

**O REISADO EM JUAZEIRO DO NORTE-CE E OS
CONTEÚDOS DA HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA
E AFRODESCENDENTE: UMA PROPOSTA PARA A
IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº. 10.639/03**



CÍCERA NUNES

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: MOVIMENTOS SOCIAIS, EDUCAÇÃO
POPULAR E ESCOLA**

**O REISADO EM JUAZEIRO DO NORTE-CE E OS
CONTEÚDOS DA HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA
E AFRODESCENDENTE: UMA PROPOSTA PARA A
IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº. 10.639/03**

Cícera Nunes

**Fortaleza – Ceará
2007**

Cícera Nunes

**O REISADO EM JUAZEIRO DO NORTE-CE E OS
CONTEÚDOS DA HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA
E AFRODESCENDENTE: UMA PROPOSTA PARA A
IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº. 10.639/03**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – Curso de Mestrado – da Universidade Federal do Ceará (UFC), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra.

Orientador: Prof. Dr. Henrique Antunes Cunha Júnior.

**Fortaleza – Ceará
2007**

Nunes, Cícera.

N972r

O Reisado em Juazeiro do Norte-CE e os conteúdos da história e cultura Africana e afrodescendente: uma proposta para implementação da Lei nº. 10.639/03 / Cícera Nunes. – Fortaleza, 2007.

154 p.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Pós-graduação em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará – UFC.

1. Cultura Popular. 2. Reisado. Título.

CDD: 394.26

Cícera Nunes

O REISADO EM JUAZEIRO DO NORTE-CE E OS CONTEÚDOS DA HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRODESCENDENTE: UMA PROPOSTA PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº. 10.639/03

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – Curso de Mestrado – da Universidade Federal do Ceará (UFC), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra.

Data da aprovação: 13/12/2007.

Banca Examinadora:

Prof. Henrique Antunes Cunha Júnior, Dr.
Presidente da Banca/UFC

Profª. Joselina da Silva, Dra.
Examinadora/UFC

Profª. Risomar Alves dos Santos, Dra.
Examinadora Externa/UFCG

DEDICO:

Aos meus pais: Maria Tereza Nunes e José Antônio Nunes, pelo início de tudo e pelo exemplo de vida.

Às futuras gerações, que merecem nosso mais solene compromisso de deixar-lhes uma sociedade mais humana.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser presença constante em minha vida.

Aos meus familiares, por compartilharam comigo dos ideais, incentivando-me a prosseguir nesta árdua jornada, independente de quais fossem os obstáculos.

*A tarefa do professor é reconstruir a cultura, despertar a paixão pelo conhecimento, ensinar a descobrir e a indagar, ajudar a passar de uma mentalidade ingênua para uma mentalidade crítica, oferecer critérios para colocar o conhecimento a serviço da sociedade, ensinar a pensar e a conviver com as diferenças. Ao meu orientador, professor **Dr. Henrique Antunes Cunha Júnior**, por despertar em mim a paixão pelas questões raciais e por me fazer sentir responsável em contribuir de alguma forma com o combate ao preconceito; obrigada pela confiança, orientação, desprendimento e, principalmente, pelo incentivo que tornou possível a conclusão deste trabalho.*

Aos colegas professores(as) do Departamento de Educação da URCA, por terem me proporcionado experiências de aprendizagem, convidando-me a soltar a imaginação, a viver a paixão e o risco para explorar novos caminhos.

*Em especial, ao amigo professor **Fábio José Rodrigues da Costa**, por ter a habilidade de doar-se aos outros nos momentos certos e ajudá-los com as mudanças que surgem em seus caminhos. Obrigada pelo incentivo, sugestões, estímulo e apoio nos momentos em que precisei, e a resposta nunca foi não.*

*As professoras **Rosa Barros** e **Risomar Santos**, por terem me proporcionado as primeiras reflexões sobre o racismo fortemente presente na sociedade brasileira.*

*Aos integrantes do **Reisado** “Discípulos do Mestre Pedro”, a **Mestra Margarida** e ao **Valdir**, por terem contribuído com suas experiências de vida para a realização deste trabalho.*

Aos professores(as) do município de Juazeiro do Norte, que gentilmente me concederam entrevista.

*Ao Secretário de Cultura de Juazeiro do Norte, professor **Renato Dantas**, por ter gentilmente me proporcionado algumas reflexões sobre a história deste lugar.*

*Ao artista cratense, **João do Crato**, pela concessão da entrevista e enorme contribuição para o conhecimento da cultura local.*

*Às amigas **Joselina** e **Sandra Petit** e ao amigo **Luiz Manoel**, pela força, carinho, sugestões e incentivo durante a produção deste trabalho.*

*Aos colegas de turma: **Luciano** pela amizade que construímos; **Sineide**, pela acolhida, estímulo e apoio dispensados; e a **Ivan**, pela amizade e contribuição na realização do seminário durante o processo de realização da pesquisa.*

*Aos companheiros(as) do **Grupo de Valorização Negra do Cariri** (GRUNEC), pelo incentivo e colaboração.*

A todos que de forma direta ou indiretamente, deram seu apoio e incentivo para a realização dessa dissertação.

*Vá em busca do seu povo.
Ame-o.
Aprenda com ele.
Comece com aquilo que ele sabe.
Construa sobre aquilo que ele tem.*

(Kwame N'krumah)



RESUMO

Esta pesquisa visa discutir no município de Juazeiro do Norte-Ceará a importância da inclusão no currículo da educação básica da temática “História e Cultura Africana e Afrodescendente” a partir da implementação da Lei nº. 10.639/03. Levantamos momentos importantes da história brasileira onde os movimentos negros estiveram presentes manifestando-se contra o descaso do Poder Público com relação às questões que dizem respeito à população negra residente neste país. Esta conquista importante é resultado da mobilização e pressão desses movimentos que durante anos têm denunciado as distâncias que separam negros e brancos neste país. Deste modo, adentramos no universo desta cidade e região, trazendo elementos da história local que nos ajude a compreender como tem se dado a participação afrodescendente no desenvolvimento econômico e cultural, como também chamar a atenção dos/as educadores/as locais para o redimensionamento do trabalho na escola com as africanidades e afrodescendências fortemente presentes na região do Cariri Cearense. Constatamos que o sistema educativo não possui este levantamento, o que reforça a idéia de que a presença negra nesta região não foi significativa. Neste estudo, optamos pela análise dos Reisados Juazeirenses, por ser uma característica importante da região enfocada e que nos possibilita o reconhecimento dos valores civilizatórios africanos enquanto um legado histórico-cultural. Apontamos um caminho para a implementação da Lei nº. 10.639/03 a partir da utilização desta dança de matriz africana enquanto uma possibilidade de significar a identidade étnica dos afrodescendentes e promover o aprendizado da cultura. Consideramos que uma política de formação de professores que conte com a participação de universidades e dos demais órgãos responsáveis pela educação é urgente e necessária. Os vários fatos históricos e culturais levantados neste trabalho demonstram a necessidade de outros estudos que venham aprofundar as discussões em torno desta temática. O enfoque metodológico é a pesquisa participante fundamentada na história oral.

Palavras-chave: Lei nº. 10.639/03; Reisados; Identidade Étnica.

ABSTRACT

This research seeks to discuss in the municipal district of Juazeiro of North-Ceará the importance of the inclusion in the curriculum of the basic education of the thematic "History and African Culture and Afrodescendente" starting from the implementation of the Law number 10.639/03. We lifted important moments of the Brazilian history where the black movements were present showing against the negligence of the Public Power with relationship to the subjects that concern the resident black population in this country. This important conquest is resulted of the mobilization and pressure of those movements that have been denouncing the distances that separate during years black and white in this country. This way, we penetrated in the universe of this city and area, bringing elements of the local history that helps us to understand how he/she has if given the participation afrodescendente in the economical and cultural development, as well as to call the local educator's attention to revise the work in the school with the African culture presents in the area of Cariri-Ceará We verified that the educational system doesn't possess this rising, what reinforces the idea that the black presence in this area was not significant. In this study, we opted for Reisados Juazeirenses's analysis, for being an important characteristic of the focused area and that it makes possible us the recognition of the values African civilizations while a historical-cultural legacy. We pointed a way for the implementation of the Law number 10.639/03 starting from the use of this African dance head while a possibility to mean the ethnic identity of the Africandescendants and to promote the learning of the culture. We considered that a politics of teachers' formation that counts with the participation of universities and of the other responsible organs for the education is urgent and necessary. The several historical and cultural facts lifted up in this work demonstrate the need of other studies that come to deepen the discussions about this thematic. The methodological focus is the participant research based in the oral history.

Word-key: Law number 10.639/03; Reisados; Ethnic identity.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01:	Seminário “ <i>Educação e Relações Étnico-Raciais</i> ”, realizado no CEFET/ UNED - Juazeiro do Norte-CE, nos dias 15 e 16 de março de 2007	23
Imagem 02:	Em 1995 foi realizada em Brasília a <i>Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida</i>	30
Imagem 03:	Apresentação infantil realizada na Universidade Federal do Ceará (UFC), 2007	70
Imagem 04:	Apresentação do Reisado Mirim em Juazeiro do Norte-CE	96
Imagem 05:	Reisado Discípulos do Mestre Pedro na Igreja do Socorro em Juazeiro do Norte-CE, 2007	115
Imagem 06:	Cortejo do Reisado Discípulos do Mestre Pedro nas ruas de Juazeiro do Norte-CE, 2007	120
Imagem 07:	Mestra Margarida, “A Mestra dos Mestres”	124
Imagem 08:	Guerreiras da Mestra Margarida: apresentação no SESC de Juazeiro do Norte-CE, 2007	126
Imagem 09:	Alunos da escola pública de Juazeiro do Norte-CE	129

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 CAMINHOS PERCORRIDOS	24
2 A LUTA DOS MOVIMENTOS NEGROS E A CONQUISTA DA LEI Nº 10.639/03	31
2.1 Bases do pensamento racista no Brasil	36
2.2 A resistência negra no pós-abolição	41
2.3 A temática racial na Constituição de 1988	52
2.4 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	54
2.5 A conquista da Lei nº. 10.639/03	56
2.6 Negros e currículo	60
3 O NEGRO NO CEARÁ	71
3.1 Irmandades negras no Ceará	77
3.2 O negro no Cariri	80
3.3 Presença negra na história juazeirense	86
4 ORIGEM E SURGIMENTO DO REISADO	97
4.1 Irmandades religiosas negras e os reisados no Brasil	101
4.2 O reisado no Ceará e no Cariri: a dança afro para o ensino das africanidades	104
4.3 Os reisados juazeirenses	113
4.4 A presença feminina na cultura juazeirense	123
5 A EDUCAÇÃO ESCOLAR EM JUAZEIRO DO NORTE-CE	130
5.1 Por uma política de formação de professores	135
5.2 Redimensionando a educação juazeirense: uma proposta para o ensino das africanidades	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	148

INTRODUÇÃO

A Lei nº. 10.639/03 traz a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Africana e Afrodescendente no currículo da educação básica. Esta representa uma grande conquista dos Movimentos Negros. Desde o surgimento das irmandades, que significaram a principal forma de organização negra do período escravista, a população negra brasileira tem se preocupado com a escolarização do seu povo. Nestes espaços, além de desenvolverem atividades para manter vivos os traços culturais, também eram transformados em ambientes para se aprender a ler e a escrever. Viam no acesso à educação uma das condições necessárias para a mobilização social.

A luta pelo acesso ao processo de escolarização atravessa todo o século XX. Os movimentos negros deste período denunciam a escola como excludente e transmissora de uma ideologia racista, ao desconsiderar aspectos da História e Cultura Africana e dos negros brasileiros. Estas organizações, ao longo dos anos, têm reivindicado ações afirmativas que venham promover atitudes voltadas para a promoção da igualdade social. No final deste século, aliado à luta pela redemocratização do Brasil e a divulgação de estudos estatísticos mostrando a desigualdade entre negros e brancos esta reivindicação se torna mais forte e como desdobramento no início do século XXI, temos a aprovação da referida lei, em 10 de janeiro de 2003.

A Lei nº. 10.639/03 vem materializar o desejo da população negra brasileira e torna-se uma importante ferramenta, uma vez que bem usada, desmontará o preconceito que a sociedade brasileira vem trazendo de longas datas. Esta altera a LDB, Lei nº. 9.394/96 e institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), a qual se fundamenta nos princípios da consciência política, no fortalecimento de identidades e de direito e ações educativas e de combate ao racismo e as discriminações.

Apesar de termos algumas experiências acontecendo neste campo a nível de Brasil, em tais ações ainda não foi garantido a implementação da Lei nº. 10.639/03 de fato. Portanto, há a necessidade de ampliação dessas ações. Neste momento, integrantes dos Movimentos Negros têm empreendido uma nova luta, chamar a atenção dos órgãos públicos brasileiros responsáveis pela educação para a importância de garantir as condições para uma educação plural e de qualidade. O trabalho com os conteúdos a que se refere esta lei, aponta para a necessidade de uma ampla política de formação de professores, que se dê de forma

conjunta entre universidades e demais instituições voltadas para esta temática, uma vez que, no nosso processo de formação não tivemos acesso a este conhecimento. Além disso, apontamos a necessidade de pesquisas, de forma a contribuir com a reconstrução histórica da população negra no Brasil, assim como, repensar as relações pedagógicas, as condições favoráveis para a aprendizagem, os métodos de ensino, dentre outros aspectos.

Desenvolvemos esta preocupação por entendermos que não bastam somente ações que encaminhem os negros para a escola, é necessário garantir a esse povo a valorização de sua história e da sua cultura, no intuito de fortalecer o conteúdo dos currículos escolares, contemplando saberes voltados para a diversidade cultural, racial, social e econômica do nosso país. É urgente o redimensionamento das políticas educacionais garantindo ingresso, permanência e sucesso na educação escolar para todos os brasileiros. A escola precisa romper com uma prática excludente, responsável por reforçar os conflitos étnicos no interior da sociedade.

Um trabalho que parta da reflexão crítica e consciente da função social da escola, deve buscar respostas que esclareçam como a população negra vem sendo tratada no seu interior, quais conteúdos lhes são oferecidos, como se dá a participação desses alunos nos projetos que a escola tem desenvolvido, como é discutida e em que momentos, a temática negra em âmbito escolar. É preciso ressaltar também nosso papel enquanto afrodescendentes, nos organizando e cobrando do Poder Público e da sociedade como um todo a nossa parcela de contribuição nas decisões políticas.

Garantir a implantação da Lei nº. 10.639/03 contemplando no currículo escolar a temática das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino da História e Cultura Africana e Afrodescendente, aliada a outras ações que dêem condições à escola e aos educadores de trabalhar com esta questão, é fundamental para refletirmos acerca do comportamento humano numa dimensão social e vermos a escola constituindo-se num espaço de resistência, fortalecendo o princípio da democracia.

Neste sentido, a questão do preconceito deve ser assumida prioritariamente pelo Poder Público estendendo-se esta responsabilidade à escola e ao conjunto da sociedade, através de políticas universais e políticas afirmativas que corrijam este quadro que ora se apresenta. Este trabalho passa principalmente pela formação de professores, atores fundamentais nesse processo, pois muito poderão contribuir no redimensionamento da História da África, trazendo para a sala de aula elementos fundamentais na construção da nacionalidade brasileira. Sobre esse aspecto, concordamos com Gomes (1995, p. 30) quando afirma que:

A escola pode ser considerada como um dos principais agentes nesse processo. Todavia se a escola não realiza um trabalho crítico e comprometido com os diversos segmentos raciais presentes no seu interior; se ela mesma não se preocupa e se interessa em realizar essa discussão, continuará atuando como uma instituição que reforça e reproduz o racismo presente na sociedade.

No momento em que a escola é chamada a assumir uma nova responsabilidade, a de redimensionar o seu projeto educativo, incorporando o trabalho com a diversidade cultural e étnica, precisamos repensar se a luta pela conquista da democracia e o processo de universalização do ensino, iniciado especialmente a partir da década de 1990 tem nos dado condições de refletir sobre a nossa história com base numa perspectiva de todos se conhecerem, serem aceitos e respeitados. Esta questão para Sousa (2005, p. 75):

Significa pensar a relação entre o eu e o outro e afirmar a permanência desse outro na Escola, com todos os seus valores civilizatórios. A escola é um espaço sócio-cultural em que as diferentes presenças se encontram, portanto é passada a hora de romper com o pensamento etnocêntrico, evolucionista, símbolo das relações dominadoras.

O silenciamento sobre as questões étnicas é o que reforça a exclusão. Este diálogo deve se dar a partir do respeito à diversidade. É importante considerar que a reflexão sobre a questão racial brasileira não compete somente a nós, educadores/as negros/as, mas a todos aqueles que se colocam promotores de uma educação democrática. Conhecer a história da comunidade fortalece a identidade das crianças e adolescentes. Para Alves (2006), é a convivência que possibilita os saberes étnico-culturais. Saberes que não se referem apenas a relação entre sujeitos, mas também entre o sujeito e sua história étnico-cultural. Possibilitar este aprendizado é também tarefa da escola enquanto uma instituição responsável pela promoção da igualdade.

Olhando para a realidade de Juazeiro do Norte e suas contradições, entendemos que o processo de escolarização desses sujeitos sociais é uma das condições necessárias para a promoção da ruptura com qualquer forma de discriminação, despertando um senso crítico que nos possibilite uma melhor compreensão da nossa história. Assim, a educação é condição fundamental para a transformação qualitativa do indivíduo. Educação esta, que deve assumir uma posição crítica perante os problemas do mundo, questionando os interesses da elite dominante, que sempre foi colocar os negros, índios, judeus, homossexuais, dentre outros grupos, num imobilismo social, oprimindo-os econômica e racionalmente impedindo a reafirmação do seu papel enquanto sujeito histórico.

Embora possamos reconhecer que tanto negros como outros sujeitos sociais que

integram os chamados grupos minoritários tenham sido vítimas de preconceito, da discriminação e excluídos socialmente ao longo do processo histórico, nosso olhar se centra na questão do negro, no contexto da sociedade brasileira e, especialmente, na sociedade juazeirense.

As discussões sobre a implementação da Lei nº. 10.639/03 têm estado presente na agenda do Movimento Negro do Cariri Cearense. No entanto, medidas efetivas ainda não foram alcançadas. O interesse pela temática parte da necessidade local, de redimensionarmos o contexto pedagógico das escolas a partir dos elementos de africanidades presentes nesta região e, mais especificamente, em Juazeiro do Norte, e são desconhecidos da maioria dos educadores locais. Notamos, através deste estudo, como as práticas culturais da população negra têm sobrevivido numa sociedade marcada pelo racismo e que insiste em negar a presença de negras e negros neste Estado e que “folcloriza” os seus feitos culturais.

Assim, a intenção de realização desta pesquisa surge, especialmente, da necessidade do redimensionamento da participação da população negra no contexto histórico e cultural do município de Juazeiro do Norte, levantando os elementos de africanidades e afrodescendências presentes nesta localidade, ao passo que apontamos um caminho para a implementação da Lei nº. 10.639/03. Este trabalho vem contribuir para a produção de conhecimento no campo das relações étnico-raciais e sua articulação com a educação local. Ao propormos o estudo das africanidades locais como viés norteador do trabalho pedagógico na escola, concordamos com Cunha Jr. (*apud*. VIDEIRA, 2005, p. 217) quando coloca que:

As africanidades têm uma preocupação com o Brasil, sem a necessidade de ser uma contraposição ao eurocentrismo. Elas procuram compreender a dinâmica de base africana no universo do escravismo e do capitalismo racista brasileiro. A preocupação não é com uma teoria de África em contraposição a uma teoria da Europa. As africanidades brasileiras pedem, sobretudo, um aprofundamento das idéias da Europa e Ásia para maior compreensão dos fenômenos da produção humana nos diversos continentes, das contribuições mútuas, e menor idealização da Europa e da Ásia e mesmo da África.

Ao falarmos de africanidades levamos em consideração a dinâmica civilizatória que foi ressignificada e reconstruída pelos afrodescendentes em solo brasileiro. Estas podem ser percebidas nos vários traços de nossa cultura espalhadas por diferentes lugares do Brasil: “[...] na capoeira, nas comunidades de quilombos, casas religiosas de candomblé e umbanda, nos bairros de predominância negra, nas danças e ritmos, na intelectualidade, na oralidade, tecnologias, em todas as expressões do ser negro e afrodescendente” (*id. ibid.*, p. 218).

Nesta pesquisa, nosso olhar se voltou para a cultura de matriz africana no contexto do município de Juazeiro do Norte, tendo nos reisados locais nosso principal campo de análise. As danças de cortejo de base africana têm sua origem a partir das eleições de reis de Congo na África. Neste país, costumeiramente se realizavam esta cerimônia. Com a invasão européia no continente africano, a partir do século XV passa a ter um significado apenas simbólico. Martins (1997), trabalha esta manifestação cultural como uma forma de manter vivo os costumes dos reis bantos, uma forma de recriação das eleições que ocorriam na África e ainda, uma ressignificação dos símbolos religiosos cristãos.

É importante considerar que os aspectos civilizatórios africanos são reconstruídos em solo brasileiro, a partir de uma nova reinterpretação do mundo. No entanto, sem deixar de preservar sua matriz africana (OLIVEIRA, 2006). Embora existam outras manifestações culturais dentro deste contexto nesta localidade, deixaremos para estudos futuros, concentrando-nos aqui no reisado como um campo de desenvolvimento de cultura de base africana regional.

Elegemos na nossa pesquisa, o trabalho com esta forma de manifestação cultural na busca da “[...] compreensão dos significados do universo simbólico do Reisado, bem como de sua estética” (BARROSO, 1996, p. 11), mas também no intuito de compreender a dinâmica dos valores da cultura africana que nos possibilite pensar uma educação plural e democrática, centrada nos valores étnicos e raciais.

Trabalhamos a partir da análise desta manifestação cultural de matriz africana juazeirense, na perspectiva de apontarmos um caminho para a implementação da Lei nº. 10.639/03, apresentando uma proposta pedagógica comprometida com a inclusão dos conteúdos referentes ao ensino da História e Cultura Africana e Afrodescendente partindo da valorização e ressignificação da cultura de base africana. Acreditamos que um trabalho didático-pedagógico com estas danças abre possibilidades para a ressignificação da identidade étnica dos afrodescendentes, para o conhecimento e valorização da sua herança histórico-cultural, contribui no trabalho de elevação da sua auto-estima e ainda, favorece o aprendizado da cultura.

Entendemos ser necessária a discussão e problematização dos repertórios culturais afrodescendentes e sua inserção no currículo da educação básica. Os bens materiais e simbólicos de matrizes africanas e que são constantemente (re)constituídos pelos sujeitos, constituem os repertórios culturais afrodescendentes aos quais nos referimos. Estes incluem a vivência sócio-histórico-filosófico-cultural destas comunidades onde estão incluídas as práticas de lazer, as vivências, as formas de relacionamento, as construções, a forma de

expressão, dentre outros aspectos.

Uma das contribuições relevantes deste trabalho se encontra na discussão do Reisado enquanto uma dança afro. Este é um tema relativamente novo, pouco pesquisado, visto que os processos de dominação da população negra no nosso país, desenvolveram estratégias de mascarar as suas práticas culturais, através principalmente da imposição religiosa. Outra questão importante trata-se da concepção deste tipo de dança como “[...] pura expressão aleatória de movimentos presentes no ‘sangue do ser negro’” (VIDEIRA, 2005, p. 4), o que na concepção da autora a reduz a folclorização, ao desenvolvimento de habilidades individuais e ao improviso. Compartilhamos com ela quando destaca que os estudos sobre relações sociais e educação voltados para a compreensão da cultura e seu processamento no campo educacional, contribuem para a consolidação da cidadania plena de todos os brasileiros.

Buscamos ainda um referencial teórico que vê o negro como sujeito na construção da história brasileira, destacando as suas lutas e resistências desde o Período Colonial, até as suas formas de organização no período atual. Os Movimentos Negros vêm ao longo dos anos lutando pela superação do racismo na dinâmica das relações raciais (SOUSA, 1997). Estas ações têm provocado atualmente uma ampla discussão na sociedade brasileira em torno da necessidade de uma política de ações afirmativas que venham minimizar as desigualdades entre negros e brancos. Destes, nós destacamos Romão (2005), Rodrigues (2005), Nascimento (2003), Cunha Jr. (2003) e Santos (2005).

O trabalho encontra-se dividido em cinco capítulos. No primeiro, trago fatos relacionados à minha história de vida e que estão diretamente relacionados com a opção pelo objeto de estudo, evidencio momentos significativos que foram determinantes na escolha da temática pesquisada. Destaco também a importância da discussão deste tema para o repensar de uma educação juazeirense pautada nos valores da diversidade étnico-cultural.

Como a preocupação central deste trabalho, trata-se da discussão da implementação da Lei nº. 10.639/03 no município de Juazeiro do Norte, desenvolvemos um segundo capítulo que tem o propósito de fazer um levantamento histórico desta lei, destacando ser esta uma conquista importante, resultado da luta dos movimentos negros. Articulamos nesta parte do nosso trabalho as questões nacionais com as locais, atentando para a importância de uma ampla reformulação curricular que tenha como eixo norteador as africanidades locais.

Enfocamos também neste capítulo, como as teorias biológicas sobre raças, que predominaram no Brasil mais especificamente no final do século XIX e início do século XX, o mito da democracia racial construído através da discussão em torno da mestiçagem

na década de 1930 e a ideologia do branqueamento contribuíram para a construção de uma sociedade extremamente desigual e encontra-se ainda hoje fortemente presente no imaginário social do nosso país.

No terceiro capítulo, apresentamos elementos para repensarmos a presença do negro no nosso Estado e, mais especificamente na Região do Cariri, no intuito de percebermos a importância e influência deste povo nos vários aspectos da vida social nesta região. Trabalhamos ainda a relação da população negra com o município de Juazeiro do Norte. Mostramos que esta população se faz presente nesta localidade desde a sua origem e tem modificado sobremaneira a cultural local. Neste, reafirmamos a necessidade dos órgãos responsáveis pela educação, assim como os educadores locais, reavaliem o trabalho pedagógico trazendo para a sala de aula os vários aspectos da nossa vida social, de maneira a romper com uma prática que tem desconsiderado a diversidade cultural presente no nosso cotidiano. Como subsídio teórico, utilizamos Ratts (1996), Campos (1982), Figueiredo Filho (1958) e Oliveira (2001).

No quarto capítulo, apresentamos um panorama geral da história do Reisado desde a sua origem na África até o seu surgimento no contexto das Irmandades Negras no Brasil, tentando identificar as características que o constitui como uma manifestação cultural de matriz africana. Como o foco esteve voltado mais especificamente para o estudo dos Reisados juazeirenses, levantamos informações sobre a história destes grupos neste município e como estes têm se mantido numa sociedade que desvaloriza as várias práticas culturais locais.

Neste caso, trabalhamos com autores que se dedicaram ao entendimento das danças de cortejo de matriz africana, como Barroso (1996), Martins (1997) e Lopes (2006), e que vêm estudando a História da África com foco para a formação das irmandades e o catolicismo de preto. Ainda buscamos entender qual o significado da dança no contexto das sociedades africanas com a valiosa contribuição de Videira (2005), Alves (2006) e Sousa (2005).

Também, neste capítulo, destacamos a presença feminina nos reisados locais, como também na produção cultural como um todo desta localidade. Além dos reisados femininos, fortemente presentes neste município e do Guerreiro – dança variante direta do reisado – elas se fazem presentes em várias outras danças populares, na Literatura de Cordel, na produção artesanal, dentre outros espaços que têm sido ocupados. Nos reisados, quando não dançam se empenham na organização e manutenção dos grupos, algumas costuram, bordam, acompanham durante as apresentações.

Neste sentido, o trabalho pedagógico com o tema das relações étnico-raciais deve se dá articulado com a discussão das relações de gênero, o que implica numa formação adequada para professoras e professores de forma a lidarem adequadamente com estas questões. O combate ao preconceito na sociedade brasileira, passa pela discussão, da participação da mulher e da mulher negra na construção histórica e social do nosso país.

No quinto capítulo, trabalhamos a relação da educação com a história local, focando principalmente a importância da ampliação da proposta pedagógica da escola de forma a contemplar a forte influência africana no campo cultural. Reproduzimos a fala dos professores, onde demonstram que as manifestações culturais de matriz africana presentes na região são desconhecidas de muitos destes atores sociais, uma vez que na maioria das vezes não são contempladas nos conteúdos curriculares, nem fazem parte dos temas dos projetos desenvolvidos pela maioria das escolas.

No caso específico do Reisado, pudemos perceber através das falas dos professores e dos integrantes dos grupos, a ausência de um trabalho articulado com a educação local, as alunas e alunos que integram estes grupos, não se vêm representados nas atividades escolares. Mais do que detectar esta ausência, procura-se entender o porquê dessa omissão. Assim, buscamos na tradição africana os elementos conceituais que ali foram criados, pois são capazes de enriquecer a produção de conceitos filosóficos voltados para a realidade da educação no Brasil.

Neste capítulo ainda são analisados como a educação vem sendo pensada em Juazeiro do Norte, como tem se dado os processos de socialização das crianças e adolescentes negros/as dentro da escola e como o Projeto Político-Pedagógico tem retratado esta discussão, com o objetivo de levantar subsídios para propor o redimensionamento da educação neste município, a partir da (re)valorização da história da comunidade e tendo o reisado como um meio didático-pedagógico para se trabalhar a memória histórica dos afrodescendentes. Discutimos a importância de uma política de formação de formação de professores voltado para o conhecimento da História e Cultura Africana e Afrodescendente. A contribuição de Munanga (2005), Gomes (2007), Alves (2006) e Veiga (1995) foram muito importantes nesta fase do trabalho.

As narrativas que se deram a partir da memória individual e coletiva dos atores sociais do Reisado, nos possibilitaram compreender a sua própria história de vida. “Essa dinâmica abre espaço para se dar voz a uma história que não é vista, considerada e tampouco valorizada pela história oficial” (VIDEIRA, 2005, p. 8). Registramos trechos das inúmeras conversas com os Mestres Antônio e Raimundo, com a Mestra Margarida e com

vários outros integrantes dos reisados durante o período de realização desta pesquisa. Pessoas que gentilmente aceitaram compartilhar os seus conhecimentos e que nos deram uma valiosa contribuição. Buscamos ser fiel àquilo que vivenciaram e que nos foi narrado. Sobre esta questão, consideramos que:

Não é demasiado lembrar que na comunidade se constitui o espaço da palavra e a palavra é o instrumento de preservação da herança e da cultura africana, espaço para diálogo e referência aos valores africanos que afirmam a identidade e a auto-estima das crianças e dos adolescentes negros e negras. (grifo nosso) (SOUSA, 2005, p. 39).

No que se refere ao depoimento dos professores(as), optamos por manter sigilo sobre suas verdadeiras identidades. Conversamos com onze profissionais ligados à educação local. Destes, oito professores(as) e três coordenadores pedagógicos de diferentes escolas, entre estaduais, municipais e particulares, atuando desde a educação infantil até o ensino médio. Permitimos que estes sujeitos falassem sobre si mesmos e emitissem opiniões sobre suas práticas pedagógicas. Buscamos entender principalmente como tem se dado o trabalho com os elementos de africanidades presentes nesta região e como a presença ou ausência destes conteúdos interferem na afirmação da identidade das crianças e jovens negros/as que freqüentam estas escolas.

Além destes, gravamos entrevistas com o Secretário de Cultura de Juazeiro do Norte, o senhor Renato Dantas, e com o artista cratense mais conhecido como João do Crato, que são estudiosos e conhecedores da cultura local, no intuito de refletirmos sobre a complexidade social e cultural desta região, como também conhecermos as várias manifestações culturais presentes aqui, a fim de identificarmos os traços de africanidades presentes nestes grupos.

Optamos neste estudo pela pesquisa participante, por entendermos ser esta a que melhor nos possibilita a apreensão dos conteúdos da representação social, no intuito de compreender estas representações no próprio ambiente de pesquisa. Por pesquisa participante entendemos ser aquela que permite “Apreender a reescrever a História através da sua História” (BRANDÃO, 1990, p. 1). Esta pesquisa parte do estudo da realidade vivida pelo grupo e de como a percebem, levando em consideração que este grupo se constitui por sujeitos que constroem significados na sua relação com o mundo e é a partir deste envolvimento que dar-se a produção de um conhecimento transformado.

Deste modo, por basear-se na história do lugar e das comunidades do local considerando que a produção de conhecimentos permitirá a transformação da realidade do

grupo pesquisado e do próprio pesquisador, elegemos-na enquanto uma pesquisa de base metodológica afrodescendente (CUNHA Jr., 2006). A pesquisa pelo método afrodescendente, segundo este autor:

Leva a uma produção de conhecimento transformadora da realidade da pesquisa e do pesquisador. A pesquisa afrodescendente tem os conteúdos de uma pesquisa de intervenção na realidade. O pesquisador se reconhece na pesquisa, como também se modifica durante a pesquisa devido aos novos conhecimentos (*id. ibid.*, p. 8).

Neste contexto, o trabalho pautado no método afrodescendente considera que ao mesmo tempo em que somos pesquisadores, somos também parte integrante desta história, com nossos valores culturais e visões de mundo, pois entendemos que:

O pesquisador não vai aprender sobre uma cultura ou modo de vida que não lhe era familiar, do qual ele não comungava anteriormente a pesquisa com problemas e valores sociais. Na afrodescendência os pesquisadores não trabalham com ‘respeito à cultura do outro’. Trabalhamos dentro da nossa própria cultura e com problemas que afetam a nossa própria existência (*ibidem.*, p. 5).

Concordamos com Minayo (1994), quando coloca que este método nos permite captarmos uma variedade de situações ou fenômenos observados diretamente da própria realidade. Aqui, pesquisador e pesquisados tornam-se sujeitos ativos na produção do conhecimento, dando a esta produção um caráter relacional, implicando no reconhecimento “[...] de que há um sujeito informado historicamente que se relaciona com o objeto construindo-o e sendo ao mesmo tempo construído nesse processo” (NORONHA, *apud.* FAZENDA, 1997, p. 141). E ainda de acordo com Freire (*apud.* BRANDÃO, 1990, p. 35), “[...] não posso conhecer a realidade de que participam a não ser com eles como sujeitos também deste conhecimento que, sendo para eles, um conhecimento do conhecimento anterior [...] se torna um novo conhecimento”.

A abordagem metodológica desta pesquisa também se fundamenta na história sociológica de base africana, tendo como princípios a valorização da palavra e da ancestralidade. A palavra enquanto um ato de criação e transformação e ainda “portadora de ‘força’ que anima e vitaliza o mundo” (OLIVEIRA, 2006, p. 47), pois esta é uma forma de transmissão de saberes étnico-culturais de grande relevância na comunidade. Nas sociedades africanas é concebida como expressão do preexistente, liga-se diretamente ao conhecimento e sua transmissão e ainda atua como organizadora da esfera política (*id. ibid.*).

A palavra é dotada de teor sagrado, tem poder de criação, modifica a história do cotidiano e ainda, possibilita a contestação, a dúvida, a troca de idéias e a transmissão de

conhecimentos. Enquanto uma forma de transmissão de saberes étnico-culturais é de grande relevância na comunidade, “[...] pois trata-se de um processo de vivências, de partilhas, de criação de linguagem, de relação eu-outro” (ALVES, 2006, p. 403).

A idéia de ancestralidade parte do reconhecimento e respeito aos conhecimentos transmitidos pela comunidade através da memória, conceituando esta “[...] como a capacidade de guardar Expressões e Conhecimentos” (SOUSA, 2006, p. 18) e reconhecendo-a enquanto “[...] um exercício de reconstrução do passado a partir das exigências de auto-invenção do presente e de projeção de um dado futuro [...]” (MARQUES, 2004, p. 11). A ancestralidade é que fundamenta o pensamento africano, é a principal fonte de conhecimento. Para Videira (2005, p. 62), “A ancestralidade faz apelo às famílias e ao contínuo de sucessão de gerações. Esta ancestralidade nos remete à lembrança, à memória, e ao exercício da memória”. Parte-se da consideração do sujeito Histórico que atribui significados à história e à história de vida. Assim, é por meio da fala que se dá a exteriorização da memória. Para Bosi (1994, p. 47):

[...] a memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo ‘atual’ das representações. Pela memória o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também, empurra, ‘desloca’ estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora.

Desta forma, buscamos romper com uma concepção de memória como conservação do passado. Concebemo-la como função social, tal como em Halbwachs (1990), que destaca o caráter pessoal, familiar, grupal, social, da memória ao estudar “os quadros sociais da memória”. Segundo Bosi (*op. cit.*, p. 413) para este autor, “[...] cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva”. Bosi destaca que este autor compara o modo como “o passado vai reconstruindo-se” com a experiência da releitura que o adulto faz de um livro de narrativas lido na já distante juventude. Sempre parece que o livro é novo ou remanejado. “[...] lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado” (*id. ibid.*, p. 55).

Nesta concepção ao lembrar reconstruímos imagens com os materiais que estão, neste momento, à nossa disposição e que fazem parte do conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Assim, ao lembrarmos de um fato antigo, a imagem nunca será a mesma vivida na infância, pois se deu a alteração da nossa percepção e com isso, também se modificam nossas idéias, nossos juízos de realidade e de valor. Bosi (*op. cit.*, p.

66) destaca a impossibilidade de reviver o passado tal e qual. “[...] sempre ‘fica’ o que significa. E não fica do mesmo modo: às vezes quase intacto, às vezes profundamente alterado”. Na opinião de Videira (2005, p. 61), Halbwachs, “[...] não nega que exista uma memória pessoal, autobiográfica, mas acrescenta que essa memória individual apóia-se na memória histórica individual/coletiva e estas só se opõem aparentemente”.

Para Bernardo (1998), através do processo de memorização é possível reconstruir as identidades individuais e coletivas. Na concepção desta autora, “Halbwachs quando estudou a memória, não se prendeu à realidade psíquica dos indivíduos, mas se deslocou para as representações e idéias que se constroem no interior dos diferentes grupos sociais” (*id. ibid.*, p. 30). Desta forma, a memória individual se relaciona com os grupos do qual faz parte. Ainda, os campos de significados nos remeterão a um lugar no tempo, enquanto pontos de referência que farão a conexão com um conjunto de outras lembranças.

Neste contexto, a lembrança parte da história presente na recuperação da história vivida, num movimento de releitura, de reinterpretação do que foi o passado. São as experiências passadas que passam a dar sentido ao presente, daí a memória a ser uma construção social. Segundo Bernardo (1994, p. 33), “Pelo recurso à memória é possível também captar os sentimentos experimentados, pois a lembrança do acontecimento vivido faz com que aflorem o ódio, o amor, a alegria, a tristeza, o conformismo, a revolta”. O exercício da lembrança faz com que os sentimentos venham à tona “[...] com intensidade, filtrados, avaliados, assumidos, criticados e preenchidos de novos significados a partir da vivência do presente” (*id. ibid.*, p. 33). Isto significa ir além das interpretações dos significados dos fatos objetivos fazendo as subjetividades emergirem.

Bernardo (*op. cit.*) se reporta à Pollak quando ao estudar os grupos escolhidos ressalta, ao contrário de Halbwachs, que a construção da memória coletiva, dá-se através da busca no passado das situações que se encontram vivas na consciência do grupo, levanta a discussão sobre a importância da memória subterrânea. Esta se caracteriza por conflitos, disputas, descortina as rupturas. São lembranças que foram construídas no silêncio, de maneira quase imperceptível, ressurgindo em momentos de crise.

A autora atenta para esta questão, pois em sua opinião Pollak traz uma grande contribuição teórica quando destaca os significados do silêncio, das coisas que não foram ditas, dos conflitos, dos constrangimentos, “[...] desnudando relações sociais e por que não dizer de poder, nas quais as discriminações estão embutidas, iluminando a identidade do discriminado” (*id. ibid.*, p. 34). Permite-se assim, a crítica cultural. “O que era simplesmente diferente ganha seu foro de desigualdade” (*ibidem*).

De acordo com a concepção de Alves (2006, p. 46):

[...] os sujeitos se expressam conforme suas lembranças, suas vivências, sua história e, nesse processo esses dados, muitos deles aparentemente banais, emergem no diálogo, na convivência, no modo de ser-estar em seu cotidiano, em sua dança, com seus familiares etc.

Há a necessidade de estabelecermos uma dinâmica entre memória e história, pois trabalhar com a memória é reencontrar-se com a própria história. “Histórias que contam histórias, que perpetuam conhecimentos, que renovam valores, que expressam valores de mundo” (*id. ibid.*, p. 44). Gente que se faz cotidianamente e que no agir puxa os fios da sua história *individual/coletiva*.

