formação) e alunos do Projovem como a temática africanidades. A partilha das histórias de vida seria um dos caminhos, sem necessariamente conduzir o pensamento do grupo, apenas propor um estranhamento do que é

familiar e apreciar as possibilidades de criação de conceitos, assim como a ressignificação dos mesmos.

Optei por organizar esta seção conforme a ordem cronológica da execução das oficinas, com o intuito de tornar mais próxima essa relação entre técnica e resultado. Descrevi as técnicas e apresento alguns resultados e reflexões. Essas técnicas são inspirações, criações e memórias que se juntam, formando um repertório de experiências que compartilho aqui. Os cruzamentos e análises ocorreram após as atividades. As oficinas foram realizadas no turno da noite para que os jovens e os professores pudessem participar e para que as condições de realização dos círculos de cultura pudesse se assemelhar à realidade escolar ao menos no quesito tempo.

4. 1 Primeiro Círculo: A resistência negra no Projovem

No primeiro encontro realizamos um conjunto de técnicas às vistas de identificar as percepções dos participantes sobre a resistência negra. Foram utilizadas as técnicas: hipnotismo colombiano, histórias vendadas, teatro mudo, cartazes vestidos, poemas dançados e música. Todas as técnicas têm como tema gerador a resistência negra. Através destas técnicas esperava-se provocar o estranhamento e assim estimular que o inconsciente surgisse nas falas dos co-pesquisadores, seja vendando os olhos e se deslocando pelo espaço, seja se reportando para o mundo da tradição oral por meio das histórias narradas. A seguir, o relato do desenvolvimento das técnicas.

Na sua chegada, os estudantes e professores do Projovem Urbano estavam meio “afobados” e ansiosos. Um misto de estranhamento e ansiedade para os estudantes e professores, junto um pouco de estresse por conta das dificuldades de chegada devido ao trânsito da cidade e naquele dia, em especial, houve uma manifestação que fechou a Av. 13 de Maio (principal acesso à Faculdade de Educação da UFC). Isso afetou o andamento daquele primeiro momento, pois diminuiu o tempo para a sua realização.

Enquanto esperávamos os estudantes e professores do Projovem, os demais participantes (estudantes do curso de pedagogia) estavam tocando instrumentos de percussão e cantando um coco. Essa brincadeira é marcada por músicas que tem pergunta e resposta e surge originalmente como relacionada ao trabalho, a vida, à natureza. Os brincantes de coco eram os homens, mas as mulheres há muito tempo vem ganhando seu espaço. Essa brincadeira tem íntima relação com as africanidades tanto pela sua origem quanto sua

ressignificação na diáspora, sendo encontrada tanto no litoral, quanto no sertão. Esse momento tanto ajudou a diminuir a tensão da espera, quanto no relaxamento do grupo, contribuindo para as atividades que aconteceram a seguir. Ao chegarem, os demais participantes entraram na brincadeira e o coco “correu solto”. Após a recepção, iniciamos o primeiro círculo de cultura com um relaxamento e uma rodada de apresentação. Era a primeira vez que os grupos se encontravam.

A primeira técnica usada para o relaxamento foi uma adaptação do ‘hipnotismo colombiano’, muito usado no teatro do oprimido⁸. Nessa técnica, como Boal (2012) descreve, os participantes devem ser organizados em duplas, sendo que uma das pessoas assume o papel de hipnotizador e a outra, de hipnotizado. O primeiro, com sua mão (espelho) conduzirá os movimentos do segundo que não deve retirar o olhar da mão que está à frente de sua face. O hipnotizador poderá criar toda sorte de movimentos que serão seguidos pelo hipnotizado. Há uma necessidade de exposição e solidariedade para que os movimentos não fiquem nem muito limitados, nem impossíveis de ser executados. Se permitir ser guiado, retirando de si o controle dos movimentos é um desafio a ser enfrentado nesta técnica. Dessa forma foi possível deslocar os campos de certezas, transferindo os movimentos de cada um e confiá-lo a outro, sendo condução foi essencial para a interação dos participantes na atividade.

Os grupos se movimentaram pela sala, no início, marcados pelo riso, depois mais concentrados. Por meio dessa “reflexão física sobre si mesmo” os sujeitos foram permitindo-se revelar seus repertórios corporais (conjunto de movimentos) e concentrar-se em realizar o movimento e observar menos os outros, ou seja, concentrarem-se em si e no seu parceiro, esquecendo os demais. Chamo de repertórios corporais o conjunto de movimentos e seus desdobramentos ou performances que os sujeitos da pesquisa expressam ao longo das atividades.

Após esse momento, iniciou-se a segunda técnica que chamamos de *contação de histórias vendadas*, tendo como base a literatura oral africana. O objetivo dessa técnica era provocar o estranhamento através da venda, das histórias e do deslocamento. Todos os participantes foram convidados a compor o círculo de contação de histórias, enquanto seus olhos foram vendados. Começamos a contar três narrativas adaptadas, a partir do mito de *Oxum e Ogum*, do conto *O Leão e o Coelho* e *O cabelo da Cazumbinha*.

⁸ Teatro do Oprimido- é um método [teatral](#) que reúne exercícios, jogos e técnicas teatrais elaboradas pelo [teatrólogo](#) brasileiro [Augusto Boal](#). Os seus principais objetivos são a democratização dos meios de produção teatral, o acesso das camadas sociais menos favorecidas e a transformação da realidade através do *diálogo* (tal como [Paulo Freire](#) pensou a [educação](#)) e do teatro. Ao mesmo tempo, traz toda uma nova técnica para a preparação do [ator](#) que tem grande repercussão mundial. A sua origem remete ao Brasil das décadas de 60 e 70, mas o termo é citado textualmente pela primeira vez na obra *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Este livro reúne uma série de artigos publicados por Boal entre 1962 e 1973, e pela primeira vez sistematiza o corpo de idéias desse teatrólogo.

Enquanto as histórias eram contadas, os participantes foram guiados pelos facilitadores para que pudessem caminhar de olhos vendados, mudando de lugar e sentando em tecidos dispostos no chão. As pessoas eram tocadas delicadamente, conduzidas enquanto ouviam as histórias, sentavam-se em um novo lugar o qual seria o seu grupo. E assim, os grupos foram pensando no criar e ressignificar conceitos.

Figura 3 - Histórias vendadas



Fonte: acervo da autora

As histórias transportaram todos a uma viagem para o mundo da resistência negra. Essa jornada trouxe as textualidades fundamentadas na concepção de que a resistência negra abrange diferentes aspectos e modos de atuar, podendo ser política, cultural ou religiosa. A música, os mitos, as formas de relacionarem-se com o corpo e com a comunidade, as tradições e as memórias, tudo relacionado com a cultura de matriz africana que está presente no nosso cotidiano relaciona-se assim com a resistência negra.

As narrativas escolhidas contemplavam de alguma forma essa expectativa. Os participantes puderam viajar até a África e encontrar a história do coelho e do leão, a um

quilombo da Bahia e conheceram Cazumbinha, ou ao tempo dos Orixás e se deparar com Oxum e Ogum.

O LEÃO E O ATALHO

Havia um casal que morava no campo. Certo dia, a esposa avisou ao marido que precisava visitar sua mãe. - Oxe! De novo? Perguntou o marido. - É importante, disse ela. O marido alertou a esposa que tivesse cuidado e evitasse o caminho mais curto, pois poderia ter leões. Ela disse para ele não se preocupar, que sabia o que estava fazendo e saiu confiante.

Passado algum tempo, o marido estranhou a demora da esposa e saiu para procurá-la, levando sua mbira como sempre. Seguiu as pegadas dela e dito e feito! Ela foi pelo caminho mais curto.

Ele viu a esposa ali acuada por um leão faminto. O que fazer? Pensou. O jeito é tocar minha mbira. E não é que o bicho ficou todo hipnotizado pelo som? Até se esqueceu da fome que sentia.

Já haviam se passado horas. O marido estava exausto, suado e com os dedos doendo, mas toda vez que ele se afastava o leão o seguia. Então apareceu um coelho que ofereceu ajuda ao casal. - “Ei me passa a mbira que eu toco!” Disse o pequeno animal. Eles passaram a mbira de uma mão para outra sem parar de tocar e o casal fugiu rapidamente.

O coelho foi tocando e tocando até encontrar um lugar seguro. Quando encontrou, soltou o instrumento e pulou em um buraco.

O leão despertou todo atordoado e viu o coelho entrando no buraco. - “Vixe! Eu jurava que era um homem! Disse o rei da floresta.

Adaptação do livro MBRIA DO RIO ZAMBEZE - De Décio Gioielli e organizado por Heloisa Pires Lima.

OXUM E OGUM

Em um lugar do outro lado do oceano, havia um reino cheio de princesas. Dentre elas, havia uma princesa muito linda chamada Oxum. Ela era muito vaidosa e perfumada. Ela adorava usar dourado e amarelo-ouro.

Ela tinha um grande amigo, Ogum. Havia um grande bem-querer entre eles. Ogum mesmo sendo jovem, trabalhava muito. Ele era responsável pela confecção dos objetos de metal, tais como ferramentas e utensílios agrícolas.

Um dia ele se chateou com todos e resolveu parar de fazer seu trabalho, decidindo ir morar na floresta. Todos os amigos dele tentaram trazê-lo de volta, mas ninguém conseguia. Todas as pessoas da cidade estavam preocupadas, pois sem Ogum não era possível fazer as ferramentas necessárias e começava a faltar comida.

Fizeram uma assembleia para decidir o que fazer. Então, Oxum que era atrevida disse que iria buscá-lo. Todos duvidaram, mas permitiram que ela fosse.

Oxum colocou uma linda saia de cinco lenços que esvoaçavam com o vento, soltou seus lindos cabelos cacheados e pôs os pés no chão. Saiu dançando pela floresta até encontrar onde estava seu amigo. Quando avistou a cabana onde ele estava começou a dançar e dançar. Sua dança liberava um maravilhoso perfume.

Ogum sentido aquele perfume, saiu e seguiu Oxum. Ela fingia não ver o amigo e continuou dançando e se aproximando da cidade. Até as abelhas se encantaram com a beleza da dança de Oxum. Ela viu a colméia e pediu às abelhas que lhe desse um pouco do mel para adoçar a boca de Ogum.

Assim fizeram. Oxum ia dançando e adoçando a boca de Ogum com o mel. Eles chegaram na cidade para alegria de todos. Ogum fingiu que tinha voltado porque queria. E prometeu nunca mais abandonar a cidade, agradecendo a sua amiga Oxum por tê-lo trazido de volta.

Adaptação do livro OMO - OBÁ: HISTÓRIAS DE PRINCESAS de Kiusam de Oliveira.

CAZUMBINHA

Cazumbinha era uma menina sapeca. Que não gostava de pentear os cabelos. A mãe chamava: Cazumbinha vem pentear os cabelos! Mas ela não queria. Queria mesmo era brincar essa cazumbinha.

Quando estavam no barco para atravessar o rio, ela, a mãe, o pai e o irmão, Cazumbinha inventou de ficar na beira do barco brincando com o irmão. - Ah! menina sai daí! a mãe alertou. Mas ela não ouviu. De repente, cadê Cazumbinha? Caiu do barco tão rápido que ninguém conseguiu segurá-la.

A mãe em desespero começou a gritar pela filha, o pai e o irmão, também desesperados, começaram a procurá-la.

Cazumbinha estava assustada, não conseguiu tornar! De repente, seu pai viu os cabelos da Cazumbinha como se estivessem alertando onde a menina estava. Com força e velocidade, puxou-a pelos cabelos e salvou a filha da morte.

Adaptação do livro *HISTÓRIAS DA CAZUMBINHA* de Meire Cazumbá.

No término da contação das histórias, estavam todos sentados em lugares diferentes. Os olhares se encontravam após a retirada da venda, como se comunicassem entre si. E, então, conversamos sobre o que aqueles momentos têm a ver com resistência negra.

No segundo momento, os co-pesquisadores retomaram as narrativas, discutindo sobre resistência negra a partir dos contos apresentados. Foram usadas as seguintes técnicas que ajudam a guiar e apresentar as discussões: teatro mudo, cartazes vestidos, poema cantado, figurinos dançados. Cada técnica visava provocar um novo olhar sobre o tema e sobre os sujeitos. Essas técnicas careciam que o corpo, a sensibilidade e os sentidos fossem acessados, exigindo diferentes movimentos e expressões do imaginário.

Todas as técnicas tinham como objetivo despertar não apenas os saberes cognitivos, mas também os saberes corporais e afetivos. Esses saberes aliados produzem conceitos que somente o campo da cognição não consegue dar conta devido o crivo da racionalidade que age como filtro ou inibidor.

A seguir, a descrição das técnicas:

- **Teatro mudo** : Adaptação de outras técnicas teatrais. Os participantes precisam criar uma cena que expresse o tema, usando exclusivamente a linguagem corporal.
- **Cartazes vestidos** - Expressão da relação entre os textos e o tema gerador, por meio das imagens (desenhos e pinturas), de maneira que possam ser vestidos e assim contar uma história.
- **Poema cantado** - Criação de poesias a partir das temáticas que serão cantadas pelos participantes.
- **Figurinos dançados** - Criação de figurinos que representem a relação entre os textos e a resistência negra. O grupo teve acesso a vários tecidos para a composição. A socialização dos figurinos é feita através de um desfile.

Após esse momento, formamos quatro grupos e apresentamos o tema gerador: Resistência Negra. Cada grupo ficou com uma das técnicas para produzir os dados, ou seja, conversar, debater, criar e socializar o resultado, por exemplo, através de uma dança.

O grupo dos cartazes vestidos discutiu as formas da resistência negra e tomou como base de sua produção a *História da Cazumbinha* e o *Leão e o atalho*. Associaram este mito a questões que foram óbvias para alguns como a ligação entre resistência negra e os cabelos. Contudo, ao relacionar a segunda narrativa, os participantes demoraram mais tempo para conseguir estabelecer relação do texto com o tema gerador. Os frutos da discussão originaram os cartazes vestidos que demonstram a resistência através do cabelo, identidade e resistência como a relação entre seguir em frente e nem sempre escolher o caminho mais fácil, como na história do coelho e da *kalimba*.

O grupo que ficou com o teatro mudo preferiu discutir a relação do tema gerador no âmbito das relações cotidianas. A inspiração deu-se no mito de Oxum que a sua maneira enfrentou os seus desafios ao trazer Ogum de volta para a comunidade. O grupo apresentou uma cena do cotidiano onde as pessoas têm que conviver com desemprego, violência e falta de solidariedade. Além disso, apresentou, também, a educação como esse elemento de resistência cotidiano.

O grupo sentiu mais dificuldade em usar o corpo como emissor dos conhecimentos, pois não poderiam usar a linguagem oral. Alguns movimentos foram duros, sem continuidade. Essa limitação pode relacionar-se a supervalorização das formas de comunicação oralizada ou escrita. Esquecemos que os nossos movimentos e posturas são

também escritas corporais. Alguns estereótipos surgiram. O que é compreensível neste contexto, revelando a relação que os participantes tinham com o tema. As primeiras aproximações estavam no campo da violência, do racismo e da pobreza. Estes elementos estão mais presentes no cotidiano e nos debates. Aparentemente eles não percebiam a relação da resistência negra para além destes quesitos.

Tais reproduções não são distantes dos elementos já cristalizados na sociedade brasileira. Os sentimentos aflorados provocam identificações entre os participantes e alguns gestos foram mais fáceis de ser interpretados por serem reproduções presentes no imaginário coletivo. Após as apresentações dos grupos, foram socializadas algumas reflexões sobre os sentimentos e conceitos apresentados/expressados.

Figura 4 – Participantes com Cartazes



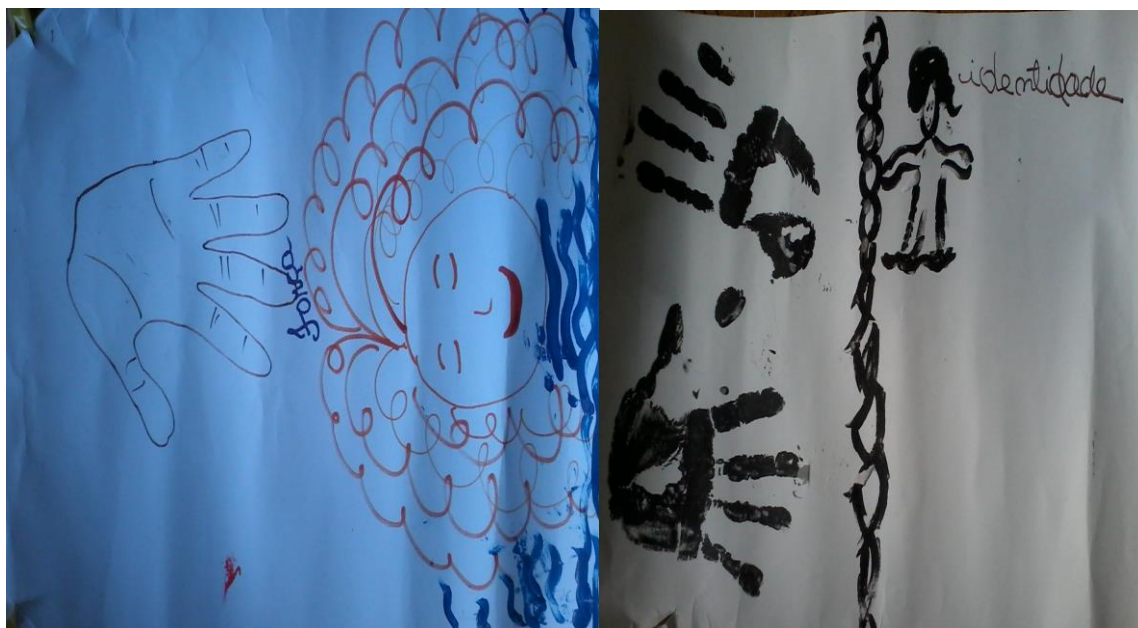
Fonte: Acervo da autora

Figura 5 - Teatro mudo



Fonte: Acervo da autora

Figura 6 -Cartazes vestidos



Fonte: Acervo da autora

Posteriormente, os dados produzidos foram categorizados e analisados. As categorias surgidas sobre o tema gerador foram: **desafio, rotina, medo, cabelos-força, resistência negra não escolher o mais fácil, identidade.** Nessa primeira oficina, o nível de intervenção foi mínimo, pois o intuito deste momento era exatamente o de colher o que era trazido por cada pessoa.

Na análise classificatória, os relatos e produções são organizadas por aproximação semântica em torno de determinada palavra chave. Neste processo, foram identificadas as seguintes categorias: **I - Relação com violência e medo; II - Os cabelos afro, identidade e vida; III - Resistência vida, desafios e cotidiano e IV - Resistência escolhas e caminhos.**

Categorização e Cruzamento

I - Relação com violência e medo
1- A resistência negra é assim, tem desafio que as pessoas têm que enfrentar na vida, com problemas do racismo e da violência.
3- A gente mostrou um pouco de algo que as pessoas sentem que é o medo. As pessoas sentem medo diante da violência da cidade. É muito ruim e acho que tem

relação com a resistência porque a gente tem que agüentar isso sempre.

II – Os cabelos afro, identidade e vida

5- A resistência negra tem a ver com os cabelos. No cartaz o desenho representa isso, a força. Aquela que tem no cabelo a força para sobreviver, sem ela não teria vida.

6- Todo mundo criticava o cabelo dela. E foi o cabelo que ajudou.

8- Sabe como a vida da menina foi ‘salvada’ por causa do cabelo, né? Se não fosse isso, ela morre. O cabelo dela é a força.

10- Eu acho que tem relação sim (a história e a ‘menina’) com a resistência e cada um tem sua identidade, e tem que ser respeitada.

11- Eu entendi que cada pessoa tem sua identidade que está em suas mãos e tem que ser respeitada, não pode ter preconceito, tem se aceitar também.

12- Eu acho que concordo com isso (identidade). Mas não pode tratar diferente, sem respeitar os outros.

III - Resistência vida, desafios e cotidiano

4- A gente representou assim, os problemas das cidades, são os desafios como quando as pessoas discriminam, só por causa da roupa ou da cor morena.

2- Eu acho que é como na peça que a gente fez, representando o que você sai no seu dia-a-dia e tem que ter coragem para enfrentar essas dificuldades, sabe, acho que é assim mesmo.

7- Uma resistência que você encontra em todo lugar, que é aquela em que no dia-a-dia você encontra como trabalho, estudo e enfrentar as dificuldades da vida.

IV- Resistência escolhas e caminhos

9- Acho que fala de que as pessoas às vezes devem escolher ir pelo caminho mais longo. Não desistir, nem sempre o caminho mais rápido, sem problema é bom de verdade. Foi como na história ela não ouviu e o marido salvou ela com a kalimba, se ela tivesse ouvido e ido pelo outro caminho não tinha acontecido, era pra não escolher o mais fácil.

13- Isso. Assim, a resistência negra pra mim é isso. Sabe quando você pode escolher o caminho mais curto e é ilusão? A mulher não escutou ninguém e se deu mal. Os caminhos são assim, você escolhe e é melhor pensar, às vezes o curto não é bom. Você pode ficar calado é mais fácil só que não é o melhor.

Cruzamentos

5 e 8 convergem no que se refere a identidade e ao cabelo como força.
10, 11 e 12 convergem ao apontar a identidade como uma característica relacionada a resistência negra.
1 e 3 convergem entre si, relacionando a resistência negra a aspectos como medo e violência. Ato de suportar.
4 e 1 se opõem nas formas como relacionam a resistência negra e o cotidiano.
4,2,e 7 convergem ao tratar a resistência negra como potencializadora do cotidiano através de sentimentos como coragem.
9 e 13 são convergentes ao tratar resistência negra como atitude de escolha, mesmo que difícil.

Estudo Transversal

A partir destas reflexões, elaborei o Estudo Transversal. Este texto literário que ressalta as ligações, convergências e divergências dos conceitos tecidos entre as categorias. No caso, optei pela crônica como gênero literário.

Uma viagem de resistência

*Era mais uma manhã, tantas iguais, ai ai. Eu sou a **resistência negra-dia-a-dia**, que sempre me encontro nos estudos e na dificuldade da vida das pessoas negras. Eu sabia que não podia demorar... Meu Deus! Estou atrasada! Não vai dar tempo! Pensei. O despertador do celular não funcionou. Mãe a senhora mexeu? Deixa pra lá! Mãe, vou deixar o pequeno na creche!*

-Tudo bem!Deixe que eu levo o outro para a escola. O 'bixim' está dando trabalho para levantar. Respondeu aperreada.

*Ô ônibus lotado! Mas, pelo horário, teria que encarar. Quando passei na catraca, já cansada, encontrei a minha amiga de infância **resistência negra-desafio**. Com sua farda de trabalho e que como tantas pessoas enfrenta os desafios da vida como racismo e violência. Já estava falando alto que não era aceitável aquela situação de ônibus lotado. Absurdo! Gritava ela.*

- Que foi mulher? Perguntei.

- Nada! O mesmo de sempre, desrespeito amiga. Essa lotação é absurda.

As duas conversavam, seguravam os livros e sacolas e se equilibrando entre os solavancos do ônibus. No susto algumas gargalhadas. Ei! Motorista! É sem emoção! Brincavam. E assim esqueciam por alguns instantes o desconforto de estar ali. O motorista estava estranho, geralmente ele é mais sério, né?

- Como podem rir? Perguntou uma pessoa cabisbaixa e sisuda, ali atrás delas. Era D. **Resistência-medo**, aquela senhora que sempre fala do medo que as pessoas sentem da violência da cidade. Este ônibus, na favela, todo lugar tomado pela violência e vocês aí rindo?

- Relaxa tia! A vida não pode ser assim! Disse algum metido ali atrás.

Que rapaz bonito, que tranças hein?hum...pensamos..

- Quem é você para falar assim? Eu lá tenho sobrinho deste tamanho? Resmungou a senhora.

Ele era a **Resistência cabelos-força**, que encontra nos seus cabelos a força para viver, sem ele não teria vida. Com seu jeito alegre, dizia que é possível resistir sem perder a alegria e a beleza. Sabe, eu acredito que nós temos que reinventar as formas de viver e resistir. A resistência negra é como meu cabelo, mudo de forma, tranço e (re)existi! Meus dreads, sou eu. Meu cabelo representa de onde eu vim e sinceramente dona, também mostra para onde eu quero ir e ser. Valeu?