No trabalho de reconstrução desta história, a escolha pelos relatos orais nos permitiu conhecer as práticas cotidianas a partir das pessoas que a vivenciaram e que, portanto, são portadoras de sentido e grande significado.

Foi um caminhar por vários territórios pautados na africanidade e que possibilitou um processo de reconstrução e de reavaliação da desigualdade social e racial não somente neste município, mas na sociedade brasileira como um todo. Enquanto educadores/as temos uma grande responsabilidade neste processo, da construção de uma sociedade mais justa, mais humana, e a fim de atender a este propósito, apresentamos aqui uma possibilidade de interferência na prática pedagógica.

CAPÍTULO 1

Caminhos Percorridos



Imagem 01 – Seminário “Educação e Relações Étnico-Raciais”, realizado no CEFET/UNED - Juazeiro do Norte-CE, nos dias 15 e 16 de março de 2007.

SOU NEGRO

Sou negro, meus avós foram queimados pelo sol da África, minh'alma recebeu o batismo dos tambores, atabaques, gonguês e agogôs.

Contaram-me que meus avós vieram de Loanda mercadoria de baixo preço, plantaram cana pro senhor do engenho novo e fundaram o primeiro Maracatu.

Depois meu avô brigou como um danado nas terras de Zumbi. Era valente como quê. Na capoeira ou na faca escreveu não leu o pau comeu.

Não foi um pai João humilde e manso. Mesmo vovó não foi de brincadeira. Na guerra dos Malês ela se destacou.

Na minh'alma ficou o samba, o batuque, o bamboleio e o desejo de libertação.

(Solano Trindade)

1 CAMINHOS PERCORRIDOS

Histórias que falam de deuses, de cotidiano, de submissão, de resistência, de criatividade, de sabedoria. Histórias que retratam desejos, sonhos, cenários. Histórias que retratam o que cada um é – sujeito histórico, étnico, cidadão, ser humano, negro.

(ALVES, 2006, p. 183)

Aqui, levanto experiências vividas que foram fundamentais nas escolhas que tenho feito e que estão diretamente relacionadas com o meu projeto profissional e pessoal. Representa a tentativa de compreender-me num ambiente social e histórico e que iluminarão os valores e visões de mundo que foram determinantes nesta construção.

Desse modo, busco desenvolver o sentimento de pertença, a consciência de ser sujeito ativo dessa história que se encontra registrada em mim. “Nessa ótica, o conhecimento se dá na relação, na vivência, no sentir, no pensar e agir corporalmente” (*id. ibid.*, p. 44).

A minha relação com o meu objeto de estudo começa dentro da minha própria casa. Meus pais, quando ainda não casados, tiveram que fugir para poderem ficar juntos. Minha mãe era filha de proprietários de terras, uma família de brancos que não admitiam que ela se envolvesse com um negro pobre. Então, ela resolve fugir de casa e apagar da sua história anos de convivência familiar. Vivendo em meio a muitas dificuldades, meu pai passa a trabalhar em fazendas como agricultor e cuidando do gado e, por isso, por não ter um lugar próprio para se instalar, perambulam de fazendas em fazendas, por cidades diferentes, ao passo que nasce sete filhos desta família.

O lugar onde nasci chama-se Jardim, localizada no sopé da Chapada do Araripe e distante de Juazeiro do Norte cerca de 40km. Somente aos quatro anos de idade passo a viver na cidade onde estou até hoje, Juazeiro do Norte, município que cresceu e se desenvolveu em torno do nome do Padre Cícero. Está localizado numa região denominada Cariri, reconhecida como um celeiro de tradições populares. A região é considerada o oásis do Nordeste, a Chapada do Araripe proporciona-lhe uma vegetação verde, com fontes perenes. Tem sua história construída em torno das culturas indígenas, negras e ibéricas.

Minha mãe sempre foi devota fervorosa do Padre Cícero, na minha infância via vestir-se de preto todo dia vinte de cada mês e constantemente subir o Horto para pedir as bênçãos ao padre, daí resolve homenageá-lo colocando em mim o seu nome.

Juazeiro do Norte é uma cidade de uma religiosidade muito forte, mas que também

concentra uma grande quantidade de manifestações culturais populares. As lapinhas, os grupos de reisado, as cantorias, a literatura de cordel, além das indústrias artesanais que se concentram especialmente nos bairros periféricos da cidade. Foi nesse universo que cresci, a riqueza cultural daquela região faz parte da minha história, esteve presente durante a minha infância e tem me acompanhado hoje enquanto profissional da educação.

A minha trajetória escolar começa aos sete anos, quando vou pela primeira vez à escola cursar a primeira série. Sempre estudei em escola pública e com grandes dificuldades financeiras. Além disso, até a fase adulta não me recordo de ter tido nenhum tipo de incentivo dentro de casa para estudar. Ainda assim, gostava da escola e sempre me esforcei para ser uma boa aluna. Lembranças de práticas autoritárias, como a que vivenciei quando cursava a quarta série – a diretora da escola queria rasgar a minha saia na frente de todos os colegas por achar que estava curta demais – me levaram a repensar o autoritarismo que ainda hoje está presente no universo escolar e que tem tornado a escola um espaço de adestramento e reforçador da exclusão.

Apesar de não termos conhecido avós, tios, primos, sempre procuramos fazer do lar um ambiente agradável. O bom relacionamento com irmãos, irmãs e minha mãe sempre esteve presente na minha casa. No entanto, minha mãe sempre se mostrou preconceituosa, especialmente com pessoas negras. Cresci ouvindo-a repetir frases, tipo “negro não presta”. Apesar disto, nunca presenciei atitudes de preconceito racial por parte dos meus irmãos e irmãs. Quando pequenos, não entendíamos as dificuldades da minha mãe em assumir a nossa negritude.

Hoje, posso perceber que este tipo de comportamento, presente em muitas famílias brasileiras, é fruto do processo de escravização vivido no nosso país e que foi responsável pela disseminação de concepções racistas em relação à população negra. Assim, é que durante anos idéias preconceituosas foram cristalizadas na mente das pessoas. Passados mais de um século da abolição da escravatura, notamos que após tanto tempo pouca coisa mudou no que diz respeito ao preconceito racial. Os negros continuam vivendo excluídos da sociedade, possuidores de uma liberdade que os livraram dos castigos, mas não da discriminação que os impedem de exercer a cidadania plena. Concordo com Alves (2006, p. 72) quando coloca que:

[...] o processo de desconstrução de uma realidade que discrimina, exclui e produz desigualdades perpassa por uma avaliação da relação eu-outro e isto somente se dá quando conseguimos enxergar nossas marcas em nós mesmos, em nossos corpos, sejam elas de medo, de insegurança, de discriminação, de racismo, etc. É preciso desmistificar para não discriminar.

A partir do meu primeiro contato com o ensino formal; logo após terminar o ensino normal, em 1995, naquela mesma cidade e passar a atuar em escolas particulares e posteriormente na rede municipal de ensino daquele município, passo a me incomodar com o silenciamento no interior das escolas com relação à temática negra, com a forma estereotipada como o negro/a é retratado/a, especialmente nas datas comemorativas como o 13 de maio, como por exemplo, desconsiderando os processos de luta e resistência desta população que o colocam como protagonistas desta história e destacando-o como “escravo”, sem a problematização do contexto histórico em que se deu a escravidão. Esta percepção nasce das leituras que vinha realizando em torno da questão, como também de momentos de formação onde a temática do preconceito, não somente com pessoas negras, estava colocada.

Em 1996, ingresso na faculdade, no curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri (URCA). Este curso não me deu suporte para trabalhar com meus alunos em torno do redimensionamento da história do negro. No entanto, tive a oportunidade de conviver com duas professoras, Rosa Barros e Risomar Santos, as quais me proporcionaram algumas reflexões que me conduziram nas escolhas das leituras que precisava fazer. Dentro da universidade, foram as únicas, de que me recordo, a levantarem uma discussão sobre a situação da população negra na sociedade brasileira.

Em 1997, estas professoras promoveram nesta universidade um seminário com o tema “Pluralidade Cultural e Educação”, no intuito de discutir as temáticas das pesquisas que estavam realizando naquele momento. É a partir daí que passo a me interessar ainda mais por esta questão e entender a necessidade de estudos que me conduzam a vencer as barreiras do preconceito. O incômodo é ainda maior por achar que via coisas no meu cotidiano que as outras pessoas não viam. É neste percurso que passo a refletir ainda mais sobre os problemas que vivia dentro da minha própria casa, começo a entender a necessidade de conscientizar as pessoas com as quais convivía a assumirem a nossa negritude.

Gostaria de registrar ainda o meu envolvimento e encontro com a arte. Cursei especialização em Arte-Educação entre os anos de 2001 e 2003 e vi naquele curso a oportunidade de desenvolver uma pesquisa que servisse como um suporte pedagógico em torno da temática negra e que, ao mesmo tempo, proporcionasse uma discussão acerca das manifestações culturais locais mostrando o seu valor cultural e a sua importância. Foi quando cheguei ao tema “O preconceito racial na Literatura de Cordel” sob a orientação da professora Risomar.

Esta pesquisa permitiu-me uma maior aproximação com esta professora, conduziu-me a um maior aprofundamento sobre este tema, levou-me a conhecer autores brasileiros que militam neste campo e me aproximei do GRUNEC (Grupo de Valorização Negra do Cariri). Este grupo foi formado em 2001 e vem ao longo desses anos desenvolvendo uma série de trabalhos naquela região no sentido de fortalecer a identidade das crianças e adolescentes negros/negras, da reconstrução histórica e da participação do negro no Cariri no intuito de trazer a tona um lado da história que tem sido mantido na invisibilidade.

Nas escolas por onde passei, particulares e públicas de Juazeiro do Norte, sempre senti uma resistência muito grande da parte dos professores e equipe pedagógica no trato com esta questão. As ações sempre estiveram voltadas para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, desconsiderando outras formas de ler o mundo, como por exemplo, a reflexão sobre o cotidiano de cada um, sobre a realidade de cada grupo e da sua percepção sobre esta realidade e ainda, sobre uma história que nos faz sermos o que somos.

Hoje, posso perceber que a ausência de uma reflexão mais profunda sobre a nossa história, de pesquisas que levantem informações sobre a população negra-afrodescendente no contexto da sociedade juazeirense tem provocado uma lacuna nos nossos currículos escolares que têm contribuído na manutenção do preconceito e da discriminação racial. Assim como no Brasil, temos nessa região a negação da integridade do negro, a partir da desqualificação do nosso direito de sermos diferentes, de vivermos plenamente, de conhecermos a nossa própria cultura.

Daí sentir-me estimulada a continuar contribuindo com esta discussão. Assim, nasceu o desejo de enveredar pelos estudos de Mestrado, e aprofundar estas questões. O tema surge do fato de, até o processo seletivo, a partir de maio de 2006, na Universidade Federal do Ceará (UFC), não ter tomado conhecimento de nenhuma ação da parte do Poder Público local para a implementação da Lei nº. 10.639/03. Já se passavam três anos, sem que nem uma atitude tivesse sido tomada. Somente ações isoladas de alguns professores/as da região, questões pontuais e sem a preparação devida. É o momento também em que esta discussão está se dando no âmbito dos Movimentos Negros a nível nacional.

Inicialmente, tinha como preocupação analisar a ação pedagógica dos professores locais, saber qual o conhecimento que tinham dos conteúdos a que se referem à Lei nº. 10.639/03 e refletir sobre as dificuldades que estes profissionais sentiam no trato com esta questão para, a partir daí, discutir uma política de formação de professores voltada para esta temática. Nesta fase do trabalho, contei com a valiosa colaboração do Professor Fábio José Rodrigues, meu professor na graduação e no curso de especialização, e ainda que estivesse

tão longe, na ocasião fazia doutorado na Espanha, aceitou gentilmente ler o meu projeto e fazer várias considerações. Além disso, esteve “por perto” durante todo o processo seletivo.

Meu primeiro contato com o professor Henrique Cunha Júnior, aconteceu em 1997, quando por ocasião do seminário realizado na URCA, ao qual já me referi no corpo deste texto. Neste evento, não foi possível uma aproximação, mas passei a ler os seus vários escritos sobre relações raciais e educação. Textos que fui encontrando na internet e em vários livros. Ouvia falar da sua militância e do seu compromisso com a causa negra.

Somente voltei a revê-lo na banca de entrevistas da UFC, quando da segunda fase de seleção do Mestrado. Hoje, após um ano e meio de convivência, posso dizer que me sinto transformada com as experiências que pudemos trocar, com as aulas sobre História Africana e com as leituras que tivemos a oportunidade de realizarmos juntos, como também com a convivência com os colegas, especialmente aqueles que desenvolvem pesquisa no mesmo campo.

Daí, resolvemos alterar o objeto de estudo e propor um caminho para a inclusão dos conteúdos da História e Cultura Africana e Afrodescendente no currículo da educação básica a partir dos elementos de africanidades presentes em Juazeiro do Norte. Foi quando chegamos aos reisados juazeirenses, fortemente presentes neste município.

O reisado faz parte do meu convívio desde a minha infância. É muito comum nesta região eles fazerem apresentações nas renovações, nas novenas e nas demais festas religiosas que são promovidas pelas igrejas católicas. Também são facilmente encontrados nas ruas quando saem em cortejo durante o período de final de ano, entre o Natal e o Dia de Reis, em janeiro. Nesta época “tiram quilombo”, ou seja, durante este cortejo visitam casas, cantam, dançam e pedem ajuda. Sempre morei em bairros da periferia da cidade, onde é mais comum encontrar esses grupos. Quando criança, tinha medo dos personagens mascarados. Mas, me divertia com as apresentações.

Quando estávamos na metade do nosso trabalho de pesquisa, resolvemos realizar em Juazeiro do Norte um seminário para chamar a atenção das autoridades ligadas à educação, como também dos educadores/as da região para a necessidade da implementação da Lei nº. 10.639/03. O seminário foi intitulado “Educação e Relações Étnico-Raciais” e contou com a parceria da URCA, do CEFET e do GRUNEC. Foram dois dias de reflexões com a presença do professor Henrique Cunha Júnior e do colega de curso Ivan Costa Lima.

Enquanto professora/pesquisadora, percebo a necessidade de contribuir no campo da produção do conhecimento sobre relações raciais e educação, pois nesta região ainda é preciso darmos alguns passos para termos uma educação de fato inclusiva e que respeite a

todos com igualdade.

Sendo assim, há a necessidade de entender-me enquanto pesquisadora desta temática e assumir o meu compromisso com uma história que me permite olhar para mim mesma, mas ao mesmo tempo, perceber-me no outro. Este estudo parte do meu envolvimento com a cultura juazeirense, de uma história que se encontra registrada em mim, do reconhecimento de pertencimento e da necessidade de escrevermos a nossa própria história, a partir de uma nova ótica, daquela que foge da lógica dominante. Na opinião de Alves (2006, p. 44):

[...] é preciso mergulhar na pesquisa e aprender a enxergá-la não como um espectador ocularista e intelectualista que se restringe a ver o mundo através de evidências, perspectivas, ponto-de-vista, teorias, etc., mas como que tem e que é, e isso implica em estar envolvido na pesquisa de muitos e variados modos que a nossa condição de corpo nos permite.

Neste sentido, este estudo torna-se muito mais do que simplesmente uma pesquisa acadêmica. Esta representa o espaço da expressão da nossa história de vida, da nossa etnicidade, pois se trata de uma narrativa que permite uma aproximação com a realidade haja vista que “[...] somos narradores praticantes traçando/trançando as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até nós, neles inserindo, sempre, o fio do nosso próprio contar” (*id. ibid.*, p. 45).

Concordamos com autora supracitada quando afirma que a riqueza surge da relação de amor que há entre pesquisador(a)/pesquisa e “[...] no momento em que há uma relevância acadêmica e social de estudo, de modo que o cansaço cede espaço para o prazer, e a paixão emerge com todo o seu impulso lúdico” (*ibidem.*, p. 28). Desse modo, o sentimento de pertença, a consciência de ser parte dessa cultura e dessa história me estimula a querer tentar conscientizar os outros da importância do redimensionamento da educação e trazer através desse estudo o conhecimento da diversidade cultural deste município e região.

CAPÍTULO 2

A Luta dos Movimentos Negros e a Conquista da Lei nº. 10.639/03



Imagem 02 – Em 1995 foi realizada em Brasília a *Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida*.

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem ‘tratar’ sua presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo [...], sem aprender, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar, não é possível.

(Paulo Freire)

2 A LUTA DOS MOVIMENTOS NEGROSE A CONQUISTA DA LEI Nº 10.639/03

O Brasil sempre sustentou a idéia de que vivemos em um país democrático, onde todos têm as mesmas oportunidades, e só não vence quem não quer. Idéia esta que durante anos tem servido para mascarar os conflitos raciais existentes no interior da sociedade. No entanto, as estatísticas têm demonstrado que as desigualdades entre brancos e negros persistem¹. Logo, uma educação que tenha como princípio a valorização da pluralidade cultural ainda apresenta-se como uma conquista que depende da conscientização e organização daqueles que acreditam numa sociedade mais justa. Para Domingues (2005, p. 165), “[...] o Brasil é o país da segregação racial não declarada. Todos os números ilustram números carregados com a cor do racismo”.

Neste caso, percebemos a necessidade de explicitarmos que estamos tratando do racismo² anti-negro, atentando para os perigos da generalização do racismo como um fenômeno universal, pois este não se manifesta da mesma maneira sobre diferentes povos e diferentes épocas. Desenvolvemos esta preocupação por acreditarmos que os racismos têm motivações, construções e conseqüências específicas em cada grupo social. A construção de racismos como, por exemplo, o anti-negro, o anti-indígena, o homofóbico, têm poucos pontos em comum. Há a necessidade de entendermos o racismo anti-negro no Brasil a partir das causas estruturais específicas que o gerou. Para Cunha Jr. (2006, p. 2):

O racismo anti-negro pode ser conceituado como um problema estrutural da sociedade brasileira no campo da continuidade da dominação histórica de eurodescendentes sobre afrodescendentes. O racismo anti-negro não é um problema interpessoal apenas, não se trata também de um problema de mentalidades individuais, mas de um problema que gera a estabilidade do sistema de dominação no Brasil.

¹ Segundo Dados do IBGE de setembro de 2006, as populações pretas e pardas representam 42, 8% da idade ativa, enquanto os brancos correspondem a 56,5% da população em idade ativa. A população em idade ativa, preta e parda, tem 7,1 anos de estudo, em média, e a branca 8,7 anos. 6,7% das pessoas pretas e pardas não freqüentam a escola, contra 4,7 dos brancos. Enquanto 25,5% dos brancos com mais de 18 anos freqüentam ou haviam freqüentado o ensino superior, o percentual é de apenas 8,2% para pretos e pardos. Embora a soma de pretos e pardos represente menos da metade (42, 8%) da população em idade ativa, eles são maioria na população desocupada (50,8%).

² Trata-se de uma ideologia de dominação, referente às raças humanas e que propõe a hierarquização de uma raça sobre outra.

É este racismo que tem gerado conseqüências negativas e desastrosas no campo das relações materiais e imateriais, das quais a população negra brasileira tem sido vítima: dificuldades de acesso ao mercado de trabalho e à educação formal, perseguições às religiões de base africana, segregação espacial quando esta população é empurrada para as periferias das cidades, situações de constrangimento vividas pelas crianças negras no espaço escolar, e muitas outras que têm sido responsáveis pelas mais variadas formas de desigualdade social deste país.

Consideramos que a discriminação com a população negra no Brasil acontece de duas formas, racial e de classe. Os problemas gerados por este tipo de racismo no Brasil são muito grandes, o que implica na mobilização de um volume econômico significativo. Daí, os programas atuais de combate ao racismo anti-negro no Brasil não serem eficazes, pois desconsideram os problemas estruturais gerados pela ausência de políticas públicas para esta população.

No que se refere à área educacional, durante anos temos assistido ao descaso do sistema educacional em não contemplar nos seus currículos conteúdos relativos à história africana, negando a um povo o direito de conhecer a sua própria história. Esta tem sido uma bandeira dos movimentos sociais negros, principalmente a partir da década de 1970, pois passaram a denunciar a escola enquanto uma instituição que ao se omitir com relação a este aspecto, tem reforçado o preconceito e a discriminação racial. As manifestações culturais africanas, quando são tratadas no espaço escolar, muitas vezes são consideradas como de “segunda categoria”, minimizando a importância do nosso povo e ignorando a sua enorme contribuição para a formação da nossa cultura. Num documento da UNESCO de 1970, estava colocado:

Na maior parte dos países latino-americanos nunca se lecionou nas universidades cursos sistemáticos sobre culturas negras. Os preconceitos gerados pela escravidão sofrida pelos africanos na América contribuíram para isolar a África dos conhecimentos da vida universal, a menosprezar e, mais ainda, negar a sua história (UNESCO *apud*. NASCIMENTO, 2002, p. 96).

Neste sentido, necessário se faz buscar formas de combate ao preconceito³ e à discriminação racial⁴ na sociedade e entendermos que a escola assume uma grande

³ Juízo prévio e provisório que um grupo constrói em relação a outro. É caracterizado pela criação de estereótipos.

⁴ Conjunto de práticas institucionalizadas ou não que legitimam o preconceito e a discriminação.

responsabilidade neste processo, devendo garantir às crianças e jovens condições de acesso a um saber diversificado, a partir do reconhecimento da diversidade cultural e que questione a ideologia de dominação que tem impedido a maioria da população brasileira de ter acesso aos meios de produção.

Somente em 2003, como desdobramento da luta do movimento negro organizado, durante muito tempo engajado na cobrança de políticas públicas que dessem conta de enfrentar as históricas desigualdades entre negros e brancos, foi criada a Lei nº. 10.639, a qual altera a LDB nº. 9.394/96, nos seus artigos 26 e 79, tornando obrigatório a entrada no currículo oficial do ensino fundamental e médio a temática: “História e Cultura Africana e Afro-brasileira”. Assim, a Lei nº. 10.639/03 teve, segundo Dias (*apud.* ROMÃO, 2005, p. 59): “[...] a função de responder às antigas reivindicações do Movimento Negro”.

A referida lei representa uma grande conquista e fortalece a discussão acerca da importância e da necessidade da tomada de iniciativas por parte dos municípios, estados e governo federal, para que ofereçam as condições necessárias para a contemplação, em âmbito escolar, da valorização e reconhecimento da história e cultura africanas e afro-brasileiras.

Neste contexto, para que possamos entender as vitórias alcançadas até aqui, é preciso considerar como, ao longo do tempo, a população negra tem se rebelado e lutado contra a situação de miséria a que foi submetida. No início, mais individualmente, fugindo para os quilombos ou suicidando-se. Conforme Gentile (*apud.* NOVA ESCOLA, 2005, p. 44): “[...] os negros escravizados que para cá vieram revoltaram-se contra a chibata, não aceitaram as regras do trabalho nas plantações, fugiam e organizavam quilombos”. Infelizmente, existe um desconhecimento dos processos de luta e organização dos africanos e seus descendentes durante o regime escravista.

Este período é marcado pela formação de quilombos que representaram uma experiência coletiva e uma estratégia de reação à escravidão, pelo surgimento das irmandades que representaram a principal e mais importante forma de organização negra do país, como também várias revoltas e rebeliões que contestam o discurso da relação harmoniosa entre senhores e escravos, como a Revolta do Alfaiate (1798)⁵, a Revolta dos Malês (1835)⁶, a Balaiada (entre 1838 e 1841)⁷, dentre outras ações da população negra resistindo contra o

⁵ Revolta popular ocorrida em Salvador com a participação de negros e mulatos, escravos e libertos diretamente relacionada com os Movimentos pela Independência do Brasil.

⁶ Revolta baiana envolvendo negros islamizados. Lutavam contra o sistema escravista e a imposição religiosa.

⁷ Revolta que envolveu quilombolas, lavradores, artesãos, negros, índios, mestiços. Lutavam contra os desmandos dos chefes políticos. Esta rebelião aconteceu no Maranhão, parte do Ceará e Piauí.

sistema escravista da época e lutando pela conquista de uma república abolicionista. Desta forma, podemos concluir que “O protagonismo social do povo negro foi a principal razão da abolição do escravismo criminoso. Razão que fica encoberta e menosprezada na maioria das aulas de história do Brasil” (CUNHA Jr., 2006, p. 7).

A população negra nos anos que antecede à abolição da escravatura, era amplamente majoritária e continuamente organizava revoltas, o que representava uma ameaça à população branca. Na opinião de Paixão (2006, p. 34): “É importante salientar que os escravizados aceleraram, na prática, o processo abolicionista por intermédio das fugas em massa das senzalas”. No entanto, não podemos deixar de denunciar que a manutenção do escravismo criminoso, assim como a sua abolição, também atendeu a interesses econômicos dos grupos dominantes ao não desenvolver políticas de inclusão social de africanos e seus descendentes. De acordo com Cunha Jr. (1992, p. 86):

A abolição da escravatura no Brasil se dá em um contexto comum a toda a América Latina e Caribe e das revoluções conservações, onde as transformações não abalam profundamente a estrutura da classe dominante. É introduzida uma mudança na forma de trabalho, sem, contudo, implicar mudanças subseqüentes nas esferas do poder local, de dependência e submissão às economias mais dinâmicas.

Constitui um desafio falar de Movimentos Negros no Brasil, uma vez que a história oficial não reconhece a existência desses movimentos ou, quando reconhece o faz de forma deturpada. As fontes documentais são abundantes. No entanto, faltam financiamentos e interesse das instituições pelo tema. Além disso, há uma corrente de pesquisadores brasileiros que ignoram a importância da questão racial no contexto da luta de classe, passando a impressão de que as lutas sociais e políticas advindas do meio negro não são importantes, e há ainda os que imbuídos do mito da democracia racial conservam a visão da inexistência de conflitos raciais no Brasil (*id. ibid.*). Sobre o Movimento Negro, Sousa (1997, p. 23), define-o como sendo:

[...] uma forma de organização para a luta dos afro-descendentes e contribui para o enriquecimento da percepção da realidade brasileira. É um componente do conjunto dos Movimentos Sociais, cuja ação não traz benefícios apenas para o segmento descendente de africano, mas para o geral da sociedade brasileira, no que diz respeito ao estabelecimento de uma sociedade democrática e igualitária.

Segundo a autora, esta forma de organização política tem contribuído para o reconhecimento da realidade brasileira. Ela destaca que “[...] este movimento não instala

suas bases, exclusivamente, na relação capital trabalho não sendo o Estado seu alvo principal, a exemplo de outros movimentos sociais” (SOUSA, 1997, p. 23). Os movimentos afrodescendentes, das mulheres e dos homossexuais têm como características a busca por extrapolar os limites da classe social e manifestar-se contra um comportamento étnico-moral preestabelecido.

Cunha Jr. (1992), se refere ao preconceito de muitos pesquisadores que mantêm uma visão de mundo eurocentrista, nos passando a idéia de que somente o branco e o europeu são os agentes da história. Como exemplo, cita a história das lutas operárias no Brasil que alguns livros abordam o seu início a partir dos movimentos anarquistas organizados pelos operários imigrantes, deixando de lado as lutas organizadas das populações negras como os portuários e os ferroviários, demonstrando a necessidade de uma revisão histórica. Referindo-se a este assunto o autor supracitado coloca que: “Possivelmente, as primeiras greves no país foram nas ferrovias e nos portos, lideradas e conduzidas por negros, histórias estas que constam apenas dos registros policiais como badernas e anarquias de pretos e embriagados” (*id. ibid.*, p. 97).

A participação do afrodescendente⁸ como sujeito, ator e criador de sua própria história é pouco conhecida e praticamente ausente nos currículos de ensino. Zumbi dos Palmares, herói da luta abolicionista, em geral só é recordado por ocasião das datas comemorativas, como o 13 de maio e o 20 de novembro, o que se configura “[...] a necessidade de ultrapassar esses limites e contemplar também no presente século o afrodescendente brasileiro como sujeito e construtor da história do país” (NASCIMENTO, 2003, p. 222). A escola tem a obrigação de recuperar a história de luta e resistência desses sujeitos coletivos.

A partir da abolição da escravatura, a população negra brasileira teve que lutar por condições que lhes permitissem melhorar a sua posição social e sair do estado de exclusão em que se encontravam, por conta dos efeitos nefastos da escravidão. Estes foram jogados à margem de uma sociedade que já havia absorvido a concepção de negro como um ser inferior. Um discurso que durante anos tem alimentado o medo e a desconfiança com a população negra e os têm excluído de direitos básicos de cidadania.

⁸ Segundo Cunha Jr. (2005), o termo afrodescendente surge com o pleno conhecimento do passado africano e da necessidade do estabelecimento da relação entre o passado africano com a história do Brasil. Daí, este termo servir “[...] como anteparo à sistemática da redução das interpretações históricas e culturais sobre os afrodescendentes” (VIDEIRA, 2005, p. 162).

Neste sentido, há a necessidade de entendermos como este racismo se construiu em nossa sociedade, partindo da escravização dos africanos e, posteriormente, buscando justificativas em teorias que disseminavam a inferioridade da raça negra o que conseqüentemente levou ao fortalecimento da idéia de raça superior e inferior e que tem permeado o imaginário social de uma grande parte dos brasileiros. A política do branqueamento e o mito da democracia racial serviram para esconder a verdadeira realidade racial do Brasil e são responsáveis por uma imagem do negro de forma fragmentada e distorcida.

2.1 Bases do pensamento racista no Brasil

A escravização dos povos africanos sempre esteve fundamentada em interesses econômicos, nenhuma relação havia com a cor da pele, o que desmontara a idéia ainda difundida atualmente de que estes eram povos aptos para este sistema. Somente a partir do século XIX ganha impulso a visão eurocêntrica e racista de classificar e hierarquizar os grupos raciais de acordo com as suas distintas capacidades físicas, mentais e morais. Argumento este que é desmontado a partir da II Guerra Mundial quando as ciências sociais levantam a discussão de que as raças humanas não existem e que, portanto, não é possível atribuir as características fenóticas de um indivíduo às suas capacidades morais, psíquicas e intelectuais.

No entanto, o fato de raça biológica não existir não significa dizer que esta inexistia no plano social. A idéia presente no imaginário das pessoas sobre povos superiores e inferiores, tem determinado as relações hierárquicas no nosso país. Temos de um lado uma minoria que detém a posse do capital material e simbólico e de outro uma grande quantidade de pessoas, destituídas dos seus direitos básicos de cidadania. A aparência tem sido utilizada como critério para a opressão de diferentes etnias e grupos humanos.

Assim, para entendermos a gênese do pensamento racista brasileiro necessário se faz analisarmos a produção e divulgação das idéias racistas no Brasil especialmente no final do século XIX e início do século XX e como estas se expandem, pois é neste período que os intelectuais passam a difundir princípios científicos que mostram as diferenças biológicas e raciais entre os seres humanos (ROMÃO, 1997).

Munanga (2004), no livro *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*, esclarece como a

produção teórica do Iluminismo, fundamentada na concepção do homem universal, branco e europeu, consolida a ideologia racista no mundo e influencia diretamente os pensadores brasileiros. Na concepção de alguns filósofos iluministas, a mestiçagem seria a base para justificar suas discussões sobre a unidade da espécie humana, demonstrando total desconhecimento sobre as leis da hereditariedade. Voltaire considerava-a uma anomalia lamentável e acidental, tida como uma raça bastarda, sendo este o meio mais rápido e eficaz para reintegrar a natureza do homem.

Para Buffon, a mestiçagem seria uma categoria intermediária onde seria possível passar do branco ao negro, do amarelo ao branco. Diderot via nesta uma forma de difundir os conhecimentos orientais a partir dos cruzamentos entre os povos da região e o europeu. Julien Offray de la Mettrie, no século XVIII, acreditava que as raças resultavam de uma mestiçagem primitiva que corrompeu o homem branco, misturando seu sangue com o sangue de animais.

Kant condenou-a vendo nela um meio de degradar a boa raça sem ser possível melhorar proporcionalmente a raça ruim. Para Edward Long (1744, *apud.* MUNANGA, 2004), brancos e negros constituíam espécies diferentes, e que, portanto os mulatos não seriam capazes de reproduzirem sua espécie, daí pertencerem ao gênero das mulas. Quanto ao fato de existir casais com filhos, Long assegurava que o pai verdadeiro só poderia ser um branco ou um negro.

Desta forma, os filósofos das luzes demonstraram que seus interesses humanitários estavam diretamente ligados a interesses políticos e econômicos quando “[...] o mestiço é reconhecido como homem completo, é essencialmente porque ele tem o ‘precioso’ sangue branco e porque pode ser utilizado para fins políticos” (MUNANGA, *op. cit.*, p. 30).

No século XIX, Gobineau e seus discípulos sustentaram que a mestiçagem seria a responsável pela falta de harmonia no organismo físico e por uma instabilidade tanto mental quanto emotiva, dando origem a todos os tipos de males sociais e imoralidades. No seu ensaio sobre a desigualdade das raças humanas, publicado entre 1853 e 1855, a degenerescência dos povos é consequência das misturas que sofreram e de acordo com as proporções e qualidade dessas misturas. A essência da filosofia de Gobineau está em considerar que a raça suprema é a ariana, tendo nos alemães os seus representantes mais modernos.

No entanto, contraditoriamente vê na mistura das raças condição primordial para o desenvolvimento do progresso e das civilizações. Assim, ainda na concepção desse autor “Para entrar na história como criadora de um grande Estado, uma raça deve ter não apenas

energia e inspiração, mas também capacidade para vencer essa forte repulsão universal a misturar seu sangue com o sangue de uma outra raça” (MUNANGA, 2004, p. 50). Desta forma, um primeiro cruzamento seria indispensável, um segundo provavelmente nocivo, enquanto que o terceiro, arruinaria a civilização e o povo criador.

Hittler, nas suas teorias amplamente difundidas no início do século XX, sobretudo na Alemanha e França e publicadas no livro *Mein Kampf* (1922), decretava a hierarquia das raças humanas. A mestiçagem seria a responsável pelo desaparecimento das qualidades que tornam um povo capaz de conquistas.

Os teóricos brasileiros tomam como base as produções sobre mestiçagem do final do século XIX pelos cientistas ocidentais buscando uma explicação para a situação racial do país, assim como para propor caminhos para a construção da sua nacionalidade. No entanto, os pensadores brasileiros elaboraram propostas originais ainda que influenciados pela “ciência” ocidental.

As preocupações com a construção de uma identidade nacional no Brasil iniciam-se com a abolição da escravatura, em 1888. Esta preocupação resultava do fato de que a presença do negro, tido como coisa e força animal de trabalho, influenciaria negativamente no processo de formação de uma identidade étnica brasileira. Esta foi preocupação para vários intelectuais da primeira República: Sílvio Romero, Euclides da Cunha, Alberto Torres, Manuel Bonfim, Nina Rodrigues, João Batista Lacerda, Edgar Roquete Pinto, Oliveira Viana, Gilberto Freyre, etc. Na sua maioria foram influenciados pelo determinismo biológico do século XIX e início do século XX, que decretava a inferioridade das raças não-brancas, sobretudo a negra.

Sílvio Romero acreditava que a mestiçagem entre as então denominadas como as três raças brasileiras (negra, branca e índia) resultaria num povo tipicamente brasileiro com a predominância biológica e cultural da raça branca e o desaparecimento dos não-brancos. Dando continuidade ao pensamento desse autor, tem-se que: “[...] a mestiçagem, no pensamento de Romero, representa uma fase transitória e intermediária no pavimento da estrada que levaria a uma nação brasileira presumidamente branca” (*id. ibid.*, p. 56).

Nina Rodrigues (*apud. MUNANGA, op cit.*, p. 57), no livro *As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil* (1894), discorda de Sílvio Romero defendendo que: “Uma adaptação imposta e forçada de espíritos atrasados a uma civilização superior provocaria desequilíbrios e perturbações psíquicas”. Não via no mestiço um caminho para levar ao branco, mas considerava que a presença do negro constituía um fator da nossa inferioridade como povo.

Assim, é que propõe a criação de uma figura jurídica denominada responsabilidade penal atenuada onde a partir do reconhecimento das desigualdades entre as raças, seriam feitas modificações na responsabilidade penal. Nesse sentido, “[...] a criminalidade do mestiço brasileiro torna-se uma manifestação de fundo degenerativo e, portanto, ligada às más condições antropológicas do cruzamento” (MUNANGA, 2004, p. 59). Defendia que as características raciais inatas deveriam ser levadas em conta pelos legisladores e autoridades responsáveis, pois estas afetariam diretamente o comportamento social.

Euclides da Cunha, em *Os Sertões* (1902, *apud*. MUNANGA, *op. cit.*), considera o mestiço, resultado da união entre as raças, como um desequilibrado, sem a energia física de seus ascendentes selvagens e sem a intelectualidade dos ancestrais superiores. Segundo ele, por termos um Brasil etnologicamente indefinido, não seria possível constituirmos uma nação.

Por outro lado, Alberto Torres e Manoel Bonfim não viam nenhum problema no processo de mestiçagem brasileira, levantando novas questões sobre o futuro da nossa nacionalidade. Apontavam que a exploração do Brasil por estrangeiros era o que levava ao atraso e ao esgotamento dos recursos naturais, viam nas causas históricas a explicação para o atraso do país. Edgar Roquete Pinto segue o mesmo caminho desses autores. Apesar da constatação do crescente processo de branqueamento da população brasileira, acreditava numa educação apropriada para todos, claros e escuros, capaz de grande progresso.

Nas considerações de Oliveira Viana, percebemos claramente a sua contribuição na desconstrução da solidariedade entre negros e “mulatos”, o que repercutiu diretamente na dificuldade que temos hoje de assumirmos uma identidade coletiva negra. Este autor acreditava na existência do mulato inferior (resultante do cruzamento do branco com o negro) e do superior (produto do cruzamento entre branco e negro do tipo superior, este suscetível de arianização). Podemos concluir que esta tinha como princípio uma política que consistia em dividir para melhor dominar.

A partir de 1930, Gilberto Freyre surge no cenário nacional num novo momento político onde dar-se uma preocupação com o desenvolvimento social brasileiro a partir do rompimento com as teorias raciológicas do final do século XIX. Apesar da aparente eliminação das teorias racistas, este autor as substitui por teorias culturalistas, onde a hierarquia é das culturas. A cultura africana é inferior à européia. Destacamos que o autor nada conhece da história africana e que as informações que tem da cultura deste povo são resultados de estudos do período racista anterior. Então, Freire não apresenta nenhum real progresso.

Em *Casa Grande e Senzala*, este autor explica a origem histórica da miscigenação. Segundo ele, surge da relação entre senhores e escravas negras e índias e que apesar da relação de dominação entre senhores e escravos, foi possível desenvolver-se uma zona de confraternização entre ambos, o que diminuiu a distância entre a casa grande e a senzala.

Cunha (2007), nos mostra que Freyre deixa de lado as relações sociais econômicas e se prende as sexuais. Também omite o fato de que numa propriedade escravista de engenho tinha para cada dez escravizados na casa grande, uma centena e às vezes meio milhar na senzala e trabalhando no eito, ou seja, na produção do engenho num conjunto enorme de profissões. Nós temos ainda que acrescentar que o modelo proposto por ele vale apenas para a Região de Pernambuco e Bahia, não sendo as condições de estados do Nordeste como Ceará, Rio Grande do Norte, Piauí e Maranhão. Muito menos o modelo para as relações da mineração em Minas Gerais, Goiás, Tocantins e Mato Grosso. Ficando também distante das relações para os estados da Região Sul e Norte do país. Portanto, um modelo distante de explicar o Brasil.

Freyre via na mestiçagem uma grande vantagem, pois as três raças foram as responsáveis pelas heranças culturais, “[...] operando a passagem do conceito de ‘raça’ ao conceito de cultura” (MUNANGA, 2004, p. 87). É dessa idéia que surge o mito da democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural. Consiste na idéia de que somos uma democracia, pois a mistura derruba as barreiras entre os povos desse país, gerando uma nação sem preconceitos. Esse pensamento traz repercussões políticas muito sérias para o nosso país, pois encobre os conflitos raciais, permite que as elites dominantes dissimulem as desigualdades, impede que as pessoas não-brancas tenham consciência dos mecanismos de exclusão de que são vítimas e ainda, impossibilita que as camadas mais pobres da sociedade brasileira reconheçam suas características culturais e sua contribuição na construção e expressão de uma identidade própria.

Arrais (1998), traz uma análise de como as políticas públicas no espaço urbano da Primeira República fundamentadas nos projetos europeizantes contribuíram para o desenvolvimento de uma política de “desafricanização” do Brasil. As campanhas de higienização no início do século XX carregavam grandes bagagens de preconceito, onde a pobreza e a cor escura da pele poderiam ser sinônimos de sujeira ou mesmo de criminalidade. Este projeto político é responsável pelo processo de urbanização que expulsa a população negra das cidades, consideradas o espaço da transformação, do progresso, da história, e empurra-as para as periferias num contexto que não previa nenhum tipo de inserção social na sociedade dos homens livres.

Por outro lado, a criação do Ministério da Educação e Saúde no início do século XX, que também faz parte das políticas eugênicas deste período, influencia diretamente a constituição das instituições públicas e dos sistemas de ensino. Dessa forma, “[...] a ciência [...] justificava não só as inferioridades raciais, bem como sua utilidade para a nação no sentido de promover o tratamento moral e a evolução dos negros” (ROMÃO, 1997, p. 23). A educação é então usada como uma forma de erradicar os males provocados pela presença negra no nosso país buscando purificar a sociedade brasileira. Segundo a autora:

[...] os negros e os pobres necessitariam ser tratados e, sobretudo, ressocializados nos valores da civilização européia. Assim sendo, a escola a partir do discurso de saúde opera vários elementos de controle reprodutivos, sociais e morais da população, no sentido de atuar para a ‘defesa’ dos alunos, buscando ensinar-lhes ‘hábitos sanitários’ bem como dar-lhes ‘assistência física e psíquica’, e o lema passa a ser ‘corpo são em mente sã’ (*id. ibid.*, p. 24).

A autora destaca que muitos médicos e educadores participaram deste projeto, dentre eles Fernando de Azevedo em 1918 e Anísio Teixeira em 1920, pois se acreditava que a educação era um instrumento poderoso de combate aos males sociais, tendo assim o papel de regenerar a humanidade.

2.2 A resistência negra no pós-abolição

Como já tratado anteriormente, a população negra sempre desenvolveu estratégias de resistências contra a situação a que foi colocada. Estas ações significaram luta e organização. Sobre esse assunto é importante considerar o tipo de sociedade existente em cada momento e as possibilidades desses sujeitos, pois as formas de luta do período escravista não correspondem aos mesmos processos de organização dos movimentos sociais dos dias atuais. Nós temos, segundo Cunha Jr. (2003, p. 48):

[...] uma forte e sólida tradição de pensamento negro que alicerça organizações políticas e culturais diversas que, no conjunto, denominamos de movimentos negros. Ao longo do tempo, essas organizações passaram por crises, modificações e renovações, umas desapareceram, outras foram criadas, mas o fato é que nunca deixou de existir movimento negro no Brasil.

Ao tratamos sobre a luta do povo negro no Brasil, não podemos deixar de destacar a

participação das mulheres negras e suas organizações neste processo. Estas mulheres brasileiras sempre tiveram suas trajetórias marcadas pela luta e resistência. Na colônia foram desagregadas da sua família, obrigadas a trabalhar na roça, na casa-grande, amamentar as crianças brancas e ainda, transformadas em objeto de prazer pelos senhores (GOMES, 1995). O sistema escravista sempre tratou as mulheres negras com crueldade.

Eram constantemente estupradas nas casas-grande e senzalas, exploradas no plano da produção e da exploração da vida doméstica. Entender como se processam a construção de sua identidade racial e profissional é importante na desconstrução dos estereótipos que negam a sua participação na construção da história brasileira. No início do século XX, estas se engajam na luta contra o racismo destacando a importância da escolarização do povo negro como um fator importante na transformação social.

Tudo se agita, os espíritos cultos lançam novas idéias com o fim de melhorar a situação mundial. O mundo está inflamado; alguma porção do globo não suporta a situação aflita da época. [...] Só nós negras, caras patricias, extasiamos diante do acontecimento mundial. Quando as lutas se sucedem com o fim de melhorar a vida deste ou daquele povo, é sinal de que os espíritos tomam noção dos seus deveres e suas boas idéias são aceitas. [...] E nós, patricias, precisamos nos mover, sacudir a indolência que ainda nos domina e nos faz tardias. O cativo moral para nós negros ainda perdura. Muito a propósito do triste conceito que fazem sobre nós, olhemos o que nos preparam. Notemos a fundação desta Escola Luiz Gama com o fim de preparar meninas de cor para serviços domésticos. [...] Por esta iniciativa se vê que para os brancos não possuímos outra capacidade, outra utilidade ou outro direito a não ser eternamente o de escravo. [...] Mas isto não sucederá, só se não houver negros que sintam bem de perto a necessidade de nos movimentar para nossa reabilitação na vida social. A vida de um povo depende da sua juventude. Pois bem, nós além de jovens somos mulheres [...]. Mas podemos trabalhar, comungar as mesmas idéias? Em toda parte [...] instruindo-nos, procurando conhecer [...]. ('Apelo às Mulheres Negras'. Nice. O CLARIM. São Paulo, abril de 1935. *apud*. PEREIRA, 2007, p. 4-5).

O protagonismo da mulher negra sempre marcou a história brasileira. Pereira (*op. cit.*, p. 5) se refere a Ruth de Souza, militante dos anos de 1930 e 1940, quando demonstra a preocupação com a construção de uma visão crítica dos conteúdos educacionais:

A UNE já não poderia ceder seus espaços, pois o TEN (Teatro Experimental do Negro, anos 40 e 50) começou a crescer: de repente havia lá umas 300 pessoas – aulas de alfabetização, conferências, - um movimento incrível [...] vinha gente aprender a ler. O curso de alfabetização fazia parte do projeto do TEN. Acho que foi o primeiro Mobral do Brasil (*Pioneirismo e Luta*. Ruth de Souza. Dionysos-Minc/FUNDACEN, 1988).

A partir de meados do século XX, estas mulheres passam a se organizar a partir do questionamento da ausência de discussão de gênero articulado com o de raça, tanto no

âmbito do movimento negro, como do movimento feminista. Hoje, elas vêm construindo uma trajetória de luta e sabedoria com a formação de várias entidades que se espalham por vários estados do Brasil. Levantam uma discussão sobre o racismo e o sexismo como reforçadores das desigualdades na nossa sociedade, o que interfere diretamente na construção da nossa igualdade racial.

A luta do povo negro tem crescido a cada ano. Através de movimentos como: a Frente Negra Brasileira – fundada em 1931; a Primeira Convenção do Negro Brasileiro, organizada em 1945; a União dos Homens de Cor, fundada em 1943; o Teatro Experimental do Negro, criado em 1944, entre outros, têm sido buscadas formas de combate às práticas racistas. Cunha Jr. (2003, p. 54) caracteriza os movimentos negros como movimentos complexos e multifacetados que têm como principais características: “[...] a pluralidade de objetivos, informalidade e ausência de registro histórico escrito, carecendo de métodos outros para estudos destes movimentos”.

A Frente Negra Brasileira foi uma das organizações mais significativas do início do século XX com a fundação de vários núcleos no território nacional, nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, na Bahia, Rio Grande do Sul, Pernambuco, Maranhão, Espírito Santo. Esta organização levanta a bandeira da educação como solução para a ascensão social da população negra. Tinha como proposta “unificar, educar e orientar” entendendo ser esta uma condição para sair do estado de “inferioridade” a que estavam submetidos (SILVA, 2007). Acreditavam que a melhoria da educação se dava principalmente pela escola.

Para a autora citada, “Em toda a história do movimento negro na década de 1930 a falta de instrução será posta como um dos fatores mais evidentes que leva a população negra a exclusão social” (*id. ibid.*, p. 6). Entre os militantes que estiveram à frente desta organização destacam-se Francisco Solano Trindade e José Vicente Rodrigues Lima. A autora supracitada ressalta ainda que:

No ponto de vista ideológico existem aproximações entre as propostas da entidade pernambucana e as Frentes paulistas, gaúcha e baiana. Em todas aparece uma preocupação com a instrução, o ingresso da população negra em escolas públicas, educação feminina com ênfase na questão moral, a criação de caixa de assistência e o cultivo a memória de personalidades negras (*ibidem.*, p. 59).

Cunha Jr. (*op. cit.*) destaca que as décadas de 1920 e 1930 também foram marcadas pela consolidação dos grupos culturais negros, como as escolas de samba e os grupos carnavalescos. Estes grupos tinham atividades diversas e contínuas durante todo o ano,

faziam festas e reuniões. No entanto, a evidência social ampla acontecia somente durante o carnaval.

O autor ressalta que o período compreendido entre 1937, que corresponde ao fechamento da Frente Negra Brasileira e o ano de 1970, surgiram muitos movimentos com finalidades diversas em vários estados brasileiros. Clubes e associações negras do início do século XX continuaram existindo exercendo atividades no campo da cultura, do lazer, da educação, do protesto. Desse período temos também o teatro de Solano Trindade, o teatro também experimental do negro de São Paulo, a realização do Congresso da Juventude Negra, em 1949, onde se discute pela primeira vez o acesso do negro à universidade, além de vários movimentos informais de consciência negra espalhados pelo país.

A grande produção de poesia e teatro dos movimentos negros nas décadas de 1940 e 1950 é desconhecida, como é o caso da poetisa Madalena de Souza, personalidade que estava entre os diversos poetas da Associação Cultural do Negro de São Paulo (1954-1965), de Dalmo Ferreira, do Teatro Experimental do Negro do São Paulo, que teve uma atuação equivalente ao do Rio de Janeiro, mas não tão famoso; e ainda intelectuais como Guerreiro Ramos, reconhecido no exterior, mas que continua no desconhecimento (CUNHA Jr., 2003).

Ao lado destes, é importante registrar também o movimento dos intelectuais negros na Bahia no início do século, os *bedéis*⁹, que se opunham aos acadêmicos racistas na Bahia. Igualmente importante foi a atuação de Manoel Quirino, um dos precursores do movimento negro atual na Bahia. Talvez um dos intelectuais destacados destes movimentos no início do século no referido Estado. Foi também o criador da Frente Negra Baiana.

Desta forma, podemos notar que a reivindicação em torno da inclusão de temas de interesse dos afrodescendentes nos currículos escolares brasileiros, como também a preocupação com a escolarização desses sujeitos sociais não é algo novo, mas sempre esteve presente nas ações movidas pela população negra brasileira. Para o entendimento desta questão, há a necessidade de recuarmos ao período abolicionista e ao pós-abolição, pois desta época, “[...] encontramos evidências de negros nas letras brasileiras, no funcionalismo público, nas artes, nas oficinas gráficas no período que vai de 1850 a 1990” (NATIVIDADE e CUNHA Jr., 2003, p. 17).

⁹ Designação utilizada para funcionários das universidades no início do século XX que tinham a função de auxiliar os professores em sala de aula. Estes, ao assistir as aulas, tornavam-se grandes intelectuais.

Segundo estes autores, nos anúncios de escravizados divulgados na imprensa, não era incomum informações a respeito de escravos alfabetizados. Estes fatos nos remetem a um questionamento importante sobre onde e em que condições estudaram esses africanos e afrodescendentes, uma vez que a legislação proibia a sua instrução. As irmandades de negros, ao lado das suas atividades religiosas deram uma grande contribuição, vendo na instrução uma forma de libertação dos escravizados.

Em 1853, o professor negro Pretextado dos Passos Silva apresenta ao Ministério Público uma petição para a criação de uma escola polêmica destinada a meninos pretos e pardos, esta vem acompanhada de uma lista de assinatura dos pais dessas crianças solicitando a escola em questão. Neste documento, denuncia as escolas como discriminatórias e opressivas, descrevendo-as como um ambiente pouco adequado para o desempenho escolar dos afrodescendentes (CUNHA Jr., 2001).

Os Movimentos Negros sempre viram na educação uma maneira de integrar e mobilizar os negros. A valorização da educação formal indicava “[...] como uma condição necessária à superação da exclusão sócio-racial a que estavam submetidos” (SANTOS, 2005, p. 22). O surgimento da imprensa negra no início do século XX superou a idéia equivocada de que a comunidade negra sempre foi iletrada, desorganizada e analfabeta. Esta era feita por pessoas simples, de baixas posses, como José Correia Leite, Jayme Aguiar, Henrique Antunes Cunha e outros homens negros do mesmo nível social. Eram pessoas de grande cultura e intelectuais de grande importância. A relação econômica é por vezes diferente da cultura. O mesmo se passa tanto no mundo da música como da literatura. Intelectuais de grande relevância como Lima Barreto, ou Pichinguinha sem, no entanto, serem pessoas de bom poder econômico.

Dentre os jornais que circularam neste período, podemos citar: O Xauter, O Bandeirante, O Menelik, O Alfinete, O Tamoio, O Getulino, Escravos, O Patrocínio, A Liberdade, O Kosmos, O Progresso, A Voz da Raça, O Clarim e, mais tarde, O Clarim da Alvorada; deste saíram pessoas e idéias que marcaram todo o restante do século, e muitos outros mais. Sobre esse assunto Nascimento (2003, p. 225), observa que:

Em geral, a ação e o discurso dessas organizações e de sua imprensa almejavam alcançar para a coletividade dos ex-escravizados uma participação efetiva na sociedade vigente da qual era excluída. Para isso, a educação destacava-se como meio por excelência e, portanto, o objetivo maior da prática dessas entidades, muitas das quais abriam escolas noturnas. Além de denunciar o ‘preconceito’ e incentivar a comunidade a se unir para lutar contra ele, os periódicos da imprensa negra se propunham e cumpriam, eles mesmos, um papel educativo [...]. Essa imprensa era então um órgão de educação e também de protesto.

Militantes do jornal O Clarim da Alvorada, como também as demais entidades negras existentes no início do século XX, estiveram diretamente ligados à criação da Frente Negra Brasileira. Como já tratado, essa associação demonstra uma grande preocupação com a educação quando funda escolas de alfabetização e se utiliza dos espaços de discussão para educar e conscientizar os seus integrantes. O MABEC (Movimento Afro-Brasileiro de Educação e Cultura) surge em 1941 e desenvolve ações de alfabetização de jovens e adultos (SANTOS, 2005), visando oportunizar a esta população condições de resistência ao racismo que permeava a sociedade brasileira.

Em 1941, o Teatro Experimental do Negro surge como uma proposta de se utilizar o palco para lutar pelo reconhecimento do valor civilizatório da herança africana e nesta perspectiva organiza cursos de alfabetização para os negros integrantes deste grupo. No entanto, a historiografia oficial nega essas iniciativas no intuito de invisibilizar à existência desta população no cenário nacional. Com isto, a história brasileira denuncia as relações de dominação e como estas se reproduzem nas escolas. Atitudes que resultaram em altos índices de evasão e analfabetismo atingindo diretamente a população negra e que os Movimentos Negros têm denunciado ao longo desses anos.

Este grupo está diretamente ligado à organização e realização da 1ª Convenção Nacional do Negro Brasileiro realizada em 1945, em São Paulo e em 1946, no Rio de Janeiro, onde estava colocada a exigência pelo acesso à instrução como o principal meio de disputa no mercado de trabalho, possibilidade de integração racial, ascensão social e conquista de direitos para aquela população, exigia ainda a admissão de negros no ensino secundário e superior.

Também fez parte deste evento a União dos Homens de Cor. Esta surge em Porto Alegre em 1943 e depois se expande para vários estados brasileiros. Suas reivindicações buscavam a inserção político-social da população negra, elevando o seu nível econômico social. Tem suas atividades encerradas em meados da década de 1960.

A partir da década de 1970, com o recrudescimento dos movimentos sociais negros no cenário educacional, esta reivindicação passa a ser mais forte, visando sempre eliminar o preconceito e a discriminação racial na escola, garantir o acesso da população negra ao ensino formal, bem como a reformulação dos currículos de forma a contemplar o ensino da história africana.

Em conformidade com o pensamento de Gohn (2003) é neste período que vemos alavancar o processo de organização dos movimentos sociais, dentre eles, os movimentos negros, resultado da efervescência política daquele período. Os grupos organizaram-se

buscando melhores condições de vida e denunciando o descaso da elite com os negros brasileiros. Sobre esse assunto, Gohn (2003, p. 203) coloca que:

Em síntese, podemos dizer que as ações coletivas nos anos 70 e 80, no Brasil, foram impulsionadas pelos anseios de redemocratização do país, pela crença no poder quase que mágico da população popular, pelo desejo de democratização dos órgãos, das coisas e das causas públicas, pelo desejo de se construir algo a partir de ações que envolviam os interesses imediatos dos indivíduos e grupos. Os movimentos sociais, populares ou não, expressaram a construção de um novo paradigma de ação social, fundado no desejo de se ter uma sociedade diferente, sem discriminações, exclusões ou segmentações.

Assim, é a partir do processo de redemocratização, vivido no final da década de 1970 e início da década de 1980, que vem à tona o anseio da população brasileira em libertar-se dos males provocados pela ditadura militar, tendo como bandeira a luta pela democracia. A retomada a partir da década de 1970 promoveu uma grande reorganização e expansão desses movimentos, sustentava que no processo de transformação da sociedade brasileira, a discussão não poderia dar-se desvinculada da de classe e raça, pois “Classe e raça formam um sistema articulado que impede a participação igualitária na sociedade brasileira” (CUNHA Jr., 1992, p. 84).

Cunha Jr. (2003), denomina o período compreendido entre 1970 e 1990 como o “período da luta pela consciência negra” onde se elabora uma “cultura de consciência negra”. Esta definição, na sua concepção, é proposta pelo professor Amauri Mendes na sua dissertação de Mestrado. Este período é caracterizado pela mobilização dos movimentos negros em torno do despertar para a consciência da importância do negro na sociedade brasileira, assumindo o ser negro, valorizando a sua cultura, e buscando a melhoria da situação sócio-econômica dessa população chamando a atenção para o fato de que “[...] cada ciclo do movimento negro tem raiz na continuidade de conquistas e trabalhos militantes anteriores” (*id. ibid.*, p. 54). Este autor nos dá uma idéia da variedade e complexidade destes movimentos no referido período:

No início deste ciclo de movimento de consciência negra, um grupo de grande importância e determinante para a formação das propostas do período foi o grupo Palmares, de Porto Alegre, RS. Em 1971, este grupo já propunha a comemoração do dia 20 de novembro como data de importância para a comunidade negra em substituição às comemorações do dia 13 de Maio. No Rio de Janeiro, formou-se em 1975, o IPCN, Instituto das Culturas Negras, que, dada a posição cultural da cidade, serviu de ponte para vários movimentos no resto do Brasil. Em Niterói, o grupo André Rebouças criou um pioneirismo de trabalho junto às instituições universitárias. Em São Paulo, um grupo formado em 1968, o CECAN, Centro de Arte e Cultura Negra, foi quem comandou as ações e contagiou todos os grupos

políticos e de cultura negra do estado de São Paulo durante toda a década de 1970, o Ilê Ayê. Este grupo tornou-se importante pela expressão estética criada e pela disseminação de informações sobre a África e a cultura negra, pelo combate ao racismo e também pela ampla atuação na educação (CUNHA Jr. 2003, p. 51).

Num contexto ainda marcado pela ditadura militar a questão cultural torna-se central como uma forma de recuperar os valores negros e combater o racismo fortemente presente. A partir de 1974 passa-se a buscar a unidade, teórica e prática, entre os diversos grupos de movimentos negros organizados nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo, como uma forma de sair da imposição posta pela ditadura militar. Em 1976, é criada a FEABESP (Federação das Entidades Afro-Brasileiras do Estado de São Paulo), reunindo escolas de samba, clubes recreativos, grupos de teatro e grupos do movimento negro. Mas, foi o ato no Viaduto do Chá, em 1978, a principal tentativa de unidade nacional dos movimentos negros com a formação do MNU, conseqüência de um ato político contra o assassinato do operário negro Robson Silveira da Luz e pela discriminação sofrida por atletas negros no clube Tietê, em São Paulo. Esta manifestação aconteceu no dia 07 de julho de 1978 (*id. ibid.*).

A proposta dos Movimentos Negros para lutar contra a discriminação racial foi marcada por divergências entre os grupos. Os que faziam parte de grupos mais conservadores os acusavam de uma linguagem marxista popular. Os negros de esquerda tradicionais não aderem e criticam a ausência da palavra “negro” na sigla e a articulação com a Convergência Socialista, que na concepção desses grupos continha na sua composição universitários brancos, de classe média, preocupados com a teoria marxista. Para Cunha Jr. (*op. cit.*, p. 52):

Mesmo sem a unidade pretendida, o movimento formado recebeu a designação de unificado, e tornou-se importante por ter- com grande habilidade- sintetizado os marcos teóricos da proposta da década de 1970 com relação ao combate ao racismo. Embora nunca tenha conseguido aglutinar um número significativo de participantes, este movimento se reproduziu em vários estados e realizou uma ação política expressiva na área dos sindicatos e dos espaços políticos de esquerda. Deste movimento inicial de 1978 é que surge no ano seguinte, 1979, o Movimento Negro Unificado contra o Racismo (MNU).

A partir da década de 1980, os novos partidos políticos movidos pelo momento de abertura democrática deste período, passam a incorporar nas suas ações e propostas questões ligadas às relações raciais. “Surge daí um conjunto de grupos negros dentro dos partidos políticos e mesmo nos órgãos de Estado” (CUNHA Jr., 1992, p. 78). É neste contexto que também a igreja católica brasileira inicia um movimento no seu interior, revisando as suas posições raciais e sociais.

É nesta década que se dão também as comemorações em torno do centenário da abolição da escravatura (1988), trazendo à tona as causas das desigualdades raciais na sociedade brasileira. O movimento buscava relacionar o passado ao presente com espírito de reconhecimento das agressões a que a população negra foi submetida. As mobilizações que ocorreram na sociedade neste período fizeram acender o lado afro do Brasil, buscando-se a redenção dos povos afrodescendentes. No entanto, os discursos davam-se pautados na cordialidade entre negros e brancos no Brasil (SOUSA, 1997). Schwartz (2001, p. 21-2), que fez uma análise em relação a este período, levanta a seguinte consideração:

Em reconhecimento do centenário, brasileiros de todas as raças fizeram um balanço do passado da nação e do papel dos descendentes de africanos dentro dela. A cobertura na imprensa foi abrangente, movimentos políticos procuravam mobilizar a consciência negra e alguns líderes negros se pronunciaram contra qualquer comemoração do que, na opinião deles, parecia um evento vazio, dada às desvantagens ainda sofridas pelos negros no Brasil. Não obstante, foram criadas inúmeras comissões nacionais para planejar uma série de eventos públicos e acadêmicos. Foram publicados mais de 100 livros [...]. Realizaram-se grandes congressos e simpósios acadêmicos por todo o Brasil, e muitas publicações acadêmicas dedicaram edições inteiras à questão da escravidão na vida do Brasil. Durante pelo menos um ano, escravidão e raça chamaram a atenção dos brasileiros e brasilianistas de maneira inédita.

Rodrigues (2005), analisa como as reivindicações do movimento negro para a área educacional se transformaram em diretrizes políticas a partir da década de 1980. Desta forma, levanta a “[...] relevância da luta contra as desigualdades raciais como um aspecto importante para pensar o processo de democratização do acesso à educação de boa qualidade” (*id. ibid.*, p. 251). Para esta autora, é a partir da década de 1970, que o movimento negro assume uma postura mais politizada, questionando o ideal de branqueamento fundamentado no mito da democracia racial e denunciando o racismo presente na sociedade brasileira.

Nesse momento, o debate acerca da real situação do negro na sociedade brasileira se amplia. Os Movimentos Negros, que ao longo dos anos têm denunciado o descaso por parte do Estado com a população negra, nesse momento de abertura política e das ações que se voltam para a universalização do ensino, passa a cobrar políticas efetivas e a exigir um comprometimento por parte do Estado com ações afirmativas.

A partir daí, estes movimentos ganham força e passam a questionar mais veemente as concepções racistas presentes nos livros didáticos que dificilmente mostram negros em situação familiar e profissional positiva, como também, a ausência de conteúdos que contemplem a história e cultura africana e dos afrodescendentes. Para Rodrigues (*op. cit.*, p.

253): “Ressaltou-se também a persistência da discriminação racial na forma da limitação do acesso à educação e da permanência na escola entre os negros, evidenciada pelos maiores índices de analfabetismo, exclusão e de repetência escolar da população negra”.

A autora mostra ainda alguns momentos importantes nas décadas de 1980 e 1990, quando o Movimento Negro esteve presente defendendo o processo de escolarização enquanto fundamental para a mobilização do povo negro, denunciando a partir de estatísticas educacionais a existência de desigualdades entre negros e brancos e apontando propostas com o objetivo de levantar a contribuição dos africanos e afrodescendentes para o desenvolvimento econômico do Brasil.

Dessa forma, a autora cita, o Seminário “O negro e a educação”, que aconteceu em dezembro de 1986, organizado pela Fundação Carlos Chagas e pelo Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra (SP), o Seminário “Educação e discriminação dos negros”, realizado em Belo Horizonte, em 1987, e os vários Encontros Estaduais e Regionais das Entidades negras, que se realizaram em diversos estados na década de 1980, culminando com o 1º Encontro Nacional das Entidades Negras, que aconteceu em São Paulo, em 1991.

Entre as décadas de 1970 e 1990, acontecem encontros nacionais, regionais e estaduais em vários lugares do Brasil. “[...] 9 Encontros de Negros do Norte-Nordeste, 3 Encontros de Negros do Sul-Sudeste, 1 Encontro de Negros do Centro-Oeste, 2 Encontros Nacionais de Entidades Negras (ENEN’s), e inúmeros seminários regionais” (PEREIRA, 2007, p. 6). No seminário “A realidade da população negra no Nordeste” realizado em Recife em 1995, discutiu-se sobre a problemática racial no Nordeste e propostas de intervenção política para a melhoria da qualidade de vida do negro brasileiro (RELATÓRIO, 1995).

Santos (2005), também analisando a participação dos movimentos negros em vários momentos da história do Brasil, mostra como durante muito tempo eles vêm denunciando o embranquecimento cultural que tem se perpetuado nas escolas brasileiras e, como as idéias racistas têm contribuído para inferiorizar a população que foi a principal responsável pelo desenvolvimento econômico do nosso país. Assim, para esta autora:

[...] ao perceberem a inferiorização dos negros, ou melhor, a produção e a reprodução da discriminação social contra os negros e seus descendentes no sistema de ensino brasileiro, os movimentos sociais negros, bem como os intelectuais negros militantes passaram a incluir em suas agendas de reivindicações junto ao Estado Brasileiro, no que tange à educação, o estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negro brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira (*id. ibid.*, p. 23).

A autora supracitada destaca ainda alguns momentos fundamentais para esta conquista como o I Congresso do Negro Brasileiro, promovido pelo Teatro Experimental do Negro (TEN), no Rio de Janeiro, entre 26 de agosto e 4 de setembro de 1950, onde foi levantada a discussão sobre a importância do estudo sobre as reminiscências africanas no país enquanto uma perspectiva de superação das dificuldades enfrentadas pelos negros brasileiros o que demonstra que esta é uma preocupação antiga dos movimentos negros e não constitui uma preocupação que se dá apenas a partir da década de 1970.

Com este mesmo propósito, a Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, realizada em Brasília-DF, no dia 20 de novembro de 1995, foi um dos eventos mais significativos organizados pelas entidades negras brasileiras. Vale salientar que na ocasião, lideranças do Movimento Negro entregaram ao então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial. Dentre outras propostas colocadas neste documento, destacamos àquelas referentes à educação:

- Implementação da Convenção sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino.
- Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União.
- Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras (EXECUTIVA, 1996, *apud.* SANTOS, 2005, p. 25).

Assim, no final da década de 1970, o movimento negro passa a denunciar de forma mais enfática a limitação do acesso dos negros à educação formal, como também os altos índices de analfabetismo, exclusão, evasão e repetência da população negra. Levantam também a discussão sobre a escola enquanto um espaço reprodutor das diferenças quando ignora a história dos africanos e seus descendentes, não promove o respeito à diversidade e transmite conteúdos referentes à produção cultural negra de forma folclorizada. Agindo assim, estas instituições de ensino têm contribuído na perpetuação das desigualdades sociais, uma vez que privilegia uma educação formal de embranquecimento cultural, pautado numa cultura ocidental que desqualifica a população negra e indígena na história brasileira.

2.3 A temática racial na Constituição de 1988

No período que antecede a aprovação da Constituição de 1988, o movimento negro mantém-se organizado e passa a realizar vários encontros que culminaram com a elaboração de propostas para a intervenção da Assembléia Nacional Constituinte (ANC). Desses encontros, têm destaque o Primeiro Encontro Estadual “O negro e a Constituinte”, que aconteceu em Minas Gerais, em 1985 e a Convenção Nacional “O negro e a Constituinte”, em Brasília no ano de 1986. Nesta última, estiveram reunidos dirigentes de sessenta e três Entidades do Movimento Negro, de dezesseis estados brasileiros, com um total de cento e oitenta e cinco inscritos. Dentre outras reivindicações estavam àquelas referentes à alteração dos currículos de todos os níveis de ensino com a inclusão das temáticas História da África e História do Negro no Brasil (SANTOS, 2005).

A partir dessas discussões, foi elaborado um documento sintetizando todas as propostas apresentadas nos encontros regionais que ocorreram em várias unidades da Federação. Documento este entregue ao então Presidente da República, José Sarney e posteriormente ao Presidente da Assembléia Nacional Constituinte, o deputado Ulisses Guimarães, numa audiência pública realizada no dia 03 de dezembro de 1986 (RODRIGUES, 2005).

O Regimento Interno da Constituinte determinou que haveria espaço para discussão da temática racial. No entanto, a partir da realização dos trabalhos, o que se percebe é que esta discussão mostra-se bastante limitada. A sistemática dos trabalhos dividia os parlamentares em oito comissões temáticas e 24 subcomissões temáticas, cada qual responsável pela regulamentação de um tema diferente. A Subcomissão de Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias seria a responsável pela discussão desta temática, o que demonstra este aspecto limitador, pois esta “[...] amplitude de temáticas na mesma subcomissão, [...] acabou por restringir a discussão da questão racial a dois encontros formais” (*id. ibid.*, p. 254), e ainda esta subcomissão “[...] não apresentou o número de componentes mínimo, não tendo realizado as reuniões iniciais por falta de quorum” (*ibidem.*), demonstrando o total desinteresse dos membros da ANC pelas questões relacionadas aos negros.

A autora supracitada destaca a participação dos interlocutores que estiveram presentes nas discussões e representando os interesses da comunidade negra, como Benedita da Silva, Luiz Alberto Caó, Edmilson Valentim e Paulo Paim. Desses trabalhos resultou a

aprovação de um anteprojeto que se aproximava das propostas apresentadas pelo movimento negro, reafirmando o papel da escola como uma instituição que tem a responsabilidade de promover a valorização da diversidade e buscar combater o racismo e todas as outras formas de discriminação.

Assim, os integrantes desses movimentos entendiam como fundamental para a garantia do respeito e reconhecimento da sua cultura a inclusão no currículo oficial de ensino, nos três níveis da educação brasileira, conteúdos referentes à África e ao negro no Brasil, como também a valorização da história e cultura indígena. Nas propostas apresentadas a CF/1988, estava também a garantia de:

[...] estímulos fiscais para que a sociedade civil e o Estado tomassem medidas concretas de caráter compensatório, a fim de implementar aos brasileiros de ascendência africana o direito à isonomia nos setores de trabalho, remuneração, educação, justiça, moradia, saúde etc. (RODRIGUES, 2005, p. 255).

Medidas essas necessárias para a garantia do acesso e permanência de crianças e jovens negros à educação formal e possibilidades de ingresso no ensino superior. Segundo esta autora, as propostas do Movimento Negro apresentadas e aprovadas na Subcomissão sofreram descaracterização e diluíram-se na Comissão Temática e posteriormente, na Comissão de Sistematização.

É dentro desse contexto que é aprovada a Constituição de 1988, transformando o racismo em crime a ser punido. A criminalização do racismo, apontada na CF (1988), representa uma importante conquista dos movimentos negros. No entanto, no que se refere à área educacional, a CF mostra-se reducionista quando assinala a necessidade da inclusão de temáticas voltadas para a pluralidade racial no currículo escolar, “[...] mas retirou as propostas de obrigatoriedade do estudo da cultura e história da África dos currículos nos três níveis de ensino e a proposta de reformulação dos currículos de História do Brasil” (RODRIGUES, *op. cit.*, p. 55). Henrique Cunha Júnior, professor e militante do movimento negro, nos fornece um depoimento sobre os embates deste período:

O período foi de intenso combate entre as esquerdas brancas e o movimento negro. Nas reuniões plenárias, o movimento negro sempre foi relegado a segundo plano, em nome da unidade da classe trabalhadora. Muitos negros votavam contra as posições dos movimentos negros em nome desta unidade. Em nome da consolidação de um partido dos trabalhadores, e de uma central única dos trabalhadores (DEPOIMENTO, 2007).

A ANC indicou que a temática raça e educação deveria ser contemplada em

legislação complementar e indicava a LDB como o lugar para o detalhamento das propostas relacionadas a este assunto (RODRIGUES, 2005). No entanto, no texto da LDB o que se demonstrou foi omissão com relação à importância da obrigatoriedade da inclusão de conteúdos específicos que dessem conta da real participação do negro na construção da história do nosso país, assunto que será analisado no tópico a seguir.

Convém ressaltar ainda que é somente em 1995 que o Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, admite oficialmente na história brasileira a existência da discriminação racial contra negros. Fato este que dá início ao processo de discussão tendo como foco as relações raciais (SANTOS, 2005). No entanto, é somente em 2000 que o então Presidente da República cria em 08 de setembro por meio de decreto o Comitê Nacional para a Preparação da Participação Brasileira na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata em atendimento à resolução 2000/14 da Comissão de Direitos Humanos das Nações Unidas. Este comitê tinha como objetivos prestar assessoria ao Presidente da República garantindo à participação brasileira nas negociações internacionais e regionais anteriores à Conferência Mundial e levar até a sociedade civil, principalmente por meio de seminários, oportunidades de esclarecimento e aprofundamento dos temas a serem discutidos na Conferência Mundial.

Assim, é a partir da Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada na cidade sul africana de Durban, no período de 30 de agosto a 07 de setembro de 2001 que o governo brasileiro passa a se comprometer politicamente com a luta contra o racismo.

2.4 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

No que se refere à legislação educacional, em análise desenvolvida por Dias (*apud*. ROMÃO, 2005) mostra que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº. 4.024/61 já estava colocada à condenação a quaisquer preconceitos de classe e raça, estendendo-se este assunto a LDB nº. 5.692/71, sem, contudo, provocar transformações significativas no cotidiano escolar.

Quanto à nova LDB Lei nº. 9.394/96, o processo de tramitação no Congresso Nacional pode ser dividido em duas fases: a primeira tem início em 1988, com a entrada do projeto de lei de autoria de Octávio Elísio, que foi discutido, anexado emendas e outros

projetos, e votados na Comissão de Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados. Esta primeira etapa culminou “[...] com a aprovação da Comissão e, após intensas negociações e modificações, com a aprovação na Câmara dos Deputados em 1993” (RODRIGUES, 2005, p. 258). Nesta etapa, vemos uma ampla mobilização de pesquisadores, parlamentares, entidades e profissionais ligadas à educação, em torno das discussões da Nova LDB. É considerado o momento mais democrático e conta com a participação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP).

Na segunda etapa, o Governo Federal mostra-se favorável ao projeto substitutivo elaborado pelo senador Darcy Ribeiro. Com relação à participação do movimento negro nesta etapa de tramitação do projeto, ficou restrita a presença da senadora Benedita da Silva. Esta propôs reformulações nos conteúdos referentes à história do Brasil e a obrigatoriedade dos estudos em todos os níveis de ensino, sobre a história dos negros no Brasil. Estas propostas “[...] foram negadas com a justificativa de que uma base nacional comum para a educação tornaria desnecessária a existência de uma garantia e de um espaço exclusivo para a temática” (*id. ibid.*, p. 260).

A nova LDB, nº. 9.394/96 é aprovada e o que percebemos é que esta não avança muito em relação às leis anteriores, pois trata deste aspecto de forma tímida e limitada, não aponta com a obrigatoriedade da temática História e Cultura Africana e nega a visão eurocêntrica que tem permeado os conteúdos curriculares. Segundo o § 4º do art. 26 da LDB/1996: “O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia”. Assim, a temática racial, na LDB, “[...] foi abordada a partir da perspectiva da democracia racial, de uma sociedade monocultural onde todas as diferenças foram suprimidas e na qual as desigualdades têm na luta de classes sua principal causa” (*ibidem.*, p. 261).

É importante ressaltar que as reivindicações e pressões dos Movimentos Negros no final da década de 1980 e durante a década seguinte resultam na iniciativa de vários estados e municípios em incluírem por meio de leis disciplinas relacionadas à História dos Negros no Brasil e a História do Continente Africano nos ensinos fundamental e médio das redes estaduais e municipais: Constituição do Estado da Bahia, promulgada em 05 de outubro de 1989, Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte, promulgada em 21 de março de 1990, Lei nº 6.889, de 05 de setembro de 1991, do município de Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul, Lei nº 7.685, de 17 de janeiro de 1994, do município de Belém, estado do Pará, Lei nº 2.221, de 30 de novembro de 1994, do município de Aracaju, estado de Sergipe,

Lei nº 11.973, de 04 de janeiro de 1996, do município de São Paulo, estado de São Paulo, Lei nº. 2.639, de 16 de março de 1998, do município de Teresina, estado do Piauí, Lei nº 1.187, de 13 de setembro de 1996, de Brasília.

2.5 A conquista da Lei nº. 10.639/03

Como já tratado anteriormente, atualmente o debate acerca da situação do negro na sociedade brasileira se fortalece com a entrada em vigor desde janeiro de 2003 da Lei nº. 10.639/03, que tornou obrigatória a temática “História e Cultura Africana e Afro-Brasileira”, cujo teor reproduzimos a seguir:

Lei nº. 10.639/03, de 09 de janeiro de 2003.

Altera a Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial de Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA: Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de novembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

‘Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)’.

‘Art. 79-A. (VETADO)’

‘Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra’.

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 09 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

A referida lei é resultado do projeto de lei nº. 259 de 1999, apresentado por Esther Grossi (PT/RS) e Benhur Ferreira (PT/MS). É originalmente de autoria de Humberto Costa.

No projeto de lei apresentado à Câmara dos Deputados por este deputado já em 24 de agosto de 1995, está colocado à defesa pelo ensino obrigatório da história e cultura africana e afrodescendente em todas as escolas de educação básica do país, enquanto um elemento importante para a compreensão da sociedade brasileira. Nas palavras de Humberto Costa, então deputado do PT/PE, é “[...] imperioso e de fundamental importância que se resgate a história do povo negro, reformulando o currículo escolar nas suas deformações mais evidentes, que impedem a aproximação do negro da sua identidade étnica” (COSTA, Projeto-Lei nº. 859, de 1995).

Esta lei faz parte de um conjunto de ações e medidas do governo federal que, segundo o Ministério da Educação (MEC), tem como objetivo “[...] corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro” (DCN’s PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA, 2004, p. 5).

Segundo Romão (2005, p. 12), a Lei nº. 10.639/03 propõe,

[...] reconceituar, pela escola, o negro, seus valores e as relações sociais na educação e na sociedade brasileira e, coloca ainda, como um aspecto relevante, o restabelecimento do diálogo, rompendo com o fazer escolar que tem por base um único valor civilizatório.

A Lei nº 10.639/03 teve dois vetos pelo Presidente da República, o § 3º do art. 26-A e o art. 79-A, publicados no Diário Oficial da União do dia 10 de janeiro de 2003, acompanhados das devidas justificativas:

§ 3º As disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deverão dedicar, pelo menos, dez por cento do seu conteúdo programático anual ou semestral à temática referida nesta Lei.

Razões do veto:

Estabelece o parágrafo sob exame que as disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deverão dedicar, pelo menos dez por cento do seu conteúdo programático anual ou semestral à temática História e Cultura Afro-Brasileira.

A Constituição de 1988, ao dispor sobre a Educação, impôs claramente à legislação infraconstitucional o respeito às peculiaridades regionais e locais. Essa vontade do constituinte foi muito bem concretizada no caput. do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de novembro de 1996, que preceitua: ‘Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela’.

Parece evidente que o § do novo art. 26-A da lei nº 9.394, de 1996, percorre caminho contrário daquele traçado pela Constituição e seguido pelo caput do art.

26 transcrito, pois, ao descer ao detalhamento de obrigar, no ensino médio, a dedicação de dez por cento do seu conteúdo programático à temática mencionada, o referido parágrafo não atende ao interesse público consubstanciado na exigência de se observar, na fixação dos currículos mínimos de base nacional, os valores sociais e culturais das diversas regiões e localidades de nosso país.