- Uhu! Se garantiu, maluco! Exclamou **resistência não escolha o caminho mais fácil**. Ele que fala da necessidade das pessoas às vezes ir pelo caminho mais longo e não desistir, pois nem sempre o caminho mais rápido e sem problemas é bom. Pois é, a gente precisa questionar, denunciar, mas sem perder fé na vida. Eu acredito que é preciso crer nos valores, nos amigos, nos ancestrais e em si para enfrentar a realidade. Completou. Ele sempre admirou a postura do amigo **Resistência cabelos-força**.

Disse com outra cara que nem parecia o gaiato de sempre, pensou a **Resistência negra desafio**, parece até mais interessante, deixou escapar. Eu ri, 'né'.

Ao fundo dessa conversa, percebi que uma batida suave parecia nos fazer esquecer o nosso percurso. Ao som do reggae a viagem parecia mais leve. Estranho, esse motorista nunca deixa o som rolar. Ele não está normal hoje. Pensei.

O tempo mudou. Não parecia correr do mesmo jeito. Na verdade eu acho que o tempo estava gingando naquele ônibus. As pessoas estavam mais felizes, leves e cuidadosas. Fiquei chocada quando alguém pediu para segurar meus livros. (risos).

- Ônibus é assim. A gente acaba conhecendo todo mundo daquele horário e fazendo amigos, se ajudando, né? Comentou **Resistência negra dia-a-dia**.

-Mais que isso minha menina! A ideia de comunidade surge neste ônibus também. Quando a gente se apóia, conversa, partilha e ajuda! Isso tudo também é resistência! É um aprendizado que herdamos dos nossos ancestrais. Disse serenamente. Era Dona **Resistência negra-identidade**.

A **Resistência negra-identidade** é que representa que cada pessoa tem sua identidade e que está em suas mãos, e tem que ser respeitada, não pode ter preconceito. Essa senhora com sua pele da cor da noite, lembrando as belas rainhas africanas, com porte e elegância, sempre vestindo brancos nas manhãs de sexta, elegantemente vestida. O tempo marcou delicadamente sua face, revelando a experiência de quem muito viu e viveu.

E a senhora continuou falando:

- Não se preocupe com o que você está passando, mas é importante que aprenda com os antepassados que mesmo com todas as dificuldades e violências, nunca deixaram de saudar os ancestrais, de dançar e gingar. Eu sei, não é fácil. Veja seus amigos aqui neste ônibus. Veja como essa conversa leve, você pelo menos lembra dos solavancos? Pois é, o tempo muda.

- É mesmo. Com tanta alegria e essa música, nossa conversa... veja que até a D. **Resistência-medo** parou de reclamar. Disse **Resistência negra desafio**.

Então meus queridos, vamos seguir acreditando em nós mesmos e nos valores que aprendemos com a mãe África. Acreditar e continuar sendo o que somos, alegres, fortes, resistentes no fim. Vou indo. Estou na minha hora. Fiquem bem e axé!

Ela deu o sinal para o motorista. A sua calma e porte pareciam iluminar o ônibus lotado...

- Sabe amiga... Disse **Resistência negra- desafio**.

- O que foi menina? Perguntei.

- Acho que ser resistência é uma coisa muito individual, mas também é grupo, é comunidade, né?.

- Acho que sim, eu sou porque me reconheço em vocês. E agradeço muito!

(Solavanco) Opa! Ei! de novo motorista?!(risos)

O motorista sorriu e a D. **Resistência Negra** que retribui com o mesmo sorriso, enquanto descia do ônibus... Na parada seguinte desci. Naquele dia tudo deu errado e eu acabei pegando esse ônibus. Obrigado motorista! Respondi.

- Por nada! Eu só queria te mostrar os caminhos. O motorista falou sorrindo.

Motorista estranho. Nunca vi motorista dirigir de boné vermelho. E qual era daquela marmitta cheia de farofa de dendê ali no painel? Nunca vi. Tudo bem.

E a viagem seguia com os solavancos, os caminhos eram guiados pelo estranho motorista de boné vermelho e roupa preta. Mas não devia estar fardado?

Mas agradeço por aquela viagem. Hoje à noite, quando chegar na aula vou ter muita coisa para comentar. Estou feliz por ser resistência negra.

4.2 Segundo Círculo – O baobá da ancestralidade

Esta técnica é um conjunto de inspirações. Primeiramente, temos a Árvore dos Conhecimentos de Pierre Levy (2000), que consiste na apresentação de conhecimentos (de todos os tipos) que se tornam patentes a ser inseridas nessa árvore, originando um brasão, ou seja, a representação dos saberes de cada indivíduo.

Gauthier (1999) tomou esse mote e trabalhou com o conceito de árvore dos saberes, dividindo esses saberes em ciclos de sete anos. A cada sete anos, um saber. O número sete foi escolhido por ser cabalístico, pois representa transformação. Os saberes técnicos (saber fazer), os coletivos (saberes dos valores) e etc. Enfim, em cada etapa da vida, temos algo aprendido ou ensinado. Na disciplina ministrada pela professora Sandra Petit, as árvores propiciaram a construção coletiva do conhecimento a partir da vida de cada um. Ao mesmo tempo, aproxima as pessoas e convergências.

Esta árvore pode ser usada de maneira temática, o que é adequado para o levantamento de saberes a partir de determinada forma. Seu uso foi importante no Curso de Especialização História e Cultura Africana e dos Afrodescendentes para Formação de Professores de Quilombos-UFC (2011). Pois, conforme a coordenadora do curso, a professora Sandra Petit, esta técnica ajudou aos cursistas a construir seus memoriais visto que as pessoas sentiam dificuldade em relacionar suas trajetórias de vida e os marcadores das africanidades. Estas árvores ajudaram a refletir e sistematizar a presença das africanidades em suas vidas e os memoriais fluíram com maior facilidade.

Seguindo o propósito da árvore dos saberes, criamos “O Baobá da Ancestralidade” que foi aplicado no ‘Memórias de Baobá’ em 2013, com um grupo de professores e estudantes do ensino médio, ministrado pela professora Sandra Petit. Eu fui a co-facilitadora. O Baobá surge como árvore de referência, neste momento, por ser a árvore da

vida, pois pode viver até seis mil anos, representando a ancestralidade e a resistência dos africanos e seus descendentes na diáspora.

No círculo de cultura optei por reproduzir os mesmos princípios da técnica aplicada no evento Memórias de Baobá / 2013. Assim, os grupos deveriam relacionar o tema gerador *resistência negra*, os marcadores das africanidades e os textos literários. E assim o fizeram, refletindo a partir de suas histórias e relações de pertencimentos. Para disparar a transversalidade na oficina, foram usados recursos como fotografias, textos literários e informativos relacionados à árvore ancestral e a listagem com os marcadores das africanidades.

O encontro foi iniciado com a dança com melancia. Esta é uma inspiração que surge com Norval Cruz (2009) que a utiliza em suas atividades de dança afroancestral e em suas pesquisas sobre as africanidades. Nesta técnica, os participantes precisam passar a melancia entre si enquanto dançam em diferentes planos (baixo, médio e alto).

A escolha dessa fruta se deu por suas origem africana, pelo seu sabor e valor nutricional, podendo gerar muitas metáforas que podem ser trabalhadas em sala de aula e o estranhamento por parte dos participantes em dançar com essa fruta. Por exemplo, a melancia remete a que sentimentos e sentidos relacionados à coletividade e ao cotidiano? Há alguma relação com os orixás? São os ensinamentos que podemos extrair do ato de partilhar uma melancia, de saber de onde ela vem e o que representa. São possíveis abordagens para uma atividade pedagógica.

Há uma simbologia que não se refere apenas ao momento da dança. Ela propicia a integração das pessoas com a cultura africana e afro-brasileira. Trata da coletividade e do cotidiano, em que os elementos da natureza sempre estão envolvidos. Como tem a questão do peso, trabalha-se a consciência corporal e a dança. Elementos também importantes dentro da cosmovisão africana além da circularidade e do senso comunitário.

Para realizar essa atividade, a sala estava preparada para a dança com tecidos africanos, o djembê⁹ e a melancia no centro do círculo. Ao som do *reggae*, os participantes foram convidados a dançar com a melancia em três planos: médio, alto e baixo (respectivamente). Os três planos representam as múltiplas possibilidades do corpo na dança de matriz africana. Nestas danças, o corpo é sempre quebrado (joelhos dobrados) e há uma diversidade de movimentos e planos que podem nos remeter a diversidade dos orixás, da filosofia, dos modos de ver o mundo. O *reggae* foi escolhido por ser um estilo musical

⁹ É um tipo de tambor em formato de cálice que tem a pele tencionada na parte mais larga.

agradável à maioria e com uma batida não muito rápida, o que facilitaria dançar com a melancia. Além disso, este é um ritmo presente nas festas das periferias da cidade e apreciado por muitos dos jovens do Projovem.

No primeiro momento os participantes estavam tímidos, mas aos poucos foram se liberando e permitindo ousadias em suas coreografias, que geraram uma rachadura na melancia. Havia demonstrações de força através da elevação da fruta, hora de tamanha delicadeza que pareciam que se estava ninando a fruta, havia também desenvoltura e rebolados, gingas e rodopios, um rolar a melancia usando os pés. Essa diversidade que liberou vários sentidos e conceitos.

Dançar com a melancia não foi fácil e não se atribui somente a essa relação do peso, mas ao expor-se, de ter que criar a dança como relatou um dos participantes. Mas quando a batida do *reggae* contagiou e as pessoas começaram a permitir-se dançar com a melancia, ah! Isso foi muito bom! A melancia foi geradora de estranhamento e, também responsável pela liberação dos sentidos. Além disso, outros elementos foram percebidos como o sentido comunitário e a valorização da vida, presentes nos comentários dos pesquisadores. Assim, na cosmovisão africana a circularidade é elemento essencial, o mantivemos na dança e na relação com o saber.

Figura 7 - Dança com a melancia.



Fonte: acervo da autora

Após a dança, entre risos e uma melancia rachada, partimos para a socialização das impressões. A questão era ‘o que isso tem a ver com resistência negra?’. As respostas de

cada pessoa que quis falar demonstravam diferentes olhares sobre resistência negra e sua relação com a EJA. A melancia gerou reflexões que a relacionaram com a resistência negra, com a vida pela riqueza da água, com o senso coletivo, pois ela não pode ser comida sozinha, com a resistência que pode ser desde a de resistir e não querer participar ou a de enfrentar e querer lutar junto.

Questionamentos surgiram, tais como que trajetória estes corpos carrega consigo ao se liberar de tal maneira? Como este movimento é capaz de mobilizar e contagiar os demais? Destaco a característica potencializadora da sociopoética: a liberação dos sentidos pode emanar outros olhares e posturas diante do estranho, assim em terreno insólito temos menos guias e permitimos o pensamento nos tornar mais livres. Dançar com a melancia além aproximar os participantes, despertou a criatividade, a consciência corporal e a expectativa do não comum.

O ato de rachar da melancia além de ter sido engraçado para muitos, gerou novas necessidades e atitudes de cuidado a todos nós que estávamos ali dançando. Não dava mais para passar a melancia “de qualquer jeito”. Além de dançar era preciso desdobrar-se para não ficar totalmente encharcados com o suco dela, quase impossível. Todos saíram dali com cheiro de melancia! Que metáfora, um batizado? Não sei. Mas, naquele momento, senti que aquela melancia fazia conosco o que as africanidades faziam em nossas vidas. Não havia como não ser tocado pelo suco dos conhecimentos, das experiências e da ancestralidade que faziam parte de nós naquele momento.

Em seguida, os grupos foram divididos atentamente para assegurar que houvesse representatividade de professores e alunos do PJU em cada um deles. Dessa forma, pudemos garantir o diálogo entre os três segmentos. A literatura de base oral africana foi usada como elemento provocador das reflexões sobre os baobás e os marcadores das africanidades. Como a maior parte do grupo não conhecia o baobá e como o desejo inicial era fazer esta oficina sob um baobá, preparei os textos e livros, fotografias e figuras que ajudassem a ter uma noção de que árvore se tratava. Os textos escolhidos foram: o conto “o coração do Baobá” e os textos ‘As duas sementes’, ‘A árvore de Cabeça para Baixo’ do livro “A Semente que Veio da África” de Heloísa Pires Lima, George Geneka e Mário Lemos (2005).

Foram exploradas diferentes sentidos com esta árvore tão generosa, mostrando como os diversos povos interagem com ela. Os textos tratavam de temas como o diálogo queixoso entre o baobá e o criador, a escolha do nome de uma pessoa na África, os segredos

escondidos no baobá e a viagem da semente entre os continentes. Todas essas histórias são significativas para a compreensão da relação do baobá com as africanidades.

A partir dos materiais entregues (textos e imagens) e a relação com os marcadores das africanidades, o círculo de cultura discutiu a relação destes marcadores em suas vidas, relacionando-o com o tema gerador *resistência negra*. Esse debate originou os baobás da ancestralidade que traziam os elementos das discussões. Os baobás foram construídos coletivamente. Percebi que os estudantes do Projovem e os da Pedagogia se integraram rapidamente. Diante de um grupo tão diverso há sempre o risco do excesso de condução por aqueles que talvez tenham mais experiência neste tipo de atividade, como professores e estudante da graduação.

Nem sempre foi fácil garantir um equilíbrio neste conjunto. Evitar que os estudantes da EJA fossem aqueles que fornecessem informações e os professores em formação e em atividade, os que analisassem. O objetivo de construção coletiva no círculo de cultura trata da superação desta superposição de visões de mundo. Todos têm algo a partilhar e a intervir em pé de igualdade. Por isso tratar os estudantes da EJA como quem “fornece” a informação e os professores e estudantes de graduação como os que analisam tais informações é ferir os princípios da dialogicidade marcante nos círculos de cultura.

No decorrer do primeiro encontro, todos estavam um pouco presos. Observei que os estudantes do Projovem ficaram mais tímidos, enquanto professores e estudantes de Pedagogia pareciam quererem conduzir as atividades, por isso foi necessário realizar pequenos alertas nos círculos para evitar esse tipo de ocorrência de maneira exacerbada. Por outro lado, reprimir a expressão dos sujeitos tornaria artificiais essas relações durante a pesquisa / formação.

Os debates geraram baobás distintos. Cada um interpretou o seu modo de construir a árvore. Não existiu o fazer certo. Assim, essa liberdade que sempre é arriscada, lançou oxigênio à chama da criatividade e tivemos baobás com mãos, filhotes, troncos gigantes e coloridos.

Os baobás e seus marcadores:

- **Baobá com baobazinho:** tecnologia, música, ritmos, estilos, pessoas de referência da minha comunidade e do mundo, dos saberes da minha infância, modos de viver, valores das famílias, práticas culturais.

- **Baobá da família:** cabelos, pessoas mais velhas, cultura, história do lugar, respeito, saber aceitar, pedir a bênçãos , todos são iguais.
- **Baobá das mãos:** capoeira, instrumentos musicais, danças, tradições, religião, candomblé e umbanda.
- **Baobá da gente:** Infância, lembranças, saudade, ancestralidade, diferença e mudança, singular, conhecimento, tradição que tem que respeitar, força, vontade, conhecimento, aparência e a gente tem mania de julgar os outros.

Como os marcadores das africanidades tiveram que estar relacionado às árvores, cada grupo criou o seu método: uns escreveram os marcadores, outros desenharam e outros o ilustraram de maneira representativa nos “bonequinhos”. Lembro que a ideia da árvore, mesmo com as muitas inspirações, é fazer um levantamento dos conhecimentos dos participantes. Esses conhecimentos foram trazidos no Baobá com as mãos, no Baobá com baobazinho, no Baobá das cores e no Baobá da família, nomes dados, pelos grupos, às produções. Não posso esquecer que nossa pequena participante, filha de uma das alunas do Projovem também produziu o seu baobá.

Figura 8 – Produção dos baobás



Fonte: acervo da Autora

Figura. 9 – Grupo com os baobás



Fonte: acervo da autora

Os co-pesquisadores se inspiraram nos textos para construir seus baobás. Foi interessante, pois cada árvore trazia consigo uma história para contar e era também o encontro com as demais histórias trazidas pelos participantes.

Categorização e Cruzamentos

I –Baobá e resistência negra
1-A gente no meu entender o baobá é a gente. No dia a dia da gente porque ele é uma planta forte que deus fez. A gente é do mesmo jeito porque foi deus que fez a gente. a gente fez ele bastante colorido, porque a gente também é colorido. Existe gente de toda cor, de todo jeito e de toda maneira e a gente deve respeitar, né?
9- As pessoas resistem muito através de muitas coisas. Pode ser bom, pode não ser bom. Esse baobá representa um pouco de cada um. Acho que isso é resistência. A resistência negra é um pouco de cada pessoa, as mãos pintadas são o coletivo.
10- É interessante porque a gente vai dando os frutos né? A partir do momento que a gente adquire todo este conhecimento a gente vai passando para as outras relações.
11- Não. A gente acabou não utilizando. Conseguimos fazer a relação. Preferimos fazer de maneira mais genérica. Bem mais abrangente. Ao invés de colocar tudo, preferimos as

metáforas, ficam contemplados neste termo.

12- Esse baobá aqui representa um pouco da vida de cada um, a gente falou de família, de cabelos, de religião e de pessoas importantes. E nesse baobá a gente viu que todos tem que nos respeitar apesar das diferenças. Não adianta a gente ficar desunido, pois é como uma grande família. Olha a quantidade de gente que precisa para um baobá, por isso a gente fez esses bonequinhos aqui para representar a família e a diversidade de cada um. Se é morena se é branco, tem que respeitar.

13- Por isso que a gente fez esses bonequinhos representando essa unidade da família, que mesmo com diferenças tem que se respeitar, essa miscigenação que forma a gente, a nossa história. né? Tem a ver porque é como a família, unida. Não pode ter preconceito e tem se respeitar junto.

8- As palavras têm. Menos a que tem menos parecida com a historia da gente era o candomblé porque ninguém conhecia muito bem, mas o fato da luta, da resistência, da liberdade, dos valores, e as mãos mostram a individualidade de cada um, cada um mostrando um pouquinho de cada um apesar de coletivo.

14- Nós escolhemos a que o baobá está de cabeça pra baixo, porque Deus castigou ele. Ele não se valorizava, não entendia como era bonito. Assim também é a gente.

II – Sentidos, identidade e sentimentos da resistência

6- A melancia é muito grande, não dá para comer sozinho. Acho que a resistência é mais ou menos isso, você precisa dos outros para poder lutar, para apoiar.

7- Todo mundo foi dando uma idéia e a gente foi lendo os textos e a gente fez o desenho prévio ta lá do outro lado e com os papeizinhos que a senhora nos deu. Aí tem as festas de hoje, da luta, do candomblé, a gente foi introduzindo as palavras que tem a ver com o tema. (resistência)

2- Não sei se diretamente com resistência negra. Entretanto, quando foi proposta essa dinâmica, fazendo um gesto que te retrate e a priori todos nos ficamos um pouco tímidos fomos nos soltando no decorrer. Essa coisa do gesto, essa coisa de dançar tem a ver com cada um. A forma que cada um é. Isso tem a ver com resistência a identidade cada um.

3- Na primeira vez as pessoas estavam tímidas sem saber o que fazer com aquela dança. Já no segundo momento, as pessoas começaram a se distrair, se divertir, começaram a se divertir, achando interessante movimentar a melancia, algumas pessoas até se

empolgaram. Da segunda vez foi mais fácil né, todo mundo se soltou. Aí você se diverte e as pessoas todas juntas. Isso pode ser resistência negra também.

4- Tem a ver com liberdade também. Resistir também pode ser isso, né? Pois é, a pessoa pode não querer, mas depois ela participa, certo. Ela resiste, ela tem direito de não querer né? Mas se ela participar é bom porque teve liberdade e isso dá força.

5- (resistência) Tem a ver com a vida essa dança. A melancia tem água e água é vida. E a gente precisa de vida e acreditar na vida. Assim é pra mim, tipo resistência ajuda a viver.

Cruzamentos

13 e 12 são convergentes ao relacionar a ideia de família e resistência, como espaço de igualdade.

11 opõe-se ao 1 e ao 9 por preferir abordar visão genérica da resistência negra, distanciada da relação pessoal.

1, 9, 14 convergem no aspecto família, resistência e identidade. Trazem a resistência como característica humana.

12 e 8 representam uma ambigüidade, pois, ao mesmo tempo, relacionam proximidades e contradições da resistência negra e seus marcadores.

6 e 3 convergem ao associar o senso comunitário à resistência.

2 e 3 convergem por meio da associação a dança, alegria e resistência.

5 e 6 trazem a resistência relacionada a vida e ao apoio.

4 e 2 apresentam ainda a conexão entre liberdade e resistência, condicionando assim sua participação.

Estudo Transversal

Nesse estudo transversal tem a inspiração nos confetos para produzir um ensaio de uma cantiga de capoeira. Como luta, dança e identidade foram muito relacionados à resistência optei por uma destas expressões para sistematizar os confetos.

Uma roda de baobás

Iê!

Ah! O baobá, onde está?

Aqui ou Madagascar?

É ali, periferia? Universidade?

Entra na roda que vai começar...

Sou **baobá planta-forte**

De Deus sou criação

Forte que nem essa gente

Que agüenta

Preconceito e discriminação

(Iê **baobá-planta-forte** camará, Iê como essa gente camará)

Eu que não venho só,

Trago meu menino

Sou **baobá-baobazinho**

Sou fértil, sou vida

Com meu fruto que brota

conhecimento adquirido

Na cumbuca das relações

Partilhar o aprendido

(Iê baobá-baobazinho, câmara. Iê! dá frutos camará)

Muito bonito esse menino que você apresentou

Sou o **baobá-família**

Falo do respeito e de amor

Do diverso, do seu jeito

A vida de cada um

MESMO com diferença, o direito

MESMO, com a diferença...

(Iê **baobá-família** câmara. Iê respeito e diferença camará)

Ainda não acabou,

É colorido como a gente é

O **baobá-gente** veio se chegar
 Com tanto jeito, maneira e cor
 Tem que respeitar
 Também é fruto do criador
 (Iê **baobá-gente** camará, é colorido camará)

Mas tem uns querendo essa roda atrapalhar
 Se intrigue, entre pode falar!

E a **resistência povo-da-rua-é-melhor**
 Que não reconhece o seus
 discrimina no seu lar
 a identidade quer mudar
 e as vezes “e daí” tem que gritar

Se ‘ajunta’ com a **resistência-família-não-ligou**
 Que gera desprezo pela negra cor
 Não liga, trata diferente...
 deixa dor como semente
 (Iê, família não-ligou camará, deixa dor, camará)

Espera aí que tem mais a dizer
 É **resistência negra melancia**
 É como essa fruta, é preciso os ‘outros’
 Sozinho não dá para comer
 Quando rachar, deixa sujar
 É vida! Resistência negra-melancia
 (Iê **resistência negra-melancia** camará, Iê sozinho não pode ser camará)

Ei! Ouvi alguém me chamar!
 Sou **resistência-negra-água-vida**
 Que agora vou falar
 Vocês de mim precisam

É como água pra viver
 É resistência que preciso crer
 É resistência negra pra viver
 (Iê resistência negra-água-vida, camará. Iê! precisa pra viver camará)

4.3 Terceiro Círculo – Narrativas de si: musicalidade e corpo

Neste círculo de cultura trabalhamos com as narrativas de si e a musicalidade afro. O intuito deste círculo era identificar como os marcadores das africanidades se implicam com a história de cada co-pesquisador e com o tema gerador resistência negra.

No primeiro momento foi realizado um relaxamento com uma música de capoeira angola, solicitando aos co-pesquisadores que a adaptassem às suas histórias ou aos seus amores, parafraseando a canção que será apresentada adiante.

Como os marcadores das africanidades se implicam com a história de cada co-pesquisador e com o tema gerador *resistência negra*? Essa foi a pergunta de partida neste círculo de cultura. Como começamos o nosso encontro? Com música! De novo! Sempre iniciar esses momentos com música tem sido não somente um desejo de descontração, um referencial epistemológico. A música, a alegria e as memórias são fortes elementos para os africanos e afrodescendentes, e estão presentes nas diversas expressões da afrocultura.