A Constituição, em seu art. 211, caput, ainda firmou como de interesse público a participação dos Estados e dos Municípios na elaboração dos currículos mínimos nacionais, preceito esse que foi concretizado no art. 9º. Inciso IV da Lei nº 9.394, de 1996, que diz caber à União 'estabelecer em colaboração com os Estados, o Distrito federal e os municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum'. Esse interesse público também foi contrariado pelo citado § 3º, já que ele simplesmente afasta essa necessária colaboração dos Estados e dos Municípios no que diz respeito à temática 'História e Cultura Afro-Brasileira'.

Art. 79-A. Os cursos de capacitação de professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria.

Razões do veto:

Verifica-se que a Lei nº 9.394 de 1996, não disciplina e nem tão pouco faz menção, em nenhum de seus artigos, a cursos de capacitação para professores. O art. 79-A, portanto, estaria a romper a unidade de conteúdo da citada lei e, conseqüentemente, estaria contrariando a norma de interesse público da Lei Complementar nº 95 de 26 de fevereiro de 1998, segundo a qual a lei não conterà matéria estranha a seu objeto (art. 7º, inciso II).

Como podemos perceber no texto da referida lei, não há uma preocupação com a sua implementação adequada, não estabelece metas, desconsidera a necessidade da qualificação de professores, não se refere à necessidade das universidades reformularem os seus currículos. Defendemos que os movimentos negros devem continuar contribuindo no trabalho de intervenção pedagógica, mas é dever do sistema educacional criar condições para o desenvolvimento de atividades que contemplem as várias etnias que compõem a nossa nacionalidade. Temos hoje uma vasta produção de material feita por educadores/militantes/pesquisadores negros que não pode ser desconsiderada, material necessário e que deve ser devidamente utilizado pelas universidades brasileiras e nos programas de formação de professores. Na opinião de Santos (2005, p. 34):

A lei federal, simultaneamente, indica uma certa sensibilidade às reivindicações e pressões históricas dos movimentos negro e anti-racista brasileiros, como também indica uma certa falta de compromisso vigoroso com a sua execução e, principalmente, com a sua eficácia, de vez que não estendeu aquela obrigatoriedade aos programas de ensino e/ou cursos de graduação, especialmente os de licenciatura, das universidades públicas e privadas [...].

Após a aprovação da Lei nº. 10.639/03 é constituído em abril de 2003, um Grupo de Trabalho formado por representantes do Conselho Nacional de Educação, do Ministério da Educação, da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e da Fundação Cultural

Palmares que culmina com a aprovação do Parecer 03/2004 (DCN's..., 2004).

O parecer regulamenta a alteração trazida à Lei nº. 9.394/96 pela Lei nº 10.639/03. Tem o propósito de orientar a formulação de projetos que estejam voltados para a valorização da história e cultura africana e dos afrodescendentes. Destina-se aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, professores e demais funcionários implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros. Para a elaboração do parecer foram emitidos cerca de mil questionários à grupos do movimento negro, a militantes individualmente, aos Conselhos Estaduais e Municipais da Educação, a professores que vêm abordando a questão racial nos seus trabalhos, aos pais dos alunos (DCN's..., *op. cit.*).

Petronilha Beatriz da Silva, relatora do documento, em entrevista concedida ao Laboratório de Políticas Públicas da UERJ, ressalta a importância desta conquista e aponta a necessidade de um trabalho voltado para a divulgação e incentivo para a execução do parecer: “Será preciso atingir não somente os professores, mas também dirigentes de escolas, sistemas de ensino, entidades mantenedoras, pais e estudantes” (BOLETIM INFORMATIVO, 2004, p. 2).

Com a entrada em vigor da Lei nº. 10.639/03, percebemos a demonstração de preocupação com a escolarização do povo negro brasileiro, como também a intenção de valorização da sua história, através da ampliação dos conteúdos nos currículos escolares que deve voltar-se para a diversidade cultural. No entanto, é importante ressaltar como temos colocado ao longo deste texto, que esta lei não representou a bondade dos governantes com a população afrodescendente, mas é fruto da pressão e atuação incessantes do movimento negro organizado que “[...] denunciou as condições de vida da população negra brasileira, evidenciando, entre outras coisas, que o acesso e a permanência dessas pessoas no sistema educacional é permeado por uma série de entraves” (CAVALLEIRO, *apud.* ROMÃO, 2005, p. 9). Como foi mostrado, estes movimentos, ao longo dos anos, têm reivindicado ações afirmativas que venham promover atitudes voltadas para a promoção da igualdade social.

Petit (2007), destaca também como uma conquista importante da luta organizada do movimento negro o fato de termos atualmente mais de 35 universidades entre federais e estaduais com cotas para estudantes negros, indígenas, alunos da rede pública e pessoas com deficiência já implementadas. Dando prosseguimento ao seu ponto de vista, a autora afirma ainda que: “A política de cotas junto com a Lei nº 10.639/03 são os primeiros instrumentos de reparação histórica que os negros vêm conquistando pelos danos que sofreram desde que

foram arrancados da África para serem subjugados no Brasil” (PETIT, 2007, p. 10). Destaca também como uma conquista importante a criação da SEPPIR (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial), em 2003.

Convém ressaltar que é antiga a preocupação com a educação de nível superior pelos movimentos negros, reivindicação esta que se torna mais forte a partir da década de 1980, com as denúncias do seu caráter elitista e racista. Vemos neste acesso, uma forma de garantirmos a representação negra nas instituições públicas, uma das condições necessárias para o estabelecimento de políticas públicas específicas para os afrodescendentes. Essa preocupação tem tido como consequência a organização de milhares de cursinhos pré-vestibulares voltados para negros e carentes, o que tem fortalecido a discussão sobre a necessidade de implementação das ações afirmativas e das políticas de cotas de forma a garantir o acesso e a permanência dos afrodescendentes no ensino universitário.

Sobre a aprovação da Lei nº 10.639/03, é importante compreendermos que nem sempre um ato legal muda a realidade e que é preciso que os grupos sociais organizados se unam, no sentido de ampliar a discussão em torno dessa temática, para que a sociedade possa cobrar do poder público uma educação de qualidade para negros e brancos. Para uma ação transformadora no interior da escola, voltada para a promoção da educação cidadã, faz-se necessário a construção de uma cultura de igualdade no âmbito escolar, que venha desconstruir mitos e preconceitos que têm desconsiderado a diversidade da sociedade brasileira e negado a realidade que se apresenta.

2.6 Negros e currículo

As questões levantadas até aqui, trazem a discussão sobre a necessidade de uma ampla reformulação curricular, acompanhada de um programa de formação de professores, de maneira a instrumentalizá-los para o trabalho com a diversidade. Exige uma reflexão em torno da relação do currículo com a reprodução das diferenças e das desigualdades sociais e como este contribui no fortalecimento das relações de poder que se estabelecem dentro da escola.

Para Lopes (*apud*. MUNANGA, 2005, p. 27): “O currículo passa ideologia, e a escola precisa identificar e desvelar os componentes ideológicos do conhecimento escolar que a classe dominante utiliza para a manutenção de privilégios”. Daí, a importância de uma

análise atenta do que acontece dentro da escola e do currículo para que possamos perceber as histórias que são produzidas ali, e como se dá a construção dos sentidos de pertencimento e exclusão, assim como o estabelecimento de fronteiras raciais e étnicas entre os diferentes grupos sociais que interagem nestes espaços.

Os livros didáticos constituem a instância mais visível, a mais óbvia e por enquanto, mais explorada desse processo de inclusão/exclusão, mas há instâncias bem menos visíveis e sofisticadas operando aí de forma eficaz como, por exemplo, os critérios e processos de avaliação da aprendizagem, as experiências e vivências oferecidas e valorizadas, as narrativas que funcionam como produção de normatividade (MEYER, *apud*. COSTA, 2001).

O currículo deve ser encarado como o espaço onde se dá de forma constante a interação dos conhecimentos científicos com os que são advindos das práticas sociais diárias, visando a construção de um novo conhecimento. Assim, “[...] o currículo não pode ser separado do contexto social, uma vez que ele é historicamente situado e culturalmente determinado” (LOPES *apud*. MUNANGA, 2005, p. 25). Neste caso, entendemos que este não pode se dar enquanto uma determinação dos órgãos responsáveis pela educação, mas é no dia-a-dia da escola que ele deve ser constantemente (re)construído com a participação de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

A valorização de determinados conhecimentos em detrimento de outros tem sido responsável no contexto da educação brasileira pelo ocultamento da participação do negro no processo de construção do nosso país, trazendo sérios problemas para afirmação da identidade das crianças negras pertencentes a este grupo, bem como deixando uma lacuna importante na compreensão da nossa história.

Embora a LDB nº. 9.394/96 ao tratar da autonomia da escola, se refira aos profissionais da educação como responsáveis pela elaboração do projeto pedagógico da escola, percebemos que nas escolas juazeirenses ainda prevalece atitudes centralizadoras que negam o discurso da educação democrática. Segundo depoimento de uma professora, os programas já vêm prontos da Secretaria de Educação, não dando aos professores muitas possibilidades de interferir a partir das necessidades dos alunos com os quais trabalham.

E até o programa anual esse ano a Secretaria de Educação já mandou, quer dizer quando a gente viu esses programas que a gente questionou como é que a gente vai trabalhar uma coisa, um programa que a Secretaria de Educação manda se a gente ainda nem conhece os alunos e a gente não sabe nem o que é que eles [...], o domínio deles, toda essa questão, então eles dizem assim, você pode adaptar, e foi aí onde lá na escola que eu trabalho; lá, por exemplo, a gente tentou adaptar esses programas, mas a gente ver que tinha tanta coisa que a gente tinha que mudar que era completamente tudo. Só que o próprio núcleo gestor não aceitou que a gente

mudasse, tinha que seguir esse programa que a Secretaria de Educação mandou (PROF^a. DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA).

Segundo ela, apesar de reconhecer que houve certo avanço nos conteúdos do livro didático que tratam da história do negro e dos índios no Brasil, muito ainda precisa ser feito para que os educadores possam ter condições de trabalhar adequadamente com esta questão faltando-lhes conhecimentos sólidos que refletem a formação deficiente desses sujeitos.

O livro de História, ele é só sobre os índios e os negros, a África, traz essa parte da África que é mais ainda do que os índios; é bem interessante essa parte. Dá pra trabalhar bem mais. Os conteúdos falam mais da cultura, trazendo já a cultura, mostrando todos os pontos, a influência em todos os aspectos. É bem interessante. Ele traz toda a história de Zumbi. A primeira parte é só sobre a parte dos índios, dessa parte do Brasil, da colonização, aí tem depois da chegada dos escravos, aí traz toda essa parte, toda a influência que aconteceu (*id. ibid.*).

Em outras falas, percebemos que o livro didático ainda está longe de refletir a real participação do negro na construção do Brasil:

Alguns não trazem. Só nas datas comemorativas de maio, não é toda editora, alguns trazem a escravatura, 13 de maio, com um espaço pra botar alguma coisa, uma pintura e pronto (PROF^a. DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PARTICULAR DE ENSINO).

Só fala da história, a história da escravidão [...] O folclore é uma mistura dos povos europeus, indígenas e africanos. Pra explicar a questão das raças e como eram os negros, as comidas típicas que trouxeram como, a feijoada, a questão religiosa que eles trouxeram [...] (PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PARTICULAR DE ENSINO).

Podemos notar que a ênfase na contribuição africana no campo cultural brasileiro prevalece. Apesar de este trabalho apontar como um caminho possível para a implementação da Lei nº. 10.639/03, o trabalho com uma manifestação cultural de matriz africana e não desconsiderar a importância deste aspecto, defendemos ser necessário a problematização desses conteúdos para que não venhamos a cair no erro que comumente acontece de tratar de cultura africana como uma cultura “exótica” e “folclórica”. A reapropriação da cultura produzida pelos grupos sociais e étnicos excluídos deve compor os temas curriculares das escolas. “Desconsiderar isto é ver o dominado como incapaz de produzir significações” (SILVA, 2002, p. 28). Posição esta equivocada e preconceituosa.

Por outro lado, vemos a necessidade de estudos aprofundados e pesquisas que ampliem estes conteúdos e mostrem como eram constituídas as sociedades africanas antes da colonização atentando para os aspectos históricos, culturais, religiosos e artísticos, para

que possamos conhecer o alto valor civilizatório dessas sociedades e suprir esta lacuna existente no currículo das escolas juazeirenses e do Brasil como um todo. Aliada a este fato, a dificuldade dos educadores no trato com esta temática é reforçada na fala da referida professora.

As dificuldades estão no pouco conhecimento que o professor tem, de não se saber que já é lei, que já tá dentro do currículo, tem de ser trabalhado, acho que ainda há muito preconceito e medo e não gosta de falar sobre isso, sobre negro e tudo (PROFESSORA DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA).

Quando perguntada sobre se tem conhecimento da Lei nº.10.639/03, responde: “Já ouvi falar, mas não lembro não”¹⁰, o que demonstra a ausência de discussões em Juazeiro do Norte em torno da sua importância, o que se faz necessário para que o conteúdo desta lei não se torne meras letras mortas no papel, por isso defendemos ser “[...] preciso dar dois passos sempre. O primeiro é a lei; o segundo, o estabelecimento de políticas públicas que a efetivem” (DIAS, *apud.* ROMÃO, 2005, p. 60).

A discussão acerca da relação entre educação e diversidade tem estado presente no meio educacional mais fortemente a partir da década de 1990. No entanto, medidas práticas que garantam a concretização de políticas comprometidas com a reversão das desigualdades ainda não foram alcançadas.

Assim, entendemos ser necessário dar visibilidade ao negro nos currículos escolares, tratando-o enquanto sujeito histórico, para isso se faz necessário, portanto, uma ampla reformulação curricular que tenha como base contribuições no âmbito da filosofia, antropologia, sociologia, religião, história, geografia e da cultura, redimensionando a sua verdadeira história, que durante muitos anos a elite dominante brasileira encarregou-se de mascarar. É preciso romper com o modelo pedagógico vigente, dando voz a negros e afrodescendentes no interior da escola, possibilitando-lhes discutir um novo projeto educativo, mais humano e igualitário que contemple as contribuições das várias etnias que compõem a história brasileira. Essa ação significa o rompimento com um currículo eurocêntrico que tem inviabilizado a presença de afrodescendentes na história do Brasil.

Guimarães (2006, p. 42), alerta, “Nossos currículos são todos brancos, da história geral à geometria”. Esta lacuna na constituição curricular das nossas escolas fortalece estereótipos que têm historicamente desqualificado a população negra na nossa sociedade.

¹⁰ A mesma pergunta foi feita para dez professores/as de diferentes escolas neste município, todos responderam não saber do que se trata.

“O negro é escravo ou integrante de uma tribo pronta a atuar em um filme de Tarzan. É tachado de feio, submisso e preguiçoso, mesmo tendo erguido todo o país com seus braços, durante séculos” (GUIMARÃES, 2006, p. 44).

Bencini (2004), considera urgente uma reformulação curricular que dê conta da ausência de conhecimentos acerca da história e cultura negras e aponta como alternativa para o fim das desigualdades educacionais o enfrentamento com as desigualdades raciais presentes no ambiente escolar. A referida autora levanta o seguinte questionamento: “Em um país com 44% da população afro-descendente, quantas pessoas conhecem a rainha Nzinga, líder da libertação do reino africano Ndongo em 1.660, ou Danda, Guerreira do Quilombo dos Palmares, ao lado de Zumbi?” (*id. ibid.*, p. 28).

Cunha Jr. (1997), vê como principal problema no processo de ensino e aprendizagem da História Africana os preconceitos advindos de informações deturpadas sobre a África, o que tem levado as pessoas a terem dificuldade de imaginar este continente diferente do raciocínio habitual. “A imagem do africano na nossa sociedade é a do selvagem acorrentado à miséria” (*id. ibid.*, p. 58). Existe uma dificuldade enorme em se pensar a África de forma diferente e assim este autor vê como elemento fundamental para introduzir a história africana “[...] a desconstrução e a eliminação de alguns elementos básicos das ideologias racistas brasileiras” (*ibidem.*). O autor propõe pensar o continente africano a partir da sua produção industrial como a indústria têxtil africana e exportações de tecido para a Europa no passado, sociedades organizadas em torno de reis e rainhas, cidades urbanas totalmente organizadas, atividades econômicas como a agricultura e a pecuária.

Os africanos que chegavam ao Brasil eram trazidos de várias regiões da África, pertenciam a várias etnias e a estágios culturais diversos. Havia pessoas de Estados organizados, de sociedades que dominavam tecnologias sofisticadas, negras e negros praticantes do islamismo que sabiam ler e escrever, o que contrasta com a idéia de que os africanos eram todos oriundos de tribos primitivas. Uma idéia equivocada do nosso passado que nega o padrão cultural e tecnológico dos nossos ancestrais.

Estudar a África se justifica a partir da necessidade da compreensão da história da humanidade. Por outro lado, no que se refere ao Brasil é impossível à compreensão da nossa história desconsiderando a participação de africanos e indígenas na composição desta sociedade. São quase quatro séculos de imigração forçada de negros para o nosso país, o que tornou a nossa população atual como de maioria afrodescendente, daí não se justificar a ausência de conteúdos referentes à história africana nos currículos escolares. Sem conteúdos referentes à História da África o entendimento sobre as origens do povo brasileiro fica

comprometido. Os africanos deixaram acentuadas marcas na sociedade brasileira que não podem ser ignoradas.

Além disso, na escola, as crianças negras têm convivido com xingamentos e apelidos tendo sempre a cor como motivo de piadas. Fatos que são tratados como atitudes naturais por uma boa parcela de educadores, sem que nenhuma medida seja tomada para reverter essa situação. Nas conversas realizadas durante esta pesquisa com professores do município de Juazeiro do Norte, percebemos que o preconceito racial na escola é real:

É horrível. Existe demais, a gente pensa que não existe. É tanto que eu vou contar só um fato que teve esse ano, que aconteceu, que acontece, que agora quando foi a festa junina, tinha uma menina que é bem negra e ela queria dançar quadrilha e ela não dançou porque não tinha nenhum colega que queria, só por causa da cor dela. Não são brancos, são pessoas 'morenas' e tudo, mas tinham aquele preconceito com ela e não [...]. Ela ficou assim, a margem mesmo (COORDENADORA PEDAGÓGICA).

Quando perguntada sobre como estes conflitos são resolvidos no interior da escola, a professora responde: “Conversando. A gente chama o aluno [...]. Por exemplo, o aluno que não quis dançar, a gente chama e diz que se deve dançar, que não tem que fazer isso, só desta forma mesmo, só conversando”.

Percebemos o despreparo no trato com esta questão. Vivemos num país onde a cor é o que determina o nosso lugar na sociedade e a escola tem uma grande responsabilidade na desconstrução deste imaginário racista. Para isso, é necessário que estes temas estejam presentes nas propostas curriculares aliada a um amplo programa de formação de professores. O silenciamento diante de conflitos desta natureza pune diretamente as crianças negras e reforçam a idéia de despreparo/inconsciência/acomodação presentes nas práticas pedagógicas e nas relações escolares (PEREIRA, *apud.* ROMÃO, 2005). E ainda, “Silenciar não é resolver, é esconder” (BRITO, 2002, p. 56)¹¹.

Em uma outra situação, também de racismo, a Coordenadora Pedagógica afirmou: “Teve uma situação que foi racismo mesmo [...]. Não lembro o nome dos meninos [...] mas teve [...]. Ele disse ‘foi esse neguinho’, foi preciso chamar a atenção e tudo, disse: ‘Oh! Tia, foi esse neguinho’. Eles falam mesmo, não têm medo [...]”.

Não é dada a devida importância a esses conflitos pelos professores e funcionários. Eles não sabem como resolvê-los e terminam por reforçar o ideológico pejorativo da

¹¹ Sobre esta questão ver Eliane dos Santos Cavalleiro. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**. São Paulo: Humanitas-Fflich-USP, Contexto, 2000.

criança. São fatos tratados como normais. A fala da professora revela o despreparo: “Eles não abordam como se tivessem que mexer numa ferida, como se eles fossem mexer numa coisa que eles não são capazes de segurar e depois mexer [...]” (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PARTICULAR).

Estes têm sido motivos que contribuem para levar muitas crianças e jovens a atitudes de rebeldia, apatia, e, sentindo-se desmotivados, desistam de estudar, aumentando os índices de evasão escolar. Sobre esse assunto, Bencini (2004), aponta um dado importante com relação a esta questão. “A participação das crianças negras na última série do Ensino Médio representa a metade da registrada na 4ª série. Já os brancos somam 44% dos alunos da 4ª série, mas totalizam 76% na 3ª série do Ensino Médio” (*id. ibid.*, p. 48).

A escola brasileira é despreparada para lidar com a realidade multirracial. Não se constitui ainda num espaço de discussão que explique os altos índices de fracasso escolar, especialmente nas séries iniciais, geralmente a explicação que se dá tem como enfoque a questão das classes sociais. Segundo Silva (2002, p. 25-6):

O objeto do processo de marginalização são as crianças originárias dos estratos mais pobres da sociedade. Seus pais são trabalhadores não qualificados ou semidesqualificados, e suas mães, em muitos casos, são lavradoras, costureiras, lavadeiras e empregadas domésticas. Essas crianças moram, não raras vezes, em condições miseráveis, no campo, ou em periferias, alagados e casas de cômodos nas cidades. São negras e mestiças principalmente. Assim sendo, a marginalização cultural e o racismo estão entre as principais razões que explicam as grandes taxas de evasão e repetência na escola básica.

É fundamental que a criança negra saiba “[...] que a coloração de sua pele, a textura de seu cabelo, o formato de seu nariz e boca são heranças genéticas de seus antepassados na África devido a um processo de adaptação ao meio ambiente” (BRITO, 2002, p. 60). Nesta discussão, é necessário considerar ainda que o ser negro não se refere unicamente ao fato de “ser de cor diferente”, mas também a um povo, uma ancestralidade, uma visão de mundo, um padrão estético que interferem diretamente nos processos de formação de identidades, pois “[...] o que nos marca enquanto pessoas não são somente as semelhanças, mas principalmente as diferenças” (GOMES, 1995, p. 31).

A afirmação da diferença precisa ter lugar no espaço escolar, indivíduos e grupos devem ser aceitos e respeitados pelas suas singularidades, e não buscar a anulação e a inferiorização das diferenças em nome da igualdade (SILVA, *op. cit.*). Defendemos o respeito e reconhecimento das diferenças. No entanto, isso não significa dizer que ser diferente é ser desigual. As diferenças não devem ser utilizadas para gerar desigualdades

econômicas. Na opinião de Lopes (*apud*. MUNANGA, 2005): “A educação escolar deve ajudar professor e alunos a compreenderem que a diferença entre pessoas, povos e nações é saudável e enriquecedora”.

Parece ficar muito natural, na minha sala no início do ano, tinha um menino escuro [...]. Ele chorava muito porque ele era preconceituoso com ele mesmo, quer dizer, se você tivesse sentado e ele chegasse, tentasse sentar, ele era fortinho, se na hora que ele sentasse, você fastasse um pouquinho para dar espaço pra ele mesmo, ele achava que você tava com preconceito com ele. ‘Por que é que você tá fastando, porque eu sou moreninho? A gente fazia muito essa comparação comigo. Oh! Eu sou morena. Oh! Nós somos da mesma cor. Mas, eu sou morena também, eu me acho linda, acho você lindo [...] (PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL).

Percebemos na fala da professora uma tentativa de negação da cor. São situações que na opinião de Gomes (1995, p. 89), interferem na construção de uma identidade racial, distorcida, conflituosa e fragmentada. Para ela,

O aluno negro, ao ingressar na escola, além de encontrar a história da sua raça trabalhada de uma maneira folclorizada, ainda encontra reforços por parte do corpo docente no que diz respeito à negação da sua origem racial, através de uma linguagem permeada de nuances de cor.

A negação da cor representa uma tentativa de fuga da realidade discriminatória, buscando uma aproximação com o tipo ideal que é mais valorizado e aceito socialmente. Estes sujeitos “[...] acabam criando uma realidade simbólica, na tentativa de fugir da inferiorização que a sua cor/raça expressa em nossa sociedade” (*id. ibid.*, p. 65). Esta atitude é consequência da ideologia do branqueamento fortemente presente na nossa sociedade. Como já tratado anteriormente, esta foi construída em um contexto que privilegiava o progresso e o desenvolvimento da nação. Através da miscigenação e da imigração européia chegaríamos ao branqueamento. As causas do atraso do país estavam na sua composição racial. Como consequência, os negros são levados a negar a herança africana e assimilar os valores e a cultura do grupo tido como legítimo. Ainda, segundo esta autora:

A necessidade de ‘clarear a raça’, presente na fala do brasileiro, não é só uma mera expressão de preconceito. É fruto de um processo histórico, econômico e cultural que sempre negou ao negro, enquanto grupo social e racial, o direito ao exercício da cidadania, condições dignas de vida, *status* social, saúde e educação de qualidade (*ibidem*, p. 79).

A cultura dos dominados, e no caso brasileiro dos negros africanos e seus

descendentes e dos indígenas, sempre foi desvalorizada, “folclorizada”. O sistema de dominação e de exploração impossibilitou o reconhecimento positivo e têm impedido que sua herança cultural tenha vida e significado. Como fazer para que estes grupos étnicos superem esta imagem negativa de si?

Além disso, para Cunha Jr. (1992, p. 138):

O racismo no Brasil tem efeitos de alienação na população negra. A alienação como forma de defesa psicológica contra o racismo, tem seus efeitos no conjunto das práticas políticas. No Brasil, a maioria de negros se diz não negros (são morenos, escuros, jambos [...]), sendo que uma parte tem medo de ser negro. Essa negação, alienada certamente, cria dificuldades de representação do indivíduo e de suas necessidades gerais (culturais e educacionais, principalmente) no conjunto da sociedade.

Nesta outra fala, a mesma professora ainda denuncia: “Aluno novato, aluno negro, aluno pobre, é quem mais sofre. O aluno novato quando ele chega se não estiver estampado que ele é rico, ele sofre, mesmo pequeno, sofre rejeição” (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PARTICULAR).

A superação da discriminação vai além da denúncia. É preciso práticas institucionais e políticas, e um investimento na desconstrução dos estereótipos que foram construídos historicamente sobre o negro brasileiro. Daí, a importância da escola realizar um trabalho crítico e comprometido com os diversos segmentos raciais que estão inseridos neste processo. Ao silenciar a escola reforça e reproduz o racismo fortemente presente no imaginário social e nas relações sociais na sociedade brasileira.

A escola cabe rever suas idéias, estratégias e propostas pedagógicas de trabalho com as diferenças, mantendo um diálogo articulado com os Movimentos Negros, como também com os demais movimentos sociais. Deve assumir uma postura democrática e comprometida com as diversas culturas ali presentes, não pode aceitar um currículo produzido pelos que estão no poder. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004, p. 18), está colocado:

Caberá aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer, conteúdos de ensino, unidade de estudos, projetos e programas abrangendo os diferentes componentes curriculares.

Neste sentido, uma nova proposta pedagógica para as escolas juazeirenses não pode

deixar de levar em consideração a realidade do estado do Ceará em relação à população negra. O compromisso de um trabalho que valorize as especificidades locais deve começar pela busca por informações que retrate as influências africanas neste estado. Segundo depoimento de uma professora, o livro didático é “[...] um livro que ajuda, mas não tem nada a ver, principalmente aqui com a região Nordeste, principalmente o Cariri, não tem muita coisa a ver não”. Há a necessidade de pesquisas que nos ajudem a compreender a nossa história e como tem se dado a influência africana nesta localidade.

Neste contexto, é que levantamos informações importantes sobre a população negra cearense ao passo que apontamos um caminho para a inclusão dos conteúdos relacionados à História e Cultura Africana e Afrodescendente no currículo da educação básica do município de Juazeiro do Norte, a partir da ressignificação da cultura de base africana, tendo nos reisados locais, o principal foco.

CAPÍTULO 3

O Negro no Ceará



Imagem 03 – Apresentação infantil realizada na Universidade Federal do Ceará (UFC), 2007.

Resgatar a nossa memória significa resgatarmos a nós mesmos da armadilha da negação e do esquecimento, significa estarmos reafirmando a nossa presença ativa na história pan-africana e na realidade universal dos seres humanos .

(Abdias Nascimento)

3 O NEGRO NO CEARÁ

No nosso Estado sempre houve uma estratégia de invisibilização do negro. O discurso corrente é de que não tivemos uma população significativa de escravos e, portanto, “O Ceará não tem negros”. A escola não pode ficar alheia a estas discussões, partindo daí a necessidade de pesquisas que venham contribuir na construção de um novo currículo que contemple a participação da população negra no Estado e que traga elementos importantes sobre a experiência social construída pelos/as negros/as neste Estado. De acordo com Carneiro (2007, p. 33):

Apesar de certos argumentos racistas insistirem em dizer que no Ceará não havia negros, eles foram traficados, vendidos como mercadoria de troca, num tráfico interprovincial de escravos, onde milhares de africanos provindos de vários grupos de referência –‘nações’- aportaram em nossas terras, passando a conviver com a dor e o ódio racial da escravidão. Posso afirmar que sua presença e importância cultural é certa. Hoje, os afrodescendentes se espalham nas periferias urbanas e rurais, são eles que dão conta de levar inúmeras manifestações culturais adiante, fortificando as raízes das tradições populares. Índícios históricos atestam que, por aqui, existiram inúmeras festas em que a presença negra era evidente em Fortaleza e pelo interior do Ceará.

É necessária uma reflexão sobre a nossa história, sobre a construção da identidade do ser negro no território cearense, discurso quase ausente no âmbito da educação local. Os debates sobre a implementação da Lei nº 10.639/03 devem vir acompanhados da desconstrução de uma sociedade “morena”, que tem como estratégia política manter invisível a presença significativa de negras e negros. A disseminação dessas idéias tem sido responsável pela ausência de políticas públicas específicas voltadas para esta população.

Existe uma dificuldade de grande parte da população cearense em se identificar como negro. O uso do termo “moreno” é uma forma de fugir da caracterização negra. “Pensa-se o negro a partir de um conjunto de características que seriam comuns a todos os negros. A identidade é reduzida aos traços físicos e estereotipada” (RIBEIRO, 1995, p. 150). A autora coloca ainda que: “Não se leva em conta a descendência, os traços culturais étnicos, mas apenas as características mais visíveis (cabelo, nariz, lábios, cor da pele)” (*id.*, *ibid.*, p. 150).

Segundo Funes (*apud.* SOUZA, 2004), no Ceará tivemos um processo de ocupação diferenciada de outras áreas do Nordeste, caracterizada pela criação de gado e plantação de algodão. No entanto, esta concepção oculta a predominância de outras atividades econômicas

no Estado, a exemplo da forte cultura canavieira na região Sul do Estado, no século XIX. A região do Cariri foi marcada pelo cultivo da cana-de-açúcar, que substituiu a primeira cultura existente, a mandioca. A cana-de-açúcar chega ao Cariri vinda das regiões vizinhas do litoral, não se sabendo o local exato de onde chegaram as primeiras sementes que deram origem aos extensos canaviais que se expandiram na região.

Em 1958, Figueiredo Filho no livro *Engenhos de rapadura no Cariri* registrava a produção de rapadura e aguardente, ambos derivados da cana-de-açúcar como a principal atividade econômica da região no início do século XIX. Para este autor, “É esse padrão que forma a espinha dorsal da economia agrícola do Cariri, representada pela produção de rapadura e aguardente” (*id. ibid.*, p. 35). Os engenhos de rapadura evoluíram e expandiram-se marcado pelo trabalho escravo utilizado para triturar a cana em moendas de pau. Apesar de o Crato ter apresentado uma boa quantidade de engenhos deste popular alimento sertanejo e ter sido este o principal fator econômico do seu desenvolvimento, é a cidade de Barbalha que se transformou na capital da rapadura chegando a alcançar uma produção de 300.000 cargas deste produto. Segundo Anselmo (1968, p. 6-7):

Num documento datado de 1738, firmado pelo Capitão-Mor Francisco Pinto da cruz e aludido por Irineu Pinheiro no seu livro *O Cariri*, há notícia de um engenho-de-cana naquelas paragens, precisamente no Riacho dos Porcos. Contudo, somente a partir de 1750 começou a transição da vida econômica do vale para a agricultura, destacando-se a indústria da cana-de-açúcar, cujo desenvolvimento propiciou a ascensão político-social de velhos fazendeiros. Surgiu, então, a curiosa figura do senhor-de-engenho, versão sertaneja do antigo barão do feudalismo europeu, em cujas mãos repousava a autoridade, a lei e a ordem, pois àquele rincão, insulado pelas distâncias, não se estendia a ação do Governo.

É importante atentarmos para esta questão, pois daí surge a justificativa de que esta região não teria atraído uma mão-de-obra escravizada significativa, sendo esta uma realidade de onde predominou a produção de açúcar. Além disso, segundo Ribeiro (1995, p. 140), “Omite-se a presença negra em outros setores da economia como, por exemplo, a produção do açúcar, do algodão, do tabaco, da extração de ouro e outros”. Assim, tem-se alimentado um discurso de que aqui não houve escravidão e que, portanto, não temos negros. Para Chandler (*apud*. RATTs, 1996, p. 37):

Ao considerar a formação étnica do Ceará, acima de tudo, os negros devem ser observados como um elemento geral no deslocamento de pessoas para a área e no seu subsequente desenvolvimento e não, ligados somente com a instituição da escravidão e da campanha abolicionista. Pelos dados censitários tomados fica claro que nos primeiros anos do século XIX as pessoas livres, de inteira ou parcial ancestralidade negróide, superavam em número os escravizados. Assim – e este é

o ponto crucial – a história dos negros nesta área não é principalmente a de um insignificante grupo de escravizados que existe em um estado de letargia sexual, mas antes de tudo um elemento geral que desempenhava um papel vital e ativo na formação étnica e na cultura da população geral.

Este discurso tem sido alimentado pelo fato do Ceará ter abolido a escravatura quatro antes em relação aos demais estados brasileiros, em 1884, fundamentado numa associação negativa do negro, sempre a partir da relação negro/escravo. Sendo assim, se não temos escravismo, também não temos negros. Um discurso que tem atingido diretamente esta população levando-a ao não reconhecimento da sua identidade e reforçando a perda da potencialidade política dos afrodescendentes. Por outro lado, esta tentativa de invisibilização tem como estratégia política fazer com que o Poder Público não assuma o compromisso com uma população que tem se aglomerado na periferia das grandes cidades e vivido em condições subumanas, convivendo com a violência, com a falta de saneamento básico, com a educação de má qualidade, com a falta de uma moradia digna, dentre outros problemas que atingem a população negra cearense.

Ratts (1996) denuncia como os processos políticos e a produção dos intelectuais, especialmente a partir da segunda metade do século XIX, privilegiaram fatos e versões da história dos índios e dos negros. Segundo este autor,

As guerras contra os ‘índios bravos’, a redução indígena posta em prática nos aldeamentos e a escravização dos africanos e seus descendentes foram suavizados na interpretação de alguns autores. A conclusão decorrente, que se torna dominante e repetitiva, é assimilação dos índios à população geral e a quase ausência do negro na formação étnica dos cearenses. A imagem de uma população mestiça, mas sem índios ou negros identificáveis no presente, é por certo, uma tradição local que teve na vigência até os anos 80 deste século (*id. ibid.*, p. 29).

Para justificar a sua afirmação, o autor analisa a produção dos intelectuais cearenses, especialmente daqueles pertencentes ao Instituto do Ceará, que em sua opinião, perseguiram um ideal de europeização “[...] e uma valoração negativa das heranças indígenas e negras” (*ibidem.*, p. 26). Convém ressaltar que é a partir de meados do século XIX que se disseminam as idéias evolucionistas e deterministas que influenciaram a produção intelectual dos períodos subsequentes. Ratts cita Guilherme – Barão de Studart (1856-1938), Paulino Nogueira (1842-1908), Antônio Bezerra (1841-1921), Thomaz Pompeu Sobrinho (1880-1967), Carlos Studart Filho (1896-1920), Raimundo Girão (1900-1988) e Florival Seraine (1910), membros do Instituto Cultural e que compõem a 3ª geração de intelectuais do Ceará a quem devemos boa parte da produção historiográfica cearense. Essa elite intelectualizada

promoveu uma leitura da nossa história privilegiando uma correlação étnico-territorial.

Para Ratts (1996, p. 29), “As desigualdades internas foram redesenhadas para forjar uma homogeneidade étnica – o caboclo, o mestiço – e fez uma leitura teleológica da história do território que se constituiu como Ceará”. Esta interpretação permeia a produção de Raimundo Girão, que se refere às fugas, formação de mocambos, atos de rebeldia e tortura, como casos isolados e constituindo exceções:

Nessa organização sócio-econômica, que veio caracterizar, no conceito de Capistrano (de Abreu), a civilização do couro, os ombros afros pouco entraram em cena. Restringiam-se aos misteres da criadagem quando os ‘negros velhos’ e as babás, que não sofriam, em regra, o peso e os castigos do eito, como nas zonas de engenho de açúcar e nas de mineração. [...] Daí porque a percentagem do sangue africano é pequena dentro das veias do cearense. E também porque, humilde e pouco, o negro não pode subir na escala social, ficar em baixo, sem ânimo de interferir na mesclagem da etnia cearense (*id. ibid.*, p. 42).

Esta é a idéia que se consolidou a respeito da escravidão e da presença negra no Ceará desconsiderando as condições de vida dos escravizados neste estado, mantidos num regime de dominação que não era diferente do que o que acontecia no restante do Brasil, faltando ainda pesquisas mais detalhadas que nos forneça uma outra leitura da iconografia cearense com a comprovação da presença negra neste território a partir das manifestações culturais que são encontradas em praticamente todas as cidades desse estado e que após a abolição foram consideradas desaparecidas, assim como a presença de comunidades rurais negras, em vários municípios.

Sobre estas comunidades é importante considerar o parco trabalho de pesquisas neste campo, como também a dificuldade de compreensão da formação e condições de vida nestes territórios a partir do que têm sido produzidos pelos historiadores cearenses, carecendo de métodos outros que tragam a tona o seu processo de formação desde o período escravista, como também o conhecimento das suas práticas culturais.

Segundo Ratts (2006), uma parte da intelectualidade cearense que vem estudando o escravismo no Ceará encontra a existência de comunidades negras no território cearense. Levanta informações de que Thomaz Pompeu Sobrinho, localiza em 1958 uma comunidade em Pacajus. Em 1967, Renato Braga se refere aos Bastiões, um povoado localizado no município de Iracema e habitada quase exclusivamente por pretos.

No final de 1970 e início de 1980 são identificados agrupamentos de negros no Ceará por outros pesquisadores da Universidade Federal do Ceará, entre estas a Comunidade de Conceição dos Caetanos. Em 1982, são localizados três agrupamentos de negros no

município de Aquiraz: Goiabeiras, Lagoa do Ramo e Vila dos Pereira. “Em 1992, o Fórum das Entidades Negras organiza na Universidade Federal do Ceará o seminário ‘Negrada negada: o negro no Ceará’, no qual é lida uma lista com mais de 50 localidades de maioria negra distribuídas em todo o Estado” (RATTS, 2006, p. 2).

Muitos autores suavizam nas suas interpretações o escravismo contra negros e índios e a tentativa de exterminação dessas populações. Ratts (1996), assinala quatro pontos que são utilizados para justificar estes argumentos e que precisam ser melhor analisados e desmistificados: a “ínfima” porcentagem de negros em terras cearenses, a visão de muitos historiadores de que foi mínima a utilização de mão-de-obra escrava na pecuária, a “escravidão branda” que parte da idéia de que a maior parte do trabalho escravo teria se dado em atividades domésticas e o pioneirismo do Ceará na abolição. Argumentos estes que revelam um desconhecimento da nossa história e da escravidão que aqui se processou.

Sobre o processo de libertação formal dos escravos, Ratts (*op. cit.*, p. 39), destaca que aqui a abolição “[...] foi gradual e não diferiu muito do que ocorreu nas outras províncias”, pois é preciso atentar para os movimentos abolicionistas que aconteceram neste estado, a exemplo da Sociedade Perseverança e Porvir (1879), da Sociedade Cearense Libertadora (1884), do Centro Abolicionista (1882) e a Sociedade das Senhoras Libertadoras (1882). Associações estas que recorriam de vários métodos empreendendo libertações de negros cativos.

Não poderíamos deixar de registrar também a importante participação de negros como Francisco Nascimento e José Napoleão, ambos trabalhadores do Porto do Mucuripe que lutaram ativamente nas campanhas abolicionistas, empreendendo várias greves de jangadeiros e posicionando-se contra o tráfico de escravos para a região Sudeste do Brasil, em 1881. O primeiro ficou conhecido como “O Dragão do Mar”. Sobre esse assunto, Campos (1982, p. 14) declara:

Entende ainda que o gesto do Dragão do Mar, decidindo não mais devessem embarcar escravos no Porto do Ceará, vem a calhar entre fazendeiros e agricultores a arrastarem mazelas e prejuízos pelos períodos de grande estiagem de 1877 a 1879, sem mais poderem manter seus cativos. A disposição libertária, acontecendo àquela hora, era-lhes propícia. Com a alforria, ‘entre folguedos e discurseiras’, ficavam todos isentos de ‘sustentar os africanos’ e lhes faziam um bonito que lhes lisonjeava a vaidade.

Este autor, numa extensa análise busca desvendar a verdadeira realidade de sujeição dos escravos no Ceará, contrapondo-se a estudos superficiais da extinção do escravismo neste estado como a de uma festa cívica através da consolidação de atitudes humanitárias e

que serviu como exemplo para o restante do país.

Analisando os jornais da época que registraram anúncios de escravos fugidos, como também documentos extraídos em cartório, o autor destaca que os mesmos processos de violência vividos pelos negros em outras regiões do país, também acometeu os escravos cearenses e, assinala que “[...] a situação escravista daquele tempo, pelo menos dos cinquenta anos anteriores a 1884, está a exigir mais luz” (CAMPOS, 1982, p. 15).

Faz-se necessário registrar também a contribuição de autores que se contrapõem à afirmação da abolição do Ceará ter ocorrido em 1884. Ratts (1996) se reporta a Billy Chandler (historiador norte-americano) quando destaca a presença escravista no município de Milagres até 1886 quando os escravos não teriam sido libertos completamente, mas obrigados a trabalhar por mais três anos. Com base nestes fatos o autor propõe que o fim da escravidão seja 1888 e não 1884.

A mão-de-obra escrava no Ceará estava presente tanto nos espaços rurais como nos espaços urbanos. De acordo com Funes (*apud.* SOUSA, 2004, p. 110): “[...] o cativo foi incorporado ao setor produtivo estando presente na pecuária, na agricultura, em serviços especializados, nos serviços domésticos, ou ainda como escravo de aluguel e de ganho”. Por outro lado, o autor destaca que no processo de ocupação do Ceará, foi significativo o contingente de homens livres, na sua maioria pobres, negros e pardos que para aqui se dirigiam advindos de várias regiões vizinhas passando a trabalhar como vaqueiros, ou como morador nas fazendas de criar.

Convém ressaltar a significativa presença de negros e afrodescendentes em terras cearenses no início do século XIX, onde de uma população total de 77.375 habitantes, os pardos e negros libertos somavam 60,7%. A população preta e parda cativa constituía 15,8% da população, ou seja, 12.254 habitantes. Dados do censo de 1818 mostram uma população de 125.878 habitantes, os brancos constituíam 34% (43.457), pretos e mulatos livres, 56% (70.038) e os índios 10% (12.383). Censo apresentado pelo governo provincial. Chama a atenção neste ano, o fato de Crato e Jardim somarem juntos 32.822 habitantes, tendo apenas 5,3% de pessoas brancas, e Quixeramobim que os pretos e mulatos livres juntos formavam 73,4% e os brancos 26,6% (*id. ibid.*).

O censo de 1991 continua mostrando o mesmo perfil étnico dos censos anteriores, com uma significativa presença indígena. A população total é de 6.366.647, sendo: branca – 1.867.160; preta – 187.750; parda – 4.290.828; amarela – 4.066; indígena – 2.692 e sem declaração – 13.617. Interessante notar que nos vários censos analisados, a população negra cearense, é sempre superior à branca. Atualmente o IBGE assinala com mais de 60% de

negros no Ceará (PETIT, 2007).

Vale destacar a presença da luta anti-racista neste Estado. Segundo Souza (1993, p. 7), “No final da década de 70 e primórdios de 80, começou na Região de Crateús a esboçar-se a irrupção da descoberta da negritude por parte de habitantes dali. Gerou que se chama hoje de Movimento de Consciência Negra da Região de Crateús”. Ele registra que neste mesmo período surge na capital o Grupo de União e Consciência Negra, o GRUCON. Atualmente, há vários grupos espalhados pela capital. Destes, destacamos o MNU, o UNEGRO, o Movimento de Mulheres Negras, o INEGRA e o Fórum Cearense de Mulheres, que trazem as particularidades das mulheres negras. No Cariri cearense, há o GRUNEC (Grupo de Valorização Negra do Cariri)¹².

3.1 Irmandades negras no Ceará

Não se pode negar a forte presença afrodescendente neste Estado. As marcas culturais apontam as africanidades como o Maracatu, o Boi-bumbá, cortejo e coroação de reis de Congo de onde se originou os reisados, a capoeira, são elementos de africanidades que expressam bem essa realidade. Os escravos buscavam nos folguedos religiosos uma forma de manter viva a sua cultura, mas também se utilizavam dessas práticas, na maioria das vezes contra a vontade de seus senhores, como um momento de lazer, de solidariedade e de autonomia, onde buscavam romper com a vida cotidiana. As Irmandades dos Homens Pretos constituíam espaços de sociabilidade. Nos encontros cuidava-se da vida além da morte e também era uma oportunidade para fazer circular informações e saber da situação em que se encontravam os cativos. Entre os problemas discutidos nestes espaços estavam a preocupação com a compra de alforrias e informações de outras províncias quanto ao tráfico interprovincial. Na Irmandade do Rosário dos Homens Pretos de Sobral, vemos no seu compromisso de 1854, três modalidades de membros:

1-Homens pretos, escravos e libertos, detentores do poder na irmandade. São estes que decidem o destino dela, votando e sendo votados, podendo ocupar os cargos de direção, ser eleitos como Rei e Rainha. 2-As pessoas de ‘outras cores’ e os

¹² Trataremos deste grupo no texto sobre negro no Cariri.

irmãos por devoção, que podem servir os ditos empregos (rei, rainha, escrivão, escrivã, tesoureiro, procurador, mordomos) [...] 3-As mulheres, não presentes às mesas, mas ajudando na realização da festividade, sendo rainha, juízas, escrivãs, mordomas, estavam divididas entre aqueles que assumiam cargos através de votação, e eram negros, e as demais que podiam assumir postos por devoção (SOUZA, 2006, p. 72).

Convém ressaltar que a igreja católica sempre se preocupou com a evangelização da população negra numa estratégia de mantê-los sobre controle. Ao lado da ambição por novas terras, estava a preocupação com a religião de nativos e negros, pois para os europeus, colonização e salvação constituíam mecanismos para a civilidade. Por isso, a religião do outro era tida como práticas bárbaras e pagãs, ameaçadoras das vivências religiosas defendidas pelo cristianismo europeu. “No mundo colonial dominado pela Igreja Católica, não havia espaço para organizações que não fossem aquelas vinculadas a essa instituição” (CUNHA Jr., 2003, p. 48).

Assim, por meio da doutrinação dava-se o controle de negros e índios à cultura portuguesa. No entanto, fugindo destas perseguições, os negros cativos e libertos transformavam as irmandades em espaços onde costumava se dar a construção de novas relações:

As irmandades assumiram diversas funções, como preocupação com a morte, ajuda, celebração, espaço de reunião de confraternização, quebrando a rigidez da escravidão e reinventando um novo tempo; tempo provisório, mas festejado e vivenciado com esperança à construção de uma nova vida que, a cada ano era renovada nos festejos (*id. ibid.*, p. 21).

Souza (*op. cit.*) se reporta às irmandades como espaços de liberdade apropriados pelos escravos, são práticas e significados os quais estão além do cotidiano dos cativos, disputava-se assim com a ordem vigente, negando-a simbolicamente. Estratégias desenvolvidas para manter sua cultura, religião e a própria vida.

Dessa forma, pode-se perceber como estes gestaram estratégias, no sentido de circular dentro dos códigos da sociedade, dando outros significados que pudessem ter um sentido para suas vidas; vão teimando em não aceitar a morte, o esquecimento de seu passado, mas, partindo destes, recriando novos sonhos e esperanças (*id. ibid.*, p. 127).

Nesta mesma perspectiva, Albuquerque, Lima e Alves (1990), defendem que as irmandades possuíam um aspecto positivo de resistência à escravidão e de resguardo das religiões africanas:

As irmandades representavam muito mais que as festividades. Foram um instrumento de solidariedade étnica e reivindicação social. Promoviam o fortalecimento do sentido religioso e a possibilidade do desenvolvimento do culto aos mortos, a garantia dos ritos funerários, o incremento do desejo de ser alforriado pela compra cooperativa da carta de liberdade, a partir dos fundos arrecadados pelas irmandades (ALBURQUERQUE, LIMA e ALVES, 1990, p. 24).

Estas organizações foram parte da resistência cultural e política dos escravizados. O fato de terem existido irmandades de pardos, mestiços, negros e brancos demonstra uma sociedade altamente discriminatória e a necessidade desta população marginalizada se integrar na vida social.

Rodrigues (2005), em artigo que trata sobre irmandades negras no Ceará, destaca a forte ligação entre estes festejos de Congo e estas instituições com a presença desta dança onde aparecia a figura do Rei, do Príncipe, do Embaixador, do Secretário, dos Congos (soldados e cantores) e as crianças, denominadas conguintos, que reforçavam o coro. De acordo com Funes (*apud*. SOUZA, 2004, p. 122):

As festas compreendiam dois momentos, um marcado pelos ritos religiosos como as novenas, a missa e a procissão e, outro, laico com a realização de leilões, cortejo e coroação dos Reis de Congos. Momentos em que elementos de africanidade se manifestam, e integram-se ao catolicismo e à cultura ocidental, dando a especificidade própria dessas ocasiões que são de fé, mas também do lúdico. Por ocasião da festa de N. S. do Rosário que tem início no Natal, com o novenário, procede-se a coroação dos Reis de Congo que devem ser negros escravos ou libertos.

A festa dos Reis de Congo é descrita por Gustavo Barroso em 1918 e por João Nogueira, em 1934, enquanto reminiscências trazidas da África. O segundo, desenvolve uma preocupação com estes cantos e danças que vão sofrendo modificações ao longo do tempo. Os festejos e a coroação de reis eram para eles momentos de alegria e de prazer, de construção de relações solidárias, dando-lhe forças para resistir à condição a qual estavam submetidos. Convém ressaltar ainda a colocação de Souza (2006, p. 75), quando afirma que: “No século XVIII, a grande maioria dos escravos presentes à Irmandade do Rosário de Sobral era da região Congo-angolana, o que possibilita a vivência de práticas culturais marcadas por um forte sentido de africanidade”.

Trataremos ao longo deste trabalho sobre a origem e surgimento do reisado, dança popular originária dos festejos em torno dos Reis de Congo com suas variações presentes em toda a região nordestina, buscando a influência africana nestas manifestações, apontando-as enquanto uma possibilidade para a ressignificação do ensino da cultura.

Juazeiro do Norte é hoje um celeiro de manifestações culturais tendo no reisado uma de suas manifestações mais fortes. Sendo assim, há a necessidade de uma nova proposta pedagógica, onde cada um seja capaz de contar a sua própria história, a partir da valorização dos elementos das várias etnias que formam a nossa nacionalidade. Geralmente, quando se fala de negros e índios na escola se dá por ocasião das datas comemorativas, o que demonstra o desconhecimento da enorme participação desses povos no campo econômico, cultural, político, social e outros.

Neste contexto, é importante considerar como se dá a reterritorialização dos negros no Brasil, como os africanos reproduzem em solo brasileiro suas práticas culturais e singularizam este espaço. Esta é também marca da resistência dessa população ao regime de dominação, que se opondo a política eurocêntrica da elite branca brasileira, têm mantido “[...] em sua memória os mitos e ritos de suas tradições” (OLIVEIRA, 2006, p. 87). A universalização dos signos africanos fez com que hoje a partir de uma reflexão mais cuidadosa da nossa realidade, pudéssemos perceber aspectos da cultura africana na sociedade cearense como um todo.

3.2 O negro no Cariri

O entorno da região do Cariri foi habitada por diversas tribos indígenas, dentre elas os Cariris, de quem herdou o nome da região. É em torno de três importantes cidades, Juazeiro do Norte, Crato e Barbalha, que se desenvolve o Cariri. “Considerada o ‘oásis’ do Ceará, a região cresce e se firma como merecedora de destaque e de futuro junto ao Estado” (QUEIROZ, 2003, p. 141).

Oliveira (2001) cita o escritor cearense João Brígido quando este relata no livro *Ceará Homens e Fatos* informações da descoberta desta região. Para a citada autora, foram aventureiros baianos os primeiros a chegarem aqui pelo Rio São Francisco, aproximadamente nos anos de 1660 a 1662. Um negro, escravo da “Casa da Torre”, ainda criança, cai em poder dos índios Cariris e é trazido para a tribo onde estes viviam. Segundo Oliveira (2001), foi este escravo que ensinou aos baianos o caminho para o Cariri. Os invasores vinham pelo rio São Francisco e pretendiam estender seus domínios a esta região. Estavam a serviço dos descendentes do português Diogo Álvares Correia, o Caramuru. Daí, explicar-se os primeiros povoadores da cidade de Juazeiro do Norte, dentre estes, o Brigadeiro Leandro Bezerra

Monteiro e seus familiares, descendentes de Caramuru.

Foi o Crato, nesta região, o primeiro povoado elevado à vila e sede do novo município que se desmembrou de Icó, em 1762. A antiga Missão do Miranda, uma aldeia de aborígenes, sob a responsabilidade do capuchinho Frei Carlos de Ferrara, de nacionalidade italiana, é que deu origem a Vila Real do Crato (SOARES, 1968). Para Marques (2004), ao contrário do discurso da existência de uma “unidade climática” na região proporcionada pela Chapada do Araripe, encontramos lugares onde nem tudo é verde. Em municípios como Nova Olinda, Missão Velha e outros temos uma paisagem nítida do semi-árido.

Soares (1968, p. 25) observa que: “A conquista do Cariri, sob o ponto de vista econômico, foi uma consequência da expansão da pecuária no Nordeste brasileiro”. Os homens da “Civilização do Couro” vindos de Bahia, Sergipe e Pernambuco, ocuparam esta região introduzindo o gado bovino, a cana de açúcar e os engenhos de rapadura. Segundo Anselmo (1968, p. 6):

A criação do gado foi a primeira atividade básica do colonizador, em cujo decurso (1712), adveio a indústria mineradora, logo frustrada, mas que teve o mérito de acelerar o povoamento da região, tão logo se extinguíram as esperanças em Morro Dourado.

O discurso da invisibilização do negro também se faz presente nesta região. Historiadores como Figueiredo Filho (1958), negam nas suas produções uma presença escrava significativa a partir da justificativa segundo a qual a lavoura canavieira possuía consumo restrito ao interior do Nordeste e que, portanto não havia necessidade de trabalho cativo. No entanto, Campos (1982) cita estatística apresentada por Girão no jornal O Libertador, de 01 de janeiro de 1884, onde apesar de não termos dados da população total para estabelecermos um comparativo, podemos perceber que a presença negra no Cariri se dá desde os primeiros anos da sua ocupação.

Quadro 1 – População escrava no Cariri cearense em 1884

CIDADE	ESCRAVOS
Assaré	512
Barbalha/Missão Velha	711
Crato	835
Jardim	446
Milagres	586
Saboeiro/Brejo Seco (Brejo Santo)	1.130
Várzea Alegre	153
TOTAL	4.373

Fonte: Jornal O Libertador de 1º de janeiro de 1884, In.: Campos (*op. cit.*).

Campos (1982), também relata fugas de negros nesta região. No Cariri, a população negra também conheceu a dor dos castigos, como podemos perceber neste relato retirado pelo autor supracitado do jornal A Província do Ceará do dia 30 de março de 1885:

Villa de Milagres, 28 de fevereiro de 1885:

Pelas 8 horas da manhã uma infeliz senhora percorria as ruas desta nova Varsóvia, batendo em todas as portas e pedindo socorro a todas as pessoas com quem se encontrava, a fim de escapar dos cruéis maltratos que lhe aguardava a sua triste sorte, [...]. Estava, coutada! Horripilante de ver-se [...] seminua [...] e cobrião-lhe as pobres carnes retalhadas de chagas enormes, produzidas por contínuos açoites, uma miserável e inunda tanga de grosseira estopa ensopada se sangue [...]. Os cruéis desalmados algozes da desgraçada são o Dr. Francisco José de Souza e sua mulher, Anna Jussulina de Moraes, a mais bárbara de quantas creatura tem apparecido nesta infeliz terra! (*id. ibid.*, p. 76).

Reis Jr. (2005) vem pesquisando sobre a presença da mão-de-obra escrava no Crato no início do século XIX, através da análise dos inventários, o que tem demonstrado a presença do trabalhador escravo em diferentes propriedades e diferentes classes sociais. São encontrados escravos neste município em diferentes propriedades e classes sociais como lavoura, criação dos animais, ofícios de engenhos e atividades domésticas. Na opinião de Oliveira (2004, p. 80):

Não foi possível saber se os escravos dos senhores de engenho do Cariri eram todos de enxada, se trabalharam diretamente no campo ou se eram todos domésticos. Pelas características das propriedades entendemos que foram utilizados em diversos setores, menos nos mais árduos. O escravo que custava até 500 mil réis não era comprado para realizar tarefas que colocassem em risco sua saúde. Sendo o mais valorizado bem do proprietário, eram vigiados, praticamente, vinte e quatro horas e, por qualquer tentativa de fugas eram ‘castigados’ com ‘severidade’.

Para Pinheiro (1950, p. 124), “As únicas mercadorias caras eram os escravos”. Este fato é percebido nos anúncios de captura dos cativos, nos quais sempre eram oferecidas boas recompensas, como também dão informações de suas características físicas e morais. Estas fugas demonstram a insatisfação com o estado de submissão a que estavam colocados. O Jornal O Araripe foi um dos principais veículos de comunicação utilizado para denunciar essas fugas:

No número de 17 de Abril de 1858 se lê que o fugido, de 23 anos de idade, era alto e seco, sem sinal de barba, olhos e nariz grandes, tem uma perna torta que o constitue quase zambeta.

No dia 30 de Abril de 1859 publica-se ser o escravo alto, seco, de nação crioula, sem barba, cara comprida, olhos grandes, um pouco cambado, pernas finas, tem

uma mão quase seca, é apaixonado por sambas, é cantador de chulas, tem o andar ligeiro e os calcanhares para dentro, pés compridos e os dedos como que abertos (PINHEIRO, 1950., p. 124).

No Cariri, também são encontradas as Irmandades de Pretos. Na de Barbalha, era permitido participar “[...] pessoas de ambos os sexos, condições e cores que por devoção nela quisessem ter ingresso, sendo, porém, privativa dos pretos toda a administração da Irmandade [...]” (*id. ibid.*, p. 239). Nestes espaços eram realizados eleições de reis e rainhas que eram comemoradas com festas. Ele observa que um escravo no Crato pertencente ao coronel Luiz Alves Pequeno, de nome Rafael, assumiu o papel de rei durante anos. Ainda segundo este autor,

Teve a irmandade do Crato sua época de resplendor, na segunda metade do século XIX. No dia da festa de sua Padroeira assistiam à missa, na Matriz, junto ao altar, do lado da Epístola, o rei e a rainha, com suas coroas enfeitadas à cabeça e acompanhados de sua corte (*ibidem*, p. 239).

No relato de Anselmo (1968, p. 11), sobre as irmandades do Cariri, percebemos o forte preconceito com a população negra:

[...] a Irmandade do Santíssimo Sacramento reunia as pessoas de mais alta categoria. Na Irmandade das Almas, fundada em 31 de dezembro de 1864, não era permitido o ingresso de ‘homens prêtos’. Para os negros o Clero designara a Irmandade do Rosário, que teve o seu apogeu na segunda metade do século XIX. Convém lembrar que em Milagres foi construída uma capela destinada exclusivamente à freqüência dos escravos, num ponto distante da vila e que, por força das normas então em vigor, tomou o nome de Rosário, hoje elevado a distrito com a denominação de Podimirim.

Também teve notoriedade nesta região um negro forte de nome Zé Lourenço, integrante da ordem dos Penitentes e que veio da Paraíba. Em Juazeiro do Norte, solicitou apoio ao Padre Cícero que o encaminhou para o sítio Baixa Dantas, em Crato. Na descrição de Sobreira (1969, p. 164):

José Lourenço [...], é natural da Paraíba e de cor preta. Conta sessenta e quatro anos de idade, mas é forte e desempenhado como um atleta. Sua carapinha conserva-se ainda completamente preta, aparecendo encanecidas apenas algumas farripas de barba, espalhadas pelo rosto liso e lúcido, como o de um jovem.

Este negro, anos mais tarde liderou a comunidade dos caldeirenses. Nesta propriedade, tinha-se o uso coletivo da terra e uma certa autonomia em relação aos coronéis

do Cariri. Esta comunidade foi instalada no início do século XX na Chapada do Araripe, num lugar chamado Caldeirão dos Jesuítas. A coletivização da propriedade se fazia presente, o produto da lavoura era distribuído de acordo com as necessidades, o que atraiu um contingente de pessoas que se tornaram seguidores do beato. A igreja os considerava um grupo de fanáticos. As forças controladoras do estado viam no Caldeirão um perigo visto que o beato negava-se a negociar com as autoridades oficiais. O Caldeirão foi destruído, vítima de vários ataques militares (OLIVEIRA, *apud.* MARQUES e LIMA, 2004).

Desta forma, temos a demonstração da necessidade de pesquisas mais aprofundadas sobre a presença e as condições de vida da população negra no Cariri. Esta lacuna na historiografia caririense impossibilita-nos de termos informações mais completas sobre as histórias de fugas e criação de mocambos.

Vale ressaltar que esta região possui várias comunidades remanescentes de quilombolas localizadas nos municípios de Araripe, Crato, Jati, Salitre, Porteiras. Nestas comunidades, localizadas em lugares distantes das cidades, eles vivem da terra e lutam pelo reconhecimento da sua história e dos seus traços culturais. No Ceará, segundo dados dos Grupos de Conscientização Negra da Área de Crateús, dos Agentes de Pastoral Negros e do GRUCON, em 1992, existem comunidades negras em mais de 20 municípios (SANTOS e SANTOS, 2006).

Estes fatos atestam a necessidade da construção de uma outra história cearense que valorize as experiências e vivências desta população no nosso estado e os reconheçam enquanto construtores deste espaço e produtores de cultura, pois “No Ceará, os negros não existem porque quem os olha não quer vê-los realmente. No entanto, como a maioria da população negra no Brasil, eles estão presentes na periferia das cidades [...]” (FERREIRA, 2002, p. 5).

Esta revisão histórica que traga o valor e a importância da população negra nesta região nos permitirá compreender o quadro social caririense que até então tem sido negado e silenciado pela cultura dominante. Conforme Santos e Santos (*op. cit.*), em 2005 a Fundação Cultural Palmares reconheceu em Porteiras, município da região do Cariri, a existência de remanescentes de comunidades quilombolas. A comunidade dos Souza, localizada a 12 km da sede deste município, em cima da Chapada do Araripe, no sítio Vassourinha, tem sido estudada pelos historiadores locais na tentativa de trazer a contribuição da população negra na formação desta região.

Nesta comunidade, os moradores cultivam seus produtos e vivem da agricultura de subsistência, em especial do plantio de mandioca utilizada na produção de farinha e goma.

Sua relação com a natureza se reflete na sabedoria dos mais velhos através do uso das ervas medicinais. Foi marcante nesta comunidade a presença da Umbanda e de danças como a dança de São Gonçalo, o Reisado, a Dança do Coco, o Maneiro-Pau, a Banda Cabaçal, os Penitentes e a brincadeira dos Caretas. Manifestações, hoje, praticamente estão desaparecidas nesta comunidade. Por outro lado, este povo convive com sérias dificuldades, como a falta de água encanada trazendo a necessidade de projetos destinados a melhorar a qualidade de vida daquela comunidade, como também buscar (re)valorizar o seu patrimônio cultural trazendo o reconhecimento e respeito dado a sua contribuição para a formação do povo porteirense (SANTOS e SANTOS, 2006).

É importante destacar também a presença do movimento negro nesta região, o GRUNEC (Grupo de Valorização Negra do Cariri) nasceu no clube AABEC (Associação Atlética Banco do Estado do Ceará) na cidade do Crato, no dia 21 de abril de 2001. Foi formado a partir de um grupo de amigos (professores, funcionários públicos, estudantes, dentre outros) que começaram a se reunir periodicamente durante os anos de 2000 e 2001 e, nestas reuniões discutiam-se questões relacionadas ao preconceito racial e a valorização da cultura negra.

Daí, sentiram a necessidade de criar uma ONG e surgiu o nome GRUNEC (DOMINGOS, 2007). Atualmente são desenvolvidos trabalhos junto às comunidades da região, visando à revalorização dos seus elementos culturais e levando até as escolas uma discussão em torno do fortalecimento da identidade negra no Cariri objetivando a afirmação da auto-estima das crianças e adolescentes negras. Têm centrado os seus esforços também na denúncia do racismo presente nesta região. No entanto, a falta de recursos e de pesquisas sobre a história do negro caririense tem dificultado uma atuação mais efetiva que apresente maiores resultados.

No dia 05 de outubro de 2002, o Jornal do Cariri, divulga o primeiro caso de racismo registrado na região. Luciano das Neves Carvalho, militante do GRUNEC, é agredido por um vereador local enquanto passeava com sua família em praça pública da cidade do Crato, foi chamado de “negro safado”. Neste caso, foram abertos dois processos, um civil e um penal. O primeiro foi resolvido com um pedido de desculpas pelo agressor e o segundo ainda aguarda parecer do Poder Judiciário, o que demonstra um descaso do Poder Público brasileiro com o racismo que se volta contra a população negra brasileira. O preconceito racial no Brasil dá-se de forma velada, camuflada e tem sido responsável pela exclusão de milhões de brasileiros.

Atualmente o GRUNEC é formado por professores/as, estudantes, donas de casa,

religiosos/as e profissionais liberais sem distinção de cor, sexo, etnia, ideologia, religião, condição social e nacionalidade. A existência da luta anti-racista demonstra que o preconceito permeia as relações sociais nesta região¹³. Contraria-se ao discurso local, de que aqui não há negros e que, portanto, somos todos iguais. Negar que existe racismo no Brasil ajuda a sustentá-lo. “Ninguém combate aquilo que não existe” (CUNHA Jr., 1992, p. 138).

A presença africana também pode ser percebida nas diversas manifestações culturais espalhadas por toda a região do Cariri, estas se espalham nos bairros periféricos das cidades da região e refletem traços da cultura africana. Estes grupos têm a dança como expressão dos seus desejos e se utilizam dela para expressar as suas tradições.

Os grupos de reisado estão presentes em toda a região “[...] oscilando de acordo com a época e a localização da influência maior ou menor das etnias formadoras da nossa cultura” (BARROSO, 1996, p. 44). Em solo brasileiro deu-se o cruzamento das tradições africanas com os códigos com os quais se confrontaram. Neste sentido, percebemos a necessidade de buscar as origens desta manifestação cultural no continente africano e como esta é transportada e ressignificada no nosso país.

O reconhecimento dos repertórios culturais afrodescendentes no Cariri aponta a necessidade da sua inclusão no currículo de ensino da educação básica. Neste caso, afirmamos que a presença negra não se dá apenas na afrodescendência populacional, mas também é real nas africanidades presentes na cultura. Destacamos aqui os reisados, as irmandades, candomblés, umbandas, quilombos, dentre outras.

3.3 Presença negra na história juazeirense

Juazeiro do Norte tem se destacado como *locus* privilegiado de expressões de cultura do povo nordestino. A sua ocupação territorial se deve principalmente às romarias em torno do fenômeno religioso do Padre Cícero, transformou este lugar num celeiro de manifestações culturais. Nos livros que analisamos sobre a história juazeirense, poucos registros encontramos sobre a presença negra neste município demonstrando a ausência de

¹³ Durante o processo de realização desta pesquisa, tomamos conhecimento de um grupo de consciência negra ligado à Pastoral da Igreja Matriz de Juazeiro do Norte, que desde 1987 vêm realizando atividades no bairro do Horto. Como não houve condições de um aprofundamento sobre este fato nesta pesquisa, deixaremos para estudos futuros.

pesquisas que desvendem esta influência na sua composição histórica e cultural.

Desconhecemos nesta cidade a existência do trabalho escravo tal como é concebido pelos historiadores brasileiros, o que tem reforçado o discurso da invisibilidade numa associação perversa entre negro/escravo. Apesar da quase ausência de afirmação de uma identidade negra, resultado da história que se processou neste estado, pautado no discurso de uma sociedade “morena” que nega a presença de descendentes de africanos, como também o desconhecimento sobre aspectos da sua história e da sua cultura, a população que hoje forma este município é composta na sua maioria por negros e negras que têm se aglomerado nas favelas e têm influenciado diretamente a cultura local. Como traços desta cultura encontramos a banda cabaçal, o coco, o reisado de congos, as comidas típicas, a religiosidade, o maneiro-pau, o cordel, a xilgravura, a lapinha, dentre outros, numa mistura de elementos advindos da cultura branca, índia e negra.

A reconstrução histórica desse município tem se voltado na sua maioria para as questões religiosas envolvendo o Padre Cícero e a beata Maria de Araújo, faltando informações mais detalhadas sobre a produção cultural local e sua relação com a história e com a transformação do espaço urbano. Consideramos que “[...] As memórias individuais e coletivas das pessoas e das suas vivências nos bairros são parte da memória da cidade. São requisitos para a história da construção e reconstituição desses espaços urbanos” (CUNHA Jr., 2007, p. 77).

O cotidiano das pessoas nos bairros, o patrimônio cultural das cidades são elementos importantes na história da construção e constituição dos espaços urbanos, é parte significativa da história da cidade, faz parte também da identidade de seus habitantes (*id. ibid.*). Esta preocupação parte da necessidade da compreensão da expressão da cultura de base africana, em relação com os territórios de maioria afrodescendente. O trabalho na sociedade juazeirense tem contado com a forte participação desta população. São trabalhadores que na sua maioria vivem da produção artesanal e do comércio local. Atividades que estão diretamente ligadas ao fenômeno das romarias.

O Padre Cícero atraiu um grande contingente de romeiros para esta cidade, pessoas vindas na sua maioria dos sertões semi-áridos. Muitos desses romeiros passaram a residir na cidade provocando um crescimento urbano que transformou Juazeiro na maior cidade do interior cearense¹⁴. Os fatos ocorridos na “Vila do Joaseiro” são descritos por Della Cava

¹⁴ Segundo Censo Demográfico do IBGE (2000), Juazeiro do Norte tem 212.133 habitantes, destes 77.894 brancos, 8.449 pretos, 277 amarelos, 123.758 pardos, 705 indígenas e 1.051 sem declaração.

(1976), como responsáveis pelo crescimento econômico da região a partir do impacto causado pela afluência de romeiros. Esta região vai ser considerada posteriormente como “o celeiro do Nordeste”.

Segundo Oliveira (2001, p. 159), “Romeiros vindos de Alagoas, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte para aqui se dirigiam atraídos pelas virtudes do Pe. Cícero. Vinham alguns com plano de ficar aqui residindo”. Estes também chegavam fugindo da seca dos sertões semi-áridos. Fenômeno que influenciou especialmente as cidades mais próximas, como Crato e Barbalha.

A cidade de Juazeiro do Norte tem tido um crescimento vertiginoso e desordenado, fato este que tem resultado em várias áreas onde a miséria é uma realidade. São moradias sem condições de segurança, homens e mulheres desempregados, bairro sem esgotos canalizados, o que agravam os problemas de saúde. Em bairros como: João Cabral, Horto, Mutirão e outros, a presença afrodescendente é marcante. Estas populações têm sido empurradas para as periferias da cidade, nas quais a violência é crescente e as condições de vida são precárias.

Segundo Queiroz (2003), o comércio e as indústrias artesanais transformaram-se nas principais atividades econômicas do Juazeiro. Sob o incentivo do Padre Cícero eram fabricadas louças de barro, panelas, cutelaria, sapatos, objetos de couro, chapéus, esteiras de fibras vegetais, cordas, barbantes, sacos e outros receptáculos para estocar e expedir gêneros alimentícios. Além da manufatura de fogos de artifício, imagens de santo de madeira, barro, crucifixos e medalhas de latão, prata e ouro, rosário, escapulários e “santinhos”. Na opinião de Araújo (2005, p. 66):

Juazeiro obteve lucro com o influxo crescente de romeiros-trabalhadores empreendendo atividades rurais, com destaque para a produção de arroz, feijão, milho, borracha, maniçoba e algodão. O crescimento urbano se sobrepôs às atividades rurais e a ocupação do espaço da então vila assumiu configurações modernas, oferecendo infra-estrutura e serviços, incrementando o comércio local.

Araújo (*op. cit.*) destaca ainda a construção da estrada de ferro, em 1926, como responsável pelo seu crescimento, uma vez que permitia a integração social e a distribuição equitativa de bens materiais e imateriais do país e região. Atualmente o comércio juazeirense representa 70% do PIB local.

A cultura local apresenta uma forte religiosidade, visto que Juazeiro transformou-se numa cidade santa, na “Meca do Sertão”, em consequência dos fatos ocorridos em torno do nome do Padre Cícero. No entanto, ligado ao catolicismo fortemente presente não podemos

desconsiderar a presença significativa de outras religiões, como a crescente expansão de igrejas evangélicas e a religiões de matriz africana como umbanda e candomblé encontradas especialmente nos bairros periféricos da cidade. Para Assunção (2004, p. 87): “O campo religioso juazeirense apresenta uma multiplicidade de elementos constituintes, indígenas, católicos e afro-brasileiros, transformando-o num processo dinâmico, com a incorporação de diferentes crenças”. Segundo depoimento de um dos moradores da cidade:

Aqui, de candomblé mesmo que eu saiba que tem, do meu conhecimento, eu só conheço três. Que eu sei que é de candomblé mesmo. Tem um que fica no Parque Triângulo, só que eu não tenho esse contato com o dono da casa. Tem um outro que fica aqui no João Cabral. Outro que fica no bairro Romeirão. Ah! De Umbanda tem inúmeros. Eu sei que tem.

Conforme o entrevistado, geralmente não se fala desse assunto na cidade e durante a conversa pede que não seja identificado, o que demonstra o grande preconceito com as religiões de matriz africana e a tentativa de invisibilizá-las. Reproduzimos aqui o que nos foi relatado pelo entrevistado. Entretanto, durante o processo de realização desta pesquisa não foi possível um maior aprofundamento sobre este aspecto. Paixão (2006) se refere ao Código Penal de 1890, que expressava hostilidade com as manifestações culturais e religiosas dos negros, dentre elas, o candomblé e suas variações, o batuque, a capoeira, o que na opinião do autor eram medidas que denotavam conteúdos racistas, etnocêntricos e autoritários. Este autor nos fornece uma idéia das perseguições que as religiões de matriz africana sofreram ao longo da nossa história:

Não foram apenas os indígenas que padeceram com esses limites históricos da legislação brasileira. As profanações pela polícia dos espaços sagrados das diversas formas religiosas de origem afro-brasileira perduraram ao longo de todo o século XX. Por exemplo, até o ano de 1976, as casas de candomblé da cidade de Salvador (BA), para poder funcionar, estavam obrigadas a se registrar, pagando taxas nas delegacias de costumes. Pelo menos nessa cidade, ao longo de quase todo o século passado, objetos sagrados desses templos eram comumente pilhados por parte das autoridades policiais e posteriormente destruídos ou enviados para espécies de museus onde eram expostos como excentricidades, patologias e aberrações. Em outras regiões do país tais restrições duraram até os anos 1980. Em São Luís, no Maranhão, o controle policial sobre os toques dos tambores de mina se encerrou apenas em 1988. Ao contrário do que ocorria com as demais religiões, o direito de pais e mães-de-santo, como líderes de cultos religiosos, à contribuição da previdência e à aposentadoria somente seria regulamentado no ano 2000 (*id. ibid.*, p. 70-1).

As religiões africanas foram perseguidas por sacerdotes católicos e pela repressão policial, acusadas de cultos fetichistas. A única religião oficial era a da Igreja Católica. O

sincretismo foi uma forma encontrada pelos africanos para clandestinamente, realizarem seu culto religioso. Os negros africanos passam a utilizar os símbolos do catolicismo para cultuar seus próprios deuses. A dissimulação fez parte da estratégia de resistência.

Queiroz (2003, p. 171), reporta-se ao Padre Antônio Vieira quando este descreve o surgimento desta cidade:

Mas o Vale Cariense se vai estendendo, na largueza das suas várzeas iridentes, para estreitar-se aos poucos quilômetros de distância, apertando entre um outeiro elevado e sobranceiro, atualmente chamado Horto, e uma lombada de terras vermelhas, arenosas, pedregosas, de vegetação acanhada e rasteira, que os antepassados com muita propriedade chamavam de Tabuleiro Grande, em contraste com as terras ferazes Ribeirinha do Rio Salgadinho.

Convém ressaltar que anterior à chegada do Padre Cícero nesta localidade, Juazeiro do Norte, então sítio Tabuleiro Grande, era ponto de encontro de vários viajantes que por aqui passavam e paravam para descansar e alimentar os animais nas sombras dos frondosos juazeiros. Muitos destes passavam a morar neste município e formaram as primeiras populações deste povoado. “Juazeiro passou a ser o ponto de convergência de gente pobre e simples, de homens incultos e miseráveis [...]” (SOARES, 1968, p. 30).

No lugar onde ficava a fazenda Tabuleiro Grande havia três grandes juazeiros. Neste lugar, os viajantes que por ali passavam paravam para repousar e aproveitar a sombra acolhedora. Foi também neste local do terreno, que um dos primeiros moradores desta cidade, o Brigadeiro Leandro Bezerra Monteiro, construiu sua fazenda. Segundo Oliveira (2001, p. 42), “Em torno espalharam-se os mocambos dos escravos, esparsos entre as terras onde na época do inverno faziam os roçados de milho, arroz, feijão e mandioca”.

Soares (*op. cit.*) registra que na localidade chamada “Tabuleiro Grande”, onde se percebia um aglomerado de gente muito pobre, era criado em 1860 a primeira escola primária sob a coordenação do padre Antônio Almeida. “Reuniu alguns meninos de sua família e os filhos dos escravos, para alfabetizar e ensinar a doutrina cristã” (OLIVEIRA, *op. cit.*, p. 273). Ainda de acordo com essa autora, a primeira escola régia do Juazeiro do Norte, foi criada em 1865, conforme trecho transcrito a seguir:

Com a construção da capela de Nossa Senhora das Dores na fazenda ‘Tabuleiro Grande’, seu primeiro capelão, Padre Pedro Ribeiro de Carvalho iniciou o trabalho sócio-educativo do pequeno povoado. Reuniu alguns meninos de sua família e os filhos dos escravos, para alfabetizar e ensinar a doutrina cristã. Mas a primeira escola régia foi instalada aqui pelo 3º capelão, Padre Antônio Almeida (*id. ibid.*).

Este pequeno núcleo se formou ao redor da capela de Nossa Senhora das Dores, erigida pelo proprietário do sítio o padre Pedro Ribeiro da Silva Monteiro. Interessante notar o que descreve Amália Xavier de Oliveira no livro *O Padre Cícero que eu conheci*: “O Padre Pedro era muito zeloso; cuidava dos poucos habitantes daquela aldeia, na maioria escravos de sua família, catequizando-os, ensinando-lhes a rezar e a trabalhar” (OLIVEIRA, 2001, p. 52). E ainda, “Os habitantes eram na sua maioria realmente escravos, ‘cabras desordeiros’ entregues ao vício da embriaguez e ao samba” (*id. ibid.*, p. 55). Dando prosseguimento ao seu posicionamento, a autora afirma que: “Todos ali aprendiam o Catecismo, rezavam e trabalhavam orientados pelo Padre que não permitia a promiscuidade tão comum, naquela época, entre escravos e senhores” (*ibidem*, p. 52).

Na descrição da autora, percebemos a forma pejorativa como se refere à população negra local, tratando-as como “cabras desordeiros”. Antes e depois da abolição o negro foi desestruturado socialmente e as idéias disseminadas por eles eram de um ser que representava ameaça aos cidadãos. O preconceito e a discriminação raciais têm servido ao longo dos anos como obstáculo na luta pela afirmação da identidade cultural da população negra. Após a abolição da escravatura as idéias que disseminaram eram de um ser que representava ameaças. Sobre a origem do Juazeiro, Sobreira (1969, p. 21), relata:

Se excluirmos uma dúzia de famílias morigeradas, quase todas residentes nos arredores, não mentirei sustentando que a população local se compunha, geralmente, de verdadeira escória social, constituída de analfabetos e também de desordeiros, entregues à indolência, à embriaguez, e não raro, à feitiçaria.