Assim, essa atividade baseou-se na articulação entre memória, ancestralidade e musicalidade da capoeira angola através da música do Mestre Boca Rica¹⁰. Esta técnica foi aplicada primeiramente pela professora Sandra Petit em uma formação de professores sobre a aplicação da Lei nº 10.639/03, na qual eu era uma das facilitadoras. E, neste momento, foi escolhida por propiciar o entrosamento, o relaxamento e a reflexão, bem como a sua relação com a história deste mestre de capoeira e suas africanidades.

A roda estava formada e os participantes timidamente começam a se deixar fluir pela música. Na primeira vez, ouvem a música e tentam acompanhar cantando e dançando. A música escolhida fala do amor do capoeirista e de sua trajetória. Enquanto cantávamos, reproduzíamos timidamente movimentos da capoeira como rabo de arraia, cabeçada e meia-lua. Um pouco desengonçados, mas foi interessante e agradável perceber a integração do grupo com a música e entre si. Assim é a música:

¹⁰ Mestre Boca Rica é um reconhecido mestre de capoeira Angola.

Quando vim para a Bahia
Encontrei o meu amor
O meu amor foi berimbau
Berimbau que me ensinou
É um jogo delicado
Só quem sabe é quem jogou
Cabeçada daqui
Meia lua de lá
Olha o rabo de arraia
Pra você não dançar
O mestre Boca Rica
Mestre nobre de valor
Foi dar curso em 'Los Angeles'
Até a 'gringa' chorou

Mestre Boca Rica

Depois desse momento inicial, o grupo complementou a música, reproduzindo o que era o seu amor. As respostas foram variadas, como a família, os filhos e o Projovem. Foi curioso como falar do que emociona, falar de si é ainda difícil para muitos de nós. Entre a timidez e os risos, conseguimos dizer o que amamos.

Na segunda técnica, os marcadores das africanidades foram apresentados novamente e os co-pesquisadores exprimiram suas memórias e sentimentos relacionados. Além disso, retomamos os baobás produzidos como suporte para nossa reflexão. Através das narrativas de si os participantes identificaram a presença desses marcadores. Este momento foi muito proveitoso, pois, organizados em grupos menores tiveram uma maior liberdade de exprimir suas memórias, seus sentimentos e relaciona-los com esses marcadores. Como o baobá que é capaz de encharcar-se para preservar água, as pessoas estavam repletas, encharcadas de histórias e silenciamentos.

Alguns depoimentos foram alegres e delicados. Outros, intensos, tristes e marcados pela dor. Houve pensamento borboleta. Sabe como a borboleta aparece do nada, surpreende e parte? É mais ou menos isso. Um dos jovens produziu uma história borboleta. Conversou muito sobre a capoeira, escreveu pouco e deu um salto mortal e não quis mais falar. No terreno da sensibilidade e da dor, tivemos narrativas partilhadas que tratavam de

rejeição e abandono, esquecimento e tristeza. Essas estavam entrelaçadas pelas chagas que o racismo naturalizado abre nas famílias e marcam as vidas das pessoas.

Destaco alguns destes textos que revelam marcas da discriminação. Outros relatam as histórias familiares e da alegria como a relação com a dança, com a família, com seus cabelos e com os ancestrais.

Cada texto oral tornou-se um texto escrito e compuseram os baobás da ancestralidade. Na transmutação das linguagens o desejo por texto rebuscado e racionalizado privou-nos de alguns detalhes e emoções. Mas, a perda não foi tão grande a ponto de afetar os sentidos e sentimentos ali expressos. A escrita ainda é desafio para muitos, em especial que os alunos do Projovem que demonstraram ter diferentes níveis de letramento.

Naquele instante, nos galhos dos baobás, as memórias e sentimentos dos pesquisadores eram partes do conjunto dos marcadores das africanidades e da resistência negra. Como árvores, tinham vida. E sendo vivas, comunicam-se entre si e seus autores, através do fluxo da vida que não era seiva, produto de fotossíntese, mas palavras que inspiravam vitalidade. Ora mais livres e poéticos, ora confusos e enérgicos, esses baobás simbólicos ajudaram a dar matéria aos marcadores presentes nas memórias e nos relatos de cada participante.

Os grupos compartilharam as suas reflexões através de diferentes linguagens artísticas. As técnicas foram distribuídas aos grupos, como: desfile temático (criar figurino da resistência negra), poema dançado (que se expressasse pela escrita do corpo) além das palavras, rap e cordel (rimas e batidas que dialogassem com cada história de vida e o tema gerador).

Alguns grupos modificaram um pouco as técnicas sugeridas, escolhendo outros gêneros da linguagem. Como aconteceu com o cordel, que virou fanzine e o poema dançado, que se tornou cantado através de uma música de capoeira. Cada texto produzido, seja usando a linguagem escrita, seja com o corpo ou com uma caneta, contou a história dos debates realizados, onde os marcadores das africanidades, o tema gerador e as histórias pessoais se encontrassem.

O entrecruzamento entre as suas experiências pessoais, os marcadores das africanidades e a necessidade de socialização de maneira artística disparou vários gatilhos de sentimentos e reflexões sobre as questões abordadas.

Eram muitos saberes e ações necessárias: achar a rima, ouvir as histórias, sistematizar um texto, encontrar a melodia no tambor, relacionar tudo com os marcadores e com o tema gerador.

Figura 10- Debate nos grupos



Fonte: Acervo da autora

Figura 11 – Produção da narrativa –cabelo afro e escola



Fonte: Acervo da autora

Cada grupo tomou e partilhou um repertório de saberes e conteúdos que raramente seria acessado em uma atividade convencional. A partir das inspirações freirianas de diálogo e

partilha e da sociopoética, os círculos de cultura sociopoéticos geraram a produção, a arte e o inesperado, novos sentidos a conceitos que para alguns eram antigos, para outros, inéditos.

O ato de narrar-se vai além de falar de si, unicamente, trata-se de um embricamento de tempos e relações sociais. Trata-se da memória e seus valores, pois a escolha desta ou daquela memória é ressignificada no ato de sua enunciação ou partilha. (ABRAHÃO, 2009).

Os jovens do Projovem tiveram a iniciativa de comentar sobre sua relação com os marcadores das africanidades e sua relação com a resistência negra. Algumas pessoas afirmaram não ter relação alguma com os marcadores das africanidades, direta ou indiretamente. Essa negação foi, no mínimo, estranha. Mas, é compreensivo se considerarmos como tem sido marcante a ausência histórica das africanidades na escola, bem como outras formas de negação e subalternização.

Os conceitos gerados a partir da história pessoal dos co-pesquisadores deram outros sentidos à resistência negra através dos ritmos e movimentos que transbordaram as palavras faladas, chegando à palavra dançada e suada. Novos olhares a um conceito que para alguns estava distante. Esse aspecto tem um caráter pedagógico interessante, para a abordagem da Lei nº 10.639/03, ao superar a relação equivocada e maldosa de que os afrodescendentes estavam em uma situação de submissão e acomodação.

As produções estavam repletas dessas histórias e desses sentimentos. Os grupos escolheram alguns elementos para recompor as narrativas, apresentando, assim, marcas de cada participante, as quais que eram expostas ao grupo. Numa relação de abertura e entrega que foi preciosa para mim e, acredito, também para os demais. Delicadezas e histórias que motivaram reflexões sobre nossas histórias e a construção de conceitos.

Apresento, a seguir, as produções geradas a partir das histórias de vida dos co-pesquisadores e referentes ao tema gerador. É interessante como cada produto consegue abordar de maneira diferente as temáticas abordadas. Isto demonstra um latente potencial para outros olhares que merecem ser contemplados.

Produção em grupo 1 - Música - Onde está o amor?

Quando um dos irmãozinhos nasceu

sua própria mãe o abandonou

Acredite você se quiser

tudo por causa de sua cor

Aí eu pergunto com temor

onde que é está o amor?(2x)

Negritude capoeira e tambor

São traços culturais de valor (2x)

(acompanhamento com tambores, caxixi e agogô)

Figura 12 – Debate sobre os marcadores - linguagem musical



Fonte: Acervo da autora

Neste grupo houve momentos fortes, pois alguns relatos trouxeram casos de racismo e discriminação que estavam guardados na família de alguns co-pesquisadores. Outros relatos tratavam da potência da musicalidade e da beleza do encontro nas africanidades através das brincadeiras. O grupo optou por contar a história marcada pela discriminação e racismo no seio familiar de um dos participantes.

Figura 13 – Apresentação do grupo



Fonte: acervo da autora

Produção 2 - Rap

Na produção do rap, estudantes e educadores buscaram fazer a relação com as histórias de vida e o próprio Programa. São vozes que contam sobre a resistência na perspectiva de auto-afirmação da negritude, da amizade e de como a resistência pode melhorar a vida das pessoas, pois ajuda que esses jovens continuem acreditando na transformação.

*Aí meu irmão 'vamo' agora te dizer
Um 'Zumbi dos palmares' vai agora acontecer
E aí professora que você vem me falar?
O projovem faz história
e a resistência a vida melhorar*

*Se você vem me falar,
falarei na minha vez
Sou negra na minha cor,
foco na minha beleza
Tenho que falar, falar da minha história
Um amigo negro e pobre
que ficou na minha memória
Meu amigo de força, lembrança feliz*

(acompanhamento com tambor e agogô)

Produção 3 - Figurinos da resistência negra

O grupo teve como mote a técnica utilizada no primeiro encontro. Cada um representou suas histórias a partir dos marcadores das africanidades e assim, criaram os figurinos com os tecidos que foram disponibilizados. Cada figurino conta uma história.

Figurino 1 - Religião e distanciamento: turbante e faixa no ombro, corpo ereto, mãos postas uma sobre a outra;

Figurino 2 – Bailarino negro: tecidos compondo vestido, rodopios e mãos levantadas;

Figurino 3 - Capoeira vida: com faixa na cintura, ginga timidamente e dá um salto mortal para trás;

Figurino 4 – Negro senhor: lenço na cabeça “estilo bóia-fria”, ombros curvados;

Figurino 5 – Conheça o Maracatu: saia, braços abertos ensaiando uma dança.

Figura 14 -Figurinos da resistência negra



Fonte: Acervo da autora

Após a releitura e reflexão sobre as produções a partir das técnicas, foi feita a análise classificatória que identificou três categorias: **resistência e cultura negra, resistência negra e família e resistência, pertencimento afro e tradição.**

Categorização e cruzamentos

I – Marcadores das africanidades, cultura negra e resistência
--

1- “Sou Thais, bailarina e tenho um amigo bailarino negro que usou a dança como resistência. Ele não desistiu porque amava a dança. Hoje está na Alemanha fazendo parte de uma grande companhia de dança, que como a maioria das companhias europeias, priorizam convidar bailarinos brancos.”

2- “Meu nome é Lucas Gomes, desde meus 8 anos pratico capoeira e por causa do trabalho, do estudo tive que parar de ir pro grupo aos 16 anos. Os meus amigos foram pra droga ou pro crime e a capoeira me ajudou a não cair nessa. Aprendi muitas coisas para vida. Sempre que eu posso, jogo capoeira. Outros temas me seguem até hoje: o hip hop, o reggae e a família.”

10- “A capoeira ajuda a pessoa a ser alguém na vida. Não deixou fazer coisas erradas. Eu gosto muito. Se eu não tivesse a capoeira eu não estava aqui”.

11- “Eu tenho pouco contato com a cultura negra. Meu conhecimento é mais o maracatu que gosto muito”.

13- “Essa roupa trata do distanciamento que se tem diante das religiões afro, usando o medo, o atraso e a magia como justificativa desse distanciamento”.

II - Resistência negra e família

4- “Minha avó é uma mulher muito guerreira, nasceu no Ceará e com a seca foi morar no Maranhão. Lá se casou e teve 8 filhos. Durante sua trajetória de vida ela aprendeu a fazer partos e fez muitas crianças da comunidade vir ao mundo pelas suas mãos. Sua família é de rezadeiras e ela aprendeu a rezar com sua vó e também se tornou rezadeira. Sempre que uma criança ou adulto adoecia ela era chamada para rezar. Minha vó tinha uma forte personalidade e defende com veemência sua religião e costumes.”

6- “Aí então eu me lembro do meu tempo de infância quando minha vó batia farofa no pilão, quando a gente brincava com os primos, eu gostava muito das brincadeiras”.

9- “Como se aceitar diante das características dominantes na minha família? Sou descendente de índios por parte da minha mãe, e por isso, sou marcada pelos negros e lisos cabelos e olhos escuros. Mas, se não fosse a disparidade da família paterna, eu teria tudo para me sentir pertencente da cultura indígena. Minha família paterna é descendente de europeus, e em virtude de europeus, em virtude disso, meus tios e primos são loiros de olhos azuis. Sou caçula entre todos e diferente: a mais escura! Cresci, mesmo diante das atividades culturais na tribo em Pernambuco, como excluída nas fotos paterna. Sempre fui deixada de lado ou a última da fila.”

15- “A experiência é muito legal para família da gente, os exemplos de preconceito de resistência um contra o outro, mas eu vi que é experiência de lutar mesmo contra o preconceito, que a troca de experiência foi riquíssima e muito interessante”.

17- “Todo mundo aqui contou um pouco da sua história. Teve várias coisas legais e a professora ajudou com a música. A gente escolheu falar da história da mãe que abandonou o filho porque ele nasceu negro. Isso machucou muito. Ela não aceitou a cor do próprio filho e deu pra a avó criar”.

III – africanidades, tradição e pertencimento afro

5- “A gente quer mostrar justamente, a questão da tradição, a questão da nossa história a importância que nós somos, a importância que esse afeto todo que vem da nossa história. Cada um pouco falou da diversidade da família, da diversidade de cores, de lembranças boas da infância”.

14- “A minha história começa com o nascimento da minha irmã do meio. No dia 20 de junho de 94. Todos esperavam mais uma menina de pele clara, mas a surpresa, nasceu uma bebê morena. Acredite isso é motivo de orgulho tê-la na família, sua cor é linda, realmente realça a sua beleza. Seu caráter é forte e por que as pessoas perguntem se ela foi adotada, tentando torná-la diferente, nós da família, a temos com uma “jóia rara” e isso se reflete na sua autoconfiança e sua afirmação como afrodescendente”.

16- “Sou negra na minha cor, eu acredito na minha beleza. Meus filhos também são assim como eu. Eu tenho muito orgulho da minha história”.

3- “Uma vez me perguntaram quando soube que era negra e respondi que desde sempre e nunca quis ser diferente. Sou negra de família, de cor, de cabelo sempre crespo”.

18- “Cada um contou a sua parte, sua história, cada um escolheu um tema e pegou a partir da sua referência”.

19- “O zumbi era um guerreiro. Ele queria libertar os escravos então ele tinha muita resistência. Isso é igual ao Projovem e isso tem que acontecer”.

20- “As pessoas de referência da minha família têm a ver com a escolinha comunitária. Na minha comunidade tinha uma escola comunitária, eram muito unidos, pois a gente não podia participar de uma escola particular. Todo muito se ajudava”.

21- “Aqui é uma creche, uma professora com uma tesoura enorme e uma criança de cabelo afro. A criança tem uma cara de medo”.

22- “Minha mãe tem os cabelos crespos e nunca aceitou. Também tenho os cabelos cacheados e ela sempre dizia que o seu cabelo era feio e elogiava bastante os cabelos

estirados das minhas amigas e nunca o meu”.

Cruzamentos

1,2,3 e 10 convergem entre si ao trazer a cultura negra (dança e capoeira) como elementos de resistência em suas histórias pessoais. Divergem com 11 e 13 que falam de distanciamento.
11 e 13 são convergentes ao explicitar o pouco contato/distanciamento com os elementos da cultura negra. Mas se opõem à forma como lidam com essa questão.
5, 4, 6 e 20 veem resistência negra na família como espaço de cultura, afeto, acolhimento e boas lembranças.
15, 21, 22 e 9 são ambíguas, pois relatam, ao mesmo tempo, diferentes relações com a família e o pertencimento negro, que transitam entre dor e afeto, trazendo a necessidade da resistência nestes espaços.
14, 3, 16 e 5 ao tratar da relação do pertencimento afro (cor, cabelo) como uma forma de resistência negra, tornam-se convergentes.
19,18 e 5 trazem a relação dos ancestrais, da tradição e da memória como importantes exemplos de resistência.
9 e 17 formam uma relação paradoxal se compararmos a ideia de que creditamos à família ao relacionar família e rejeição. São divergentes de 5,4, e 6.

No estudo transversal, optei por usar o conto (nome do conto) em uma situação de uma reunião preparatória do Plano de Ação Comunitária (PLA). Como já foi explicado, este plano é parte das atividades obrigatórias no Projovem e trata de uma proposta de intervenção na comunidade.

Estudo Transversal

A lista de convidados

Boa noite gente! Vamos, vamos começar a nossa conversa para finalizar o nosso projeto do PLA e escolher os convidados e as ações que faremos. Certo? Falou a professora de Participação Cidadã, Luone. Eu e a professora Jaélia, orientadora de vocês, vamos cuidar de fazer o levantamento das sugestões.

_ Ei, professora, mas o nosso **PLA**¹¹ ficou mesmo esse negócio de resistência negra? Eu faltei no dia da escolha.

- *Ei má se liga!* A professora botou no cartaz. Esqueceu que nós ganhamos? A eleição foi massa. Nossa turma ganhou do lance da violência urbana. Esqueceu que aquele professor negão do cabelo branco veio aqui e explicou que tu tem ligado.

- É mesmo criatura. O nome dele era engraçado. Era Lampião? Não, Lamparina. Muito doido pivete! Ele explicou na palestra que essas tretas aqui que a gente passa começou com o racismo.

- Valeu gata. Só queria ter certeza, não precisa me engolir. (risos)

Tudo bem. Tudo bem. Ele tem direito de perguntar. Vamos! Quem aqui tem sugestão de convite para a abertura? Nosso cronograma tem que ser terminado para dar certo. Quem pode sugerir as ações? Falou a professora Luone toda orgulhosa.

- Ei, professora! Eu sei fazer umas letras e uns grafites ‘massa ó’. Deixa esse lance comigo aqui.

- Ótimo! Mais quem? Falta o quê? Falou Luone, tentando fazer a turma participar.

- Tem que ter capoeira na abertura. Eu sei jogar e ‘tô’ no grupo. O mestre se garante.

- E o lanche? A escola não tem finanças para isso. Falou a professora Jaélia.

- Relaxa tia! Cada um trás alguma coisa e a gente divide. Tem ‘nóia’ não porque aqui todo mundo é parceiro, valeu?

- E os convidados? Vocês vão falando e eu vou anotando. A professora Juone vai ajudar enquanto eu anoto, certo?

Pois bem, vamos lá. Quem tem nomes para sugerir?

- Eu acho que a **resistência hip-hop-família-reggae** que tem relação por que as pessoas se tornam uma família quando se juntam para dançar. Como ela é um modo de expressar a cultura, de mostrar o que se sente, demonstrando a dança, a música e os pensamentos, deveria vir.

- Eu também tenho um convidado, gente boa. É o **Dança resistência bailarino-negro** que usa a dança como resistência para realizar seus sonhos, mesmo que fosse dito que não poderia ser bailarino por ser negro.

¹¹ Plano de Ação Comunitária- é uma atividade importante no Projovem, pois os jovens criam projetos que discutem uma questão relevante da comunidade e estratégias de atuação sobre ela.

- Ele vai vir aqui na escola? Aqui nas Goiabeiras? Menino tá cheio de pirangueiro aqui!

- Tem isso não! Ele vem! Ele era daqui. Ele vivia ali nas hortas ajudando. Confie em mim. Ele vai ter férias e vem da Alemanha ver a mãe dele.

- Ótimo pessoal. Mas vamos continuar e depois 9h10 vocês já começam a aperrear para ir embora. Disse a professora Jaélia, tentando anotar tudo.

- Não pode esquecer a merendeira da escola e a filha dela que dá aula de manhã pros meus meninos. A **Resistência negra desde sempre** e **Resistência bebê jóia rara**. A primeira se refere a quando se é negra desde que nasceu, reconhecendo sua cor, é negra desde cedo. A filha dela fala de amor, de aceitação e de família. A criança é amada e sua autoestima é valorizada pela família. Disse Leidislane, sempre aproveitando para fazer charme.

- Mas se ela vier? Aquela vizinha dela vai querer também, já viu, barraco na certa. Ela é sempre do contra. É **Mãe-filho-abandono** que machuca muito, estando relacionado a não aceitação da mãe com o nascimento do filho negro, recusando-se a criá-lo. Alertou Já que até aquele momento estava no celular.

E aí vem a “reca” toda. Com esses mesmos sentimentos como **A sempre-a última-excluída das fotos** que diferencia e rejeita a criança sem os traços europeus valorizados pela família, exclui e esquece a pessoas pela sua cor e etnia. Continua a jovem, deixando milagrosamente o celular por alguns instantes.

Começou o burburinho. Sou professora e nunca vi este povo tão empolgado. Pensou Jaélia, enquanto escrevia.

- Gente, entendam, é importante que todas essas pessoas venham para o PLA, mesmo que sejam contra. Dessa maneira o nosso projeto vai chegar a quem precisa ouvir e aprender, não é? Falou a professora Luone.

- É isso! “Se garantiu” professora! Uhu! Arrasa! – gritos e risadas.

- Muito bem, continuando. Temos muita gente boa para ajudar. Não esqueçam da nossa amiga **Negra de família** acontece porque vem da família que se aceita quem é. É uma resistência que os negros têm para lutar pela liberdade, com a história de cada um, pelo futuro, no dia-a-dia. Lembrou Jaélia.

- Ah! É mesmo, a minha irmã é liderança comunitária ela poderia vir também. O nome dela **Resistência negra muito unidos** se refere à relação comunitária, pois todos são muito unidos para se ajudar. Sabe, ela acredita nessa história de solidariedade e liberdade. Lembrou Jú.

- Se é para causar, meu bem eu quero que aquelas pessoas complicadas que moram na minha rua venham. Ele tem que aprender a entender os meus ancestrais! Disse Rodolfo, ou Pri como era conhecido.

-Quem é? Diz aí. Amiga! Perguntou Jú.

- É o **Religião-distanciamento** que trata assim a religião com ligação afro, com distanciamento por medo, atraso ou por causa da magia. Acontece por causa do racismo, por causa da nossa cor, têm discriminação com a religião. Vai ser babado!

- Ah! Não pode faltar aquela **Professora-tesoura** que trata do desejo de cortar os cabelos afro das crianças. Chega a sentir raiva ao pentear as crianças. Uma tesoura maior que a pessoa que dá medo e revolta. Ela precisa ouvir muita coisa. Viu. Disse a aluna Ritinha que tem dois filhos pequenos que sempre leva para a escola.

- Tem também aquele cara que é todo revoltado. Tudo dele é na máquina zero. Qual o nome mesmo? Ele joga baralho lá vizinho e sempre implica com meu cabelo. Ah lembrei! **Nunca aceitou o crespo** que é uma rejeição ao cabelo cacheado dos filhos, mesmo tendo cabelo crespo. Vou só avisando viu que se ele mexer com o cabelo do 'nego' eu vou responder. Disse Zé, aluno com um black power que sente muito orgulho.

- Vixe! Eita! Parece um siri na lata meu filho. Disse alguém lá atrás. (risadas)

-Vai falar besteira não Zé! Tá vacilando é? O nosso PLA vai ser show e todo mundo tem que se respeitar. Rebateu Leidislane ,sua namorada.

- Eu acho que a **Resistência mulher guerreira** ia arrasar e ajudar muito né, não mulherada! Ela é a força das mulheres guerreiras que além de cuidar dos filhos, são parteiras e rezadeiras que cuidam de todos que precisam. É de forte personalidade e defende sua religião e costumes. É como tantas mulheres que lutam todo dia pela sobrevivência. Assim como nós aqui do Projovem não é não? Disse Maria toda animada.