Segundo o senhor Renato Dantas, atual Secretário de Cultura do município, e um estudioso da cultura caririense, a formação da população juazeirense está diretamente ligada à presença de seis famílias de ex-escravos:

A formação da população de Juazeiro era provinda de seis famílias de escravos, fora as famílias tradicionais: Gonçalves, Bezerra de Menezes, etc, etc. Três ou quatro. E essas seis famílias de escravos modificou a formação do núcleo inicial do povoado e eles faziam samba, seria o samba? O samba que a gente teria compreensão hoje? Não é esse samba que ta aí na televisão, mas o samba enquanto advinda da cultura negra.

Sobre este assunto, Oliveira (2001) relata que em 1856 morreu o Padre Pedro e deixou todos os seus escravos libertos. No entanto, nas suas cartas de alforria pedia-lhes para trabalhar sem capelinha, sem receber numerário, sempre que necessário. Na descrição da autora, apesar dos novos padres serem zelosos e piedosos não se entenderam com os

descendentes de escravos, os quais não os temiam. Estes não os obedeciam e passaram a organizar os sambas que geralmente terminava em pancadaria, “faca fora”, morte. Na sua concepção, as festas transformaram-se na mais criminosa promiscuidade, onde senhores e escravos se confundiam. Assim, a polícia local e o Padre Cícero que havia chegado na cidade em 1872, passam a perseguir os dançantes e proibir a dança no centro da cidade, daí eles procuraram outros lugares onde pudessem se reunir.

“No local mais ou menos onde está colocada a estátua do Padre, atualmente, havia um cajueiro frondoso, onde era costume reunirem-se senhores e escravos, brancos e pretos, para os tais sambas que já não podiam fazer no povoado” (OLIVEIRA, 2001, p. 63).

Este fato demonstra a presença afrodescendente neste município desde o seu surgimento. População esta advinda de vários estados do Nordeste, dentre eles, Pernambuco, Alagoas, Bahia, Paraíba, modificando sobremaneira a cultura local a partir da introdução de elementos vários nos remetendo ao estudo voltado para o conhecimento da cultura e dos significados das expressões da cultura (CUNHA Jr., 2006).

O registro da memória e da história destas populações na formação desta cidade não pode ser desconsiderado pela educação local. É parte das necessidades curriculares ora colocadas em torno do seu redimensionamento de forma a contemplar a contribuição das várias etnias na produção da cultura nacional. Apesar de termos como foco a análise da presença das africanidades neste município, não desconhecemos a influência indígena, fortemente presente nesta região e européia, igualmente importantes na compreensão da nossa história.

O silenciamento sobre as questões étnicas é que reforça a exclusão. Este diálogo deve se dá a partir do respeito à diversidade. A Lei nº 10.639/03 traz a necessidade de um trabalho que repense a história local, a sociedade juazeirense e desvende elementos da cultura africana presente no nosso dia-a-dia e que têm sido silenciados por uma proposta pedagógica que não contempla uma leitura do local. Sobre esse aspecto, vejamos o posicionamento de Souza (2005, p. 74): “[...] Pensar a relação que a escola estabelece com a história e a cultura negra local, ao mesmo tempo em que evidencia a distância do universo escolar para com a herança afro-ameríndia presente em todo o estado”.

Não temos registro em Juazeiro do Norte sobre a existência de irmandades negras. No entanto, segundo o senhor Renato Dantas existiu em Juazeiro uma capela dedicada a Nossa Senhora do Rosário:

A segunda capela do Juazeiro que era a capela do cemitério ficava na Rua Nova, na rua Dr. Floro, quase de frente o que é hoje o Dom Pires. Ali era o cemitério e

tinha a igreja do Rosário e todos nós sabemos que quando era Nossa Senhora do Rosário, era Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, como era chamado. Então veja o negócio do samba, das seis famílias de escravos porque no cemitério foi Nossa Senhora do Rosário, eu tenho a impressão que é essa a ligação do negro com o núcleo inicial do Juazeiro.

Oliveira (2001, p. 43), ao tratar sobre a chegada da imagem de Nossa Senhora das Dores nesta cidade, trazida de Portugal, também se refere à existência desta capela ao qual o entrevistado faz referência: “Com esta imagem veio também a de Nossa Senhora do Rosário que foi entregue aos escravos, ficando na capelinha do cemitério”. No entanto, falta-nos informações mais precisas sobre a presença de uma irmandade negra neste município, como também das formas de organização desta população de escravizados.

As irmandades que mais se falam neste lugar são as que foram trazidas pelo Padre Cícero, a do Coração de Jesus fundada por ele em 1888, de São Vicente de Paula, e outras onde viviam beatos e beatas na sua maioria negros/as, seguidoras deste padre.

[...] por exemplo a irmandade do Rosário dos Pretos, isso não existiu, que eu saiba não, pelo menos registro não tem, mas eram basicamente, por exemplo, a irmandade do Sagrado Coração de Jesus era de mulheres solteiras que basicamente quase todas eram negras, Maria de Araújo, Beata Mocinha [...] eram mulheres negras, a maioria dos beatos eram negros, os beatos do Padre Cícero quase todos com exceção do beato Elias, beato José, e o resto eu acho que todos eram negros.

Na produção cinematográfica de Wolney Oliveira intitulado: *O milagre em Juazeiro*, percebemos a relação entre o fato da beata Maria de Araújo ser mulher e negra e as perseguições sofridas conseqüentes do fenômeno da hóstia transformada em sangue. Num contexto marcado pela imagem masculina e branca, estas personagens tornam-se coadjuvantes, negam-lhes a sua participação como agente histórico no contexto sócio-religioso da cidade de Juazeiro do Norte. Na descrição feita por Anselmo (1968, p. 75), a beata apresentava as seguintes características:

Apresentando o estigma da fusão de três raças, Maria de Araújo era o tipo clássico da mestiça, com predominância do negro, pois o negro era o pai, oriundo, sem dúvida, da senzala do Padre Ribeiro, enquanto a mãe provinha do branco e do índio. A mais célebre beata do Juazeiro, de acordo com os autores que a conheceram de perto, era de altura mediana e tinha os seguintes sinais característicos: cabeça pequena e arredondada; cabelos quase carapinhos, cortados à escovinha; testa estreita e protuberante; olhos pequenos e sem brilho; lábios grossos e relaxados; nariz de asas achatadas e molares e maxilar inferior salientes. O pescoço, bem proporcionado, emergia de ombros quase em forquilha, disfarçado pelo hábito negro da beata. Joaquim Pimenta que a viu em 1901, fez-lhe o perfil numa linha, mas com exatidão fotográfica: ‘Uma mulatinha franzina, linfática, cabelo cortado rente, feia, vulgar. Tão insignificante e tão famosa! [...]’.

Também há registro na história do Juazeiro de uma senhora chamada Tereza Maria de Jesus, mais conhecida como “Tereza do Padre”. Esta nasceu escrava em 1850 e foi entregue com seis anos de idade à família do Padre Cícero juntamente com sua mãe em pagamento de uma dívida. “Minha mãe e eu fomos entregues pelo nosso primeiro senhor, Ioiô Candeia por conta de uma dívida a Ioiô Romão, (O pai do Padre Cícero) que logo nos deu a carta de alforria” (OLIVEIRA, 2001, p. 324). Segundo esta mesma autora, estas foram libertas, mas não deixaram de viver como boas servas. Tereza foi descrita como uma escrava fiel e dedicada, uma ótima doméstica no serviço do lar e amiga incondicional de todos os sacerdotes a quem os tratava com grande respeito o que a levou ao hábito de não sentar-se na presença deles; falava-lhes sempre de pé. Na concepção da autora supracitada: “A bem da verdade vai aqui este esclarecimento acerca da serva fiel que mesmo com a sua carta de alforria, preferiu continuar a serviço dos mesmos senhores até o último que foi o seu jamais esquecido ‘Senhorzinho’, o Pe. Cícero [...]” (*id. ibid.* p. 326-7).

Renato Dantas se refere ainda a um negro de nome Palmeira que teria sido o responsável pela construção imaginária do Horto, lugar considerado sagrado pelos milhares de romeiros que todos os anos visitam esta cidade onde se encontra a estátua do Pe. Cícero.

Um mulato aqui, você já fica sabendo que não é mulato, é um negro. Mulato com nome de Palmeira que vivia fazendo samba no Juazeiro. Um dia foi acabar o samba, levou uma pisa da polícia, desmaiou e acordou preso e quando ele foi solto desapareceu. Apareceu construindo o Santo Sepulcro e o Horto. Quando fala a construção não é a construção física, a construção imaginária do Horto, que é as grutas, e os montes, e os nomes, então esse homem negro foi basicamente o criador do imaginário do Horto. [...] Ele e um beato por nome Manoel João, que eu nunca vi nenhuma referência se ele era preto ou se ele era branco, morreram os dois lá no Santo Sepulcro. Tem o túmulo do Manoel lá no Santo Sepulcro.

Hoje, uma das características marcantes deste município é a formação de uma população que se instala nesta cidade e passa a viver na sua maioria, do comércio local. É a maior cidade do interior cearense, com uma população formada por pessoas vindas de quase todos os lugares do Brasil. Apesar de ser um local de uma grande riqueza cultural, no que se refere à superação do preconceito racial, quase nada avançou, sendo esta uma realidade ainda muito presente na vida da população negra residente neste município e que se estende por toda a região do Cariri. São pessoas que têm se aglomerado nos bairros mais pobres da cidade, e quando chegam as romarias, ocupam as ruas da cidade com barracas onde vendem os mais variados produtos, buscando a sobrevivência. Neste período, além dos ambulantes locais, Juazeiro recebe outros, vindos de vários municípios vizinhos.

Este cenário marca a história de uma comunidade onde a presença afrodescendente não pode ser ignorada. Esta população fez parte do processo histórico-social desta localidade. Reconstituir este movimento do pensamento a partir da junção de elementos entre o passado e o presente “[...] significa reconstituir um tecido de histórias, vivências, culturas e religiões em espaço, tempo e lugar específico dos sujeitos, para validarem suas expressões culturais que são fundamentais para a existência humana” (VIDEIRA, 2005, p. 77). Buscamos os elementos constitutivos destas trajetórias, das construções sociais de maneira a compreender as especificidades culturais locais para que possamos refletir sobre como os processos educativos podem contribuir no processo de afirmação da identidade cultural e étnica do negro juazeirense.

Em se tratando do campo educacional da Região do Cariri, tem tido um crescimento muito grande nos últimos anos. A quantidade de escolas públicas e privadas, também teve um aumento significativo. Em algumas grandes escolas públicas de Juazeiro do Norte, há uma quantidade expressiva de alunos. Algumas escolas privadas da região têm parcerias com grandes instituições de outras capitais do Brasil. O ensino superior teve na opinião de Queiroz (2003), um aumento descontrolado. Este descontrole se deve a política do Governo Federal de ampliação e criação de cursos sem preocupar-se com a qualidade do serviço ofertado e as condições da população. A maioria destes cursos, posteriores à chegada da URCA, são isolados e pagos, consequência dos desdobramentos das políticas implementadas pelo Governo Federal com o Banco Mundial.

A Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte foi criada em 1934 e representou um marco na história deste município. Significava o crescimento da cidade no setor educacional. Esta escola durante muitos anos preparou profissionais para o meio rural, como também o professorado para os primeiros anos da educação básica.

Para suprir a carência de mão-de-obra especializada tem aumentado nos últimos anos as instituições voltadas para a formação profissional na região do Cariri, atualmente há o Centro Federal de Ensino Tecnológico (CEFET – Unidade Descentralizada de Juazeiro do Norte-CE), o CENTEC, na formação de técnicos e tecnólogos, a Escola Agrotécnica Federal do Crato com os cursos técnicos pós-médio e a Universidade Regional do Cariri (URCA) através do curso de Engenharia de Produção. Esta última, atualmente é responsável também pela formação da maioria dos professores da região do Cariri. Nesta instituição são oferecidas as Licenciaturas em História, Geografia, Biologia, Física, Matemática, Letras, Ciências Sociais, Educação Física, Artes Visuais, Artes Cênicas, além do curso de Pedagogia.

CAPÍTULO 4

Origem e Surgimento do Reisado



Imagem 04 – Apresentação do Reisado Mirim em Juazeiro do Norte-CE.

[...] Podemos reconhecer, valorizar, respeitar e reafirmar identidades ‘originais’, o que não podemos é promover supremacias culturais.

(Teodora Alves)

4 ORIGEM E SURGIMENTO DO REISADO

Os reisados fazem parte do legado de base africana na cultura da região do Cariri no estado do Ceará. São festas e grupos populares muito comuns em todo o estado no passado e ainda muito vivo no presente em várias cidades, em particular em Juazeiro do Norte, onde estamos procurando estudá-lo. Alguns fatos nos fizeram procurar explicar com mais detalhes a origem desta prática social, cultural e religiosa: o reisado. As dúvidas sobre a sua origem e as controvérsias estiveram presentes na literatura. Autores consideram de origem indígena, outros portuguesa ou européia. No entanto, a história demonstra ser uma manifestação cultural de organização de base africana. Esta manifestação faz parte do teatro urbano africano e das danças de cortejo, sendo esta uma característica marcante e comum a todas as danças e festas de catolicismo de preto.

Neste sentido, para que possamos compreender como esta prática cultural é trazida e ressignificada no nosso país, se faz necessário revisitarmos a História Africana com foco na expansão do cristianismo naquele continente, como também uma reflexão sobre catolicismo de preto. As danças de cortejo e as encenações das histórias de povos e nações é uma característica marcante e comum a todas as danças e festas deste catolicismo. É necessário lembrar que os feitos culturais não permanecem estáveis, eles vão mudando e recriando as suas interpretações, os símbolos são ressignificados ao longo do tempo. Buscamos nestas manifestações as características que continuam estáveis ao longo do tempo.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino da História e Cultura Africana e Afrodescendente (2004), está implícito que o trabalho com esta temática deverá articular o passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. Daí, entendermos ser necessário a reconstrução histórica dos reisados desde a África até sua manifestação em solo brasileiro, buscando entendê-lo enquanto uma manifestação cultural de matriz africana. Reconhecemos na localidade estudada outros elementos da cultura africana e afrodescendente igualmente importantes. No entanto, neste trabalho de pesquisa, apontamos os reisados como viés norteador para o desenvolvimento desta proposta pedagógica de forma a atender as exigências colocadas pela Lei nº. 10.639/03.

A escravização de africanos pelos portugueses remonta a muitos anos anteriores à colonização brasileira. É a partir do século XV que Portugal, já organizado em reino e em

processo de expansão, crescimento e do poder geopolítico, inicia sua expansão comercial sobre as regiões do Norte africano e da África Ocidental. Em um ataque na Foz do Rio Senegal, em agosto de 1444, são aprisionados 235 africanos e levados como escravos para Portugal, dando início assim ao ciclo de escravização destes povos.

Outra questão importante é o poderio da igreja católica e do Papa sobre os reinos europeus neste período. Deste modo, é concedido a Portugal através de uma bula papal assinada em 1452, pelo Papa Nicolau V, o direito de tomar as terras descobertas nas navegações e escravizar as nações encontradas, africanos e todos os povos não-cristãos, tendo o início o processo de legalização da escravidão pela igreja católica. O catolicismo europeu passa a legitimar massacres e escravizações. Em 1493 é concedido novo Decreto Papal. Desta vez, pela Espanha onde se permitia a posse de todas as terras encontradas na América e a escravização das populações indígenas (CUNHA Jr. 2007).

A exploração comercial e os ataques às cidades africanas e asiáticas crescem, seguido da escravização dos povos. O sistema de produção de açúcar é inicialmente realizado em Portugal e posteriormente trazido para a manutenção da colonização do Brasil, a partir dos conhecimentos da mão-de-obra africana (*id. ibid.*). As igrejas cristãs européias participaram diretamente do processo de dominação contra os povos africanos, não somente por motivos religiosos, mas também econômicos, uma vez que a igreja teve escravos em várias partes do mundo. Desta forma é que “De um problema cultural religioso, com o passar de dois séculos resultou num problema racial cujas conseqüências vivemos até o presente” (*ibidem.*, p. 4).

O Império do Congo, com uma larga extensão territorial vivia sob uma monarquia absoluta quando os portugueses chegaram nessa região pelo rio Zaire, em 1482. Seu território abrangia os reinos de Ngoio, Makongo, Ngola, Makamba, Ambundi, Matamba, Lula, Nzeuza e Libolo, tendo como capital Mbanga Kongo.

O processo de colonização portuguesa no Congo teve como estratégia a difusão do cristianismo através de um processo de evangelização a começar pelos reis que começaram a tomar nomes portugueses e eram batizados com o objetivo de difundir a cristianização entre o seu povo. A imposição da língua e da religião, inicialmente de maneira mais ou menos amistosa, foram formas usadas pelos portugueses para interferir na organização política e social daquela região e expandir os seus domínios. Daí surge um longo período de relações entre congolese e portugueses, pautadas em ambas as partes pelo interesse comercial.

Assim, é que no século XVI missionários das mais diversas congregações católicas

adentram no Congo levantando igrejas e interferindo na escolha e nas solenidades de entronamento dos reis de Congo. No entanto, a política expansionista levou a uma batalha, ocorrida em 1666, onde os portugueses venceram as tropas do Rei de Congo, o então Dom Garcia Afonso II morreu durante a batalha. A partir de então, Portugal passa a ter o domínio absoluto sobre o Congo e o título de Rei de Congo passa a ter um significado apenas formal (BARRROSO, 1994).

Os africanos que aqui chegaram vinham de várias regiões diferentes da África, tendo, portanto, hábitos culturais bastante diferenciados. A congada é originária dos escravizados que vieram da costa angolana e que no Brasil receberam o nome genérico de bantos, desconsiderando-se a heterogeneidade destes povos. Estes habitavam a região sul do baixo rio Congo:

Dos habitantes de uma aldeia da foz do rio Congo, os portugueses aprenderam que ela fazia parte de uma organização maior, a que atribuíram à denominação 'reino', o mesmo nome dado às organizações políticas da Europa. Tal reino era governado pelo mani Congo, que habitava o interior e era o chefe de todos os chefes, sendo mani o título dado aos chefes (SOUZA, s/d, p. 65).

Costumeiramente se realizavam na África coroações de reis e rainhas, antes mesmo da presença européia. Barroso (*op. cit.*, p. 72), apesar de reconhecer as influências ibéricas através da ação das irmandades católicas nestas coroações, destaca que é inegável a presença negra que se destaca “[...] no ritmo tempestuoso, na movimentação acrobática da dança e em elementos outros, como o pálio, sobre o qual seguem os reis e a boneca calunga, que depois sobreviveram no Maracatu”.

Para Martins (1997), as festas de coroação são além de uma recriação das comemorações de eleição da África, uma forma de manter vivo os costumes dos reis bantos, dando-se também através da reinterpretação dos signos religiosos cristãos. Apesar da tentativa dos europeus no sentido de apagar aspectos da história e cultura africana, é importante considerar que eles não conseguiram apagar no *corpo/corpus* africano e de seus descendentes os signos culturais e toda a rica e complexa constituição simbólica que forma a sua alteridade.

Martins (*op. cit.*) mostra que autos e embaixadas realizados no século XIX são relatados por Cascudo, performados pelos Congados, com o objetivo de celebrar a memória e os feitos da guerreira Nzinga Nbandi, negra angolana que no século XVII resistiu ao domínio português. “Esses festejos reatualizam todo um saber filosófico banto, para quem a força vital se recria no movimento que mantém ligados o presente e o passado, e descendente

e seus antepassados, num gesto sagrado que funda a própria existência da comunidade [...]” (MARTINS, 1997, p. 36). Conforme esta autora:

Os Congados expressam muito do saber banto, que concebe o indivíduo como expressão de um cruzamento triádico: os ancestrais fundadores, as divindades e ‘outras existências sensíveis’, o grupo social e a série cultural. Essa concepção filosófica erige o sujeito como signo e efeito de princípios que não elidem a história e a memória, o secular e o sagrado, o corpo e a palavra, o som e o gesto, a história individual e a memória coletiva ancestral, o divino e o humano, a arte e o cotidiano; concepção está presente na cosmovisão dos capitães e reis dos Congados, como um dos substratos das culturas bantos que ali se orquestram (*id. ibid*, p. 66).

Vale ressaltar ainda que nestas sociedades tradicionais africanas os grupos se organizavam em torno das relações familiares, reconhecendo o pertencimento a uma linhagem que era governada por um chefe e acima deste estava o chefe da aldeia. Estes eram líderes religiosos responsáveis por intermediar o mundo visível, dos humanos, com a esfera invisível, dos espíritos e ancestrais. Os ritos tinham como objetivo a valorização da fertilidade das mulheres, da terra, a saúde dos indivíduos, da comunidade. Estas relações são totalmente modificadas com a colonização pelos portugueses. Sobre esse aspecto, vejamos o que comenta Souza (s/d, p. 66):

O apresamento, o transporte para o Brasil e a escravização significaram, para esses homens e mulheres, um trauma que até hoje temos dificuldade em dimensionar, promovendo o rompimento com o mundo de origem, o afastamento das relações sociais conhecidas, a perda da linhagem que era a base da identidade de cada um.

No novo mundo buscavam novas relações sociais, novas formas de expressão e assim passam a utilizar as irmandades de devoção aos santos católicos e através da autonomia que lhes era concedida neste espaço, para inserirem elementos das culturas originais, num processo de afirmação de suas novas identidades, mas que os remetiam aos seus antepassados. Para Carneiro (2007), as irmandades se espalharam por várias regiões brasileiras cumprindo a função de auxiliar a população negra no processo de libertação. Eram instituições independentes da igreja católica, tinham administração e patrimônio próprio. Nelas, africanos e seus descendentes, escravizados ou não, buscavam romper com a condição à que estavam submetidos, mantendo vivas suas tradições.

A escolha de reis e os festejos em sua honra eram um modo de adequar as tradições africanas às instituições de origem lusitana. Na África aqueles homens e

mulheres estavam acostumados a ter chefes que os guiavam nos assuntos do dia-a-dia e nas relações como o mundo invisível. No Brasil, passaram a eleger líderes que, para os senhores mais desatentos, eram apenas uma figura simbólica (SOUZA, s/d, p. 66).

Para Alves, Lima e Albuquerque (1990, p. 23), “A inserção de elementos africanos no catolicismo brasileiro, como as congadas, por exemplo, é a continuação do catolicismo português que incorporava danças de máscaras e cantos profanos nas festas religiosas”. É assim que nos fins do século XVII são encontrados registros da coroação de reis de Congo no Brasil, desde então vinculado o evento à adoração de santos católicos, venerados pelas irmandades ou confrarias religiosas negras. Nestas, exercia-se um catolicismo de preto em contraposição ao de branco europeu e seus descendentes, um catolicismo que mantém a cultura de base africana. O catolicismo de preto já era vivenciado anteriormente em alguns lugares da África. Deu espaço para as religiões africanas, como a Umbanda e o Candomblé.

Para Souza (s/d), as celebrações que eram realizadas em torno de reis negros no Brasil colonial não recebiam a denominação de Congadas. Somente no início do século XIX é que este termo passa a aparecer nos textos, como resultado do processo de construção da identidade negra católica que uniu negros e negras de diferentes origens. No entanto, há evidências de que estes festejos existiam desde o final do século XVI.

4.1 Irmandades religiosas negras e os reisados no Brasil

As irmandades religiosas negras já existiam em Lisboa e Lagos desde o final do século XV. É necessário notar também que do século VI ao XIV Portugal foi dominada por povos africanos islamizados, denominados Mouros. Em conformidade com o pensamento de Cunha Jr. (2006, p. 4):

A relação entre Africanos e Europeus datam deste período. As guerras eram pelo comércio, mas tinham também significado religioso. O cristianismo era uma religião de fora da Europa, que foi adotada pelos europeus e passou a ser símbolo da unificação dos reinos europeus e da constituição da civilização ocidental. Então, o aprisionamento de africanos e a escravização na Europa foram realizados inicialmente por motivos religiosos.

No Brasil, as irmandades surgem nos primeiros anos da colonização, especialmente as de São Benedito e de Nossa Senhora do Rosário e tornam-se muito importantes na sociedade colonial brasileira. Tinham como objetivo cultivar um determinado santo seguindo

a linha da evangelização. Nestes espaços os negros exerciam uma organização grupal e encontraram formas de manter suas tradições e construir novas identidades. De acordo com Souza (s/d, p. 64):

[...] os africanos, retirados de suas aldeias e do convívio de suas famílias, e que buscavam compor novos laços sociais e formas de relacionamento com a sociedade para a qual haviam sido trazidos à força, viram nas irmandades uma oportunidade de associação da qual poderiam tirar proveito. Assim, as irmandades de ‘homens pretos’, como eram chamadas, foram entidades na qual era permitido que os africanos e afro-descendentes, escravos ou não, se reunissem oficialmente para prestar devoção ao santo escolhido e para desenvolver atividades de ajuda mútua.

Nas irmandades, os escravizados utilizavam o disfarce para inserir elementos da cultura africana. O surgimento dos folguedos de reisados no Brasil está diretamente ligado às cerimônias realizadas nas irmandades, das celebrações de eleição do Rei de Congo, enquanto um meio de reterritorialização das formas ancestrais da organização social e ritual africana. Segundo Lopes (2006, p. 191):

[...] essas festas de coroação, com música e dança, seriam não só uma recriação das celebrações que marcavam as eleições dos reis na África como uma sobrevivência do costume dos reis bantos de, com séquito aparatoso, fizerem suas excursões e ‘embaixadas’ entoando cânticos e executando danças festivas.

Para esse autor, “[...] uma Congada, um Congado, ou um Baile de Congos é uma dança dramática dos Bantos afro-brasileiros conforme uma usança imemorial dos bantos africanos” (*id. ibid.*, p. 192). Ele se contrapõe ao folclorista Alceu Maynard de Araújo quando este nega a origem africana da Congada, defendendo ser esta “uma reminiscência ‘Chanson de Roland’” que demonstra os autos escritos pelos padres católicos utilizados como instrumento de catequese e controle dos escravos.

Lopes destaca que apesar da estrutura narrativa de algumas peças analisadas por Maynard evidenciar claramente a origem européia, citando a presença de Carlos Magno, imperador dos francos, como personagem, conclui que “[...] a estrutura africana desses folguedos é anterior à sua transformação em autos, tendo os catequistas apenas inserido neles esses textos evocativos da Idade Média européia” (*ibidem.*, p. 193).

Dessa forma, a congada não é nem sobrevivência de tradições africanas nem aceitação passiva das instituições dos grupos dominantes, e sim prova da capacidade das comunidades negras de criar novas identidades e atribuir significados coerentes com as suas culturas de origem às instituições da sociedade colonial escravista (SOUZA, *op. cit.*, p. 67).

O fato de ter faltado na sua origem uma estrutura que os aglutinassem em torno de um espetáculo único permitiu que tivéssemos uma variedade de reisados como a que temos hoje:

Quando tomou emprestado a corte de reis negros da Congada para estruturar a seqüência de seus números, o Reisado apareceu sob a forma de reis de Congo. Quando estruturou-se como uma família sertaneja, tomou o nome de Reis de Couro ou Reis de Careta. No caso de ter como base a realização de um baile medieval, com suas contradanças de engenhosas coreografias, o reisado denominou-se Reis de Bailes (BARROSO, 1996, p. 42).

É importante considerar também que fez parte da colonização brasileira a imposição religiosa através da ação da igreja católica. Ao padre, cabia a tarefa de cuidar da cristianização dos negros e estava diretamente ligado aos senhores de engenho, quando não era filho, estava a seu serviço, inclusive recebendo remuneração. Desta forma, é que se dava a perseguição e proibição às manifestações culturais negras, a partir da justificativa que estas religavam os escravos às suas antigas nações, além de incentivar os bárbaros e fazê-los afastar-se do trabalho (*id. ibid.*). A partir da interdição dos deuses africanos, proibida pelo sistema escravocrata, os negros passam a devotar os santos cristãos que se tornam para eles, transmissores da religiosidade africana.

No Brasil, não se sabe exatamente onde se originou o Reisado, mas há a hipótese de este ter surgido na zona açucareira – onde havia uma grande aglomeração de populações negras o que possibilitava o florescimento de traços culturais próprios – e, posteriormente, ter emigrado para o sertão, onde se sedimentou. Barroso (*op. cit.*), registra um folguedo de “reis” num engenho no início do século XVIII e se reporta a Mello Moraes nos informando que havia corações de reis negros no Rio de Janeiro, a partir do ano de 1748 e a Antonil dando notícias da existência de artes negras nos engenhos de cana.

Martins (1997), cita Cascudo quando este autor assinala a presença de um enredo particular performados pelos Congados, os autos e as embaixadas, no século XIX. Estes apresentavam como tema a memória e os feitos da rainha negra angolana Njinga Nbandi. A palavra reisados passou a denominar, de acordo com a concepção de Barroso (*op. cit.*, p. 41): “[...] pequenos grupos de brincantes que à semelhança dos Ranchos de animais reuniam-se em torno de um personagem (um animal, no caso dos ranchos, para apresentar espetáculos cantados, dançados e dramatizados, constituídos de um único episódio)”.

4.2 O reisado no Ceará e no Cariri: a dança afro para o ensino das africanidades

No Ceará, o termo Reisado é utilizado para denominar o espetáculo que reúne inúmeros entremezes (dramatizações) e peças (canções cantadas e dançadas). Na apresentação aparece um grupo de cantadores e dançadores acompanhados por uma orquestra.

Sobre a origem desta dança neste estado, há registro de uma Festa de Reis de Congo, no século XVIII, feito por Dom José Tupinambá, em sua “História de Sobral”. A festa era celebrada no dia 27 de dezembro pela Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, recebendo a denominação de Reisado. Esta se tratava da coroação de um Rei Cariongo e de uma Rainha, em cortejo festivo, apresentação de “cantigas” e entremezes onde aparecia inclusive a negra Catirina, personagem que aparece na maioria dos reisados atuais (BARROSO, 1996). Vejamos a descrição de uma dessas festas feita por Dom José Tupinambá da Frota (1974) e citado por Funes em *Uma nova história do Ceará* (apud. SOUZA, 2004, p. 123):

O rei tinha roupa vermelha e manto azul enquanto que a rainha trajava vestimenta azul com manto vermelho, e ambos cingiam uma coroa de folha de flandre, coberta de papel dourado.

Antes da primeira novena, um grande grupo de negros, montados a cavalo, ia buscar o Rei, que costumava esperar ora na Tubiba, ora no Alto das Imagens, ora na Cruz do Padre ou em outro sítio da vizinhança de Sobral.

Formado o cortejo dirigiam-se todos à casa da Rainha, onde eram recebidos ao som de pífano, caixa e maracás.

Em seguida o Rei, acompanhado de sua corte, marchava para a Igreja de N. S. do Rosário dos Pretinhos, e na porta principal aguardava a chegada da rainha.

Era um barulho ensurdecedor. Tambores, pífanos, maracás, aumentavam o ruído produzido pelos comentários dos curiosos e pelo vozerio da multidão.

Ao entrarem na igreja, os negros cantavam uma ária, nestes termos: arredar, senhoras, arredar/Deixem a Rainha passar/Viva o Rei de Cariongo [...].

Tudo cantado ao som de maracás, agitados nervosamente pela multidão daqueles pobres escravos, que durante o ‘Reizado’ tinham várias horas de folga, e por alguns minutos esqueciam a amargura da triste existência.

Na tarde do dia de Ano-Bom, depois da procissão, reunidos todos, reis e vassallos, no patamar da igreja, cantavam saudosamente, muito lentamente: Adeus, adeus/Adeus, adeus/Adeus até p’ro ano/Si nós vivo for.

Entre as regalias concedidas ao rei, sobressaía a de dar liberdade ao preso correcional, com quem por ventura se encontrassem, durante os dias de seu reinado.

Para Barroso (1996), as irmandades cearenses além de exercer as suas funções religiosas, estavam empenhadas no trabalho de busca da alforria de escravos, e eram

encontradas em vários municípios cearenses como Santa Quitéria, Russas, Quixeramobim, Fortaleza, Barbalha, Icó, Crato, Aracati, todas em pleno funcionamento em meados do século XIX. Barroso (1996, p. 13), assim define o reisado:

Seus números musicais (tocados, dançados e cantados) e seus quadros dramáticos são encenados por um grupo de personagens organizados em uma hierarquia que mescla elementos da economia açucareira e pecuária e das cortes medievais, comandada por um Mestre. Por fora dessa estrutura verticalizada, correm dois personagens exceções, o Mateus e sua mulher, Catirina, ambos negros e ex-escravos que atuam com liberdade total de improvisação junto ao público e aos demais brincantes do reisado, desobedecendo às ordens do mestre e fazendo galhofa com os mais respeitosos valores morais constituídos, sejam profanos ou religiosos.

Nos versos a seguir, cantados para a negra Catirina, percebemos a presença de língua africana:

Catirina, minha nega / Amaru mambirá
 Teu senhor quer te vender / Amaru mambirá
 Pero o Rio de Janeiro / Amaru mambirá
 Para nunca mais te vê / Amaru mambirá.

No Cariri, os Reisados de Congo têm se espalhado por toda a região, onde a presença negra foi marcante trabalhando nas zonas de engenho de cana, utilizada na produção de aguardente e rapadura. Teriam chegado provavelmente no final do século XIX e são mais encontrados em zonas de influência de imigração alagoana. Percebemos esta ligação nas canções cantadas que fazem referência aos nomes de cidades e aos naturais de Alagoas, como também nos reisados de Alagoas vemos referência a Juazeiro do Norte e ao Padre Cícero. Como podemos notar nos versos a seguir, cantados pelo Guerreiro da Mestra Margarida:

Mas esse ano eu vou pra palmeira dos índios
 De lá eu vou assubindo para o centro do sertão
 Tenho instrução comigo não tem sistema
 Tem pena benzim tem pena de ver eu cantar baião.

Nesta região podem ser encontrados em Juazeiro, Crato, Barbalha Jardim, Milagres, Mauriti, Missão Velha, Cedro, Campos Sales. Esta manifestação cultural é hoje uma das festas mais populares do Brasil, constituindo um dos elementos formadores de nossa identidade. Na opinião de Barroso (1996, p. 81): “Hoje, os Congos são folguedos do povo pobre (e não apenas dos negros) nas comunidades mais afastadas ou da periferia das

idades”. Trazem um saber expressado na fala, na dança, no vestuário, no som dos tambores, carregando uma tradição de ancestralidade, uma história que se constitui, segundo Martins (1997), no tempo do vivido e do contado. De acordo com esta autora:

[...] a colonização da África, a transmigração de escravos para as Américas, o sistema escravocrata e a divisão do continente africano em guetos europeus não conseguiram apagar no corpo/corpus africano e de origem africana os signos culturais, textuais e toda a complexa constituição simbólica fundadores de sua alteridade, de suas culturas, de sua diversidade étnica, lingüística, de suas civilizações e histórias (*id. ibid.*, p. 25).

A crença na força das palavras, dos gestos, dos cânticos, da dança, a forte relação com a ancestralidade, o respeito aos antepassados como uma obrigação sagrada, são características presentes no universo desses grupos e que podem ser identificados em várias atividades da população negra. Para Videira (2005, p. 212):

A dança é uma arte de múltiplas linguagens corporais e grupais, por isso permite mais do que apenas contemplação estética. A dinâmica de movimentos, principalmente nas danças tradicionais, possibilita o florescer da imaginação e da interação entre o indivíduo que dança e o que aprecia.

A autora destaca a importância da dança como uma forma de entrar num contato direto com os próprios sentimentos, de se relacionar com os sentimentos do grupo social do qual pertence, assim como de outras culturas, o que nos auxilia no processo de conhecimento e aprendizagem humana. Deste modo, compreendemos a necessidade de rompermos com uma concepção que trata a dança como apenas um espetáculo, negando a sua contribuição na reconstrução da nossa identidade étnica. Na opinião de Alves (2006), constitui um desafio tratar sobre cultura africana e afro-brasileira numa sociedade predominantemente europeia, principalmente pelo fato de estarmos propondo uma outra lógica educativa, que não se encontra pautada em conteúdos formais e em processos pedagógicos previamente estabelecidos. Segundo esta autora,

Dançar, na cultura negra, não significa apenas executar movimentos de acordo com o ritmo tocado, significa, antes disso, um momento de sabedoria sobre a sua própria cultura, um encontro com sua história - não apenas a história de submissão, de escravo, mas principalmente a história dos seus deuses, de seus reis e rainha, do seu povo, dos seus ancestrais (*id. ibid.*, p. 10).

Nestas comunidades cuida-se da organização grupal de crianças, jovens e adultos, da união em defesa dos seus interesses, da afirmação social, enfim, de estabelecerem entre

si laços de afetividade e solidariedade. A transmissão de conhecimentos para as crianças dar-se através dos mais velhos e dos mais experientes no intuito de que estas mantenham viva a força da tradição.

[...] há muito tempo já, desde a fundação da escola, que é manter viva essa coisa, o que eu acho interessante, que a gente conversando aqui nessa conversa, é o seguinte, ele dizendo que algumas pessoas já idosas, filhas dos mestres já, têm vergonha de participar, que já vive outro clima, outra história, né? As coisas mudam de repente, é preciso manter viva essa coisa, né? Então, sai passando pra garotada, eu acho interessante, e eles gostam muito, eles se apegam demais a história do reisado, os cânticos, né? Eles passam de uma forma bem lúdica [...] (DEPOIMENTO DO PROFESSOR DE ARTE DA REDE PÚBLICA).

Videira (2006) chama a atenção para o fato de que homem, movimento e dança estão intimamente relacionados. A autora parte da consideração de que dança enquanto movimento sempre fez parte da existência humana. Através de atividades como andar, correr, a guerra, a paz, o casamento, os funerais, a sementeira, a colheita, percebemo-la como integrante da vida, viver significa dançar.

A vida dança antes mesmo de qualquer vegetal ou animal surgir no planeta. A terra dança em torno do Sol, como os astros, meteoros, cometas. A dança é parte integrante da vida plena do universo, da luz, do vento e da chuva. Tudo está em movimento, as matérias dançam um seqüência cósmica (*id. ibid.*, p. 210).

Sobre esta questão Peregrino (2001, p. 136) coloca que: “[...] da mesma forma que nos movimentamos para aprender, a qualidade dos nossos movimentos é fruto da nossa história de vida, que cabe à escola recuperar e sistematizar”. Para atender às suas necessidades de expressão e comunicação, o ser humano sempre fez uso da dança. “Portanto, é através deste corpo, e não apenas pelo intelecto, que o homem entra em contato com o mundo” (*id. ibid.*, p. 137).

Ainda em conformidade com o posicionamento desta autora, tem-se que: “[...] a dança, com suas manifestações extremamente diversificadas, é uma linguagem culturalmente construída e, como tal, impregnada de significações que retratam a história das relações do homem com o meio - natural e social – em que vive” (*ibidem*, p. 135). No entanto, estamos habituados a pensar a dança apenas como uma atividade agradável. A escola, de uma forma geral, não consegue estabelecer a relação entre dança e educação, enquanto uma atividade essencial para o desenvolvimento integral do ser humano.

A separação entre corpo e mente, emoção e razão sempre estiveram presentes no meio educacional a partir do desenvolvimento de uma concepção de educação que privilegia

as capacidades cognitivas em detrimento do conhecimento que se dá na dimensão sensório-corporal. Por outro lado, a mídia tem atuado como formadora de valores e atitudes. Não podemos ignorar a sua presença e influência na vida dos jovens em nossa sociedade. Esta tem ficado presa a um modelo de dança estereotipado, fabricado artificialmente, voltada para a imitação de modelos que interferem na percepção da dança como parte importante do processo de construção do conhecimento, enquanto uma linguagem que traduz a nossa diversidade social e cultural. Essa preocupação se expressa nas falas dos entrevistados:

Na nossa escola a preocupação nossa é buscar, é manter viva essa coisa. Nós temos uma mídia muito terrena, uma mídia aí que você sabe que é forte. A internet que é prazerosa, mas tá bloqueando uma coisa que é a vivência da cultura. A própria garotada deixando de vivenciar a sua própria cultura pra passar o dia todinho na frente do computador. Então, nós temos que manter viva essa nossa raiz cultural (PROFESSOR DE ARTE).

Há muito [...] sei lá, quando a Mestra Margarida montou esse reisado, e agora cultura não é valorizado aqui. Cultura pro povo daqui é banda de forró, Calcinha Preta, Calypson, e etc. (INTEGRANTE DO REISADO).