- Achei muito bom os convidados que vocês sugeriram. Nós vamos encerrar por aqui, pois as outras turmas também tem que fazer suas sugestões. Temos que fazer nosso PLA atingir o maior número de pessoas possível. Falou a professora Jaélia toda animada.

- Isto mesmo! Este debate foi ótimo e gostei mesmo da participação. Vamos fechar a programação e as ações na próxima aula. Não esqueçam do lanche coletivo que vocês se comprometeram. Muito obrigada e boa noite. Despediu-se a professora Luone.

Mal o sinal tocou e a sala ficou vazia rapidamente. Sala de EJA é assim mesmo. Pensou Jaélia.

As duas professoras se dirigiam à saída pensando na aula e de como a turma se envolveu.

- Sabe Luone, uma aula assim cansa mais, não é mesmo? A forma como discutiram. Como eles refletiram sobre resistência negra, o pertencimento, o cabelo e a cultura, tudo ali. Estou aprendendo sobre mim também com eles.

- Sim, mas dá uma satisfação enorme. Ver que eles podem avançar nessa relação com sua própria história, com seus ancestrais e os elementos de resistência fortalece a EJA e os ajuda a compreender seus caminhos na vida. Sabe, eu também me sinto energizada com esse debate.

Amanhã é tudo de novo!!! Falaram em coro. Riram, satisfeitas e cansadas.

4.4 – Quarto círculo – Produção didática

Este encontro inspira-se nas estações desenvolvidas no curso de especialização no quilombo desenvolvido por Sandra Petit e Geranilde Costa (PETIT, SILVA, 2011) e reproduzida em muitos dos planejamentos do Projovem quando fui coordenadora pedagógica e Geranilde, formadora.

Neste círculo o tema gerador foi “a resistência negra na escola/EJA” e teve como intuito a reflexão de como as histórias de vida e resistência negra levantados até o momento podem se tornar subsídio para o ensino de conteúdos escolares, gerando dispositivos didáticos.

Para integração e relaxamento optei pela dança coletiva guiada pelos co-facilitadores. A segunda técnica utilizada foram as “Estações pedagógicas”: O trabalho com a técnica das estações pedagógicas possibilita a produção a respeito de vários temas, fortalecendo a produção coletiva. Cada estação tinha materiais pedagógicos, instrumentos musicais, tecidos, orientações sobre áreas de conhecimento que pudessem ser transversalmente trabalhadas e sugestão de linguagens e suportes.

No momento inicial foi apresentada uma música especial para aquela noite. Todos sentados ouviram a música ‘Negro Zumbi’ interpretada por Leci Brandão. As cópias da música foram distribuídas para que acompanhassem. Nós acompanhamos a música e todos

achavam que essa seria a atividade inicial. Contudo, não resisti e perguntei: “Alguma vez nesses encontros vocês começaram as atividades sentados?” (risos). Então expliquei a proposta da música. Todos os grupos iriam ter um minuto para criar uma coreografia e por onde nossa amiga Calu (Carmem Lúcia) fosse passando com o tambor, o grupo começaria a dançar.

O tempo foi curto, mas o objetivo era não elaborar demais a coreografia. Desse modo, assim que a música tocou novamente, Calu passava por entre os grupos que começavam a dançar. A turma toda dançou. Primeiramente, cada um nos grupos, depois as pessoas se espalharam, formando uma grande roda e depois, uma espiral. Deu festa, alegria! É possível fazer pesquisa com alegria? Acho que sim.

Negro Zumbi

*Zumbi, o teu grito ecoou
No Quilombo dos Palmares
Como um pássaro que voou
Tão liberto pelos ares
Um grito de dor e de fé
Ficou registrado na nossa história
Pela luta, pelo axé
pela garra, pela glória*

*Negro Zumbi, negro Zumbi
Negro Zumbi, negro Zumbi*

*Contra a força inimiga
A defesa da família
Lá na Serra da Barriga
Permanente uma vigília
Foi preciso o tombamento
pela identificação
Foi o reconhecimento dessa terra
Na história da nossa nação*

Negro Zumbi, negro Zumbi

Negro Zumbi, negro Zumbi

Quem te faz homenagem

É a banda afro Mandela

Da cultura da raça essa banda

É sentinela

Corpos girando na sala, contagiados pelo ritmo e pela letra. Estudantes do Projovem e da Pedagogia, Educadores, Facilitadores, todos dançaram. As palmas ecoavam nos corredores e mais gente chegou. Alguém estava atrasado? Pode-se imaginar. Mas ao contrário, eram pessoas que foram atraídos para a sala por meio da música. Oficina sereia? Pode ser só que no caso ninguém teria um infortúnio como conta a lenda. Ao longo dos encontros, aconteceu de algumas pessoas simplesmente chegarem atraídos pela música e adentrarem a sala. Houve quem participasse da atividade toda, houve quem apenas quisesse dançar. Não proibia ninguém de fora entrar na roda? Como poderia? Na cosmovisão africana, tudo é integração. Assim, eram muitos movimentos de idas e vindas, gente que chegava, dançava e partia. Gente que chegava, dançava e ficava.

No segundo momento, conversamos sobre os temas que foram desenvolvidos até aquela etapa. Em seguida, os grupos foram guiados às estações, sempre com o cuidado de mesclar os professores do Projovem, os estudantes da Pedagogia e do PJU. Cada grupo deveria construir um dispositivo pedagógico que possibilitasse trabalhar a transdisciplinaridade conforme o tema gerador *resistência negra*. O trabalho com a técnica das estações pedagógicas possibilita a produção a respeito de vários temas, fortalecendo a produção coletiva. (PETIT & SILVA, 2011).

Cada estação contou com o suporte de textos literários e informativos, instrumentos musicais e imagens. Estes materiais deram suporte aos debates e às reflexões vivenciadas até aquele momento. O tema gerador *resistência negra na escola* articulou-se com os conteúdos didáticos dentro da estrutura curricular do Projovem que já trabalha com os temas geradores. Os grupos tiveram certo grau de dificuldade em executar a proposta.

O objetivo de criar um dispositivo didático parecia difícil de ser concebido. Creio que isto aconteça devido à concepção de que os materiais, os dispositivos e os livros são produzidos para os professores e alunos, e não pelos professores e alunos. Desse modo, o

grupo de facilitadores foi essencial para ajudar aos co-pesquisadores a pensarem e produzirem os materiais didáticos.

O grupo já possuía um repertório significativo de conceitos acerca da temática, em virtude das oficinas anteriores e do material de suporte que foi ofertado. Contudo, algo novo foi apresentado: construir/elaborar um material didático. Isto foi desafiador já que se trata de algo novo para os co-pesquisadores, e apresenta-se de maneiras diferentes para cada grupo.

Os professores estão acostumados a pensar em conteúdos, práticas e atividades entre seus pares. Mas, em conjunto com seus alunos? Ah isso é diferente! Os encontros de planejamento e formações dos professores não contam com a voz do estudante. Os estudantes de Pedagogia não tinham o conhecimento da prática e os estudantes do Projovem, se depararam com a situação de serem produtores e não de “meros consumidores” de material didático. Pela própria estrutura das escolas e sistema de ensino, professores (em formação e em exercício) e alunos não costumam pensar em conjunto os rumos do ensino. O ensino é pensado para os alunos e não com os alunos.

Eram jovens e professores pensando e articulando materiais pedagógicos. Essa “misturança” de gente, histórias e conceitos produziu materiais como jogos, músicas, narrativas e desenhos. Foram criados dispositivos que tinham como objetivo facilitar o debate e o ensino de conteúdos referentes às africanidades sob o viés da resistência negra.

A seguir, são apresentados os dispositivos didáticos criados por cada grupo. Como foi orientado, há uma diversidade de linguagens e possibilidades de intervenção a a partir do que foi proposto pelo grupo pesquisador.

a) JOGO CORPORAL COLETIVO - Mímicas sobre os orixás e a natureza

Dispositivo: Mímicas sobre os orixás e sua relação com os elementos da natureza.

Áreas de conhecimento: meio ambiente e ciências da natureza.

Proposta: Após apresentação do conteúdo os membros do grupo receberão a tarefa de interpretar, através de mímica, quais os orixás e os elementos da natureza aos quais se referem. Assim, puderam aprender a se relacionar de maneira diferente com o meio ambiente e refletir sobre sua natureza. Tanto a linguagem/expressão corporal quanto os saberes da área de conhecimento são explorados. Recomenda-se que sejam apresentados mitos dos orixás para que os estudantes possam fazer as correlações.

Figura 15 - Mímica sobre orixás



Fonte: Acervo da autora

A cima percebe-se os participantes demonstrando como seria a aplicação do jogo em sala de aula. Foi interessante que essa atividade tenha sido pensada em um espaço para jovens e adultos principalmente porque temos experiências e relatos de que na EJA a linguagem é pouco acessada nos processos de ensino.

b) JOGO DE TABULEIRO – Jogo da Resistência Negra: Saberes sobre África e seus descendentes

Dispositivo: Jogo da resistência negra - Saberes da África e seus descendentes.

Áreas de conhecimento: Geografia, História e Qualificação Profissional.

Neste jogo cada participante deve descobrir saberes sobre a história e cultura da África e dos afrodescendentes, por meio de perguntas e curiosidades sobre a tecnologia africana, a Geografia da África, as tradições e os costumes. Conhecimentos como os tipos de tecelagem, a produção de tijolos, a importância do chá de boldo, etc.. Unidade: Juventude e Tecnologia.

Fig. 16- Jogo de tabuleiro



Fonte: Acervo da autora

c) MÚSICA E CIÊNCIAS HUMANAS- LOA – HISTÓRIA DO MEU LUGAR

Dispositivo: Loa¹² para articular os conhecimentos de cada membro sobre sua história e da comunidade.

Áreas de conhecimento: Geografia e as ciências naturais.

Os estudantes e os co-facilitadores tiveram como mote as histórias conforme os marcadores das africanidades e o material de apoio. A dificuldade para alguns dos membros se deve pela sua ausência de docências. Segundo os co-autores, a escolha se deu devido o maracatu é o que despertou a memória e a referencial para o debate.

¹² Loas são cantos entoados no maracatu que narram o cortejo. As loas contam as histórias relacionadas à cultura afro ou temas regionais. No Ceará, o maracatu tem um ritmo mais lento e cadenciado.

Figura 17 - Apresentação da Loa



Fonte: Acervo da autora

Minha terra, minha comunidade (LOA)

Das terras do Ceará um pouco vou falar

Minha vida, meu lugar (declamado)

De muitos sertões

a seca empurrou

o povo para cá

Fortaleza que enche,

Fortaleza que cresce

com várias culturas

Conversa na calçada

Causos ao luar

na Vila União enclausuras de concreto

nos contentamos em ficar

nas praias da Barra do Ceará

*criação e vida
das verdes guas eu sou
com as onda de lá
conduzo o meu caminhar
Tanto a dizer sobre os lugares de vida,
mas não sou egoísta
deixo com vocês a palavra,
memórias de família (declamado)*

(Manoel, Marcela, Raimunda, Cibele, Lucas, Delliene, tanyamaira, Lidiana e Calu)

d) PRODUÇÃO MURAL DE CRÔNICAS E AUTORRETRATOS: Histórias e cabelos

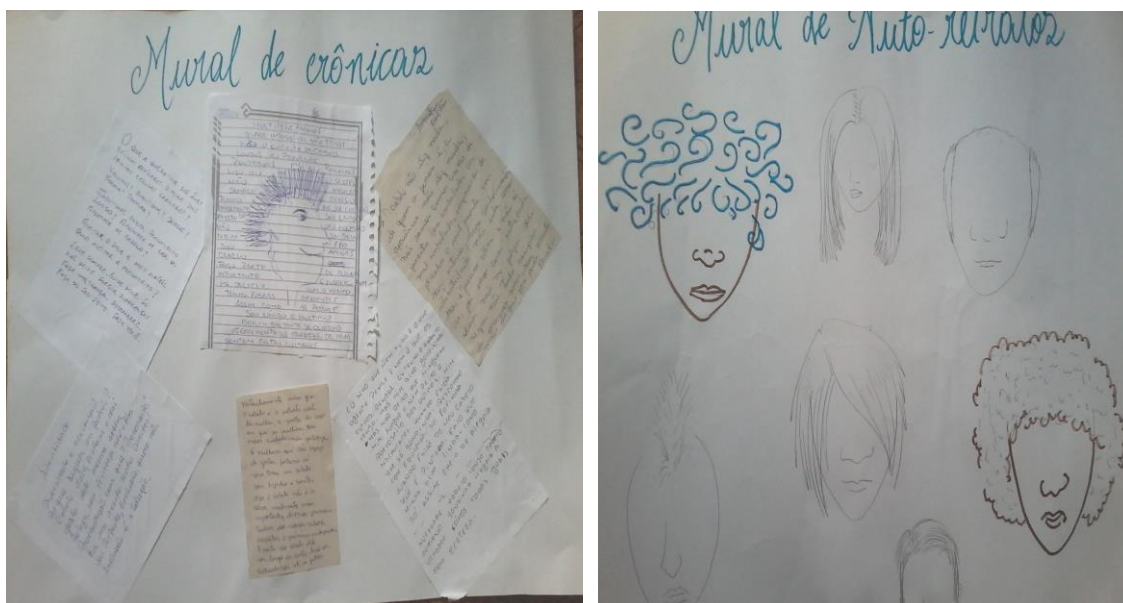
Dispositivo: Mural de crônicas e autorretratos para trabalhar o letramento através das diferentes linguagens.

Áreas de conhecimento: Língua Portuguesa e Artes.

Além de discutir a relação de pertencimento de cada jovem, estimula a valorização e o respeito à diferença e à identidade.

PRODUÇÃO MURAL DE CRÔNICAS E AUTORRETRATOS

18- Mural de crônicas e auto- retratos



Fonte: Acervo da autora

Transcrição dos textos do mural**Texto 1**

O que a queratina das suas células capilares
difere das minhas células capilares?
Volume? Quantidade? Dobras? forma? Textura?
Identidade curta, Preconceito longo? Aprender de cor ou
Aprender de cabelo?
Aceitar o DNA é mais difícil que
Aceitar o preconceito?
Lave sempre. Cuide dela. Só.
Não deixe surgir diferenças
Faça uma trança. Desamarre.
Faça do seu jeito. Seja você.

Texto 2

Diversidade e aceitação!
Porque seguir um padrão?
Cabelo duro, pichaim e daí?
Beleza, sou princesa até o fim.
Preocupação com o que? Preconceito?
Eu me aceito. Tenho direitos!
Sou perfeita, exclusão, quero não.
Inclusão é a solução.

Texto 3

Particularmente acho que o cabelo é o retrato real da mulher. A parte do corpo em que as mulheres tem mais cuidado, mais gentileza.
Há mulheres que são capazes de gastar uma fortuna só para terem um cabelo bem lisinho e bonito.
Mas o cabelo não é coisa realmente mais importante, devemos primeiro cuidar de nossos valores, respeitar p próximo independente do cabelo ser longo ou curto, liso ou cacheado até se faltar.

Texto 4

Múltiplos cabelos
Quase impossível não tê-los
São enfeite da cabeça
Longos ou pequenos
Penteados ou rebeldes
Liso ou crespo
Não importa
Sempre cresço
Tenho que ser cuidado
Importante ser lavado
Ora estou seco ora estou molhado
Não sou belo, nem feio
Sou apenas cabelo
Faço parte de alguém
Importante é querer bem
Me delicio com o vento
Tenho fibras diferentes
Assim como as pessoas
Sou múltiplo

Brilho bastante se cuidado
Geralmente os carecas
De mim, eles sentem falta
Coitados.

Texto 5

O cabelo não diz nada de quem a pessoa é. A aparência não diz nada. Nós somos como caixas de presente bem embalados ou mal embalados. Impossíveis de perceber o real presente em seu interior. Nosso conhecimento, identidade não está à mostra é preciso olhar e não só ver. Por isso cara entrevistadora, não me julgue. Sou negra e não tenho roupas de marcas, mas sou muito mais do que você pode perceber.

Texto 6

Eu acho nem tudo é o que a gente pensa e nem que os outros pensam.

Eu tenho o cabelo longo. Acham-me gordinha.

Mas não deixo que ninguém me julgue nem deixo o preconceito dos outros me machucar.

Quando falam de mim que sou gordinha, respondo com educação sou fofinha.

Quando falam que meu cabelo é pintado, falo que me acho linda. Só assim cheia de alegria.

A verdade cabelo longo pequeno, gordinha, magrinha, verdade somos todos iguais com certeza.

Com os dispositivos apresentados, os co-pesquisadores experimentaram ensaios de transposição didática. A transposição didática refere-se à transformação de um saber científico em um saber escolar. Como Almeida (2007) afirma transformar um saber sábio em saber a ensinar para chegar ao saber ensinado. Essa proposta baseia-se na necessidade da transformação dos conteúdos científicos em conteúdos de ensino ou conteúdo curricular. Não se trata de, meramente, adaptar o conteúdo sobre as africanidades, mas de trazê-lo para a realidade escolar e acadêmica, por meio da articulação dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade e as práticas sociais que a eles vinculam-se.

Os resultados apresentaram-se como ensaios, em consequência do pouco tempo disposto para sua concepção e sua execução. Contudo, os participantes puderam apropriar-se de conceitos que interferiram de alguma maneira em suas concepções epistemológicas e suas práticas sociais. O exercício da dialogicidade entre os sujeitos no processo de ensino e aprendizagem, para pensar esse processo, é gerador de potências didáticas para a efetivação da Lei 10.639/03. Neste movimento, os sujeitos são capazes de apropriarem-se da produção didática, sem, necessariamente, depender exclusivamente de terceiros ou de instâncias superiores.

Nas produções solicitei que fossem levantados os conceitos de resistência que foram elaborados até aquele momento. Assim, apenas dois grupos, por conta do tempo, conseguiram verbalizar essa relação. Entretanto, os comentários e as produções revelam essa preocupação de consonância com os temas sugerido nas oficinas. Desse modo, foram

identificadas as seguintes categorias: **I - Ressignificação das vivências culturais;** **II - Jogando com os conhecimentos sobre resistência e** **III - sentidos sobre cabelos.**

Categorias e cruzamentos

I - Ressignificação das vivências culturais
1- Porque assim a questão do maracatu é vou pegar um pouco da história. Eles ressignificaram, né, a população negra ressignificou aqui as vivências de lá. Porque lá eles eram intelectuais, tinham seus reis e suas rainhas, tinha toda uma sociedade formada com suas hierarquias, com sua complexidades e quando chegou aqui todos eram escravos. Então o maracatu vai ressignificar as vivências dos antepassados e de quem era lá e chegou aqui outra coisa, e então para revivenciar tudo aquilo e transferir isso as suas gerações então o maracatu age neste sentido. A gente retratou um pouco dos povos do Ceará, por conta de N motivos, que um dos principais retratados na nossa literatura, na nossa história e no nosso coro, é a seca, né. A gente veio com a questão de que o que refletisse a vivência no seu bairro, e seu bairro é formado pela maioria de pessoas que vieram do interior do Ceará, fugindo principalmente da seca, então a gente retratou isto, esse crescimento de Fortaleza com o povo do interior que se refugiou aqui, cresceu aqui e muitas mudanças aconteceram e mais alguma permanências também ainda estão.
6- No caso, a gente aqui não fez uma recontagem dessa cultura negra, dos povos negros, mas a gente optou por ver a nossa comunidade, a questão que se espelhando no povo negro, todas as populações se locomovem por força de alguma coisa.
3- Essa música tem a ver com a memória de cada um. Alguém fala do seu bairro, da Barra do Ceará, da beleza. Aí junta com outras memórias e pode ajudar a ensinar sobre essa cultura negra e na resistência.
II – Conhecimentos jogados sobre África e si mesmo.
2- Nossa atividade foi fazer um jogo coletivo que usasse o corpo, relacionando a natureza, aos orixás, aí a gente fez um jogo de mímica. A partir dos conhecimentos da relação entre os orixás e os elementos da natureza, percebemos a importância da preservação da natureza.
8- Conhecendo mais sobre a resistência negra e sobre os conteúdos a gente aprende mais sobre a gente mesmo. Assim, eu desconhecia os orixás. Aprendi com esse jogo, por exemplo.

7- Esse jogo ajuda a entender e conhecer a África e a gente mesmo. Os participantes têm que jogar o dado e vão conhecendo a cultura. Tem coisas como informações e tecnologias que herdamos dos negros e nem sabíamos. Acho que isso ajuda. Na África tem neve? Como chama os instrumentos trazidos da África na agricultura? As palavras de origem banto? Tudo isso.

III – Sentidos sobre cabelos como resistência

5- É por isso que eu falei dos aspectos do cabelo. As pessoas reparam muito no cabelo e isso é ruim quando gera o preconceito. É importante surgir a diferenças pode ser pelo cabelo ou outra coisa, isso é belo. Por isso acho que essa atividade ajuda.

4- A gente mostra a importância do cabelo em uma atividade. Construímos dois recursos que é o painel de auto-retratos e a mural de crônicas. A partir da nossa relação com o cabelo a gente sugere que os participantes fizessem seus autorretratos e as crônicas. Isso ajuda a discutir o cabelo, a identidade, a beleza e o preconceito também.

9- O que a queratina das suas células capilares difere das minhas células capilares? Volume? Quantidade? Dobras? Forma? Textura? Identidade curta, Preconceito longo? Aprender de cor ou Aprender de cabelo? Aceitar o DNA é mais difícil que Aceitar o preconceito? Lave sempre. Cuide dela. Só. Não deixe surgir diferenças, faça uma trança. Desamarre. Faça do seu jeito. Seja você.

10- Falei de uma pessoa que julga a outra pelo cabelo. Assim, trata uma pessoa diferente por causa do cabelo? Às vezes querem que a gente mude o cabelo, todo cabelo é bonito. É uma besteira.

11- Particularmente acho que o cabelo é o retrato real da mulher. A parte do corpo em que as mulheres tem mais cuidado, mais gentileza. Tem mulheres que são capazes de gastar uma fortuna só para terem um cabelo bem lisinho e bonito. Mas o cabelo não é coisa realmente mais importante, devemos primeiro cuidar de nossos valores, respeitarem o próximo independente do cabelo ser longo ou curto, liso ou cacheado até se faltar.

Cruzamentos

1,3 e 6 são convergentes ao tratar da relação de ressignificação da cultura negra e da resistência na vida das pessoas.

2,7 e 8 convergem ao relacionar o conhecimento, a cultura e a escola.

5, 4 e 9 são convergentes ao tratar dos cabelos como um marcador da resistência negra

por meio da diferença.
11 é ambíguo, pois fala do respeito aos diferentes cabelos, mas associa beleza a um tipo de cabelo liso.
4 e 11 são divergentes, pois um trata da importância do cabelo para discutir identidade e o outro afirma que não.
2 e 8 convergem pelo conceito de associar os orixás ao conhecimento.

Estudo transversal - História em quadrinhos

Os confetos me inspiraram a criação de uma história em quadrinhos. Tanto pelo apelo que exerce junto aos jovens, quanto pelo prazer que proporciona dar imagens aos confetos.

OS CONVIDADOS DO BAOBÁ

Tudo estava tranquilo na praça do Passeio Público. Mais um Memórias de Baobá iria começar. Todos os convidados estavam chegando... todos mesmo.





A próxima oficina já vai começar...

Para quê
isso?

E essa
boneca?
Não
entendi.



Eu sou a
Resistência
maracatu-
recontagem

Eu não sou só uma
boneca. Eu sou a
Calunga, sou uma
representação da
divindade banto e vou
na frente dos cortejos
de maracatu.



Vim recontar a cultura negra, dos povos
negros para revivenciar tudo e transferir
às suas gerações através do maracatu.

E vamos
aprender
tocando!

Adorei!

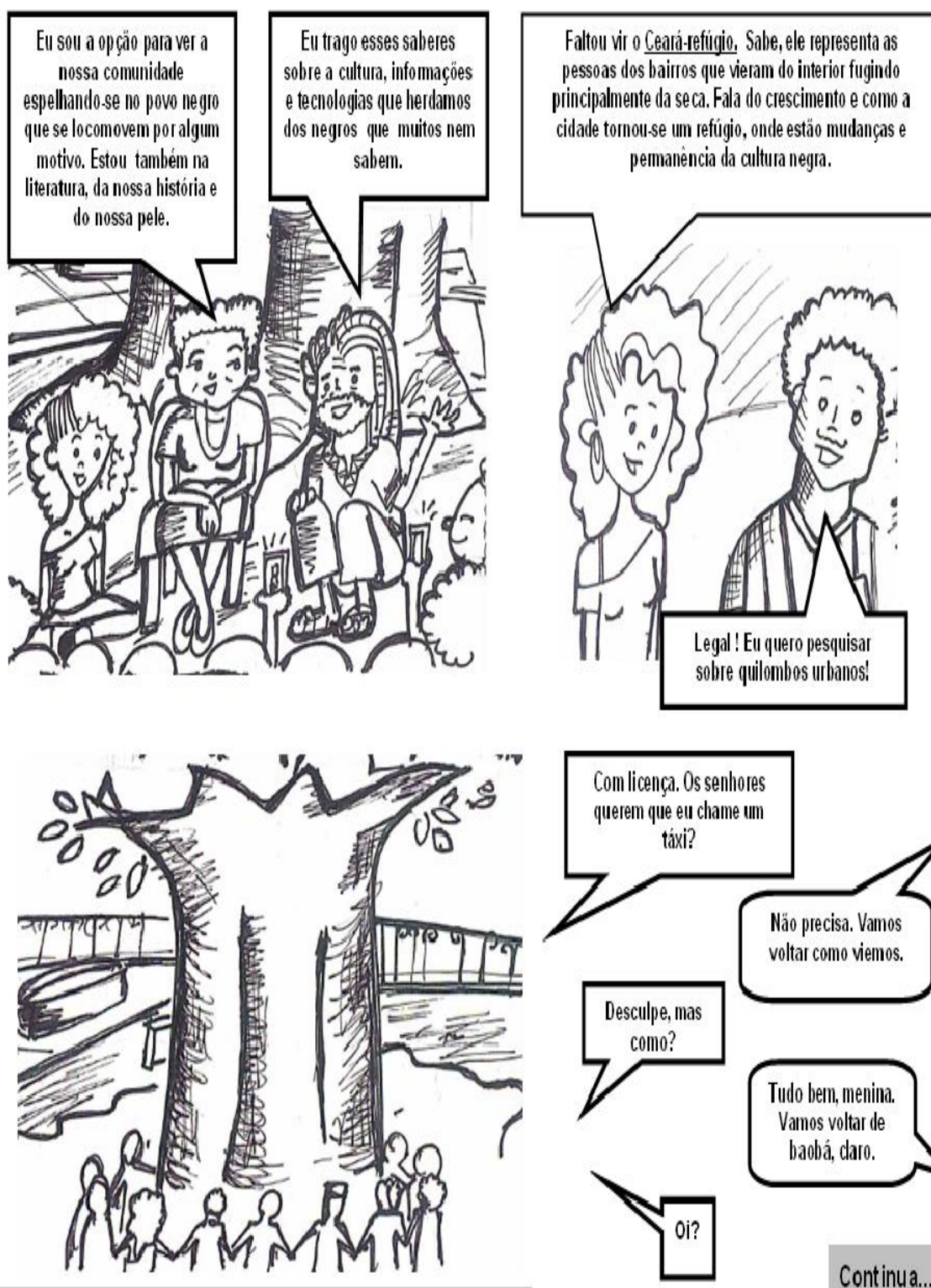


Resistência
conhece a gente
mesmo –
Conhecendo mais
sobre a resistência
negra e sobre os
conteúdos a gente
aprende mais sobre
a gente mesmo

Eu sou a Dona
Comunidade
espelha-povo-
negro)

Eu sou o Conhecer-África-
conhecer-a-gente. Eu
ajudo conhecer a África
para que possamos
conhecer a nós mesmos.





No encerramento das atividades fizemos uma roda no baobá.

4.5 Quinto Círculo - Retomar os achados da resistência

O quinto círculo surgiu da necessidade de alguns aprofundamentos, sendo marcado pela retomada das produções realizadas ao longo da pesquisa. Para o relaxamento dos participantes e preparação foram usadas com poema ‘Me gritaram negra’ de Victória Santa Cruz e a música ‘Vida é desafio’ do grupo Racionais MC’s.

Para estimular a reflexão sobre os marcadores das africanidades e a resistência negra usou-se a ‘técnica estátuas da resistência’. Nessa técnica os co-pesquisadores precisam expressar sua relação com o tema integrador usando apenas a linguagem corporal de maneira estática. Os demais participantes deverão falar o que compreendem da técnica. Por fim, os produtos construídos até o momento foram reapresentados para que os co-pesquisadores possam explicitar alguns conceitos que possam ter gerado dúvida.

A seguir apresento os relatos deste reencontro.

A chegada foi atribulada como sempre, com este trânsito, como não ser? Cheguei à escola Francisco Domingos da Silva. O quinto encontro foi realizado na própria escola. O ideal é que todos pudessem vir, mas o calendário da UFC estava apertado para eles. Quando cheguei os alunos já estavam à espera. Os educadores foram chamados pela direção da escola que antecipou uma reunião que não estava agendada. Mais um desafio. O convidado que iria co-facilitar a oficina ficou preso na rodoviária. No princípio fiquei preocupada, mas depois relaxei. Fazer o quê? Seguir em frente.

As atividades foram iniciadas com um diálogo, descrevendo aos jovens o que iríamos fazer naquela noite. Eram 12 estudantes e mais cinco crianças, filhas dos mesmos. As mães precisam levar as crianças para a escola por não ter com quem deixar e isso é relevante para sua permanência no Projovem. A maior parte dos alunos que lá estavam participaram de pelo ou menos duas das oficinas sociopoéticas.

No primeiro momento apresentamos o vídeo “*me gritaram negra*” de Victória Santa Cruz, poeta e coreógrafa peruana. É um poema carregado, belo e visceral. Uma performance que propicia a reflexão de maneira delicada e forte, ao mesmo tempo. Com elementos presentes nos textos produzidos pelos participantes, até aquele momento, provocaria o abandono dos véus que encobrem alguns relatos.

Tive que narrar o filme que estava em espanhol, pois os estudantes não conseguiam ler a legenda. Narrei à meia luz. Percebi que as crianças foram as mais empolgadas, pois era possível ouvir suas vozes repetindo “negra, negra, negra”. Os

estudantes olhavam com estranheza, aparentando não entender algo além da incompreensão do idioma.

“Me gritaram negra”¹³

*Tinha sete anos apenas,
apenas sete anos,
Que sete anos!
Não chegava nem a cinco!
De repente umas vozes na rua
me gritaram Negra!
Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra!
"Por acaso sou negra?" – me disse
SIM!
"Que coisa é ser negra?"
Negra!*

*E eu não sabia a triste verdade que aquilo escondia.
Negra!
E me senti negra,
Negra!
Como eles diziam
Negra!
E retrocedi
Negra!
Como eles queriam
Negra!
E odiei meus cabelos e meus lábios grossos
e mirei apenada minha carne tostada
E retrocedi
Negra!
E retrocedi...
Negra! Negra! Negra! Negra!
Negra! Negra! Neeegra!
Negra! Negra! Negra! Negra!
Negra! Negra! Negra! Negra!
E passava o tempo,
e sempre amargurada
Continuava levando nas minhas costas
minha pesada carga
E como pesava!...
Alisei o cabelo,
Passei pó na cara,
e entre minhas entranhas sempre ressoava a mesma palavra
Negra! Negra! Negra! Negra!
Negra! Negra! Neeegra!
Até que um dia que retrocedia, retrocedia e que ia cair
Negra! Negra! Negra! Negra!
Negra! Negra! Negra! Negra!
Negra! Negra! Negra! Negra!
Negra! Negra! Negra!
E daí?
E daí?*

¹³ Victoria Eugenia Santa Cruz Gamarra (1922-2014) foi uma poeta, coreógrafa, folclorista e estilista peruana. Vídeo disponível em :<https://www.youtube.com/watch?v=RIjSb7AyP>

Negra!
Sim
Negra!
Sou
Negra!
Negra
Negra!
Negra sou
Negra!
Sim
Negra!
Sou
Negra!
Negra
Negra!
Negra sou
De hoje em diante não quero
alisar meu cabelo
Não quero
E vou rir daqueles,
que por evitar – segundo eles –
que por evitar-nos algum disabor
Chamam aos negros de gente de cor
E de que cor!
NEGRA
E como soa lindo!
NEGRO
E que ritmo tem!
Negro Negro Negro Negro
Negro Negro Negro Negro
Negro Negro Negro Negro
Negro Negro Negro
Afinal
Afinal compreendi
AFINAL
Já não retrocedo
AFINAL
E avanço segura
AFINAL
Avanço e espero
AFINAL
E bendigo aos céus porque quis Deus
que negro azeviche fosse minha cor
E já compreendi
AFINAL
Já tenho a chave!
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
NEGRO NEGRO
Negra sou!

Figura 19 – Victoria Santa Cruz



Fonte: Internet / intervenção Kellynia Farias

A cada vez que se repetia a palavra negra, ao fundo uma voz infantil repetia com tamanha simplicidade e os olhos dos alunos atentos, tentando acompanhar o que cada palavra dizia. Uma das estudantes abraçadas com o filho no colo demonstrava estar emocionada. Quando as luzes foram ligadas, percebi olhares desconfiados, olhos marejados e o silêncio. Conversamos um pouco sobre o poema-vídeo, sobre o que representou para eles aquela bela expressão de si, da identidade daquela mulher por meio de sua história.

As respostas vinham em fluxos diferentes, dependendo da questão apresentada. Como a personagem sentia-se? A aluna com o bebê no colo respondeu que ela sentia vergonha de ser negra, “igual a mim”, murmurou. “Eu não gosto da minha cor não”, respondeu sem olhar nos olhos de ninguém. Como aquilo me afetou, pensei. Alguns olharam, outros desviaram o olhar. “Eu me conformei, mas não gosto”. Frases diversas vezes repetidas naquela noite.

Como vocês se sentem neste vídeo? O que isto tem a ver com o nosso tema?

“- *Eu não ligo*”. Respondeu outro sem retirar um momento sequer os fones de ouvido. “Não me importo se me chamam de negro, se me olham desconfiados quando entro na “topic” pensando que vou roubar. Eu não sou assim, eu encaro e digo tá olhando o quê?”.

- E isso tem relação com resistência? Perguntei.

- Tem sim, porque eu não me importo. Respondeu.

Após a nossa conversa, o vídeo foi repetido. A proposta era que dançassem como no vídeo, mas isso não aconteceu, houve muita resistência. Então, propus que fizessem uma imagem que retratasse suas relações com o vídeo e com o tema. Todos fizeram suas imagens

e perguntei o que cada imagem representava. O aluno que falou que não se importava com o que diziam dele demonstrou sua imagem através de uma pessoa sendo apontada. Foram dois sentimentos. Duas respostas tão diferentes. Mesmo que ele dissesse que não se afetava, não era o que sua imagem dizia. Não era o que seu corpo dizia.

Alguns jovens não souberam explicitar a relação entre as imagens e o tema gerador. Optaram por manterem-se em silêncio. Talvez representar com o corpo ou refletir sobre suas escolhas não fosse possível naquele momento. Infelizmente, as imagens ficaram de baixa qualidade e não pude trazê-las para o texto.

Descrição das Estátuas:

- 1- Punho fechado no peito e rosto erguido - “Representa a força da mulher negra, que cuida da família e dos filhos. Tem orgulho do que é”.
- 2- Corpo ereto, apontando para frente (outro) - “Às vezes, as pessoas apontam muito. Ficam julgando até quando você entra no ônibus”.
- 3- Estátua apontando a própria pele – “A resistência tem a ver com a cor da pele também. Tem muito racismo”.
- 4- Corpo para frente e braços postos na cintura e peito “aberto” - “Encarar de frente e dizer e daí? Lutar para estudar, para o dia-a-dia”.
- 5- Estátua com mão na cintura “dançando” – “Porque a dança é a vida, é tudo para eles (negros)”.
- 6- Estátua da família com crianças no colo – “É o que eu mais penso, na família e nos filhos”.
- 7- Estátua de braços cruzados – “Ela está resistente, não aceita tudo, não”.

Em seguida desse momento foi passado o vídeo “Vida é desafio” dos Racionais MC’s. Dessa vez parte do grupo cantou a música. Essa música é sempre forte para mim e foi para alguns alunos também. Há uma profunda identificação com a estética, com as ideias e com a batida. Alguns jovens acompanharam toda a música.

Depois das estátuas, iniciou-se a releitura das produções. Os participantes transitaram entre os cartazes, textos e demais produções de maneira a reavivar a memória de cada um sobre aqueles momentos. Até aquele instante, o que eles tinham eram fragmentos de memória. Os baobás, os textos, as imagens. Tudo disposto, previamente, no chão.

Não vou dizer que não houve oposição por parte de alguns estudantes. Dois dos três rapazes que estavam nas oficinas saíram neste momento, recusando-se a fazer a segunda parte da oficina. Não sei ao certo o que lhes afetou até mesmo porque eles participaram bastante do primeiro momento. Mas o Manuel, aesse ficou até o fim. Impressionou-me, pois ele foi um dos participantes que mais recusava-se a fazer algumas atividades. Sua timidez nunca impediu sua permanência. Ele falava com seu corpo. No início das oficinas era curvado, calado, não olhava nos olhos, murmurava. Mas, Manuel foi soltando-se, e seus comentários curtos e objetivos, porém, ricos, nos inspiravam.

Os confetos que foram produzidos puderam ser revisitados, confirmados e confrontados em alguns momentos. É interessante como esse encontro foi delicado e intenso, as cadeiras e as pessoas iam aproximando-se cada vez mais, tanto fisicamente quanto emocionalmente. A solidariedade e palavras de força e carinho diante da amiga que chorava ao desabafar os relatos de racismo que sofrera, e as de respeito a colega que falava da sua família que era do candomblé, foram marcantes para mim e para os jovens.

Foi um momento instigante, pois naquela partilha, podemos nos reencontrar com os sentidos e os sentimentos, articulando diferentes dimensões do conhecimento. Os registros, as emoções e os debates construíram novas aprendizagens. Aprendizagens estas carregadas de humanidade, de solidariedade, enfim, da capacidade de colocar-se e deixar-se tocar pela tristeza ou alegria do outro.

Gosto muito de pensar na perspectiva da Educação Popular como um modo de atuar e sentir as formas de como estamos sendo no mundo. Neste momento, reforçam em mim as propostas de diálogos como capacidade de encontro com o outro e na compreensão de que o saber tem várias dimensões. Ou seja, a cognição é uma das faces do saber e não uma ‘única face’, pois sentimos, pensamos e agimos (SALES, 1998).

No final do encontro, foi solicitado aos estudantes que registrassem como estavam sentindo-se ou o que aprenderam. Eles poderiam usar qualquer linguagem que desejassem. Primeiramente explico que, nem todos os participantes necessitavam produzir textos, pois poderiam optar por não escrever. A escrita é sempre desafiadora e quando pensamos na EJA e no Projovem não é diferente. Há uma grande diversidade de níveis de domínio da linguagem escrita, além disso, muitos dos estudantes deste programa estão afastados da escola há quase uma década, ou seja, apresentam pouco contato com a escrita, assim como com a leitura.

Como algumas questões precisavam serem aprofundadas e revisadas, conversamos e retomamos os registros no quinto círculo. Tais observações contribuíram para elucidar alguns confetos e produzir .

As produções abordaram as reflexões sobre as atividades, exercendo quase um papel de síntese. Para realizar essas reflexões sobre si e sobre o aprendizado não foi orientado que fosse feito de uma forma ou de outra. Ao final, as seguintes categorias foram identificadas: **Os sentimentos e saberes resistência; a força da religiosidade resistência; conceitos escola e resistência; Cabelos, resistência e família e Ancestralidade e dança na resistência negra.**

Categorização e cruzamentos

I- A força da religiosidade resistência	
6-	Onde eu morava, as pessoas diziam: fulano, não fala com ela ali não, que é macumbeira. Aí outro falou pra ele e disse que agora ia bater os pés dele bem devagarzinho [risos].
7-	Não. Eu acho que não. Porque todos são legais. Assim, a família do meu pai todinha é, até meu pai era também (candomblé). Eles tratavam as pessoas bem. As pessoas chegavam lá onde eles faziam essas coisas e tratava todo mundo igual, não tinha isso de ser crente ou católico, eles tratavam tudo igual. Eu cresci dentro de [terreiro], porque minha família toda era.
8-	Eu acho mais por causa disso, porque tem gente que acha que tem terreiro que pode puxar esse lado aí, separação, a pessoa vai lá pra destruir a família da outra. Acho que tem mais preconceito por causa disso, por esse lado aí.
9-	(religiosidade) resiste pela força de vontade.
28-	Dizem que eles fazem o mal, todo macumbeiro.
29-	É o racismo. Por causa da nossa cor, têm discriminação com a religião. Não pode aceitar isso.

II – Ensinar a resistência e a temporalidade	
16-	Resistência é o que os negros tiveram pra lutar por sua liberdade, pelo futuro no dia a dia deles.
23-	Quem quiser entrar pra faculdade tem que ter resistência, porque senão ele não entra. Se ele quiser frequentar um curso, tem que ter resistência, senão também não entra nesse curso. Pra trabalhar também, porque a discriminação é grande. Tem que ser resistente.

17- Pode aprender a ter resistência, a escola pode ensinar, não é não?
19- Eu acho que resistência negra existia desde o passado até o presente, agora, na procura pelos seus direitos.
24- É força, o que me motivou a estar aqui, estudar. Porque estudando sou exemplo de uma pessoa que eu possa ser pra eles. Por exemplo, não sou de beber, farrear. Eu pensei em como os amigos deles poderiam ver: tua mãe é assim e assado. A primeira coisa que aprendi quando fui mãe é que os filhos se espelham nos pais.

III - Cabelos, resistência e família
21- ‘Tu não vai vestir essa roupa, tu é negro.’ Ou então, ‘tu é muito branco pra vestir essa roupa!’. Ela disse: o meu cabelo é liso, o teu nem é. Era só responder pra ela: tô muito bem, gata, brigada! [risos] Qual o problema do meu cabelo ser diferente do teu? Melhor ainda!
22- Uma vez minha filha chegou em casa e ela tinha três anos. Os cabelos dela, no começo, antes de descer, era igual a esse, pra cima. Aí ela disse: mamãe, eu quero cortar meu cabelo, vou passar alisante. – Por quê? – Na Zorra Total tem aquele travesti com cabelão pra cima, qual o nome dele? Valéria, acho. Disse que eu era a Valéria e a menina era a outra, amiga dela. – Por que ela falou isso? – Ela disse que morre de raiva quando vai pentear meu cabelo, que o pente engancha. – Eu peguei e fui lá, falei tanta coisa. – Mulher, tu fica falando da minha filha, e teu cabelo é o quê? O cabelo dela é mais bonito que o teu. Se for pra falar de defeito, vamos falar. Aí pronto, nunca mais ela falou.
14- Essa mãe que era revoltada, de cabelo ruim, reconheceu a cor dela né?
15 - Porque vem da família dela. Ela aceitou tanto a família como ela.
20 - Até as pessoas da própria família discriminam a gente.

IV - Ancestralidade e dança na resistência negra
13- Igual a quinta-feira, teve um passeio lá pro Dragão do Mar e tinha uns morenã, com aquele cabelo, dançando tudo um estilo de reggae, umas músicas que a gente nunca escutou. Mas eu achei legal, quando a mulher entrou, que cantou. Parecia que ela tava assim, sei lá, noutro mundo, cantando. Eu gostei da música dela, mas eu não achei nada estranho.

11- Às vezes, as pessoas falam: ah, vai pro Reggae pra usar isso... Às vezes, a pessoa nem usa. Eu sou uma. Eu ia pra esses reggaes de noite, o pessoal ficava na rua dizendo pro meu pai: tu filha usa droga, isso e aquilo outro. Nunca eu botei um cigarro na minha boca. Eu ia lá por causa das músicas, que é animado, eu curti mais a música. A minha lombra era com as músicas [risos]. Eu ficava lá com olho fechado, dançando, deixando só a música levar. Minha lombra era mais essa. Eu me sentia leve. Naquela hora que roda, aí que me sentia leve mesmo.
10- (relação com resistência) Gostar de dançar. Não pra os outros, mas pra si mesmo e se sentir bem.
12- (dança) Resiste desde muito tempo, de geração a geração. Às vezes, a gente aprende só, às vezes, com outras pessoas.
25- (dança) A força dele, a maneira dele se relaxar, começar o dia de trabalho... Liberdade.
26- A capoeira vem dos negros. É arte, a música. É uma dança.
27- Capoeira é um esporte muito maneiro de fazer, praticar e apresentar o que aprende e dança. Eles se tornam uma família.
28- A união entre eles. Jogam capoeira não por defesa, mas por animação, pelo gosto da dança, também, que já vem dos negros. O negro apresentou pra gente.
29- Também é um modo de se expressar, deles, a cultura. Do mesmo modo que a capoeira é, o Hip Hop é a moda que eles encontraram pra mostrar o que eles sentem, mostrar um pouco a dança deles, a música, os pensamentos.

VI- Memórias de racismo e de resistência

30- Tem tudo a ver. Porque os negros não desistiram, conseguiram a liberdade deles. Então, se a gente tem uma vontade, tem que ir atrás. Não pode desistir. Não é na primeira topada que a gente vai desistir, não é porque é branco, negro ou pardo que vai desistir, não. Estão lutando até hoje.
31- Eu não gosto de ser negra não. (lágrimas). Uma colega minha, a filha dela tinha 6, 7 meses. Aí ela tava agoniadinha. Pediram pra segurar, quando segurei ela, começou a chorar mais e ela falou: ‘ela tá chorando mais só porque tu é negra’... Isso machucou muito. Eu tenho dois filhos e não quero que eles passem por isso.

32- Eu sou negra. Meus filhos são brancos, porque puxaram o pai deles. Eles são gêmeos. Uma vez, tava no ônibus, aí a mulher perguntou se eu era babá, se cuidava deles. Não, são meus filhos.
33- Discriminam a gente, depois vêm à tona, ficam deprimida... Não adianta. Às vezes, fica chateada, mas a gente tem que encarar o problema.
18- Eu acho que, necessariamente, você não precisa ser negro pra não ser racista, principalmente assim, porque não existe o branco puro. Então, eu sou negra, embora aparente outra cor. Eu sou negra desde cedo.

Cruzamentos

22 e 14 são oposições por se articular em posições antagônicas à relação familiar ao tratar de cabelo.
14, 15 e 20 convergem no que tange a relação conturbada e marcada por dores relativas ao cabelo.
17, 23 e 24 convergem ao fazer a relação entre resistência e escola/estudos.
19 e 16 associam resistência à outros tempos, além do presente.
31, 32 e 33 convergem ao relacionar o racismo e sua relação dolorosa com a história de cada uma.
18 e 30 são convergentes ao trazer as características de resistência e pertencimento.
10 e 31 são oposições à forma como tratam o pertencimento negro.
6, 8 e 28 – tratam da relação negativada e preconceituosa com a religiosidade de matriz africana.
9 e 7 convergem ao relacionar família, religiosidade de matriz africana e resistência negra.
29 e 6 se opõem ao tratar da relação com religiosidade em diferentes olhares.

Após a releitura das categorias e dos cruzamentos, realizei o estudo transversal a partir da inspiração que os jovens têm com o rap e seu universo. O rap tem representado uma das mais fortes expressões da ancestralidade atualizada. A dinâmica da literatura oral se expressa nas rimas, nas batalhas e nas releituras da realidade que os MC's ou *rapers* têm trazido para a cultura brasileira.

Estudo Transversal- Rap

A pisada de resistência

Quando chega a noite e você tem seguir
Acreditando em Deus, acreditando em si
Fica uma pergunta, fica a indignação
Porque tudo isso acontece nas favelas
Com o nosso irmão?

*Vai em frente você não pode parar
Não importa se a lágrima rolar
Siga em frente
Tua pele, tua cultura você pode sorrir
Acredite nos ancestrais,
nos irmãos e acredite em si*

Mais um caso no ônibus você vê
‘Me gritaram negra’ tenho que erguer
A cabeça e olhar, bater no peito e dizer
Mostro o braço e da cor orgulho
Constrangimento para alguns
Aplausos de lá
Negra, negra, negra!
Dá vontade de gritar!