Com essa vinda da globalização, que eu acho que isso é coisa da globalização, de chegar e impor essa cultura de pagar cachê e valorização foi que ficou essa coisa meio dos grupos ficarem dizendo, ‘só vou por tanto’. Mas antigamente não tinha isso não, eu via que em qualquer renovaçãozinha tinha um reisado. Essa questão do abrimento da porta pra que o reisado entre na casa, que é uma coisa que eles não fazem mais hoje. Eu ainda prefiro os grupos mais originais, até os menos aparelhados, que você ainda vê até nos cânticos e nos entremeios, há uma coisa mais original, uma coisa mais [...] Que não tem muito brilho, não tem muito luxo, mas a gente ver a originalidade do grupo (ARTISTA POPULAR).

A fragmentação e descaracterização da cultura advinda das classes mais pobres da sociedade se dão em decorrência da indústria cultural que impõe determinados valores visando transformá-los em espetáculos em nome da urbanização e do investimento turístico, que se dá tanto no campo cultural como no econômico. Com isto, estes grupos acabam perdendo suas particularidades em função de uma indústria do consumo. “Ao se produzir o espetáculo cortam-se as raízes do que, na verdade, é festa, é expressão de vida, sonho e liberdade” (ARANTES, 1982, p. 20). Sobre este assunto Oliveira (2006, p. 128) leva em consideração que:

Na era dos meios de comunicação de massa a subjetividade é perpassada por jogos semióticos que resultam em balizamento do pensar, do agir econômico, político e interpessoal. Interferindo nos domínios mais íntimos da vida privada os Meios de Comunicação Social modulam vontades, desejos, angústias e anseios, mobilizando diversas formas de práxis e construindo hegemonias.

O Capitalismo Mundial Integrado interfere nos agenciamentos dos desejos e da produção de subjetividades ao passo que nos apresenta uma visão universal de organização

da vida econômica e social. Desta forma, a cosmovisão ocidental age de forma a homogeneizar as práticas culturais a partir da introdução de valores sociais visando a concentração de capital e desvalorizando os sistemas de inclusão, produzindo a miséria e a violência. Neste contexto, há a necessidade de compreensão destes processos de modelização da vida para que possamos produzir códigos subversivos que se oponham à dominação do Capitalismo. Esta questão precisa ser percebida do ponto de vista político, pois:

Perceber como as subjetividades são modelizadas em suas dinâmicas e como as singularidades podem emergir é reconstruir a categoria 'práxis' para que seja potente o bastante a fim de elucidar os complexos movimentos históricos contemporâneos no Brasil e no mundo, sobretudo aqueles relacionados à experiência dos africanos e seus descendentes (OLIVEIRA, 2006, p. 126).

Guatarri e Rolnik (2005) chamam de “cultura de equivalência” a atuação dos modos de produção capitalísticos no controle da subjetivação. Segundo estes autores, o capitalismo não atua somente no campo dos valores de troca, mas também, no da subjetividade, no da produção da cultura. Os autores definem esta sujeição subjetiva como sendo “[...] a própria essência do lucro capitalista que não se reduz ao campo da mais-valia econômica; ela está também na tomada de poder da subjetividade” (*id. ibid.*, p. 21).

O Capitalismo Mundial Integrado produz cultura de massa que visa homogeneizar nossos sonhos, nossos desejos. Tenta nos impor uma cultura branca, ocidental, masculina. Atua através dos meios de comunicação de massa, transformando a cultura em mercadoria e buscando universalizar os valores. São sistemas de segregação da vida. Ousar sair deste modelo, que atua diretamente na padronização do desejo e produzir territórios singulares pode nos levar à marginalização. No entanto, é possível produzir novos modos de subjetivação singulares, que rompam com esse processo de manipulação, de modelização da vida e pensar numa perspectiva de transformação da sociedade a partir do repensar sobre a realidade. Daí a importância de formas culturais que emergem do povo.

Os Movimentos Sociais Negros têm atuado neste campo, no da produção da subjetividade, levantando as práticas coletivas afrodescendentes recriadas no Brasil, colocando-se contra qualquer tentativa de negação das africanidades brasileiras, numa postura de ressignificação das formas de pensar o mundo, da libertação. Lutam pela criação de novos modelos sociais de inclusão e justiça social.

A grande questão para Guatarri e Rolnik (*op. cit.*, p. 29) é como agenciar outros modos de produção semiótica “[...] que permitam assegurar uma divisão social da produção, sem por isso fechar os indivíduos em sistemas de segregação opressora ou categorizar suas

produções semióticas em esferas distintas da cultura”. Como pensar a sociedade brasileira sem considerar a participação e o legado africano?

O capitalismo produziu e destruiu a escravidão no Brasil, desumanizando o negro e apresentando uma representação negativa da população afrodescendente. A preservação e recriação das suas manifestações sócio-culturais demonstram a resistência ao processo de dominação em que foram colocados e contra a negação da sua humanidade. A elite dominante brasileira encarregou-se de disseminar a discriminação com as populações negras e mestiças, com as religiões de matriz africana, perseguindo os mestres que tentavam ensinar a capoeira, dentre outras atitudes de negação das manifestações culturais do povo negro.

Faz-se necessário rompermos com a *negação* cultural e histórica dos afrodescendentes que sempre estiveram presentes na sociedade brasileira, através da reflexão sobre a nossa realidade cultural e o processo histórico que a produz. Para Oliveira (2006, p. 77): “[...] a história oficial negou o SER negro”. O negro sempre foi tido como o outro, inatamente inferior. Fato notadamente presente nas produções dos pensadores da elite brasileira durante os séculos XIX e XX que se utilizavam de suas teorias para negar a forte presença do negro na sociedade brasileira tratando-o como intelectualmente incapaz. Daí, ser necessário levantarmos as produções culturais que resultaram da resistência dos negros e afro-descendentes.

Ainda de acordo com a concepção deste autor as concepções de mundo nas sociedades africanas são singulares e totalmente diferentes daquelas disseminadas pela cultura ocidental. “[...] princípios que regem a vida dessas sociedades como o da integração com a natureza, a dimensão comunitária da vida, estrutura cognitiva, o respeito e a relação estreita com a tradição e o princípio da diversidade [...]” (*id. ibid.*) nos mostram as contribuições que este redimensionamento cultural pode dar ao processo de exclusão que tem resultado dos efeitos do capitalismo.

Neste sentido, tratar da cultura negra requer assim o reconhecimento dos signos produzidos historicamente pelos afro-descendentes (*ibidem.*). Compreender a dimensão histórica que caracteriza a sociedade como um todo, pois esta é uma produção coletiva da vida humana construída dentro de um contexto sócio-político e econômico. No estudo de uma sociedade particular é de suma importância considerarmos os contextos sócio-políticos, econômicos e culturais na qual ela esta inserida.

Neste contexto, a dança para os africanos e afrodescendentes é “[...] a expressão da vida, da liberdade, da alegria, dos sentimentos mais íntimos, da emoção e da existência contra as opressões, racismo e discriminação” (VIDEIRA, 2006, p. 218). O trabalho com a

dança é fundamental no processo de conscientização e de socialização do indivíduo. Sempre esteve presente nas sociedades tradicionais africanas e a prática foi mantida pelos africanos que foram trazidos para o Brasil. Segundo Sousa (s/d, p. 68) “Tocar e dançar, além de terem sido formas de preservação de parte da cultura africana na diáspora, foram também práticas imprescindíveis para que aqueles homens e mulheres mantivessem sua humanidade”. Assim, essas práticas são partes do processo de resistência dos negros e não somente exercícios artísticos e de diversão, mas foi utilizada como um instrumento na construção da identidade grupal, de crítica, e na manutenção dos valores e visões de mundo (IKEDA, s/d).

A nossa proposta pedagógica se assenta na importância da utilização das danças de base africana como uma possibilidade de significar a identidade étnica dos afrodescendentes, como também promover a elevação de sua auto-estima e o aprendizado da cultura. Acreditamos que por meio da dança é possível conhecer a história dos seus ancestrais, a sua própria e da comunidade em que está inserida (VIDEIRA, 2005).

Apesar de reconhecermos a riqueza cultural da região do Cariri que se expressa através da capoeira, do maneiro-pau, das lapinhas, dos violeiros, do coco, dentre outros, é no reisado que focalizaremos a nossa discussão, pois esta manifestação tem presença muito forte nesta região, sobretudo em Juazeiro do Norte, município foco da nossa pesquisa.

Na busca do entendimento da relação entre história, cultura e educação juazeirense, levamos em consideração o que coloca Oliveira (2006), quando nos chama a atenção para a importância de considerarmos a relação cultura-história a partir do entendimento de que a cultura se constrói no interior de uma sociedade, como também, no diálogo com outras sociedades. É a partir dessa relação que podemos refletir sobre a forma de viver dos povos e como estes se relacionam com o mundo real. Esta forma de repensar a cultura propõe o rompimento com uma visão universalista que submete toda a produção cultural à influência européia e tem como princípio o reconhecimento da identidade na diversidade.

Faz-se necessário fazermos uma reflexão sobre a relação cultura-história das sociedades para entendermos como vivem e se relacionam com o real. Real entendido aqui como o “[...] conjunto de signos significados e ressignificados pelas sociedades que os produzem” (*id. ibid.*, p. 81). Entretanto, o relacionamento com o sentido na busca do real constitui um desafio, pois implica “[...] no risco de ultrapassar as tentativas de determinação absoluta da identidade, em destruir os termos da significação, em exterminá-los enquanto valores de representação” (SODRÉ, 1988, p. 50). Portanto, “[...] adentrar no segredo das singularidades passa a ser a finalidade da análise cultural” (OLIVEIRA, *op. cit.*, p. 83). A atividade humana está diretamente ligada à construção e reconstrução de significados. Esse

autor destaca a cultura como sendo contingencial e dinâmica e não estática e formal.

Esta relação é extremamente importante para compreendermos como se dá a produção cultural africana, nos remete a sua cosmovisão e como esta é transportada e ressignificada no Brasil. Dessa forma, na análise da cultura de base africana juazeirense não podemos deixar de considerar a reconstrução dos aspectos civilizatórios africanos em solo brasileiro. “[...] o que vem para o Brasil não é a estrutura físico-espacial das instituições nativas africanas, mas os valores e princípios negros africanos” (OLIVEIRA, 2006, p. 85), que têm mantido sua matriz africana.

Constitui um equívoco pensar a cultura negra brasileira fora dessa reterritorialização e como estes aspectos influenciam a cultura brasileira. Trata-se de uma resposta criativa de resistência à dominação imposta pelo escravismo criminoso, a forma violenta como foram arrancados de seus países, que transpôs fronteiras e universalizou seus significados e hoje interliga política e socialmente os africanos e seus descendentes espalhados pelo planeta.

A formação social brasileira foi diretamente influenciada pela singularidade da cultura negra o que demonstra a resistência dos africanos ao processo de dominação européia. Apesar da escravidão os negros e afro-descendentes não assimilaram nem reproduziram as estruturas de dominação européia. Os valores e princípios negro-africanos são trazidos na escravidão. Aqui, fugindo dos seus senhores, usavam atitudes criativas para se manterem fiéis aos seus valores, mitos e ritos de suas tradições. Segundo Oliveira (*op. cit.*, p. 88), “[...] os afro-descendentes souberam proteger e preservar seu legado cultural-religioso através do uso controlado da palavra”.

Neste sentido, a abordagem sobre história e cultura africana e sua relação com a educação juazeirense tendo como foco o estudo dos grupos de reisado destaca a dança enquanto um elemento importante para a ressignificação do ensino de base africana neste município, trata-se da luta pelo reconhecimento de uma história que se encontra incorporada em nós mesmos, trata-se da possibilidade de entendermos a nossa cultura, a de nossos ancestrais, de cada um se conscientizar e se envolver com a sua própria história-étnica, não descartando as relações de poder, a violência simbólica que se encontram presentes no espaço nos quais estamos inseridos.

Vale salientar que o corpo que dança é considerado aqui como uma “[...] realidade sagrada, lúdica e resistente [...]” (ALVES, 2006, p. 39). Entender o contexto da dança afrodescendente é refletir sobre a realidade de pessoas que através dessa linguagem “[...] expressam sua vida, seus valores, suas crenças, sua resistência [...]” (*id. ibid.*, p. 41). É nesse contexto que reconstruímos a história cultural juazeirense por meio da ação da

população afrodescendente na produção do espaço e na produção da cultura mostrando os fios que interligam esta história com a dos nossos ancestrais africanos a partir do desenvolvimento de uma nova proposta pedagógica pautada na diversidade étnica e cultural brasileira.

4.3 Os reisados juazeirenses

O reisado é uma das manifestações culturais mais fortes de Juazeiro do Norte. O bairro João Cabral é o que abriga a maior quantidade destes grupos, bairro este de maioria afrodescendente e carente de políticas públicas que garantam uma melhor qualidade de vida para aquela comunidade. Temos atualmente cerca de dez grupos totalmente organizados. Esta escolha parte do meu envolvimento com estes grupos. Tive a oportunidade de conviver com alguns dos seus integrantes na ocasião em que trabalhei como professora numa das escolas do bairro, o que facilitou uma maior aproximação e, conseqüentemente, uma aceitação em participarem deste trabalho.

Ao pensarmos sobre uma educação que valorize o pluralismo de culturas, entendemos ser necessário conhecer e valorizar o patrimônio sociocultural desta localidade, criando-se possibilidades para pensarmos e executarmos estratégias que venham a corrigir as distorções em relação à história e cultura africana. Perseguimos uma perspectiva pedagógica, onde as crianças e jovens negros/as juazeirenses possam assumir uma identidade positiva de si e de sua territorialidade e desenvolver atitudes positivas de respeito às diferenças.

Os irmãos Antônio Ferreira Evangelista e Raimundo Ferreira Evangelista têm dado continuidade a um trabalho que começou com seus pais e, posteriormente, com um irmão que chegou a falecer: o Mestre Pedro, daí terem lhe homenageado dando ao grupo o nome de Discípulos do Mestre Pedro. Este é um dos grupos mais tradicionais deste município. No entanto, são mais conhecidos como o Reisado dos Irmãos. Em reportagem divulgada pelo Diário do Nordeste, em 06 de janeiro de 2005, está colocado:

No Reisado dos Irmãos uma cena comum entre os grupos folclóricos chama a atenção dos curiosos: três gerações diferentes, da mesma família, dançando no mesmo grupo. Antônio Ferreira, que comanda o reisado tem irmãos, filhos, uma neta de apenas dois anos brincando com ele.

Sobre esse aspecto, Raimundo, que faz o Mateus no grupo, conta como tudo aconteceu:

Tivemos uma idéia juntos de montar um grupo em homenagem a ele e dar continuidade a um grupo que já existia dele, entendeu? E aí foi e fizemos aquela reunião e juntamos as pessoas que brincavam no grupo com a gente, e junto com ele no mesmo reisado. E já tinha Dôra que acompanhava muitos grupos, e a irmã dela já era rainha desse grupo do Mestre Pedro, e todo mundo deu apoio pra gente fazer um grupo, então eu e ele fizemos uma reunião, juntamos umas pessoas e formamos o grupo em homenagem ao Mestre Pedro que já tinha morrido, nós colocamos Discípulos do Mestre Pedro, mas é mais conhecido como Reisado dos Irmãos, aqui em Juazeiro e até fora da cidade (DEPOIMENTO).

A gente faz porque aprendeu com os pais da gente, que aprenderam com os avós, e por aí vai. Agora estou ensinando a minha filha e minha neta (ANTÔNIO, Diário do Nordeste, 06 de Janeiro de 2005).

Alves (2006) nos lembra que nos valores da civilização africana, a família é o núcleo fundamental, constitui uma obrigação sagrada para a família africana conhecer e respeitar os antepassados. “Cada sociedade possui seus costumes, suas crenças, suas tradições, suas lendas – as histórias míticas (ou *itas*) expressam o imaginário do povo negro quanto ao sentido da sua existência e sua concepção de mundo” (*id. ibid.*, p. 101). A convivência das comunidades tradicionais é marcada pela solidariedade. Para Videira (2005, p. 101-2):

Quanto aos valores da civilização africana, a família é o núcleo fundamental; conhecer e respeitar os antepassados é uma obrigação sagrada para a família africana; cada sociedade possui seus costumes, suas crenças, suas tradições, suas lendas – as histórias míticas (ou *itas*) expressam o imaginário do povo negro quanto ao sentido de sua existência e sua concepção do mundo; a solidariedade marca a convivência das comunidades tradicionais; a comunidade africana abriga seus vivos e seus ancestrais; para os africanos sua relação com Deus se dá a partir dos intermediários que recebem nomes diferenciados conforme a cultura do grupo étnico: para os Yorubanos são os Orixás; para os Bantos são Inquices e para os Gêges (Ewe-Fon) são os Voduns.

Nas sociedades tradicionais africanas os mais velhos são os dirigentes da comunidade tanto no aspecto religioso, como no econômico. É ela que transmite valores, sentimentos, afetos, emoções. “[...] a família pensada na africanidade transcende um grupo de indivíduos ligados por consangüinidade e é ampliada em termos de agregados, ‘de gente da casa’, de antepassados, de comunidade e de vínculos com os ancestrais divinizados” (ALVES, *op. cit.*, p. 166). Esta relação não é uniforme, mas de uma forma geral o conjunto de famílias monogâmicas ou poligâmicas mais próximas, formam a comunidade, a “grande família” (PEREIRA, 2006).

Os ancestrais mantêm uma relação com a força vital¹⁵, por isso são valorizados possuindo poder normativo sobre os seres vivos. Tomam parte como conselheiros nas decisões que são tomadas na comunidade. Estes são respeitados por todos. Em seguida, vem o patriarca (o mais velho), os anciãos e por último os mais novos.

No Reisado dos Irmãos ao todo são 32 integrantes. Composto quase somente de homens. A única mulher admitida na brincadeira é a rainha (Imagem 05).



Imagem 05 – Reisado Discípulos do Mestre Pedro na Igreja do Socorro em Juazeiro do Norte-CE, 2007.

Uma companhia de reisado compõe-se das seguintes figuras: o Mestre, o Palhaço Mateus, o contra-mestre, embaixador, contra-guia, figurinha, figural, bandeirinha, contra-coice e as majestades: o rei, a rainha, o príncipe e a princesa. Estes personagens formam o figural, que compõem o corpo permanente da brincadeira. Raimundo, explica qual a função de alguns componentes do grupo:

- O Mestre: ‘é o mestre que tem a função maior porque ele é quem inicia todas as músicas que vai cantar, que a gente chama peça, né? O mestre é quem inicia o reisado e termina, ele é quem tem que ter na cabeça todas aquelas música que vai ser cantada naquela apresentação [...] ele vai ter que passar tudo para as crianças, ou para os adultos mesmo, do passo [...] O mestre tem a função de dominar todo o geral’.
- O Palhaço Mateus: ‘[...] é o tipo de um bobo da corte, a senhora entendeu?’.
- O Embaixador: ‘[...] são dois embaixadores, na verdade. Um embaixador toma conta daquele cordão se for 12 pessoas com um embaixador no cordão, aquele

¹⁵ Na base da filosofia banta está a força vital. É esta que anima os seres vivos e dá ao ser humano existência e poder.

embaixador domina aquelas 12 pessoas [...] ele é mandado pelo mestre [...]. Do outro lado tem o embaixador da outra turma [...] digamos que ele tá levando aquela turma para a guerra, entendeu?’.

- O Rei: ‘[...] tem a função de dominar o reinado junto com o mestre, a rainha e a princesa, são as majestades que tãõ ali no meio, representando a época de reinado [...]’.

Além destas figuras, numa apresentação de reisado são utilizados também os “entremeios” (corruptela de entremezes) que são pequenas encenações que intercalam a execução das peças. Nestas apresentações várias personagens entram em cena numa ação improvisada e divertida: Boi, Sereia, Alma, Catirina, Sapo, Jaraguá, Guriabá, dentre outros. Em conformidade com o pensamento de Barroso (1996), estes “bichos” (que denominam não somente os animais, mas também os híbridos), têm origem nas mitologias africanas e ameríndias onde é comum a confraternização entre bichos e pessoas. A música acompanha todo o espetáculo, seguida de uma orquestra composta basicamente de caixa, viola, violão e zabumba.

Durante a realização desta pesquisa, pude acompanhar diversos ensaios do Reisado dos Irmãos. Estes se reúnem todas as quarta-feiras a noite, numa casa que estabeleceram como sede do grupo, localizada no bairro João Cabral. Durante os ensaios pude constatar a grande aceitação pelos moradores do bairro. Crianças, jovens e adultos aglomeram-se na calçada da casa para assistir ao espetáculo demonstrando a forte ligação entre o reisado e a comunidade local. Neste grupo, existe uma preocupação muito especial em manter viva esta tradição. Para seu Raimundo, serão as crianças as responsáveis pela continuidade deste trabalho no futuro.

Fazer com que essas crianças dêem continuidade pra frente, ou seja, continue preservando aquilo que a gente aprendemo com 8 anos de idade, que vem lutando até agora, quem vai dar continuidade são os mestre Pedro de amanhã, e as nossas crianças de hoje.

É possível perceber ainda a preocupação com a educação destas crianças, quando ressalta a necessidade de desenvolver estratégias para tirá-las da rua:

O carinho que a gente tem pelas crianças e a vontade que cresça, a população entenda o que é o reisado e que o reisado quer o bem do pessoal, uma coisa que a gente não quer é a violência, o que a gente quer é tirar a violência, tirar da violência, trazer as pessoas. Às vezes a gente já tivemo pessoas que tavam sendo infrator, entendeu? Em alto risco e tem mãe de família que já veio me agradecer pelo filho dela ter se misturado com a gente, tá junto com a gente, e hoje ser um homem [...].

Não se sabe exatamente quem começou a dançar reisado em Juazeiro do Norte. No livro “Juazeiro em corpo e alma”, Senhorzinho Ribeiro descreve uma dança que remonta às origens do reisado nesta localidade.

A maior festa de Juazeiro, antigamente, acontecia no Dia de Reis. Na véspera, no local da hoje Praça Padre Cícero, colocavam bancas de jogo de toda espécie. No centro do quadro se fazia um trono, e nele se colocava uma menina loura de mais ou menos cinco anos de idade, ou seis mesmo, em traje de rainha, a fim de ser disputada pelos reis dos negros e dos caboclos. Eram dois reisados, os chamados ‘quilombos’, a dança antiga dos negros. De espadas em punho, ambos disputavam a posse da rainha. Era uma contenda bonita. Geralmente durava o dia todo e entrava boquinha da noite. Quando acontecia da luta terminar cedo, eles tentavam vender a rainha às pessoas ricas e de destaque (RIBEIRO, 1994, p. 94).

Sobre os quilombos o qual se refere o autor como sendo uma luta entre dois grupos, no reisado de hoje ganha um novo significado. Segundo Valdir, que já ocupou a patente de contra-mestre no Reisado dos Irmãos, esta é uma manifestação que é feita nas ruas, visitando casas quando são convidados:

Quilombo é africano, mas se você for ver o quilombo do reisado, pro quilombo africano é diferente, quilombo é uma manifestação que a gente faz na rua. É digamos, é um cortejo [...] visitando casas quando a gente é chamado, e é dado o nome de quilombo.

Sobre este assunto, o senhor Renato Dantas coloca que:

Na década de 1950 a gente tem registro de um quilombo aqui no Juazeiro. O que é o quilombo no Juazeiro? Eram os grupos de reisado que brigavam entre si. Quando falo briga não é a violência, mas a brincadeira deles para tomarem uns palácios hipotéticos que eles construíram na Praça Padre Cícero. Todo dia 06 os quilombos saem aqui correndo a cidade pra tomar um castelo hipotético que constroem, onde tá a rainha, aqui no João Cabral.

É interessante notar a forte relação dos grupos com as religiões de matriz africana locais, inclusive há peças específicas para serem cantadas somente nos terreiros, como as que destacamos a seguir, cantadas para Xangô e Iemanjá:

Meu figural, eu vim de longes terras
Eu fui combater guerra
Numa sede de Xangô

Eu vou, meu guia tá me chamando
Preste atenção, faço cinco Salamão
Pra os espíritos traidor.

Eu fui ao Porto de Alagoas
Naquele grande mar de areia

Eu entrei de mar adentro
 Eu fui tirar o pente
 Da cabeça da sereia.

Sobre a origem do nosso reisado, Renato Dantas acredita ser proveniente do Estado de Alagoas. Estes mestres teriam vindo a Juazeiro sob o incentivo do Padre Cícero e aqui fixaram morada. Segundo ele, Ciço Boneca, foi o primeiro mestre de reisado juazeirense que se tem notícia:

O reisado, a maioria do Juazeiro, é importado, veio de Alagoas. Onde é que se praticava reisado em Alagoas? Na zona rural. Qual é um dos estados mais negros do Brasil? Alagoas, conseqüentemente o que Oswald diz tá correto. Só que o nosso de Juazeiro não de origem local negra, entendeu?

João do Crato, artista caririense, também se reporta a origem do reisado de Juazeiro do Norte como sendo quase predominantemente alagoana:

Ver músicas que se cantam no reisado daqui que é coisa de Alagoas, você ver falar muito de Alagoas, tem aquela: ‘Meu canário amarelo cantador, se você for pra Penedo eu também vou’. Que é Penedo de Alagoas, que é uma cidade antiga [...] que é onde tem uma grande manifestação dessas culturas. Então ainda tem, em todos os reisados tem essa influência porque o povoamento daqui também teve essa coisa, Juazeiro principalmente que é uma cidade nova e que se você for atrás das origens do Juazeiro, é todo de romeiros que vieram de lá pra cá com a questão do Padre Cícero, atraídos pela religiosidade do Padre Cícero, de Alagoas, de Sergipe, que aí a influência é muito forte e talvez por isso que o folclore aqui, nessa questão de reisado é bastante rica porque eu acho que os grandes mestres contemporâneos, nesses últimos cem anos, eram mestres imigrantes, vindos daí de fora, de vários lugares.

O saber do reisado assim como nas culturas de tradição oral, é passado de geração à geração, na maioria das vezes de pai para filho. A transmissão dos conhecimentos dá-se através da oralidade. Na concepção de Alves (2006, p. 102): “A expressividade do povo negro, através da palavra, constitui prática fundamental no cotidiano da comunidade. Falar faz ecoar sentido e significado às ações do dia-a-dia”. Esta autora destaca a importância da palavra e do diálogo nas sociedades tradicionais africanas. Ressalta ainda que o corpo também participa desse processo, pois os nossos gestos, os tons das palavras, do silêncio, revelam as nossas intenções. Nos grupos de reisado, os iniciantes passam por um processo de aprendizado que se dá basicamente através da palavra e da imitação.

A gente tanto pode ser verbalmente. Você conserva e explica, não é dessa maneira que a gente faz. Como a gente também faz para eles fazerem junto com a gente. Eles observam e se por acaso eles têm dificuldade aí já falam ‘não, não consigo’,

aí no caso a gente já tá no meio do reisado e tem essas patentes mais voltadas pro meio do reisado já tem uma série de conhecimentos, então a gente vai procurar uma maneira mais fácil de transmitir pra eles contanto que siga a mesma linha (VALDIR).

Sobre a promoção da cultura neste município, a partir do trabalho da Secretaria de Cultura de Juazeiro do Norte, o secretário coloca que:

Aqui a gente não faz distinção de que tenha gênese dessa ou daquela outra, a gente trabalha de uma forma geral, a gente neste momento tá propiciando todo um reinvestimento de todos os grupos daqui, tá propiciando roupas, calçados, que eles se queixam muito da falta disso por ser todas as manifestações saídas da camada dos excluídos, normalmente as pessoas são de uma população pobre e este tipo de coisa [...]. Sempre que alguém vem cá tem um programa de apresentações e esse é um programa que eu realmente não gosto que é pagar cachê, eu acho que deveria existir e há um pensamento, a determinação de um espaço, um local, onde a tradição ela pudesse criar elementos de uma sobrevivência com a visualização da cultura que os grupos possuem [...]. De 15 em 15 dias tem apresentações dos grupos de tradição aí eu vou lá e eu pago [...] ou pegar todos os ícones do reisado, da lapinha, transforma-los em '*souvenirs*' é [...] imagina, a gente [...] eu gosto de andar com um bóton do Padre Cícero, ficaria muito legal eu colocar um bóton aqui de um Mateu, de um rei, de uma coisa desse tipo, certo? Daí há a necessidade desse espaço, onde essa arte possa ser transformada em [...] essa cultura possa ser transformada em arte e atingir um mercado que tá aí aberto pra esse tipo de [...] difundir [...] (RENATO DANTAS).

No entanto, o que percebemos na fala do mestre Raimundo é que existe um descontentamento da parte dos integrantes dos grupos, ocasionado pelo pouco apoio que recebem das autoridades responsáveis pelo poder público local:

A gente tem dificuldade de trabalhar com o reisado, financeira é a maior, mas que, gasta muito, a gente gasta muito com materiais, quer dizer, quer manter uma tradição bonita a gente tem que ter gosto, né? E você sabe que aqui todo mundo é conhecedor que, esse pessoal como é. Que é a força maior das cidades, assim eles não se preocupam muito, de ajudar as pessoas, de investir nesse meio aqui [...] Então eles não têm essa preocupação de ajudar, então fica difícil.

Nas palavras de um professor de arte que tem desenvolvido trabalhos com os grupos culturais de Juazeiro do Norte, percebemos a mesma opinião, de que é necessário um comprometimento maior da parte do poder público local de forma a desenvolver ações que promovam as várias expressões artísticas juazeirenses:

E aqui nós tamos fazendo a cultura, mas o povo de Juazeiro não valoriza, nós não somos valorizados aqui dentro da cidade, dentro nem fora, né? Então essa, nós tamo tentando, né? Na nossa escola a preocupação nossa é buscar, é manter viva essa coisa, sabe?

Júnior Boca, músico e pesquisador, em entrevista concedida ao Diário do Nordeste relata a preocupação com a falta de uma política cultural séria que venham promover as manifestações culturais locais: “A cultura popular está sendo tratada apenas como um produto, vendido nas datas comemorativas da cidade. Isso é importante, mas não é tudo. É preciso um debate amplo e uma maneira de inserir os artistas em atividades permanentes” (DIÁRIO DO NORDESTE, 06 de Janeiro de 2005).

Ainda segundo este jornal, os grupos artísticos populares passam o ano inteiro para durante o mês de janeiro, saírem nas ruas (Imagem 06). Os integrantes saem pedindo dinheiro no comércio, nas residências católicas, chegando na maioria das vezes a tirar dinheiro do próprio bolso para manter viva a tradição. O dinheiro arrecadado é utilizado principalmente na compra de roupas e adereços utilizados pelos integrantes. As apresentações acontecem entre os dias 25 de dezembro e 06 de janeiro (*id. ibid.*).



Imagem 06 – Cortejo do Reisado Discípulos do Mestre Pedro nas ruas de Juazeiro do Norte-CE, 2007.

Neste sentido, temos a responsabilidade enquanto educadores de elaborarmos um caminho novo, que reconheça e valorize o patrimônio sociocultural juazeirense. Não podemos compreender o cotidiano sem vivenciá-lo, sem adentrarmos na sua complexidade, libertando-se de idéias estereotipadas que impedem que o povo negro tenha voz dentro da escola. No que tange a esta temática, vejamos qual o posicionamento de Videira (2005, p. 248) sobre esse aspecto:

[...] os órgãos gestores da educação brasileira local e nacional, e os educadores, devem ter compreensão de que o educando vai á escola para aprender o

conhecimento da ciência e não para esquecer seus saberes construídos dentro de suas famílias, grupos étnicos e comunidades.

Deste modo, acreditamos que estaremos construindo um espaço para a afirmação da auto-estima das crianças e adolescentes negros(as), capazes de construir uma identidade positiva, de respeito às diferenças.

Em relação à construção da identidade é importante considerar o que coloca Montes (*apud.* SCHWARCZ e QUEIROZ, 1996), sobre este assunto. Segundo os autores, para entendermos o que é o indivíduo e a pessoa há a necessidade de levarmos em consideração a relação que eles mantêm com o grupo e a sociedade de que fazem parte. Buscar romper com uma visão reificadora que se sustenta na idéia da identidade como algo que não muda ao longo do tempo, que permanece sempre o mesmo, aquilo que resiste e fica. Pensá-la desta forma, como algo que não muda nunca, é desconsiderar a variedade e diversidade de formas de construção de identidade dos grupos em diferentes contextos.

Para Montes “[...] não conseguimos entender o que é o indivíduo e a pessoa fora da relação que eles mantêm com o grupo e a sociedade de que são parte” (*id. ibid.*, p. 50-1), pois “[...] diferentes culturas têm diferentes relações com a História, com o tempo e com a transformação” (*ibidem.*, p. 44). As sociedades são dinâmicas, a vida social não está parada, portanto não podemos pensar a identidade como uma coisa fixa.

Por outro lado, conceber a identidade a partir da idéia de raça traz em si uma idéia preconceituosa onde “[...] o potencial do indivíduo é medido por uma espécie de estereótipo do grupo, ou o grupo é medido pelo comportamento do indivíduo” (*idem.*, p. 55). Pensando a partir da relação entre raça e identidade, essa autora nos mostra,

[...] como a identidade se afirma enquanto resultado de um processo, situada em um dado contexto, e em função de um sistema de relações sociais, fundado num jogo determinado de interesses. É um conceito relacional e contrastivo, com uma dimensão política sem a qual é impossível entendê-lo (*idem.*, p. 60).

Daí destacarmos que as identidades são histórico-culturais, situadas em espaços específicos e em condições determinadas, por se apresentarem de variadas formas. A esse respeito, vale salientar o que afirma Ribeiro (1995, p. 157):

As sociedades constituem-se de diferentes identidades étnico-culturais. Não existe uma única identidade, homogênea e imutável. Existem identidades. Há características diferenciadas de cada grupo social, conjunto que os torna idênticos, mas também contém diversidades, e se modificam até mesmo para manter sua existência. Não podemos, por exemplo, falar de um único modo de ser negro ou indígena, mas estes grupos possuem uma riqueza e variação culturais tão grandes

que ultrapassam a concepção de indiferenciação cultural. Nascem com uma identidade definida (não necessariamente descritiva) pela família ou pela comunidade, mas não é definitiva ou acabada; ela dinamiza-se e reconstrói-se em contextos históricos específicos, seja pelas próprias necessidades, seja pela necessidade de se contrapor à negação da sua identidade pelo outro.

Nesta discussão sobre identidade, Gomes (1995), ressalta que o termo identidade tem sido aplicado de forma incompleta, geralmente enfatizando-se somente o que se refere à sua identidade pessoal ou individual, no intuito de responder ao questionamento “quem sou eu?”. A autora considera complexa a discussão em torno deste tema de forma isolada, sem articulação com as dimensões sociais, étnicas, profissionais, de gênero, dentre outros. A identidade é uma construção que se dá no contexto histórico e cultural.

No Brasil, o discurso sobre identidade nacional tem sido construído historicamente como objeto de manipulação político-ideológico a partir da construção de uma unidade racial e cultural que se fundamenta na idéia de miscigenação e negando o processo de construção de uma identidade negra. É neste sentido, que Oliveira (2006, p. 137) nos convida a refletir a partir do fato de que “Para se entender a identidade nacional, é necessário antes compreender a dinâmica política na qual ela se define e se recria continuamente”.

Neste contexto, é necessária a construção de novas identidades de resistência negra em contraposição ao conceito historicamente construído pelas elites dominantes. Nascimento (2003) analisa como os Movimentos Sociais Negros contribuem na construção dessas identidades, ao mesmo tempo em que levantam um questionamento sobre a identidade forjada nas condições sócio-culturais da classe média brasileira. De acordo com a autora: “A questão da identidade liga-se profundamente a essa essência de dominação racista, pois o padrão de brancura derivado da hegemonia do supremacismo branco exerceu seu efeito sobre a identidade de todos os povos dominados” (*id. ibid.*, p. 24).

Nesta discussão sobre a construção de uma identidade negra, Oliveira (*op. cit.*) nos chama a atenção para a importância de termos clareza do alcance político e social deste tema, uma vez que na afirmação da identidade de um povo, há a necessidade de considerarmos a sua história e as singularidades dessa história. Assim se coloca o autor:

Se podemos falar de uma identidade negra é porque existe uma história deste povo, que comunga experiências comuns, singulares, e que enfrenta problemas semelhantes no decorrer do tempo, e que soluciona estes problemas de forma diferente ou equivalentes, mas que, no entanto, permite uma aproximação existencial destes grupos. É o caso, por exemplo, da escravidão dos africanos. Apesar deste fenômeno ter espalhado os negros por diversas partes do globo, e, em cada parte, a escravidão ter sido implantada de maneiras diferentes, há o acontecimento escravidão que reúne todos os negros escravizados em uma

experiência existencial única, ainda que vivenciada de maneiras diferentes, e, por isso mesmo, sob condições diferenciadas. No entanto, o que é comum a eles, fosse nos EUA, em Cuba ou no Brasil era o fato de viverem numa condição de dominação, sendo obrigados a um trabalho não remunerado, o trabalho escravo, sendo seres privados de liberdade. Essa experiência, de certa forma unia as diversas etnias negras escravizadas dentro de um mesmo universo cultural. Neste universo foram forjadas uns sem número de estratégias de sobrevivência, o que passou a integrar o universo cultural dessas populações subjugadas (OLIVEIRA, 2006, p. 155-6).

Assim, podemos concluir que: “[...] a identidade não existe senão contextualizada [...]” (MONTES, *apud.* SCHWARCZ e QUEIROZ, 1996, p. 57), possui uma base cultural absolutamente irreduzível, mas não podemos pensá-la sem o contexto e a história, pois resulta da construção daquilo que nos distancia e nos diferencia dos outros. Nesse sentido, a identidade significa então, um recorte num jogo de identificações, que vai permitir a um determinado grupo reconhecer-se e ser reconhecido pelas características que o identificam e o distinguem dos demais.

4.4 A presença feminina na cultura juazeirense

Defendemos que o ensino das relações étnico-raciais não deve se dar desvinculado das questões de gênero, o que implica numa formação adequada para as professoras e professores de forma a lidarem adequadamente com estas questões. Há a necessidade de entendermos o racismo e seus impactos sobre as relações de gênero em nossa sociedade, para que possamos desenvolver uma ação política anti-racista e anti-machista que questione a hierarquia masculina e branca ainda presente em nossa sociedade, determinada pelo contexto histórico, social e econômico.

No espaço escolar são transmitidos valores de raça e de gênero. É importante atentarmos para esta questão, pois a discussão no interior da escola geralmente privilegia o aspecto sócio-econômico, numa atitude reducionista que desconsidera outras relações, igualmente importantes e que interferem diretamente no processo de escolarização.

O lugar da mulher e sua contribuição na produção cultural juazeirense é um fato que não pode ser desconsiderado e nem tratado de forma generalizada, ela tem estado presente nas danças populares, na literatura de cordel, na produção artesanal local, dentre tantos outros espaços que têm sido ocupados. O reisado tem sido apenas um campo, escolhido nesta pesquisa para análise. Entendemos que a escola não pode ficar alheia a estas questões

e o currículo deve refletir estas condições sociais.

Segundo Louro (*apud*. COSTA, 2001), através de práticas cotidianas e banais, gestos e expressões pouco perceptíveis, o silêncio, o ocultamento, a fala, que se dá no espaço escolar, são produzidas identidades de gênero e sexuais, identidades de classe e de etnia, marcadas pela diferenciação e pela hierarquia.

As conquistas das mulheres vêm ocorrendo a cada dia. Nos reisados juazeirenses quando não dançam se empenham na organização e manutenção dos grupos constituindo-se num “[...] espaço de amadurecimento para mulheres, homens, adolescentes e crianças [...]” (SOUSA, 2005, p. 128). Algumas dessas mulheres são responsáveis pela organização do grupo, costuram, bordam, acompanham-nos durante as apresentações. Em Juazeiro do Norte, encontramos vários grupos de reisado feminino. Neste trabalho, optamos por dar destaque ao trabalho da Mestra Margarida (Imagem 07), pela importância que esta mulher tem tido na difusão da cultura juazeirense. De acordo com Sousa (*op. cit.*, p. 127):

[...] o protagonismo das mulheres nas bandas de congo explicita o avanço na discussão e proposição de políticas a partir da ótica das mulheres e destaca que este movimento simboliza o processo de redemocratização, por direito à igualdade para as mulheres, contra o patriarcalismo e o racismo, além de evidenciar um antigo provérbio que diz: ‘Quem educa uma mulher educa um povo’.