Que país que você vive
Respeite meus cabelos
Resistência cabelo-direito diz que o cabelo é seu, é desse jeito!
Quer cortar o cabelo, quer cortar o direito
É professor, é vizinho, não param de falar
Tá maluco? Tá brincando? Fala do seu!

Aí meu irmão não pode desistir

É **Resistência primeira-topada** que vai seguir
 Como os negros, lutar!
 Conseguir a liberdade e ir atrás.
 Não é na primeira topada que a gente vai desistir,
 não é porque é branco, pardo ou negro.
 Nossos irmãos até hoje ainda estão lutando.

Dança resistência no outro mundo

quando alguém canta e por um segundo
 parece que estava em outro lugar.
 Dançar é espiritual, traz leveza e paz

Você sabe como é, esse gostar,
A Resistência negra dança-lombra,
 É uma viagem com as músicas,
 quando fica de olho fechado,
 deixa a música levar e a cada vez que roda
 o mundo fica alterado

Tudo isso aprendi com
Dança de-geração-em-geração
 é que resiste desde muito tempo,
 trazida pelos negros, nossos irmãos
 na pisada, na roda, na capoeira, no reggae e no rap
 para se divertir, conscientizar
 como uma família grande a dançar
 a sociedade vai despertar

Nem tudo é alegria lá nas quebradas
 Tem irmão querendo discriminar a negrada
 O preconceito com a religião
Que faz o religião bater-pé-de-vagarinho
 Se silenciar diante do preconceito

Temendo perseguição e ignorância
Separa família, maldição
De quem acredita que se pratica o mal-feito

É a religiosidade que resiste na força de vontade
Nos laços de família
Acolhimento pai, mãe e filha

Religiosidade família-trata-igual

Que não faz diferença entre crente e católico.
Tudo é natural, lá no terreiro
Não tem diferença não

Que se junta com o **preconceito mãe-babá**
Que teima em maltratar as mães e seus bebês
Humilhando e negando a relação que há
É igual preconceito **chorou-porque-é-negra**
Por causa da cor, acha que pode questionar
Associa o choro e o medo do bebê
A cor escura e ao preconceito que há em você?
Plantando mágoa e decepção
Ô mamãe Oxum vem proteger
Com tuas águas acalantar o coração.

Mas os caminhos não estão fechados
Pode me acreditar, os pedaços encontrados agora vou juntar
Tem esperança, tem amor também
Na bonança e quando o vento forte vem
É a identidade que ninguém pode te tomar
A resistência **negra-que-aparenta-outra-cor**
Vem falar desse carinho e do valor
Dos ancestrais recebido e da compreensão
Que pode ser negra desde cedo
Mesmo que a melanina e sociedade digam que não

Aprendeu o valor de se encantar
Com a beleza da identidade e valorizar
É pertencimento que esse passo vai marcar.

A comunidade avisa, um só, uma batida
Que a galera quer estudar
Resistência-escola que vai falar
É resistência que se ensina
No espaço escolar
A entender, enfrentar, resistir
Prova o sentimento que a educação pode mudar

5 CONVERSANDO COM CONFETOS DA RESISTÊNCIA NEGRA NO PROJÓVEM

*“Vou ficar mais um pouquinho,
Para ver se eu aprendo alguma coisa
Nessa parte do caminho.”
Tulipa Ruiz*

Como em vários momentos da pesquisa, proponho uma dança. Dançar aqui é convite para permitir-se dialogar com os saberes a partir dos confetos, palavra criada a partir de outras duas: é conceito, é afeto. É “potencialização do corpo” em uma zona de indeterminação e de desterritorialização. Essa “fusão entre arte e filosofia, (...) um misto de emoção, razão, sensação, intuição, não consciente”. (GAUTHIER, 2009, p. 129) Esta dança propõe que os brincantes sejam os co-pesquisadores, filósofos coletivos que vão relacionar-se com os outros conceitos.

Dessa forma, os confetos são mais do que enunciados intelectuais, são a expressão de experiências coletivas que implicam o corpo sensível, portanto, uma forma potente de pensamento que não se limita à razão. Os conceitos, portanto, podem ser poéticos e/ou metafóricos, miscigenados, interferenciais. Geralmente, anarquizam referências prévias. (ADAD e PETIT, 2009, p. 05)

Essa criação dos confetos é um exercício de criação filosófica. Ato que se amplia para além dos espaços acadêmicos. Associo esta relação com a dança a partir das experiências da pesquisa, onde os co-pesquisadores se expuseram a produção de conhecimentos, interagiram entre si e os temas geradores, pensaram com o corpo todo. Dançamos, debatemos, criamos, enfim foi gingando que produziram os confetos.

Assim, filosofamos com os amigos, buscando os sentidos daquilo que trouxemos e questionando-os também. Pois,

Filosofar é arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos. Mas não seria necessário somente que a resposta acolhesse a questão, seria necessário que determinasse um hora, uma ocasião, circunstâncias, paisagens, personagens, condições e incógnitas da questão. Seria preciso formulá-las “entre amigos”, como uma confiança ou uma confiança(...) (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 10).

Esses confetos se relacionam de maneiras diferentes e até divergentes com os conceitos de resistência negra e o universo de sentidos a ela atribuídos. A própria EJA tem uma forte ligação com a resistência e em especial, a resistência negra. Fomos levados a crer que esta resistência está isolada em um tempo específico. Isto ocorre pela forma como a

escola tem lidado com a história dos povos africanos e seus descendentes. Além da discussão dos currículos, o acesso à escola lhes foi cerceado, como na Constituição Federal de 1824, que impedia o acesso de negros a escola, pois eram considerados doentes e com moléstias contagiosas. Que acentuou as desigualdades sociais. A EJA como direito de aprender por toda a vida, foi assegurado a partir da “Constituição Cidadã” ou a Constituição Federal de 1988. O artigo 208, o inciso primeiro afirma que o “dever do Estado com a educação será efetivado com a garantia de: I . ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.” A educação ao longo da vida fortalece o direito ao acesso a escola, não com o valor de medida supletiva, mas como forma de reparação, de promoção de igualdade.

Neste cenário, as idéias a respeito da resistência negra recebem diferentes matizes que os co-pesquisadores estabeleceram, dialogando direta ou indiretamente com as concepções de EJA e escola e, em especial, o Projovem. Todas estas relações se apresentam ao refletir sobre como o tema gerador resistência negra se aproxima das questões presentes no programa.

Foram produzidas categorias como família, pertencimento negro, religiosidade, ora dentro do que estamos acostumados a ouvir, ora de maneira contraditória ou ambígua diante das concepções de família, por exemplo.

Conceituar a resistência negra foi uma aventura instigante, pois este debate era inédito para a maioria do grupo, o distanciamento diante das noções africanidades e cultura negra foram perceptíveis. A escolha pela generalização e/ou distanciamento ocorreu de maneira consciente por alguns co-pesquisadores ao optarem não aprofundar algumas questões referentes ao tema e às suas histórias de vida.

Temos os confetos **baobá-planta-forte**, **baobá-gente**, **resistência negra-dia-a-dia**, **resistência negra-desafio** que tratam de uma resistência negra que agüenta discriminação e preconceito, com coragem e força de vontade para continuar resistindo. Estes elementos compõem o repertório cotidiano desses co-pesquisadores. Os confetos relacionam ainda a diversidade como criação divina, pois é colorido e como os seres humanos. Beatriz Petronilha da Silva traz essa relação de resistência presente no ser negro.

er negro é enfrentar uma história de quase quinhentos anos de resistência à dor, ao sofrimento físico e moral, à sensação de não existir, a prática de ainda não pertencer a uma sociedade na qual consagrou tudo o que possuía, oferecendo ainda hoje o resto de si mesmo. Ser negro não pode ser resumido a um “estado de espírito”, a “alma branca ou negra”, a aspectos de comportamento que determinados brancos

elegeram como sendo de negro e assim adotá-los como seus. (SILVA, 1974b, p.76 apud RATTTS,2006)

E essa posição diante da vida não se limita a si, pois a resistência negra representada pelo **baobá-baobazinho** é fértil, se multiplica inclusive por meio da formação. A **resistência-melancia** se opõe ao individualismo, pois não se pode come-la sozinho, assim é necessário o apoio dos demais. A **Resistência negra-vida** estabelece uma ação maior do que mera oposição, essencial para enfrentar a vida. Essa concepção se assemelha a filosofia banto onde a força vital anima a vida, onde todo ser é força.

Para os bantos a realidade ultima das coisas é a Força Vital que anima a vida. Ela é a própria vida. Por isso, o critério primeiro e o valor supremo é a Fortça-vital. Assim, o operativo fundamental da filosofia banto é a afirmação categoria de que todo ser é força. (OLIVEIRA, 2006, p. 114)

Resistência negra refere-se às práticas de luta e organização de mulheres, homens, idosos, jovens e crianças africanas e afrodescendentes diante do regime escravista e suas heranças. Ações estas que vão desde o enfrentamento durante o escravismo criminoso, até suas conseqüências nos dias atuais tais como o extermínio da juventude negra, as desigualdades de acesso e permanência na escola aos estudantes negros, a diferença salarial e as diferentes formas de intervenção no Estado junto às questões das populações negras. São práticas de resistência como as Revoltas dos Malês(1835), dos Alfaiates (1798), os muitos quilombos surgidos, dentre tantas outras expressões de organização e luta. No período contemporâneo, a Revolta da Chibata(1910), a Frente Negra Brasileira (1931) e o Teatro Experimental do Negro(1944) , até a promulgação das Lei nº 10.639/03 que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura africana e afrobrasileira e da Lei 12.711/2012 “Lei das cotas”. Falar de resistência negra é contrapor-se as falácias de naturalização de uma submissão ao regime escravista ou de que a Lei Áurea (Lei Imperial nº 3353) tornara harmoniosa e justa a condição destes povos.

Estas expressões ressignificam o que vem a ser o conceito de resistência além das revoluções e revoltas, mas como o próprio processo de permanência e reelaboração cultural dos afrodescendentes. Como no confeto **resistência não escolha o caminho mais fácil:**

Ele que fala da necessidade das pessoas às vezes ir pelo caminho mais longo e não desistir, pois nem sempre o caminho mais rápido e sem problemas é bom. Pois é a gente precisa questionar, denunciar, mas sem perder fé na vida. Eu acredito que é preciso crer nos valores, nos amigos, nos ancestrais e em si para enfrentar a realidade.(Narrativa da análise filosófica)

Outras formas de resistência se estabeleceram pelos africanos e seus descendentes na diáspora. Os valores da matriz africana e sua cultura compuseram um rico repertório de resistências à opressão do regime escravista e suas conseqüências. É a resistência cultural que está impregnada no cotidiano, nas formas de pensar identidade individual e plural, sejam nas famílias, nos terreiros ou nos festejos.

A categoria família como primeiro núcleo de pertencimento que encontramos na vida, por diversas vezes foi imbricada à resistência negra. Um espaço-tempo do bem querer, do cuidado e da promoção da auto-estima está presente nos confetos **baobá-família, resistência bebê-jóia-rara, negra-de-família**. A família que valoriza, que ama e acolhe a diversidade, aceita quem se é. Essa instância reproduz as estruturas sociais que afetam diretamente as formas como as crianças desenvolvem sua identidade (CAVALLEIRO, 2005) por isso, é importante assegurar o pleno desenvolvimento das crianças, desenvolvendo sua auto-estima e segurança.

Uma relação ambígua foi apresentada nesta categoria, pois a mesma família que tem que aceitar todos como são, faz restrições e discrimina. Revelaram-se expressões do racismo, mesmo que não fosse o foco direto da pesquisa, sendo raramente pronunciado. O racismo surgido nos confetos mostrou outros sentimentos e reações a ele no âmbito familiar. Os co-pesquisadores nos ajudaram a compreender que seu poder pernicioso e violento não poupa os espaços que julgamos ser de afeto e proteção. **A resistência negra o povo da rua é melhor, família não ligou, mãe-filho-abandono, sempre-a-ultima-excluída-das-fotos**, tratam da resistência que é preciso ter na própria família, porque as essas pessoas discriminam, abandonam ou desprezam o ente familiar que não atende a expectativa da branquitude. A cor da pele ou outros marcadores físicos da afrodescendência ou etnia indígena são suficientes para promover atos violentos como os citados acima.

Esta relação é explicitada na narrativa:

“Como se aceitar diante das características dominantes na minha família? Sou descendente de índios por parte da minha mãe, e por isso, sou marcada pelos negros e lisos cabelos e olhos escuros. Mas, se não fosse a disparidade da família paterna, eu terei tudo para me sentir pertencente da cultura indígena. Minha família paterna é descendente de europeus, e em virtude disso, meus tios e primos são loiros de olhos azuis. Sou caçula entre todos e diferente: a mais escura! Cresci, mesmo diante das atividades culturais na tribo em Pernambuco, como excluída nas fotos paterna. Sempre fui deixada de lado ou a última da fila.”(anônimo)

Esse “suportar” a presença, subalternizando a identidade é presente neste relato. Além disso, existe o abandono:

É **mãe-filho-abandono** que machuca muito, estando relacionado a não aceitação da mãe com o nascimento do filho negro, recusando-se a criá-lo. (Texto do estudo transversal).

Essa reflexão sobre o racismo carrega as marcas do trauma histórico que foi o regime escravista e sua violência, mesmo que não explicitamente citado. É difícil ainda, como já dito, associar esta expressão de violência ao conceito de família. Kabengele Munanga traz essa leitura como ideológica e sutil dentro do racismo à brasileira:

Porque nosso racismo é, utilizando uma palavra bem conhecida, sutil. Ele é velado. Pelo fato de ser sutil e velado isso não quer dizer que faça menos vítimas do que aquele que é aberto. Faz vítimas de qualquer maneira.(...) O racismo é uma ideologia. A ideologia só pode ser reproduzida se as próprias vítimas aceitam, a introjetam, naturalizam essa ideologia. Além das próprias vítimas, outros cidadãos também, que discriminam e acham que são superiores aos outros, que têm direito de ocupar os melhores lugares na sociedade. Se não reunir essas duas condições, o racismo não pode ser reproduzido como ideologia, mas toda educação que nós recebemos é para poder reproduzi-la. (Revista Fórum, 2009, p. 4)

Esses confetos nos fazem refletir que o **baobá-família** não é uma unanimidade, que sim, as famílias são afetadas por essa chaga chamada racismo, mesmo que se apresente de formas diferentes. Há uma naturalização desse fenômeno, pois se acredita que não há racismo nas famílias. Os confetos derrubam esse ideário, revelando que essas ações ferem e afetam as pessoas como foi visto nos depoimentos, mesmo entre risos, a mágoa ou a revolta é perceptível.

A família pode ser afetada e discriminar, mas ainda é maior o entendimento como espaço de afeto, apoio e solidariedade, tanto que esta relação não foi predominante nas reflexões. O entrelaçamento entre família, suas diferenças e expectativas foram presentes em vários momentos da pesquisa, ora como afeto e solidariedade, ora representando os diversos tipos de violência que ferem aquilo que temos como supremo em nosso imaginário: o amor familiar.

As relações de pertencimento foram felizes descobertas ao longo da pesquisa. Representam outras formas de concepção sobre si e com os outros como no confeto **negra-desde-sempre** que é afirmação da pessoa nascida negra, mesmo quando se questiona “desde quando é negra”. Não demonstra receio ou dúvida diante de suas origens, reflexo da família diante do questionamento sobre a identidade. A concepção de pertencimento é explicitada na **identidade-negra-que-aparenta-outra**. Afirma-se negra, mesmo que a cor da pele seja outra, por isso é negra desde cedo. Nesta compreensão, há profunda associação entre as

africanidades e o sentimento de pertencimento que é capaz de promover os elementos de resistência negra.

As africanidades fortalecem o pertencimento étnico-racial dos negros e também dos não-negros, lhes dão informações e energia para lutar contra desigualdades e opressões, para promover reconhecimento da história e da cultura dos africanos e afrodescendentes. (SILVA, Petronilha 2009, p. 47.)

Mas o pertencimento pode ser distorcido ou negado a partir de ações de violência que se apresentam através dos estereótipos que associam afrodescendentes a uma condição de subalternização, tentando apagar inclusive as relações familiares ou associando a ideia do que é feio, como é exposto a seguir:

Que se junta com o **preconceito mãe-babá**
 Que teima em maltratar as mães e seus bebês
 Humilhando e negando a relação que há
 É igual **preconceito chorou-porque-é-negra**
 Por causa da cor, acha que pode questionar
 Associa o choro e o medo do bebê
 A cor escura e ao preconceito que há em você?
 Plantando mágoa e decepção
 Ô mamãe Oxum vem proteger
 Com tuas águas acalantar o coração.

(Trecho do estudo transversal)

Neste momento, os participantes relatam as marcas e rejeições presentes nos marcadores cabelo e pele. A identidade é rotulada de forma inferiorizada, negando inclusive o papel cuidador e protetor da maternidade como é o caso do **preconceito mãe-babá** e **preconceito chorou-porque-tu-é-negra**.

É dor da mãe. É dor dos filhos. As consequências do trauma histórico, a escravidão, teimam em arranhar a sociedade pautada na falácia da igualdade racial. É uma carne barata que pode sofrer tudo? Tudo é brincadeira? Sempre pode ser confundido com um criminoso? A resistência é também um opor-se, brigar por direitos.

A Carne—Elza Soares

A carne mais barata do mercado é a carne negra(...)

Que vai de graça pro presídio
 E para debaixo do plástico
 Que vai de graça pro subemprego
 E pros hospitais psiquiátricos

A carne mais barata do mercado é a carne negra(...)

Que fez e faz história
 Segurando esse país no braço
 O cabra aqui não se sente revoltado
 Porque o revólver já está engatilhado
 E o vingador é lento
 Mas muito bem intencionado
 E esse país
 Vai deixando todo mundo preto
 E o cabelo esticado Mas mesmo assim
 Ainda guardo o direito
 De algum antepassado da cor
 Brigar sutilmente por respeito
 Brigar bravamente por respeito
 Brigar por justiça e por respeito
 De algum antepassado da cor
 Brigar, brigar, brigar

A carne mais barata do mercado é a carne negra(...)

Elza Soares

A propósito, não posso deixar de partilhar como a dificuldade do uso da palavra negro/a foi marcante. A morenidade ainda é um termo usado para amenizar o ‘peso’ da palavra ‘negro’. Na entrevista a revista Fórum (2009) Kabengele Munanga tocou neste tema:

O Florestan Fernandes dizia que um dos problemas dos brasileiros é o “preconceito de ter preconceito”. O brasileiro nunca vai aceitar que é preconceituoso. Foi educado para não aceitar isso. Como se diz, na casa de enforcado não se fala de corda. Quando você está diante do negro, dizem que tem que dizer que é moreno, porque se disser que é negro, ele vai se sentir ofendido. O que não quer dizer que ele não deve ser chamado de negro. Ele tem nome, tem identidade, mas quando se fala dele, pode dizer que é negro, não precisa branqueá-lo, torná-lo moreno. O brasileiro foi educado para se comportar assim, para não falar de corda na casa de enforcado. (MUNANGA, 2009- Revista Fórum)

Isso aconteceu nos confetos **família–não-ligou** que trata do desprezo pela cor ‘morena’ ou no **bebê-jóia-rara** que mesmo tratando de uma relação positiva, opta por descrever a criança como “uma bebê morena”.

Todos esperavam mais uma menina de pele clara, mas a surpresa, nasceu uma bebê **morena**. Acredite isso é motivo de orgulho tê-la na família, sua cor é linda, realmente realça a sua beleza(...) isso se reflete na sua autoconfiança e sua afirmação como afrodescendente. (Relato da participante ‘D’)

É interessante o uso das palavras ‘surpresa’ e ‘acredite’ presentes no relato. Em alguns momentos da pesquisa, em diálogos não formais, alguns co-pesquisadores ligaram a cor negra a castigo por alguém tê-la usado para se referir a outra pessoa. As tentativas de

naturalização deste discurso e até mesmo sua negação relacionam-se a falácia da democracia racial brasileira que supostamente admite as contribuições das três raças para a formação cultural do Brasil, mas camufla conflitos e afasta a discussão do “âmbito econômico (social)” para o “âmbito cultural (moral)”.(OLIVEIRA, 2008). A história que mascarou a sociedade com a democracia racial, não consegue ocultar suas chagas nas populações das cidades. O grupo Racionais MC's explicita esse conjunto de estigmas que se cristalizam nos diversos espaços de sociabilidade:

VIDA É DESAFIO

Tem que acreditar.
 Desde cedo a mãe da gente fala assim:
 'filho, por você ser preto, você tem que ser duas vezes melhor.'
 Aí passado alguns anos eu pensei:
 Como fazer duas vezes melhor, se você tá pelo menos cem vezes
 atrasado pela escravidão, pela história, pelo preconceito, pelos
 traumas, pelas psicoses... por tudo que aconteceu? duas vezes melhor
 como ?
 Ou melhora ou ser o melhor ou o pior de uma vez.
 E sempre foi assim.
 Você vai escolher o que tiver mais perto de você,
 O que tiver dentro da sua realidade.
 Você vai ser duas vezes melhor como?
 Quem inventou isso aí?
 Quem foi o pilantra que inventou isso aí ?
 Acorda pra vida rapaz"

É necessário sempre acreditar que o sonho é possível
 Que o céu é o limite e você, truta, é imbatível
 Que o tempo ruim vai passar, é só uma fase
 E o sofrimento alimenta mais a sua coragem
 Que a sua família precisa de você
 Lado a lado se ganhar pra te apoiar se perder
 Falo do amor entre homem, filho e mulher
 A única verdade universal que mantém a fé
 Olhe as crianças que é o futuro e a esperança
 Que ainda não conhece, não sente o que é ódio e ganância(...)

(Vida é desafio- Racionais MC's)

Outras categorias foram identificadas associadas às múltiplas resistências negras em relação ao corpo negro, notadamente aos cabelos. Este marcador surgiu em todos os momentos dos círculos de cultura sociopoetizados (CCS's). A categoria **Cabelos, resistência e família** revelou diferentes sentidos e sentimentos em relação a cabelo e resistência negra.

O cabelo como parte desse vínculo ancestral com a África é um dos primeiros alvos do racismo disfarçado do “gosto ou mau gosto”. Revela uma ancestralidade que se nega, como no caso do confeto **nunca aceitou o crespo** que é uma rejeição da família ao cabelo cacheado dos filhos, mesmo que quem a pratica tenha o cabelo crespo.

Que país que você vive?/Respeite meus cabelos/**Resistência cabelo-direito** diz que o cabelo é seu, é desse jeito! /Quer cortar o cabelo, quer cortar o direito/É professor, é vizinho, não param de falar/ Tá maluco? Tá brincando? Fala do seu! (trecho da estudo transversal)

O confeto **Professora-tesoura** trata do desejo de cortar os cabelos afro das crianças. Chega a sentir raiva ao pentear as crianças. Uma tesoura maior que a pessoa dá medo e revolta. Este confeto está no âmbito da violência e a exposição a situações vexatórias com relatos do que acontece nas escolas enquanto espaço de reprodução dessa violência.

Ainda no âmbito escolar, visto que alguns confetos têm espaços específicos, o o **cabelo-raiva-engancha** comunica a raiva da professora no ato de pentear o cabelo afro de uma criança, pois engancha o pente. Trata também de tristeza, pois quem possui cabelo afro sente este rechaço e deseja cortar os cabelos para não mais passar por isso. Como se o cabelo afro fosse um erro e ela, a criança, culpada. Como afirma Eliane Cavalleiro “em muitos momentos o professor julga a criança negra culpada pela discriminação sofrida”. (CAVALLEIRO 2005, p. 33-34). Nos dois confetos o trato negativo violento dado ao cabelo ocorre nos espaços escolares: na creche e na escola. A escola é um espaço não apenas da cognição, mas também de relações inter-pessoais e de afeto.

Esses confetos dialogam com a autora sobre a importância do papel da escola e da família como os primeiros ciclos de mediação da sociedade que as crianças experimentam pois,

(...) A socialização torna possível à criança a compreensão do mundo por meio das experiências vividas, ocorrendo paulatinamente à necessária interiorização das regras afirmadas pela sociedade. Neste início de vida a família e a escola serão os mediadores primordiais, apresentando/significando o mundo social (...)(CAVALLEIRO, 2006, p.16)

Essas experiências negativas, vivenciadas nestes espaços em especial, influem diretamente na formação de crianças, adolescentes e jovens negros, comprometendo seu desenvolvimento pleno. Por outro lado, afeta também os não-negros pois pode fazê-los crer em uma suposta superioridade. (CAVALLEIRO, 2005). Tais reflexões demonstram uma

deficiência na formação desses profissionais que fortalecem e estereotipam o cabelo afro das crianças.

A ausência da discussão sobre essas questões, tanto na formação dos professores quanto nas práticas desenvolvidas pelos docentes na escola básica, continua reforçando esses sentimentos e as representações negativas sobre o negro. Nem sempre os professores e as professoras percebem que, por detrás da timidez e da recusa de participação de trabalhos em grupos, encontra-se um complexo de inferioridade construído, também, na relação do negro com a sua estética durante a sua trajetória social e escolar. (GOMES, 2003, P.176)

Em contraponto a estes confetos, o cabelo também aparece em como afirmação, identidade e orgulho como no confeto **Resistência identidade-belo-cabelo** que traz a importância de falar de cada um, do seu cabelo, de dizer o belo e que há muitas formas de sê-lo. A **Resistência cabelos-força**, tem nos cabelos a força para viver. O cabelo é capaz de salvar a vida de alguém. A fibra capilar é expressão da resistência. O **cabelo-direito** afirma que a identidade é expressa pelo cabelo, sendo um direito. Qualquer tentativa de perseguição por conta disso é infração a este direito.

O entendimento da simbologia do corpo negro e dos sentidos da manipulação de suas diferentes partes, entre elas, o cabelo, pode ser um dos caminhos para a compreensão da identidade negra em nossa sociedade. Pode ser, também, um importante aspecto do trabalho com a questão racial na escola que passa despercebido pelos educadores e educadoras. Em torno da manipulação do corpo e do cabelo do negro existe uma vasta história. Uma história ancestral e uma memória. Há, também, significações e tensões construídas no contexto das relações raciais e do racismo brasileiro.

(GOMES, 2003: p.175)

Apesar da não conceituação direta de alguns termos, estes confetos situam-se em campos simbólicos e semânticos representativos da cosmovisão africana e seus elementos: **força da religiosidade resistência, cultura negra-resistência, tradição e pertencimento afro, Resistência negra, marcadores e família** A relação com os elementos da cosmovisão africana afluíram a todo tempo, mesmo sem o dar-se esse nome. Pois, sua essência comunica com um tempo relativo, não linear, um tempo que se projeta entre passado e presente, um continuum africano (OLIVEIRA, 2006).

Na cosmovisão africana, a identidade se constrói de forma comunitária. E a mulher, como na maioria das sociedades africanas, é responsável pelo conhecimento, pelas tradições e pela história (OLIVEIRA, 2006; MUNANGA, 2005). Práticas relativas à vida comunitária, ao bem estar e à cura são associadas à mulher, pois:

“A **Resistência mulher-guerreira** (...) é a força das mulheres guerreiras que além de cuidar dos filhos, são parteiras e rezadeiras que cuidam de todos que precisam. É de forte personalidade e defende sua religião e costumes.”(Texto da Análise Transversal)

O senso comunitário foi um dos diversos elementos da cosmovisão africana que dialogou com os confetos e categorias produzidas. A identidade coletiva foi expressa nos confetos **Resistência negra muito unidos**, pois todos são muito unidos para se ajudar e na **resistência hip-hop-família-reggae** quando as pessoas se tornam uma família ao juntar-se para dançar. A dança é um modo de expressar a cultura, de mostrar o que se sente e os seus pensamentos. Cunha (2011) apresenta essa noção de comunidade que se expressa pela ancestralidade:

(...)a própria noção de comunidade nas sociedades africanas implica no respeito a noção de ancestralidade. A comunidade é vista com uma força da identidade pela via da ancestralidade. Tempo, lugar, ancestralidade, ações se somam como indutores de uma metodologia de pesquisa afrodescendente. (CUNHA Jr., 2011,p.123)

A técnica dos figurinos dançados gerou os confetos **resistência-negra- capoeira e Dança-resistência-bailarino-negro**. A primeira é algo que se gosta de fazer. Ajuda a viver e enfrentar os problemas, fazer amigos, afastando das coisas erradas (violência e tráfico). É maneira, por que pratica e apresenta o que aprende, servindo para os outros também. A segunda forma, apresenta a dança como resistência para realizar seus sonhos, mesmo que tenha sido dito que não poderia ser bailarino (balé clássico) por ser negro. Na **Dança-força-de-vontade**, você faz não só para os outros, mas para si mesmo. Esse sentido do corpo-dança que se percebe no mundo por si, comunica o que Sodré chama de corpo-território, marco de partida para os demais campos perceptivos como sociedade e cultura . Assim,

(...) todo indivíduo percebe o mundo e suas coisas a partir de si mesmo, de um campo que lhe é próprio e que se resume em última instância, a seu corpo. O corpo é lugar zero do campo perceptivo, é um limite a partir do que se define um outro, seja coisa ou pessoa (2005, 68).

O corpo se expressa com as diferentes modalidades da musicalidade na diáspora negra. O reggae, o rap, hip-hop e a capoeira são modos de resistir e ligar-se à matriz africana, sendo significativos nos discursos e corpos jovens. Por vezes são tratadas de maneira negatizada e/ou pejorativa como coisas ruins, merecedoras de repreensão. Nas tradições

africanas a dança tem um poder de ligação com o mundo espiritual. Através da dança de matriz africana é manifestada uma cosmogonia com seus saberes, valores e tempos.

A dança possibilita a mudança de tempo, estado de espírito e consciência. O grupo co-pesquisador trouxe a **Dança-outro-mundo** que ao ser provocado pela música permite que por “um segundo” as pessoas sejam transportadas para um outro lugar. Este ato traz leveza e paz ao corpo dançante. No mesmo sentido, a **Resistência negra-dança-lombra**, é uma viagem pelas músicas, quando se fica de olho fechado, deixando a música levar e a cada vez que roda o mundo fica alterado.

Lembro de Zarité, personagem do livro *A Ilha sob o mar*, de Isabel Allende, que vivencia experiência semelhante. O seu corpo responde aos tambores e por instantes se distancia da dura realidade que vive.

“ontem mesmo estive dançando na praça com os tambores mágicos de Sanité DéDé. Dançar e dançar. De vez em quando, vem Erzule, loa mãe, loa do amor, e monta Zarité. Então vamos juntas, a galope, visitar meus mortos na ilha sob o mar. Assim é.” (ALLENDE, 2012, p.345).

Estes confetos dançam e se permitem acessar outras dinâmicas de tempo e prazer. E aproximam-se do que Sodré (1988) aponta como complexo envolvimento grupo/ indivíduo, do corpo/cosmos por meio da dança, seja nos ritos de iniciação ou nos de transmissão dos saberes tradicionais pois,

(...)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).

Tais construções de corpo e cosmos remetem ao que é o corpo na tradição africana: individual e coletivo. É movimento entre tempos, mundos e territórios. O corpo que dança, move as energias do universo. Assim os saberes tradicionais são acessados pelo corpo que dança, em sua polirritmia, seus movimentos quebrados e sua relação com a espiritualidade.

A tradição oral africana abarca diversas formas de expressão, pois a palavra é geradora de vida. Na literatura oral existe uma dinâmica de pergunta e resposta. Isto é importante para assegurar as estratégias de memorização, de permanência e interação. Essa mesma estrutura está presente nos ritmos da cultura negra na diáspora como no hip-hop que se conecta, de modo atualizado, à tradição de contação de histórias dos griots.

Essa mesma estrutura se alarga para a dança. Trata-se de uma literatura oral do corpo, onde ele responde não ao chamado do narrador, mas a fala dos tambores. É uma materialização nos corpos da fala performática que é a dança. Ao analisar os elementos comuns às danças diaspóricas. Defrantz (2004) afirma que as atuais “danças negras” representam uma continuidade da fala expressa pelas danças tradicionais de matriz africana. Tais danças se conectam a ancestralidade que marca a identificação e materializa no corpo uma continuidade de fala performática para os africanos da diáspora. As danças oferecem uma maneira de identificação cultural que une os Afro-americanos no que ele chama de corporeal orature, ou seja uma ligação entre fala e movimento que convida à ação (Ibidem)

Corporeal Orature aligns movement with speech to describe the ability of black social dance to incite action. In this articulation, social dance may contain performative gestures which cite contexts beyond the dance. These citations are read and acknowledged by other dancers who respond in kind with actions or decisions about, at least, the efficacy of the dance gesture. Black social dance thrives within a structure of corporeal orature that presumes the possibility of efficacious performative gesture. (DeFRANTZ, 2004, p. 4)¹⁴

A dança como registro da corporeidade afro, é responsável pela transmissão dos saberes da cosmovisão africana. É tradição oral que se repassa de geração em geração, ensinada através da roda, da musicalidade, dos terreiros e das festividades. A identidade corporal e sonora negra marcou as culturas diaspóricas. Estas expressões de resistência cultural estão presentes nas Américas que são testemunhas dessa influência e diversidade, no reggae, nos afoxés, no soul, no rap, no hip-hop, no samba dentre outros (MUNANGA e GOMES, 2006).

Esse envolvimento com a ancestralidade surge no confeto **Dança-de-geração-em-geração** :

Tudo isso aprendi /com a **Dança de-geração- em -geração** / que resiste desde muito tempo, / trazida pelos negros, nossos irmãos /na pisada, na roda, na capoeira, no regue e no rap/para se divertir, conscientizar/como uma família grande a dançar / a sociedade vai despertar.(Texto Análise Transversal)

¹⁴ Oratura Corporal alinha movimento com linguagem para descrever a capacidade de dança social negro para incitar ação. Nessa articulação, dança social pode conter gestos performativos que citam contextos além da dança. Estas citações são lidos e reconhecidos por outros dançarinos que responder da mesma forma com as ações ou decisões sobre, pelo menos, a eficácia do gesto de dança. Dança socialnegra prospera dentro de uma estrutura de oratura corporal que pressupõe a possibilidade de gesto performativo eficaz. (DeFrantz, 2004, p. 4)-Tradução livre.

Há um envolvimento com a ancestralidade que se comunica com o que Petit & Cruz(2009) sobre a dança como uma potência transformadora que está amparada pelo encantamento e pela relação comunitária, visto que:

A Dança e a música podem ser muito transformadoras. Ritmo é rito. O ritmo é a ordenação desse movimento transformador-expressivo. Através dele junta-se o que estava separado, isto é, indivíduo e cosmos. A dança é um jogo de escentramento, uma reelaboração simbólica do espaço que abole provisoriamente as diferenças com o tempo, porque não é algo espacializado, mas espacializante, ou seja, ávido e aberto à apropriação do mundo, ampliador da presença humana, destruturador do espaço/tempo necessariamente instituído pelo grupo como contenção do livre movimento das forças. (PETIT & CRUZ, 2009, p. 10)

Os elementos negativos relacionados ao tema gerador são apresentados em dois confetos: O confeto **Religião-distanciamento** mostra como as religiões afro sofrem distanciamento por medo, atraso ou por causa da magia. Como os próprios co-pesquisadores afirmaram “acontece por causa do racismo, por causa da nossa cor, têm discriminação com a religião”. Ainda por conta do racismo que gera intolerância, o confeto **religião bater-pé-devagarinho** denuncia a ameaça de silenciamento diante do preconceito. Pois “Temendo perseguição e ignorância/ Separa família, maldição/ De quem acredita que se pratica o malfeito”. Essas associações negativas feitas à religiosidade de matriz africana ultrapassam o campo religioso. Durante muito tempo era essencial condenar as divindades africanas, expô-las como ignorância, malignas ou impuras. Ao estigmatizar e condenar a ancestralidade africana seria possível a manutenção do poder colonializante/escravista. Estas estratégias fomentaram a subalternização, discriminação e demais violências advindas do regime escravista perceptíveis até hoje.

A ancestralidade, essa ligação entre os ancestrais e o presente, aparece o confeto **Religiosidade família-trata-igual** no qual a religiosidade resiste na força de vontade e nos laços de família. É demonstrado pelo acolhimento dos familiares a todos sem distinção de religião “Tudo é natural, lá no terreiro. Não tem diferença não”. Essa relação como micro-terreiro representa um espaço da África no Brasil, seus saberes e sua cultura, reforçando essa ligação com a ancestralidade (OLIVEIRA, 2006) .

O terreiro implica, ao mesmo tempo (a) num continuum cultural, isto é, na persistência de uma forma de relacionamento com o real, mas reposta na História e, portanto, com elementos reformulados e transformados com relação ao ser posto pela ordem mítica original, e (b) num impulso de resistência à ideologia dominante, na medida em que a ordem originária aqui reposta comporta um projeto de ordem humana, alternativa à lógica vigente de poder. (SODRÉ, 1983, p. 120)

Na perspectiva de reelaboração, achados como a **Resistência intelectuais-reis-rainhas** e **Resistência maracatu-recontagem** abrem espaço para um enfoque positivo do pertencimento negro. O primeiro é a ressignificação das vivências dos povos negros aqui no Ceará, pois eles eram intelectuais, reis e rainhas em sociedades organizadas com suas hierarquias e complexidades. No segundo, o maracatu é uma referência que vem fazer a “recontagem” da cultura negra, dos povos negros, para revivenciar tudo e transferir essa memória às novas gerações. Cada brincante, cada dança, maracatu ou capoeira, se elabora como território das africanidades, tanto geográficos como imateriais. Em permanente trânsito entre os binômios coletivo/individual, tempo/lugar e passado/presente marcam um ethos afrodescendente. (GAUTHIER, 2004).

O grupo co-pesquisador demonstrou que esses valores estão presentes nas culturas de matriz africana. Eles interferem na forma como as pessoas se situam no mundo. Isso é perceptível na **Comunidade espelha-povo-negro** como forma que a nossa comunidade tem de se espelhar no povo negro que sempre se locomoveu por algum motivo, se retrata através da literatura, na nossa história e no nosso ‘coro’(pele).

O **Ceará refúgio** é uma vivência que reflete as pessoas dos bairros que vieram fugindo principalmente da seca, retratada no crescimento. Elas têm a cidade como um refúgio, com suas mudanças e permanências, a capacidade que os valores da cosmovisão africana têm de se reelaborar em nossas comunidades. Estes confetos se conectam ao que Cunha Jr.(2011) traz sobre a ancestralidade e os seus entrelaçamentos com a cultura e os espaços geográficos. Pois a ancestralidade:

(...) nos coloca diante de uma fazer da construção do lugar território dado pelo acúmulo repetitivo da experiência humana. A ancestralidade define parâmetros para a compreensão da história de uma de uma população determinadas em um lugar determinado. A ancestralidade tem o conteúdo e história de lugares e tempos de gerações determinadas. A ancestralidade explica a construção do espaço geográfico. Ela ns induz a necessidade do caráter histórico da observação sobre o espaço socialmente construído. CUNHA Jr., 2011,p.123)

A maior parte das escolas de EJA encontra-se na periferia. As escolas do Projovem Urbano são de periferias. Esses espaços que historicamente foram marcados pelas desigualdades, são predominantemente negros. No currículo do Programa o tema comunidade tem especial relevância, pois os jovens refletem sobre seus territórios e as tessituras que nele se constituem. Essa abordagem sobre território e ancestralidade é fértil para a construção de outros saberes escolares.

Como exemplo instigante surge **Estudar-exemplo-resistência**, forma de resistir ao racismo que apresenta a dificuldade de permanência nos espaços escolares (seja na EJA ou na faculdade). É o fato de estudar não só para si, mas como exemplo para família e comunidade. Os desafios da juventude trabalhadora que estuda são exemplos de resistência. É afirmação de si, de seus desejos e da família. Os jovens lidam com esses desafios fora e dentro dos espaços escolares, muitos são pais, mães, sustentam/ajudam a família.

Essa noção da família, do senso comunitário na educação para a vida, dialoga com a ideal de educação como uma perspectiva mais ampla para africanos e afrodescendentes, uma educação como construção da “própria vida”. Pois educar está ligado a uma visão de mundo, com forte senso comunitário.

Na perspectiva africana a construção da vida própria tem sentido no seio de uma comunidade, visa não apenas o avançar de cada um individualmente. O crescimento das pessoas tem sentido quando representa fortalecimento para a comunidade. (SILVA, 2004., p.181)

No mesmo espaço, mas com outra conotação, a **Resistência-escola** é aquela que pode ser ensinada na própria instituição, ajudando a entender, enfrentar e resistir ao preconceito. É importante, pois, fortalece a necessidade que a escola assuma os conteúdos e conceitos relativos à vida dos estudantes. Precisamos refletir sobre essa escola que é demandada, que ultrapassa os conteúdos escolares reducionistas e neutros. É um sentimento e desafio que os co-pesquisadores apresentam como necessário à educação: assumir a resistência negra como parte da rotina escolar.

Essa escola é projetada na perspectiva da Lei nº 10.639/03 que mais que alterar dois artigos da LDB 9394/96, requer profundas transformações na forma como pensamos cultura, sociedade e poder. Essa expressão da resistência negra precisa estar presente nos currículos escolares e assim recontar os diferentes elementos da cultura africana e afro-brasileira.

Nesta perspectiva os currículos teriam uma estreita relação com a vida, com os anseios e com os desafios dos estudantes. Propiciariam às pessoas se reconhecer na escola e nela encontrar elementos para fortalecerem suas reelaborações da resistência negra. Essa aprendizagem fortalece a negros e não-negros, promovendo uma relação em que a diversidade étnico-racial nos aproxime por meio dos marcadores das africanidades.

6 TECENDO CONCLUSÕES

*“Abra o caminho dos passos
Abra o caminho do olhar
Abra caminho tranquilo pra eu passar”
Criolo*

Quando comecei a pensar em escrever uma conclusão, me questionei: Como fazê-lo concluso se a pesquisa ainda caminha em mim? Meu corpo ainda esta tomado por seus saberes e questionamentos. Então, lembrei que estou com uma imagem na cabeça há semanas: a sankofa.

Figura. 20- Sankofa



Fonte: internet

A sankofa como adinkra¹⁵ é um pássaro mítico que voa para frente (presente), com a cabeça voltada para trás (passado) e carrega em seu bico um ovo, o futuro. Representa a possibilidade de retomada, de retorno. Aprender com o passado, para entender o presente e preparar o futuro como forma de sabedoria dos povos africanos. Tomo assim essa inspiração: pensamento sankofa.

¹⁵ Adinkra são símbolos que representam provérbios e aforismos presentes em Gana e Costa do Marfim. É uma linguagem de ideogramas impressos, em padrões repetidos, sobre um tecido de algodão. A escrita de símbolos adinkra reflete um sistema de valores humanos universais: Família, integridade, tolerância, harmonia e determinação, entre outros.

Olhando para trás, percebo como o mestrado foi importante para mim, como pessoa, em minha integralidade. Exercitei a paciência, o diálogo e a persistência. Não foi um percurso fácil. Sou professora da rede pública de Caucaia e militante no sindicato de servidores municipais. Precisei conciliar estas atividades, dimensões de mim. Mas pude contar com a solidariedade de meus companheiros de luta nos momentos em que estava mais assoberbada.

No meio do caminho, ingressei como professora substituta na Universidade Estadual do Ceará. Atuo nas áreas da Didática, da Gestão escolar e da Educação Popular. Como esse mestrado, a docência na universidade era um sonho antigo. Amo a docência e poder experimentá-la desde a educação infantil até o ensino superior provoca-me mais ainda o senso de compromisso e afeto com o ato de ensinar/aprender..

Tenho enorme dificuldade em fazer somente uma coisa de cada vez. Gosto de me envolver, de participar e de organizar. Produzi artigos para eventos e para um livro sobre técnicas sociopoéticas em co-autoria ou como única autora. Apresentei trabalhos no Copene-PA (Congresso de Pesquisadores Negros), no Enfcuidar-RJ (20 anos da sociopoética) e no EPENN-RN.

No segundo semestre de 2014, ingressei na Comissão Técnica de Elaboração do Plano Municipal de Educação de Caucaia, atuando na sistematização do plano como representante do sindicato. No meio da pesquisa, me deparei com algumas adversidades do calendário escolar e alguns imprevistos. Houve uma parada nas oficinas devido à perda familiar: meu tio, um dos irmãos mais velhos de minha mãe, faleceu repentinamente em um acidente.

Participei ativamente de três edições do evento ‘Memórias de Baobá’ e nas duas últimas, como comissão de organização. Estas atividades acabaram tornando o tempo em uma moeda preciosa e às vezes, escassa. Como pesquisadora, amadureci. Conheci a pretagogia, vivenciei a sociopoética, fortaleci a minha vocação para a Educação Popular. Mudei a minha forma de escrever, permitindo maior leveza aos textos e maior presença de mim, fiquei menos impessoal na minha escrita.

Olho e compreendo que esse engajamento afetou bastante o desenvolvimento de algumas etapas do meu trabalho. A pesquisa começou em um caminho, muitas coisas aconteceram tais como: mudanças nas escolas e equipes de professores do Projovem e até o fechamento de um núcleo que pretendia realizar a pesquisa foi preciso repensar a caminhada e abrir novas trilhas. Ainda é preciso realizar a contra-análise com o grupo-pesquisador, ou seja,

o momento de discutir com ele meus estudos transversais. É um compromisso e uma necessidade esse retorno da pesquisa. Tudo isso me levou a repensar como desenvolvê-la.

Os confetos sobre a resistência negra e os subtemas relativos a ela tomaram um tamanho maior do que o esperado. A cada técnica pude perceber maior liberdade na produção dos confetos. Os materiais de suporte auxiliaram a aproximação entre os participantes e os valores da cosmovisão africana. Estes subsídios eram retirados, em sua maior parte, das diferentes expressões da literatura oral africana e afrodescendente como contos, mitos, músicas e cantigas de capoeira. Os materiais constituíram os gatilhos que dispararam as histórias dos co-pesquisadores por meio do diálogo de si, entre si e com os textos. Assim foram nascendo os confetos sobre resistência negra, família e escola.

Os valores da cosmovisão africana surgiram em diversos momentos como nos confetos que se referiam ao senso comunitário, a relação com o corpo, dança e religiosidade. São valores civilizatórios que se expressam nas africanidades brasileira. Eles não estão apenas em um lugar ou em um tempo. As africanidades tomaram caminhos de encontro e desencontro. Ora relativas à alegria e celebração da ancestralidade, ora marcadas pela dor e tristeza provocadas pelo racismo.

Ao longo do percurso da pesquisa, dançamos muito. A escola também dançou e a escola assumiu muitos papéis, mas não uma dança qualquer. Essa dança era acompanhada de várias máscaras que traziam sentimentos plurais e contraditórios em relação a esta instituição que é uma das primeiras formas de socialização de crianças (CAVALLEIRO, 2005) e tão importante para jovens e adultos.

Dançar foi mais que movimentar o corpo ou se divertir. A escola dança pouco ou nunca, principalmente na EJA. Por isso foi interessante perceber como a dança assumiu a forma de resistência em diversos confetos que foram produzidos. Tomou proporção não imaginada no início da pesquisa. A dança, a ancestralidade, os valores da resistência representaram um *continuun africano* que se reelabora como uma oratura do corpo. O corpo negro na EJA, no caso do Projovem, ainda passa pela invisibilização das marcas deixadas pelo racismo à brasileira. Aos abusos que afetam as almas e esperanças dos jovens e acrescenta-se mais uma violência que sua sua invisibilização, resultado de uma forte naturalização do racismo e que nega o enfrentamento, coloca debaixo do tapete elementos fortíssimos.

Os confetos dialogaram com as africanidades como “trabalho e criatividade dos africanos e seus descendentes no Brasil” por meio da **Comunidade-espelha-povo-negro, Resistência maracatu-recontagem, baobá-baobazinho**, dentre outros. As africanidades e

os valores da cosmovisão africana surgiram na representação da resistência como força vital para os afrodescendentes como na **resistência melancia, baobá-planta-forte e resistência cabelo**.

Os marcadores das africanidades impulsionaram a aproximação dos co-pesquisadores com o tema gerador, como se fossem trançadas cuidadosamente as narrativas de vida com os temas históricos, culturais e familiares que eram acessados. A ancestralidade foi trazida para a pesquisa por meio de baobás, músicas e danças. Provocou a efervescência de confetos com múltiplos sentidos e sentimentos do grupo-pesquisador.

A categoria pertencimento afro é um devir que se apresenta como um inédito na pesquisa, visto que as discussões e materiais que as instigaram não tratam disto. Assim apareceu a identidade como algo diferente de individuação, e mais como subjetividade coletiva, um complexo que se apresenta através do pertencimento afro, pertencimento este que se constrói para além dos traços fenotípicos, pois se ampara nos elementos civilizatórios africanos como processo de passagem. O devir escola-resistência foi um achado importante para o Projovem e para a EJA. Pois propõe que a escola assuma uma postura de movimento do que se é. Um contraponto a escola que perpetua a subalternização de estudantes negros/as. Configura-se como prática concreta do real, em que se reelabora para modificar a realidade.

A pesquisa sociopoética proporcionou a mim e aos co-pesquisadores novas formas de lidar com as africanidades, em especial, nos espaços de educação formal. Fortaleceu a compreensão do grupo como um potencializador da produção de conhecimentos e conceitos. Demonstrou que somos capazes de pensar, produzir e filosofar coletivamente, sem hierarquizações. Houve momentos que não seria possível dizer se foi um estudante do Projovem, da pedagogia ou professor quem criou o confeto, tamanha a riqueza e boniteza das reflexões. Atribuo especial relevância às diversas linguagens artísticas que instigam essa produção metafórica na sociopoética.

O cabelo ganhou tamanha repercussão nos debates que favorece uma transposição didática para os conteúdos escolares, reinventando os saberes, como foi sugerido por um dos grupos de co-pesquisadores através das atividades mural de crônicas e autorretratos. Os marcadores das africanidades afluíram novos saberes sobre África e os orixás.

Devemos tomar para nós, educadoras/es em exercício e em formação, a compreensão que o processo educativo está imerso em um complexo contexto histórico-social, no qual as memórias, lutas e histórias dos africanos e afrodescendentes dizem respeito à sociedade brasileira como um todo, independente dos marcadores físicos. Não podemos

ignorar as múltiplas formas como a sociedade ainda subalterniza os afrodescendentes. Por isso, a escola precisa posicionar-se contra este processo, valorizando as experiências de vidas dos estudantes, promovendo o conhecimento dos elementos da ancestralidade que se manifestam no cotidiano de todos nós.

Essa troca de saberes é fértil para a educação. Refere-se a descolonialidade dos currículos, da escola e da formação de professores que se fortalece no pensar com o corpo todo, nas interseções com o conhecimento convencional e acadêmico, no imaginário que carregamos de mitos, tradições e relações com a espiritualidade.

Os conhecimentos acerca da África e das africanidades compuseram elementos de/para a resistência negra. Estas posturas afirmativas indicam um caminho para a ação e reflexão pedagógica no Projovem. As formas de lidar com os cabelos e os corpos negros, com a religiosidade, com a resistência, com a oposição, com o racismo e como se associam com as histórias pessoais e coletivas podem contribuir para o avanço de uma pedagogia afroreferenciada, uma proposta que se ampararia nos princípios e pressupostos da cosmovisão africana e afrodescendente para a elaboração de procedimentos de atuação no ensino e a reflexão sobre o currículo escolar. Na quarta oficina foram apontadas algumas pistas para se realizar essa transposição, mas por falta de tempo não me foi possível efetivar uma fase propriamente de intervenção onde o grupo fosse propiciado novas informações sobre o tema. Isso poderá ficar para futuras pesquisas, quiçá para um doutorado.

Na quinta oficina foi possível chegar ao ápice da entrega na pesquisa por parte do Projovem. Os jovens foram para o centro da roda e colocaram seus sentimentos mais profundamente, expuseram suas dores e resistências, em todos os sentidos. Esse momento foi muito forte, porque se falou de resistência e família também na presença das crianças, com certeza isso provocou os sentidos também. Essa experiência demonstrou que se faz necessário trabalhar o pertencimento afro a partir da vida das pessoas, pela auto-biografia, corpo, imaginário e pela arte. Estes meios ajudaram a trazer à tona o que estava silenciado ou que “grita abafado” todos os dias. Preciso dizer como a musicalidade diaspórica comunicou-se com os co-pesquisadores por todo o percurso, mas no quinto círculo, a música dos Racionais MC’s e a performance Victória Santa Cruz provocaram a liberação dos sentidos. Essa mulher conseguiu resumir esse tema resistência negra de maneira avassaladora.

A experiência em cada círculo de cultura demonstrou o papel da Pretagogia na construção dessa pedagogia afroreferenciada. Os valores civilizatórios afrodescendentes constituíram a encruzilhada dos saberes, que dialoga com outras experiências, sentidos e

valores, propondo assim a escola como movimento. Volto a imagem do sankofa. Esse movimento se assemelha ao ovo dessa ave. É futuro que está sendo moldado agora, na relação entre memória e presente. Dialoga como a ideia de uma escola que pense a educação como uma maneira de “aprender a conduzir a própria vida”.

Para os co-pesquisadores, a experiência do encontro gerou sentimentos e aprendizagens inesperados. A integração entre atores de categorias tão distintas foi importante para derrubar as barreiras entre elas. Para os estudantes do Projovem, estar na Universidade representava algo distante. Poder dialogar em pé de igualdade com os universitários, improvável. Sentimentos semelhantes foram demonstrados pelos demais co-pesquisadores. Os universitários vivenciando experiências com jovens e professores. Professores aprendendo e produzindo coletivamente com os jovens.

Esses momentos diminuíram as distâncias entre estes corpos-territórios. Isso foi possibilitado pelo Círculo de Cultura Sociopoético e pela Pretagogia. Soma-se ainda a profunda ligação com a prática pedagógica, pois esses conhecimentos desenvolveram a criatividade e a produção didática.

No entanto me parece que o maior achado da pesquisa foi o de propiciar a cada membro do grupo pesquisador a conexão com seu pertencimento afro, uma descoberta do seu eu negro/negra que se expressou de diferentes maneiras. Poder dizer-se, achar-se, dançar-se, cantar-se, abrir o abcesso... apertar e sair dele vida, potência e criação...

Axé!

APÊNDICES RELEVANTES

Com a palavra, os co-pesquisadores.

Os círculos de cultura sociopoetizados instigaram emoções e conhecimentos. A cada encontro as pessoas partilhavam um pouco de si. Comemos uma melancia. Rimos, lemos, criamos e dançamos. O cansaço foi inevitável, mas era bom. E a cada término, sentia que o recomeço já estava acontecendo, na preparação do encontro seguinte.

Ao longo da pesquisa foi possível perceber nos confetos a profícua produção de conhecimentos que foi gerada pelo diálogo dos diferentes. A diversidade do grupo-pesquisador retratou um pouco da diversidade da escola, da sala de aula, da vida.

Nos últimos CCS que aconteceram na UFC e na EMEIF Francisco Domingos da Silva, os participantes demonstraram mais um sentimento: saudade. Essa saudade dos encontros, das pessoas, da pesquisa. Enfim, do que a pesquisa produziu que não teria como registrar em sua totalidade.

Trago nesta seção um pouco do que o grupo co-pesquisador pensou sobre a experiência como um todo. São depoimentos e suas releituras, sob o olhar de quem se descobriu numa pesquisa-encantamento.

A interação entre os diferentes sujeitos da pesquisa, gerou entusiasmo e aprendizagem para os professores do Projovem e estudantes da Pedagogia como nos depoimentos:

“Tudo que foi abordado e praticado em sala foi de total interesse e significância. Porém a participação dos alunos do Projovem, com suas ideias e conhecimentos, compartilhando suas vivências foi o que me deixou mais entusiasmada, me fez ver na prática o sentido de “aprender a aprender”. (professora do Projovem)

“-A experiência dos círculos de cultura com o público do PROJOVEM promoveu um ensinamento significativo para minha vida. Através das dinâmicas, das brincadeiras, das criações artísticas que construímos com eles, percebi o quanto é importante a construção a partir de diversos pontos de vista. Não só eles (PROJOVEM) aprenderam conosco, como também nós (alunos da FACED) aprenderemos com eles. Foi uma relação de reciprocidade, em que todos os participantes foram responsáveis pela construção do conhecimento.”

Outros relatos trouxeram os saberes e aprendizagens adquiridas. Que vão desde os conteúdos abordados até a forma como as pessoas se relacionavam com as africanidades, demonstrando a mudança de postura diante do assunto:

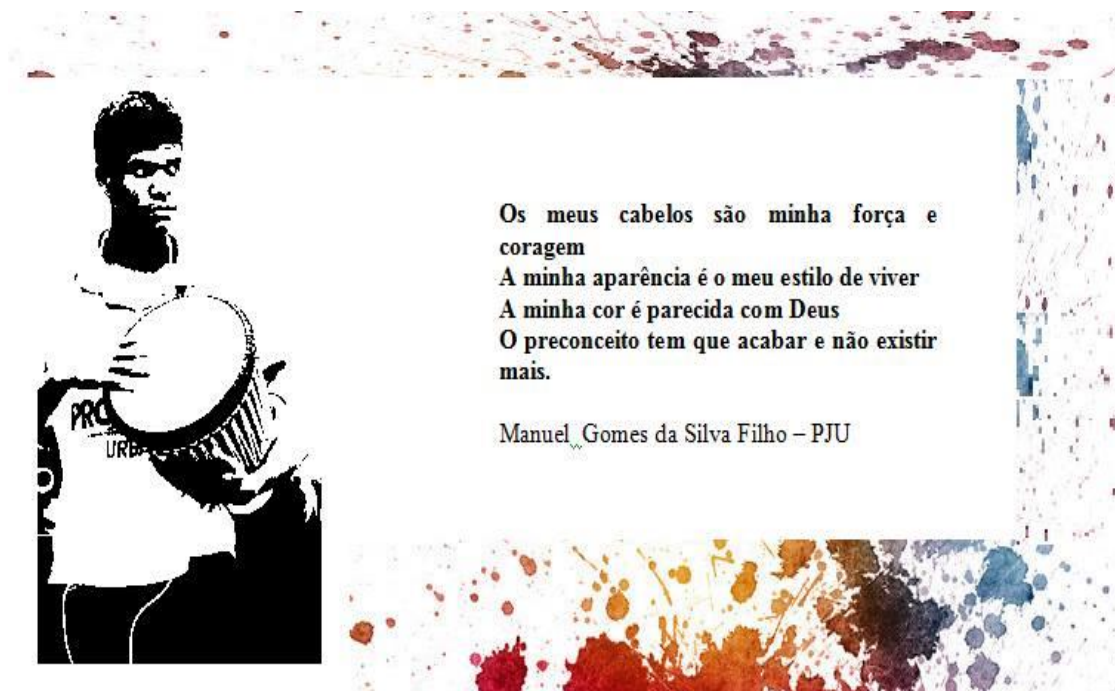
-“Saberes que levo para a prática são a cultura africana, suas heranças e a coragem e vontade de lutar pelos ideais.”(Professora do PJU)

-“Para mim, a temática veio derrubar uma série de preconceitos íntimos. Soube de alguma forma, mesmo que minimamente, talvez ainda não o suficiente, porém o necessário para respeitar, interagir com o passado, com a história das pessoas, com suas ancestralidades, com seus valores e costumes.” (estudante da UFC)

- “O tema Resistência Negra trabalhado nos encontros com o ProJovem foi uma ótima experiência, pois de forma bastante singular, apreendeu em um único tema gerador, diversas possibilidades de atividades e subtemas que se encontravam com as histórias de vida, com as experiências, com a cultura, com a ancestralidade, com as características físicas e muito mais. Essa forma de agregar em uma retilínea continuidade os trabalhos em sala foi eficiente, pois tornou os encontros sucessivos e complementares, permitindo a todos os educandos, universitários e alunos do EJA, uma criação de pertencimento e identidade com os assuntos abordados.”(Estudante da UFC)

Creio que um dos legados da pesquisa está na relação afirmativa com o pertencimento que jovens e professores sentiram/aprenderam como no que foi registrado:

Figura 21-Relato estilizado



Fonte:Acervo da Autora

Crianças no Projovem: os erês não estavam previstos

*Prá entender o Erê / Tem que tá moleque
 Uh! Erê, Erê! / Tem que conquistar alguém
 Que a consciência leve
 O Erê é criança, sincera convicção
 (Cidade Negra)*

Crianças na EJA acompanhando suas mães na escola noturna? Na verdade, seria estranho se eu dissesse que me surpreendi. Foram oito anos de experiência no ProJovem e as crianças eram atores permanentes em muitas escolas. Desde o início do Projovem, em 2005, a presença das crianças na escola, no turno noturno, trazidas por suas mães foi um desafio e uma oportunidade.

Desafio porque a escola noturna não é um espaço-tempo educativo pensado para as crianças, tanto no aspecto físico quanto no pedagógico. No início do programa, não havia referência de como lidar com esta situação. Foram experiências e debates que foram elaborando as intervenções para lidar com o que era possível ser feito.

E oportunidade, pois não “proibindo” a presença das crianças, fortalece-se a permanências destas mães na escola. Muitas delas não têm quem as ajude com o cuidado dos filhos, outras crianças ainda estão na fase de amamentação. Então, era comum chegar numa escola e encontrar crianças brincando, correndo ou na sala de aula com suas mães.

Isso afetava o desempenho das mães, além de ser perigoso para as crianças. Vários debates foram acontecendo e essa situação tornou-se pauta dos encontros pedagógicos. Com as trocas de experiências e após diversas sugestões, chegamos à criação de um coletivo de mães que se revezariam no cuidado das crianças. Eram feitas reuniões com as alunas mães e eram divididas as escalas. O grupo das estudantes organizava-se e exigia que cada vez mais a presença das crianças fosse não mais um acaso na escola, mas que fizesse parte da organização do Programa. Nem sempre era fácil, em alguns lugares funcionavam e em outros não.

Com a sua reestruturação, em 2012, o Projovem institui a presença das crianças filhas das alunas, regulamentando de certa forma essa presença. Assim, delimitou uma profissional para cuidar das crianças: as acolhedoras. Essas profissionais são responsáveis pelo cuidado das crianças enquanto as mães estudam. A proposta é que as crianças pudessem brincar, ser orientadas e acompanhadas, já que não podem estudar a noite. Isso favorece a permanência de algumas alunas, para outras, nem tanto. Durante a pesquisa, tivemos a

presença constatare dos pequenos que se integraram de maneira tão natural às atividades, que parecia fazer parte do grupo co-pesquisador.

Eles pintaram, dançaram, conheceram as histórias e a cada atividade participavam, registrando com seus desenhos o que ouviam. Um olhar infantil que nos cativou. Ao revisitar as gravações ou reler as transcrições era como ouvir risos e vozes de crianças ou o seu registro entre parênteses (risos de crianças). Esses risos nos acompanharam e nos abençoaram, deram leveza ao encontro. Pelos seus desenhos e carinho apresentados, os pequenos participantes contribuíram com suas impressões para o processo da pesquisa.

Como Êres (do Yorubá, brincadeira, divertimento) que vieram trazer pureza e sabedoria através do seu sorriso e alegria, eles vivenciaram a pesquisa a seu modo. Ouviam, aprendiam e ensinavam. Dançaram e gritaram ‘Negra! Negra! Negra!’ Acompanhando e homenageando com simplicidade a senhora Vitória Santa Cruz, como suas mães não fizeram. Leva-me a repensar mais ainda o diálogo intergeracional como potencializador de novos saberes.

Apesar da bela participação das crianças, a sua presença na EJA ainda representa um desafio. Mas, uma realidade imutável. Proibir sua permanência somente acentua as condições que favorecem a evasão. As autoridades precisam assumir essa questão na perspectiva de possibilitar a continuidade destas estudantes mães na escola. As instituições demandam adequação para acolher as crianças Projovem, como são chamadas, bem como os filhos dos demais alunos da EJA.

REFERÊNCIAS

ALLENDE. Isabel A Ilha sob o mar. Trad. Ernani Só. 8ª ed. Rio De Janeiro, Bertrand Brasil, 2012.

ANASTASIOU, PIMENTA, S.G. e CAVALLET, V. J. Docência no Ensino Superior: construindo caminhos. In: **Formação docente, rupturas e possibilidades**, SEVERINO, J. FAZENDA I.C. (ORGS) Campinas, PAPIRUS, 2002. P. 207-222. IBBN 85-308-0682-4.

BRASIL. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. MEC / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. **Manual do Educador Unidade I** - Programa Nacional de Inclusão de Jovens Qualificação Profissional e Ação Comunitária. Brasília. Secretaria Nacional de Juventude, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2005.
DEWEY, John. Vida e Educação. São Paulo: Victor Civita, 1980.

CUNHA Jr., Henrique. Cultura Afrocearense. In: **Artefatos da Cultura Negra no Ceará**. CUNHA Junior, Henrique; SILVA, Joselina da; NUNES, Cícera (orgs.)- Fortaleza: edições UFC, 2011.

CUNHA, Maria Isabel da. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: **Professor do Ensino Superior: Identidade, docência e formação**. MOROSONI, Marília Costa (org). Brasília: Plano Editora, 2001.

FARIA, G.; RAMOS, C. S. **Nosso Racismo é um crime perfeito** – Entrevista com Kabemguele Munanga. Revista Fórum, São Paulo, v.77, agosto/2009. Versão on-line.

DeFRANTZ, Thomas. The Black Beat Made Visible: Hip Hop Dance and Body Power” In: **Of the Presence of the Body** .Ed. André Lepecki. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press, p. 64-81. (2004).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo. Paz e Terra, 1989.

GAUTHIER, Jacques. **Sociopoética – encontro entre arte, ciência e democracia na pesquisa em ciências humanas e sociais enfermagem e educação**. Rio de Janeiro: Editora Anna Nery/ UFRJ, 1999.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-raciais, Educação e descolonização dos Currículos. In: **Currículos sem Fronteiras**, v.12, n.1 , pp. 98-109, Jan/ Abr. 2012. Disponível em: [https://www . curriculosemfronteiras.org](https://www.curriculosemfronteiras.org)

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n.1, jan./jun. 2003-b

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100012&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt

HAMPATÉ BÂ.A. A tradição viva. In: **História Geral da África**. KI.ZERBO. São Paulo; Ática/UNESCO, 1982.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre as experiências e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo: n.19, jan/fev/mar/abr.2002.

LIBÂNEO, José Carlos Libâneo. O campo teórico e profissional da didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. In: **Didática - Embates Contemporâneos**. FRANCO, Maria Amélia Santoro, PIMENTA, Selma Garrido. São Paulo:Edições Loyola, 2010.

LIMA, Ivan Costa., 2008. Educação e afrodescendencia no Brasil. In: In: Artefatos da Cultura Negra no Ceará. In: **Artefatos da Cultura Negra no Ceará**. CUNHA Junior, Henrique; SILVA, Joselina da; NUNES, Cícera (orgs.)- Fortaleza: edições UFC, 2011

MATOS, K.S.L e JUNIOR, R.N. O Projovem em Fortaleza para a juventude: percepções de jovens e docentes. . In: **Juventudes e Formação de Professores: O Projovem em Fortaleza**. MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de e SILVA, Paulo Roberto de Sousa (orgs). Fortaleza, Edições UFC, 2008.

MUNANGA, Kabengele. Mestiçagem como Símbolo da Identidade Brasileira, in: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, pp. 444-454.

MUNANGA, Kabengele. “O preconceito racial no sistema educativo brasileiro e seu impacto no processo de aprendizado do ‘alunado’ negro”. In: AZEVEDO, Clóvis, GENTILI, Pablo, KRUG, Andréa e SIMON, Cátia. **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: Ed. UFRGS/Secretaria Municipal de Educação. (2000).´

MUNANGA, Kabengele . **Construção da Identidade Negra: diversidades de contextos e problemas ideológicos**. São Paulo: Educ, 1988.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Filosofia da Ancestralidade – Corpo e Mito na Filosofia da Educação Brasileira**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2005.regulações? Rio de Janeiro: ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), 2009. Disponível em:<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT21-5390--Int.pdf>>.

OLIVEIRA, Eduardo David de. Educar o Brasil com raça. In: **Educação e Afrodescendência no Brasil**. GOMES, Ana Beatriz Souza; CUNHA Jr, Henrique. (orgs) Fortaleza: Edições UFC, 2008.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Cosmovisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente**. Fortaleza: LCR, 2003

PASSOS, Joana Célia dos. **Juventude Negra na Eja: os desafios de uma política pública** (tese). Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

PETIT, Sandra Haydée. **Recriando o Círculo de Cultura freireano pela sociopoética: exemplos de uma trajetória de ensino em educação popular**. IN: Revista entrelugares, vol 1. 2009.

PETIT, Sandra Haydée. Socipoética; Potencializando a dimensão poética da pesquisa. In: Registros de Pesquisas na Educação. In: **Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola: a favor da diversidade** MATOS, Kelma Socorro Lopes e VASCONCELOS, José Gerardo (orgs). Fortaleza: LCR/UFC, 2002.

PETIT, Sandra Haydée; SILVA, Geranilde Costa. Pretagogia: Referencial Teórico-Metodológico para o ensino da História e Cultura Africana e dos Afrodescendentes. In: **Artefatos da Cultura Negra no Ceará**. CUNHA Jr, Henrique, SILVA, Joselina da e NUNES, Cícera (orgs). Fortaleza: Edições UFC, 2011.

PETIT, Sandra Haydée; ADAD, Shara Jane. **Idéias sobre confetos e o diferencial da sociopoética**. In Revista de Sociopoética e Abordagens afins. Vol1. Nº 2. 2009.

PETIT, Sandra Haydée; **Pertencimento Afro na escola: reflexões de uma ‘pretagoga’**. Texto mimeografado. Fortaleza, 2015.

PETIT, Sandra Haydée; SILVA, Rebeca Alcântara. Entre Afetos e Confetos: o Preconceito Racial Numa Escola Cearense. In: **Movimentos Sociais, Educação Popular e escola: a favor da diversidade**. MATOS, Kelma Socorro Lopes de. (org)- Fortaleza Editora UFC, 2003.

PETIT, Sandra Haydée.; CRUZ, Norval. Arkhé: **Corpo, simbologia e ancestralidade como canais de ensinamento na educação**. In: 31ª Reunião Anual da ANPED, 2008, Caxambu. Anais da 31ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu: ANPED, 2008. v. 1. disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT21-4159--Int.pdf>

PIMENTA, Selma Garrido. **Epistemologia da Prática ressignificando a Didática**. In: Didática - Embates Contemporâneos. FRANCO, Maria Amélia Santoro, PIMENTA, Selma Garrido. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E (Org.). **A colonialidade do Saber: eurocentrismo e Ciências Sociais**. Trad. Júlio Cesar Casarin Barroso Silva. 3 ed., Buenos Aires, 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Africanidades: esclarecendo significados e definindo procedimentos pedagógicos**. In: Revista do Professor. Porto Alegre, v.19, nº 73/mar.2003. p.26-30.

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.

SILVA, Geranilde Costa. **O Uso de literatura de base africana e afrodescendente em sala de aula: experiências de pesquisa antepós facto**. In: Encontro Internacional de Texto e Cultura, 2008, Fortaleza, anais. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/59225560/4/exemplos-de-objetos-de-aprendizagem>

SILVA, Paulo Roberto de Sousa. O Projeto Pedagógico do Projovem e os desafios da Integração: A Arte de Equilibrar-se entre o proposto e o imprevisível. In: **Juventudes e Formação de Professores: O Projovem em Fortaleza**. MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de e SILVA, Paulo Roberto de Sousa (orgs). Fortaleza, Edições UFC, 2008.

SILVA, Natalino Neves da Silva. **Juventude Negra na EJA: o direito à diferença**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

SODRÉ, Muniz: **Claros e Escuros: Identidade, povo e mídia no Brasil**. Petrópolis: vozes, 1999.