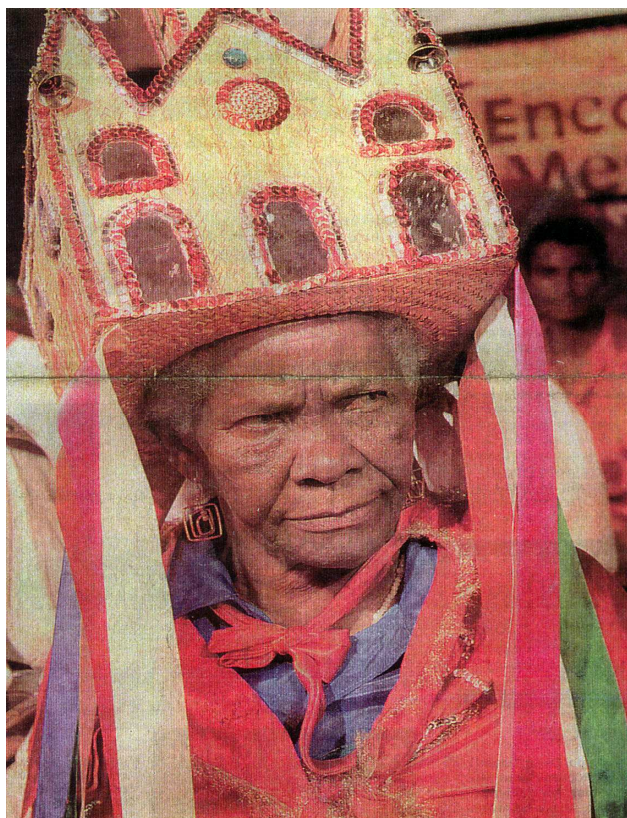


Imagem 07 – Mestra Margarida, “A Mestra dos Mestres”.

A senhora Margarida, mestra mais antiga de Juazeiro do Norte é considerada a mestra dos mestres por muitos brincantes de reisado, hoje com 71 anos de idade. Chegou neste município em 1940, com 7 anos de idade. Neste período não era brincante, mas já conhecia esta dança de Alagoas, mais especificamente de Maceió, seu município de origem. Em entrevista concedida ao Jornal O Povo, em 17 de novembro de 2005, a mestra recorda os motivos que a trouxeram para esta terra:

Minha mãe, Cordulina Maria da Conceição, gostava do meu Padim Ciço. Fazia romaria aqui, se confessava com ele. Pediu pra ele, queria morar no lugar perto da Mãe de Deus. Ele mandou ela falar com o marido dela e disse: ‘Venha e não traga dinheiro, traga só um saco de paciência’. E ela decidiu que nós só saia do Juazeiro pro cemitério.

Na mesma entrevista, ela relata ainda que o seu primeiro contato com o reisado deu-se em Alagoas quando ainda era criança:

Lá em Alagoas aprendi umas peça. Mas fôro pouca. Tinha um mestre de guerreiro na reza de São Sebastião e ele foi brincar em Urucu. Quando eles foram entrando o Mateu veio na frente. Corri de medo. Vije, que coisa mais feia! Corri pra detrás do povo, vi o reisado todim entocada, mas aprendi as músicas de primeira. Hoje, ensino os Mateu tudinho daqui.

A mestra Margarida ainda guarda na lembrança alguns fatos relacionados à sua infância:

Menina ainda, eu trabalhava em cacimba, cavando poço profundo. Papai botava eu pra dentro pra cavar e me puxava sentada em riba de uma lata (O POVO, 17 de Novembro de 2005).

Minha mãe rezava no povo, curava dor de cabeça, peito aberto, tudo com ramo. Herdei o dom dela, rezo o responso de Santo Antônio que é para aparecer as coisas e descobri os paradeiro das pessoa. Rezo pra dor reumática, dor do ar do tempo, que é aquele vento que dá nas pessoas e elas fica torta (*id. ibid.*).

Logo que chega a Juazeiro do Norte, passa a se interessar por estes folguedos e resolve se integrar a um grupo, fato este que não é aceito pelos seus pais. Ela relata como se deu sua primeira participação nestes grupos:

Ela pediu a meu pai pra me deixar brincar e ele falou, ‘não quero consentir botar ela no meio desses homens não, só tenho uma filha só’[...]. Ele não queria deixar porque eu era mulher, aí tinha quatro moças que brincava lá, quatro moças já

gerada, umas moçona, né? [...] Aí ele não consentiu, aí eu fugi, disse que ia pra uma renovação [...] ¹⁶.

Em meados do século XX, Margarida que já brincava em alguns grupos de reisado do município, decide formar um grupo só de mulheres; em sua opinião o grupo fica mais bonito, formado só por moças (O POVO, *op. cit.*), semelhante ao que já conhecia de Alagoas, denominado Guerreiro (Imagem 08). Uma das entrevistadas, ex-integrante de um dos grupos formados pela mestra, com quem aprendeu a dançar reisado e hoje tem dado continuidade a um trabalho iniciado por ela, explica a origem do nome Guerreiro:

Acredito que o nome seja em homenagem a Santa Joana Dar’c, porque ela foi uma guerreira na vida. O nome guerreira, também pôr as músicas, as peças, ser cantada de pé-quebrado, é chamado de rima de pé-quebrado, por isso que o nome é guerreiro.



Imagem 08 – Guerreiras da Mestra Margarida: apresentação no SESC de Juazeiro do Norte-CE, 2007.

Para o Jornal O Povo (2005), a Mestra faz referência ao Guerreiro de Joana D’arc:

O povo não diz que Joana D’arc era guerreira? Então por isso tem esse nome. A gente chega na casa ou na igreja, canta a peça de entrada, reza o Divino e sai pra fora pra brincar, aí haja peça. O reisado canta Jesus da Lapa. Eu canto Nossa Senhora das Dores. Mas todo santo tem uma partezinha.

¹⁶ Informações concedidas pela Mestra Margarida em entrevista realizada na sua própria residência, no dia 14 de julho de 2007.

A Mestra Margarida relata ser este grupo criado por ela o primeiro reisado feminino que se tem notícia nesta região. No início, com algumas dificuldades:

Quando eu comecei a brincar elas dizia dona Margarida eu vou brincar mais a senhora, eu vou brincar no Guerreiro, outras dizia eu não vou porque mãe não deixa, aí foi indo, foi indo e quando as mãe via aí eu vou botar minhas fia, vou botar [...].

No Guerreiro, dança variante do reisado, a estrutura do reisado tradicional permanece variando algumas peças e alguns personagens:

Então, a diferença é nas peças. O reisado usa peças diferentes, sabe? Ele não é tão quebrado nas palavras [...] ele tem uma pausa em cada música (MARIA).

Esse guerreiro, quando eu comecei ele era: lira, rainha, princesa, general, príncipe e tinha vassalo, duas moças que puxava os cordão e atrás do vassalo tem a estrela d'alva, estrela de ouro, estrela de morte, estrela do dia, mercúrio, papa-feia, sereia, borboleta, tem de tudo (MESTRA MARGARIDA).

Para Renato Dantas a estrutura do Guerreiro demonstra esta variação do reisado, a estrutura de chegada, de embaixada, de despedida, alguns entremeios, são elementos presentes nos demais grupos de reisado da região:

Todas essas coisas tem no reisado de baile que é a maioria do que existe em Juazeiro, nos Guerreiros, no reisado de couro também tem esses entremeios, a matriz é uma, é a matriz do Congo, como diz Oswald dos Reis de Congo, coroação de Reis de Congo, a matriz é essa, agora houveram várias influências.

Esta guerreira do reisado juazeirense durante muito tempo fortaleceu esta manifestação no bairro que abriga hoje a maior quantidade de reisados que se tem notícia em Juazeiro do Norte, o bairro João Cabral, ao qual já nos referimos neste texto. Durante as apresentações, usa na cabeça réplicas das igrejas de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro e Nossa Senhora das Dores, enfeitada com espelhos e fitas coloridas. Hoje, vive numa casa muito simples localizada no bairro Mutirão, ainda que com problemas de saúde, não desiste de manter a dança viva.

Ando cansada, sou uma pessoa doente, mas nasci pra brincadeira, não tem jeito (O POVO, 17 de Novembro de 2005).

Tem vários mestres daqui que eu ensinei. E o que eu mandar eles faz, tão tudo debaixo das minhas orde (*id. ibid.*).

Atualmente, desenvolve trabalhos com um pequeno grupo, formado por crianças e mulheres adultas, sendo auxiliada por uma filha. Durante a sua trajetória teve a oportunidade de gravar um CD, em 2005, em parceria com outros grupos de reisado e neste mesmo ano recebeu um prêmio de reconhecimento do SESC/Juazeiro e o prêmio de Mestre da Cultura.

Nesta fala, percebemos a existência de um estranhamento da sociedade com as danças populares, como também, com a presença feminina nestes grupos:

Bom, eu já sofri, agora eu não sofro mais. Muitos diziam que achava feio, até meus amigos de sala de aula mesmo [...] ficavam rindo. E eu não, fui levando, tocando, tocando, até quando eu me acostumei. Eu tinha vergonha de sair na rua, eu tinha vergonha de sair tocando na rua de casa [...]. Só que aí eu mesmo percebi que eu mesmo que tinha que me valorizar, entendeu? Com o tempo eles ia aprender aquilo [...]. Até dois, três meses atrás eu andava de cabeça baixa, mas eu não tô nem mais me importando (INTEGRANTE DE REISADO FEMININO).

Numa sociedade marcada pelo patriarcalismo, a presença da mulher nos grupos de reisado, significa conquista e modernização. Estas atitudes dos homens sobre as mulheres e o mito da fragilidade feminina historicamente construída e ainda hoje presentes em nossa sociedade, têm conseqüências negativas nas relações do gênero, o que coloca a necessidade da desconstrução destes estereótipos devolvendo à mulher o lugar que lhe pertence por direito na sociedade, como também a valorização do seu papel na manutenção da cultura nacional.

Entendemos que a escola tem uma grande responsabilidade neste processo e deve assumir uma atitude crítica e comprometida com uma postura ética e respeitosa perante as diferenças. O trabalho pedagógico não pode ser indiferente às relações de gênero e aos processos de construção de desigualdades. As desigualdades raciais, sociais e de gênero estão presentes na escola. Atualmente, percebemos que os temas voltados para a diversidade cultural, as relações raciais e de gênero vêm adentrando o espaço da universidade. No entanto, muito ainda precisa ser feito para a construção de processos mais democráticos.

CAPÍTULO 5

A Educação Escolar em Juazeiro do Norte-CE



Imagem 09 – Alunos da escola pública de Juazeiro do Norte-CE.

Educação [...] refere-se ao processo de 'construir a própria vida', que se desenvolve na relação entre gerações, gêneros, grupos raciais e sociais com a intenção de transmitir visão de mundo, repassar conhecimento, comunicar experiências.

(Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva)

5 A EDUCAÇÃO ESCOLAR EM JUAZEIRO DO NORTE-CE

Partimos do pressuposto de que é necessário a destruição dos espaços onde são reproduzidos estereótipos e a construção de um novo espaço que tenha como base uma pedagogia plurirracial. Neste sentido, buscamos a partir da fala dos professores entender na educação escolar juazeirense, como tem se dado as discussões no interior das escolas sobre a possibilidade de uma educação inclusiva e o trabalho com a história local. Na opinião de Alves (2003, p. 39):

Ter consciência de seus saberes, valorizá-los e considerá-los é um grande passo em direção a uma sociedade que respeite a diversidade, as semelhanças, a identidade e o diálogo entre seus vários grupos étnicos que se encontram na base da sua formação.

Segundo Videira (2006), para que os educandos se sintam incluídos, é necessário o respeito pela sua história e por sua cultura, o que significa educar para a participação, para a transformação.

Para combater o paradigma, se faz necessário que no Brasil – país multiétnico e pluricultural – os educandos indistintamente se vejam incluídos e que lhes sejam garantidos o direito de aprender e de ampliar conhecimentos sem que sejam obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico a que pertencem e a adotar costumes, idéias e comportamentos que lhe são adversos. A escola precisa oportunizar ao educando conviver com elementos constitutivos de sua cultura, história e percebê-los agindo no social (*id. ibid.*, p. 151).

Métodos rígidos e desinteressantes são incapazes de inserir o aluno de forma crítica, produtiva e transformadora na sociedade. Defendemos que a escola deve promover o ser humano. Para isto, deve atuar considerando duas questões importantes: primeiro o conhecimento prévio do aluno, aquele advindo da prática social, e contemplar na sua proposta pedagógica a multiplicidade étnica existente na sala de aula.

No que se refere às escolas juazeirenses o que podemos notar é que apesar de haver uma tentativa de levar o aluno a uma reflexão sobre a sua realidade, o trabalho tem sido falho, pois se tem desconsiderado questões importantes, pertencentes a este universo, tornando os conteúdos pouco significativos:

Em toda essa minha história de educação sempre que eu vejo que se cobra essa história pra ver a questão da localidade, da história em si, de como é o Juazeiro e

tudo. Sempre na época do mês de março que vem o Padre Cícero, que tem o mês inteiro para se trabalhar, mas relacionado ao Padre Cícero do que propriamente a localização do Juazeiro. Agora, sempre, por exemplo, esse ano no programa de História e Geografia nós procuramos adaptar. Sempre trazia o Pantanal, aquela região e nós procuramos mudar isso, colocamos do Juazeiro. Embora não seja do programa, mas nós procuramos colocar o Juazeiro pra que o aluno conheça a sua realidade pra poder conhecer outras. Tá sendo um trabalho bom, porque eles estão conhecendo coisas que eles não conheciam daqui, a história deles e conhecer a história de outro lugar? Primeiro tem de conhecer a deles pra poder conhecer as outras. E isso daí, eu acho que está sendo muito bom, eles estão assim, não foi só o mês de março que foi colocado. Desde o início do ano que já está sendo feito esse trabalho, tá surtindo bem mais efeito (PROFESSORA DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA).

A fala da professora demonstra preocupação e o reconhecimento da importância do trabalho com a história local e a tentativa do seu redimensionamento. Os conteúdos curriculares devem levar em conta o contexto e as condições da comunidade envolvida, além da realidade da história nacional e mundial. Entretanto, o livro didático pouco ajuda neste sentido, pois desconsidera os conteúdos advindos das várias regiões do Brasil, carecendo que os professores recorram a outras fontes.

[...] Houve um tempo que deixaram, saiu do currículo, aí fica meio que solto, é como que se o professor tivesse que por conta própria ter atitude de trabalhar os temas ligados a região aleatoriamente [...] Inclusive no início dentro do município de Juazeiro não existia um caderno, ou seja, um programa direcionado à região. Um único caderno que foi feito até hoje ele passa por todas as áreas de primeira a oitava série. Pode se ver o mesmo livro. Quer dizer não há coisas novas, não há uma sequência ou então novos estudos para se possam elaborar novos conteúdos acerca da região (PROFª. DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA).

Faz-se necessário investir em pesquisas e produção de materiais que possam subsidiar o trabalho do professor. A formação é importante e urgente, porém não suficiente. Aliada a esta, é fundamental instrumentalizar o professor para o trabalho em sala de aula. Percebemos também a necessidade do projeto político-pedagógico da escola incorporar esta perspectiva, pois esta parte da concepção de escola “[...] como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva” (VEIGA, 1995, p. 14).

Tomando o projeto político-pedagógico como a própria organização do trabalho pedagógico da escola, nele está incluído o trabalho que acontece na dinâmica da sala de aula. Veiga (*op. cit.*) defende um trabalho fundamentado numa teoria pedagógica crítica que entenda a prática social como ponto de partida e assuma o compromisso com a solução dos problemas da educação e do ensino da nossa escola. Desta forma, a teoria que deve subsidiar a construção deste projeto, não pode deixar de considerar os interesses da maioria da população. Nas escolas juazeirenses existe um desconhecimento da importância do

projeto político-pedagógico e quando acontece, atende apenas a uma determinação burocrática da parte da Secretaria de Educação:

Esta questão do projeto nessa escola que eu trabalho eu nunca participei, nunca vi, eu nem conheço e não sei nem dizer nada, porque eu nunca vi não. Esse é o segundo ano que eu trabalho na escola (PROFª. DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA).

Esse projeto é feito com a direção da escola e com a ajuda de alguns professores. Agora eu acho também que não é aquele trabalho que todo mundo participa não, eu acho que deveria ter mais participação. Eu acho que é feito de dois em dois anos [...] Geralmente só participa o núcleo gestor e alguns professores. É repassado, depois de pronto é repassado, tipo um planejamento, aí repassa [...]. Não tem essa avaliação não, que deveria ter, mas não tem (ORIENTADORA EDUCACIONAL).

Eu não tenho esse conhecimento. Já participei do primeiro que foi feito há uns três anos atrás. Depois disso, eu nunca tive oportunidade de participar, e não sei, parece-me que todo ano há uma reformulação. Esse ano ainda eu não sei se fizeram (PROFª. DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA).

Interessante, depois que eu cheguei na escola eu já peguei o projeto pronto. O ano passado foi dito que a gente tinha de fazer o PPP e eu como não entendia muito dessa parte de projeto, procurei a ajuda da secretaria. Elas disseram que precisava só ser reestruturado, mas que tinha que fazer todo mundo na escola, não era só eu [...] (COORDENADORA PEDAGÓGICA).

O Projeto Político Pedagógico não deve ser construído e depois engavetado ou encaminhado às autoridades educacionais como atendimento a uma exigência burocrática, mas vivenciado por todos os envolvidos, em todos os momentos da vida da escola. É importante destacar a importância da relação entre escola e sistema de ensino. Aos órgãos do sistema de ensino, não compete definir um modelo pronto e acabado, mas proporcionar inovações e orientar as ações pedagógicas organizadas pela própria escola. Esta deve ter autonomia e assumir suas próprias responsabilidades.

Na concepção de Veiga (1995, p. 13), o Projeto Político Pedagógico “[...] é uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente”. É um instrumento de luta na redução do controle hierárquico e fragmentado do desenvolvimento das atividades. Portanto, deve estar ligado aos interesses da maioria da população e dar condições à todas as crianças e jovens brasileiros de acesso e permanência na escola. Significa desta forma, entender o processo educativo como uma construção de todos que participam da vida da escola.

Neste contexto, entendemos que o Projeto Político Pedagógico não pode ser alheio às relações de superioridade e inferioridade historicamente construídas no Brasil. O diálogo, a troca de experiências, o debate, aliado ao esforço de cada um individualmente pode

significar o ponto de partida para o questionamento sobre as relações desiguais perpetuadas no nosso país. Não se pode negar que a nossa sociedade é plural, étnica e culturalmente e que a educação escolar “[...] embora não possa resolver tudo sozinha, ocupa um lugar de destaque” (MUNANGA, 2005, p. 17). Para a superação das desigualdades raciais há a necessidade da construção de práticas, projetos e estratégias de combate ao racismo. Portanto, “[...] a escola [...] deverá inserir a questão racial no seu projeto político-pedagógico, tomá-la como eixo das práticas pedagógicas e articulá-las nas discussões que permeiam o currículo escolar” (GOMES, 2007, p. 102).

Na opinião de Munanga (*op. cit.*), a ausência de trabalhos que valorizem a memória coletiva, a história, a cultura e a identidade dos alunos afrodescendentes tem justificado parte dos índices de repetência e evasão escolares por estas crianças. Convém ressaltar que a memória coletiva e da história destas comunidades não interessa somente as crianças e jovens negros/negras, mas a todos os alunos de outras ascendências étnicas. Somos parte de uma cultura que teve a participação de vários segmentos, cada um participou a seu modo da formação da sociedade brasileira. Melhorar a condição humana, incorporar a diversidade cultural e étnica, significa assumir o compromisso com a dignidade humana.

Uma sociedade efetivamente democrática não pode ser construída sem o repensar sobre a questão racial, uma vez que somos o maior país em população negra fora da África. Para Pereira (2006), é conhecendo as nossas origens que podemos ampliar a consciência social e histórica do povo brasileiro. Uma das grandes contribuições da Lei nº. 10.639/03 é proporcionar que o brasileiro se conheça melhor, para ser melhor e construir uma sociedade melhor. Através do silenciamento sobre estas questões, a escola termina por reproduzir uma ideologia racista e machista.

No trabalho com uma pedagogia anti-racista, é fundamental desfazer alguns equívocos. “Um deles diz respeito à preocupação de professores no sentido de designar ou não seus alunos negros como negros ou como pretos, sem ofensas” (DCN’s..., 2004, p. 15). Ainda, segundo este documento é “[...] importante esclarecer que ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política. Por isso, o é quem assim se define” (*id. ibid.*). Os professores precisam ter consciência da complexidade da construção de uma identidade negra neste país. Na nossa sociedade, a discriminação racial tanto está ligada aos aspectos físicos como a cultura de matriz africana. Além disso, o termo negro surge com um significado pejorativo pelos senhores para designar os escravizados e este sentido negativo continua fortemente presente até hoje.

Biologicamente raça não existe. No entanto, é através das características físicas

como a cor da pele, o formato do nariz, o tipo de cabelo, entre outras, que o racismo se manifesta. Assim, ao nos referirmos à raça levamos em consideração a construção social que historicamente tem estabelecido relações tensas entre brancos e negros. Importante também esclarecer que o emprego do termo étnico-racial, marca essas relações em consequência dos fenótipos, como também, à cultura de base africana, que se apresenta diferente em visão de mundo, valores e princípios de origem europeia e asiática. Apesar de compormos cerca de 45% da população brasileira (segundo o IBGE), não conseguimos ainda eliminar, ideologias, desigualdades e estereótipos racistas (DCN's..., 2004).

Outra questão importante consiste em termos clareza dos efeitos da ideologia do branqueamento na sociedade brasileira. Esta “[...] divulga a idéia e o sentimento de que as pessoas brancas seriam mais humanas, teriam inteligência superior e, por isso teriam o direito de comandar e de dizer o que é bom para todos” (*id. ibid.*, p. 16), o que tem levado alguns negros a reproduzirem o preconceito do qual são vítimas.

A melhoria da qualidade da educação que é oferecida nas nossas escolas passa por várias questões, dentre elas, a formação profissional, o que implica no direito ao aperfeiçoamento profissional permanente. Há a necessidade urgente do desenvolvimento de práticas pedagógicas específicas para combater o racismo na escola. Para isso, entendemos ser necessário um grande investimento no campo da formação dos professores. Sobre esta questão, os profissionais com os quais conversamos colocam que:

A questão é formação mesmo, os professores não são formados e é difícil porque na situação que tá agora pra você chegar e colocar essa formação na cabeça deles é muito difícil porque eles já são viciados, e não sei se eles tem essa abertura, porque você tá numa sala de aula, você é responsabilizado. Mesmo você dando puro cálculo, Matemática, mas tem obrigação de explicar sobre essas coisas, porque é a questão da cidadania, da vida [...]. Principalmente essa coisa da origem é aonde tá a nossa história. Agregar a Matemática, a Química, a Física, a tudo [...]. Não é ter uma aula, uma cadeira específica, tudo tem ligação (ARTISTA POPULAR).

Geralmente é como melhorar a aula, como melhorar a dinâmica em sala de aula, trabalhar melhor em sala de aula, geralmente é isso. Metodologias [...] (PROFª. DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA).

A maioria são sobre a arte de ensinar (PROFª. DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA).

Não existe. Esse tema aí que você tá usando, da questão racial, pra isso não existe. Nada que diga que vai direcionar o professor, como lidar, não existe não (PROFª. DE EDUCAÇÃO INFANTIL)

Todos os professores com os quais conversamos, entre escolas públicas e particulares e atuando em diferentes níveis de ensino, relataram nunca ter participado de

cursos na região do Cariri voltados para História e Cultura Africana e dos Afrodescendentes. Esta lacuna também persiste nos currículos das escolas juazeirenses. Para Moura (*apud*. MUNANGA, 2005, p. 79-80):

Implantar um currículo capaz de responder às especificidades que apontamos e, ao mesmo tempo, escapar das armadilhas que nelas se encerram, exigiriam que os futuros professores recebessem uma formação que os capacitasse a lidar com as questões educacionais. Só a partir da formação de professores capacitados a criar, levantar possibilidades, inventar novas situações de aprendizagem, frente à especificidade do contexto em que conduz o processo de ensino-aprendizagem na sociedade, poder-se-á desenvolver um processo escolar de educação consoante à realidade sócio-cultural brasileira.

Daí tem-se que a maioria das escolas juazeirenses não tem desenvolvido um modelo de educação que seja inclusivo. Reconhecer as diferenças e respeitá-las significa promover a igualdade de oportunidades para todos. Embora haja estudos que discutem a temática da cultura negra fundamentado na africanidade, ainda é grande a lacuna no meio educacional sobre esta questão.

5.1 Por uma política de formação de professores

Bencini (2004) destaca que um passo grande e significativo foi dado com a Lei nº. 10.639/03 e acrescenta que, para que esta saia do papel é necessário acesso a material que aborde esta questão e formação sobre a temática racial na educação, o que exige muito estudo que deve partir com a busca por bibliografia específica sobre o assunto, de forma a impedir que venhamos a cair nos mesmos erros, de trazer o discurso sobre o negro para o interior das escolas, somente nas datas comemorativas, como o 18 de maio e o 20 de novembro, sem revisão histórica e tratando as manifestações culturais africanas como “folclore”.

Por outro lado, Wedderburn (2005) considera um grande desafio para o universo docente brasileiro o aprofundamento e divulgação da história da África, pois é necessário “[...] demolir os estereótipos e preconceitos que povoam as abordagens sobre esta matéria” (*id. ibid.*, p. 160). E complementa, colocando que terão “[...] de defrontar com os novos desdobramentos da visão hegemônica mundial que se manifesta por meio das ‘novas’ idéias

que legitimam e sustentam os velhos preconceitos” (*ibidem*). O autor destaca ainda, três fatores essenciais que deverão ser conduzidos a partir dos estudos sobre a história da África. Assim, é necessário, segundo Wedderburn (2005, p. 161):

[...] uma alta sensibilidade empática para com a experiência histórica dos africanos, uma constante preocupação pela atualização e renovação do conhecimento baseado nas novas descobertas científicas, e uma interdisciplinaridade capaz de entrecruzar os dados mais variados dos diferentes horizontes do conhecimento atual para se chegar as conclusões que sejam rigorosamente compatíveis com a escola.

Consideramos importante também, que as universidades, através principalmente, dos seus cursos de licenciatura, são partes importantes desse processo e defendemos a urgência na reformulação dos seus currículos direcionando-os para a formação de professores para que adquiram conhecimentos que lhes dê condições de lidar adequadamente com a educação das relações étnico-raciais. Daí, se justificar uma forte mobilização dos movimentos negros exigindo que o Poder Público ofereça todas as condições necessárias para a garantia da eficácia da aplicabilidade da lei.

A Lei nº. 10.639/03 revela um reconhecimento da presença dos negros e afrodescendentes na nossa história e a sua importância para o desenvolvimento econômico do nosso país. Agora, é urgente buscar as transformações necessárias para que se modifique o processo de ensino-aprendizagem e garantam a eficácia do processo educativo.

Existe uma dificuldade enorme da parte dos educadores em lidar com estas questões. Daí ser necessário conhecimentos sólidos que lhes permitam lidar com a diversidade cultural na escola. Cruz (*apud*. ROMÃO, 2005), nos chama a atenção para a necessidade de pesquisas nesta área que venham contribuir nesta tarefa tão necessária colocada agora como uma responsabilidade da escola e dos educadores. Essa mesma autora ainda destaca a ausência de conteúdos da história da educação brasileira, que contemplem as trajetórias educacionais e escolares dos negros. Na fala dos professores entrevistados, notamos que entendem a necessidade de uma política de formação voltada para o conhecimento da História e Cultura Afrodescendente:

Nunca houve. Nunca em tempo algum e já vou me aposentar (PROF^a. DA EDUCAÇÃO BÁSICA).

Eu acho importante, por que eu acredito que a gente se limita mesmo, a gente acostuma a limitar e só falar naquele período porque puxou o assunto, a gente só pega o fio da meada. Quando o cordão tá passando a gente segura e fala do assunto, se não passar ali, então se a data passar despercebida, o assunto não é nem percebido (PROF^a. DA EDUCAÇÃO INFANTIL).

Na concepção de Valente (2005), a superação do problema passa pela elaboração “[...] de novas propostas e materiais didáticos para enfrentar a questão, e a construção de uma identidade negra positiva que se construa na relação com o branco e no reconhecimento da diferença” (*id. ibid.*, p. 28). A autora coloca ainda, que apesar de representar um avanço, a avaliação dos livros didáticos de forma a evitar preconceitos, da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais sobre Pluralidade Cultural e da implementação da Lei nº. 10.639/03, é necessário buscar medidas que levem os professores a intervirem adequadamente na questão racial.

Daí, acreditarmos que uma proposta de formação de professores para trabalhar com esta temática se faz necessária e urgente, para que possamos ver a escola preparada para desmistificar estereótipos que ao longo dos anos têm servido para aumentar a distância entre negros e brancos. Devemos voltar a nossa atenção para a implementação de políticas universais e afirmativas que assegurem a eficácia de uma educação voltada para a igualdade racial, o que constitui um desafio que depende da:

[...] conjugação de esforços da União, dos Estados e dos Municípios no sentido de assegurar a definição dos parâmetros curriculares, a sistematização e a disponibilização das fontes bibliográficas, o desenvolvimento de uma metodologia para a capacitação de professores e a edição de materiais educativos destinados a professores, alunos e pais (POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL NA EDUCAÇÃO, s/d, p. 14).

Neste sentido, a questão do preconceito deve ser assumida prioritariamente pelo poder público estendendo-se esta responsabilidade à escola através de políticas universais e políticas afirmativas que corrijam esse quadro que ora se apresenta. Este trabalho passa principalmente pela formação de professores, atores fundamentais nesse processo, que muito poderão contribuir no redimensionamento da história da África, trazendo para a sala de aula elementos fundamentais na construção da nacionalidade brasileira.

Aos educadores cabe comprometerem-se com uma concepção democrática de educação, rompendo com o legado eurocêntrico que tem se colocado como obstáculo para a verdadeira compreensão da realidade histórica desse continente. Precisamos assim de pessoas atuando nas escolas, profissionais preparados para promover as mudanças que almejamos. Conhecer o verdadeiro sentido histórico do negro é promover o rompimento com a ignorância que tem gerado idéias preconceituosas e dificultado o exercício da cidadania de nossa população; é abriremos o debate acerca da importância da afirmação de nossa identidade cultural enquanto um direito da pessoa humana. É reeducar para o

conhecimento da história de atores fundamentais no desenvolvimento do Brasil, como também nos dá o direito de conhecermos a nossa própria história.

5.2 Redimensionando a educação juazeirense: uma proposta para o ensino das africanidades

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino da História e Cultura Africana e dos Afro-Brasileiros (2004), buscam auxiliar os professores no trabalho de:

- Valorização da nossa riqueza e diversidade étnico-racial e cultural;
- Orientação na formulação de projetos voltados à valorização da história e cultura africana e dos afrodescendentes;
- Valorização do patrimônio histórico-cultural afrodescendente;
- Trabalho de reconhecimento de sua cultura e de sua história;
- Relacionamento respeitoso no interior da escola.

A escola tem o dever de eliminar as discriminações e emancipar os grupos discriminados, tem a responsabilidade de assegurar o direito a educação a todos os brasileiros. Deste modo, é importante estabelecer um diálogo com os estudiosos que pesquisam estas realidades, bem como com grupos do Movimento Negro, para que se elabore um projeto democrático, comum, de combate ao racismo e a discriminação. Na opinião de Alves (2006, p. 184), é necessário:

[...] dentre outras iniciativas, a implementação de políticas públicas específicas para a população afro-descendente, a conscientização de cada um sobre sua história, sobre a existência de uma constante violência simbólica e de um forte jogo de poder e submissão, bem como a auto-afirmação do ser-negro, a promoção de uma educação 'pluricultural' e de pesquisas que desvelem cada vez mais questões referentes à cultura negra.

No artigo 26-A que foi acrescentado à Lei 9.394/96, quando trata da inclusão de novos conteúdos é importante atentar que para que este seja concretizado, há a necessidade de ir bem mais além, repensando as relações pedagógicas, as condições favoráveis para a aprendizagem, os métodos de ensino, à formação de professores, dentre outros.

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos

currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira (DCN's PARA O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA, 2004, p. 17).

Segundo dados fornecidos pelas DCN's (*op. cit.*), as bases filosóficas e pedagógicas voltadas para a pedagogia anti-racista devem ter como princípios:

- 1- Consciência política e histórica da diversidade: conduzindo à igualdade entre as pessoas pertencentes a grupos étnico-raciais distintos e a valorização da sua história e da sua cultura, de forma a superar a indiferença, injustiça e desqualificação, especialmente com negros e indígenas. Neste sentido, há a necessidade do compromisso por parte dos responsáveis pela educação, em especial as equipes técnico-pedagógicas e os/as professores/as com o estudo dos conteúdos referentes a estes temas para que possam tomar conhecimento e promover a valorização da participação desses povos na construção histórica e cultural brasileira. E ainda, a eliminação de conceitos, idéias, comportamentos que são veiculados pela ideologia do branqueamento e pelo mito da democracia racial.
- 2- Fortalecimento de identidades e de direitos: este princípio orienta o rompimento com imagens negativas repassadas pelos meios de comunicação, o combate à privação e violação de direitos, importantes no processo de afirmação das identidades que foram historicamente negadas e distorcidas. Este diz respeito ainda às condições de formação e instrução de qualidade, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos, sejam eles localizados nos grandes centros urbanos, nas periferias ou nas zonas rurais.
- 3- Ações educativas de combate ao racismo e as discriminações: o princípio orienta para o desenvolvimento de experiência educativa partindo da história de vida dos alunos e professores, valorizando às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, indígenas. Condições para que os professores, alunos e coordenadores pedagógicos avaliem criticamente a representação dos negros e de outros grupos nos textos e demais materiais didáticos. O conhecimento da oralidade, da corporeidade e da arte, como as danças que são marcas da cultura de raiz africana, bem como do seu patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a sua difusão. Manter uma relação permanente com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros e com a comunidade local, oportunizando a participação na elaboração de projetos pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial.

Deste modo, apresentamos aqui uma possibilidade de trabalho de forma a contribuir

com as exigências colocadas pela Lei nº. 10.639/03 tratando da necessidade da construção de um outro espaço educativo no qual exista o respeito às diferenças, a afirmação da identidade étnica, a valorização da nossa história e da nossa cultura, de forma a romper com as relações de poder e dominação presentes nos campos sociais em que estamos inseridos.

Ao propormos um trabalho pedagógico com os reisados juazeirenses convidamos os educadores locais a refletirmos sobre a possibilidade de que a educação caminhe por outros espaços e tempos educativos. Nesta manifestação cultural, percebemos a existência de fortes elementos de africanidades incorporados ao longo das gerações. Abre ainda um espaço para entendermos os traços próprios da nossa cultura. Educar, neste contexto, de acordo com Alves (2006, p. 18): “[...] significa vivenciar e exaltar sua existência no mundo através do ser e do viver seu próprio corpo: Um corpo que dança, que cria, que improvisa, educando-se individual e coletivamente”.

Para essa autora, é a convivência que possibilita os saberes étnico-culturais. Saberes que não se referem apenas a relação entre sujeitos, mas também entre o sujeito e sua história étnico-cultural. Possibilitar este aprendizado é também tarefa da escola enquanto uma instituição responsável pela promoção da igualdade:

Conhecer a história étnica do negro faz-nos ver seus traços culturais, seus saberes, sua forma de ser e existir; fornece-nos base para que entendamos sua identidade, buscando, mediante as diferenças e as semelhanças, uma compreensão de suas peculiaridades. Desse modo, é preciso uma realidade na qual existam o respeito às diferenças, o resgate da identidade étnica, o enfraquecimento do ‘mito do branqueamento’ e da miscigenação, que mascara as diferenças culturais e as desigualdades raciais (*id. ibid.*, p. 99).

Essa presença negra repercute atualmente nas manifestações culturais de toda a região do Cariri. Em Juazeiro do Norte, os reisados evidenciam as africanidades, onde indivíduos e grupos expressam conscientes ou inconscientemente aspectos da história e cultura africana. Vivendo nas periferias da cidade e convivendo com sérios problemas estes grupos têm buscado preservar os valores de suas tradições. Assim, denunciam a forte presença de saberes étnico-culturais e que têm sido mantidos na invisibilidade por uma educação que não nos permite conhecê-los, de acordo com Cunha Jr. (*apud. ALVES, op. cit.*, p. 37): “[...] as várias expressões de danças e formas musicais afrodescendentes brasileiras no universo escolar. Muito menos a relação dessas com o sentido de comunidade e de lazer coletivo, e menos ainda como possibilidades educacionais”. O autor reforça ainda que “[...] é de suma importância a procura dos sentidos afrodescendentes, das relações comunitárias e do uso dessas culturas com espaços de liberdade” (*id. ibid.*).

Uma nova possibilidade de ensino pela via da diversidade étnica e cultural brasileira deve levar em consideração que a educação faz parte de um contexto social amplo e que tem a responsabilidade de tornar o indivíduo mais consciente de suas raízes dispondo-o de referências que lhe permita situar-se no mundo e desenvolvendo o respeito pelas outras culturas, pois “O conhecimento das outras culturas o torna consciente da singularidade da própria cultura, mas também da existência de um patrimônio comum ao conjunto da humanidade” (VIDEIRA, 2005, p. 122-3).

Nas palavras do Mestre Antônio percebemos a sua preocupação no que se refere a um trabalho pedagógico articulado com as manifestações culturais locais e a distância que os separa, demonstrando a dificuldade que se tem no trabalho com esta questão.

A gente tá querendo é entrar em contato com a escola, porque a gente entrando em contato com as escolas a gente tá levando a cultura pra dentro das escolas, faz com que eles aprendam, porque isso vem aula, mais trabalho até para o próprio grupo mesmo, porque a gente diz, se todos os colégios tirassem uma pessoa dum reisado pra ir um dia, eles tirassem um dia e dissesse assim, então hoje é um dia de aula para o folclore, o que é um folclore, o que é uma dança, fazer uma dança com eles, tudo [...].

Na discussão sobre a implementação da Lei nº. 10.639/03 é importante considerar a necessidade de trazer os reisados para a sala de aula das escolas juazeirenses, onde “[...] o currículo escolar esteja voltado para a identidade cultural restabelecida com a transmissão de conhecimentos historicamente negados” (SOUSA, 2005, p. 77).

O conhecimento histórico, cultural e social da África e suas contribuições para a sociedade brasileira trazem a necessidade de pesquisas que desvendem esses elementos presentes nesta região de forma a desenvolver políticas educacionais que atuem com estratégia de combate ao racismo. Chama a nossa atenção para a urgência de uma política de formação de professores de forma a redimensionar o espaço escolar. Traz-nos o desafio de refletirmos e buscarmos soluções para os altos índices de evasão e repetência envolvendo alunas e alunos negros (as) e que os têm jogado numa sociedade desigual e os empurra cada vez mais para as periferias das cidades onde convivem logo cedo com a violência, com a falta de saneamento básico, com a ausência de lazer, dentre outras mazelas que atingem diretamente a população negra brasileira. Para Sousa (*op. cit.*, p. 80-1):

Sensibilizar a escola sobre a diversidade cultural dos tambores representa reconhecer as diferenças, respeitá-las, aceitá-las, uma vez que o processo educativo que envolve a educação plural considera a pluralidade, os saberes e os valores culturais de seu povo. Isso significa mudança no currículo escolar, levando

em consideração os valores da diversidade e da pluralidade cultural e histórica da sociedade brasileira.

Estas falas demonstram que existe um desconhecimento da nossa história por parte dos educadores, como também da cultura africana presente no nosso cotidiano o que tem contribuído na desvalorização das manifestações culturais presentes na nossa região.

Quando esses grupos aparecem aqui a convite da gente geralmente é também em comemorações e nunca assim, vamos dizer, é esporadicamente, vez por outra num evento na escola e eles são convidados (PROF^a. DE ENSINO FUNDAMENTAL).

Na escola a gente não tem um trabalho diretamente ligado ao negro, mas a gente sempre dá, sempre, por exemplo, no dia do Zumbi, sempre a gente dá um relato, dia 13 de maio, sempre se diz alguma coisa (PROF^a. DE EDUCAÇÃO INFANTIL/ESCOLA PARTICULAR).

Não, a gente não tem nenhum trabalho nas escolas, a gente tem sim com os alunos que estudam nas escolas, um trabalho separado. Não que possa dizer assim, a gente tem apoio de determinada escola, não, a gente não tem, não usufrui disso (INTEGRANTE DE REISADO).

Nenhum. Nessa escola nenhum. Na outra escola que eu trabalhei eles sempre iam até mesmo aos sábados. Iam na semana do folclore, claro. Na época do Natal, em dezembro. Esse grupo da escola onde eu trabalhava no João Cabral, eles têm não só o grupo de reisado, como têm outros grupos. Então, eles sempre participavam, porque os próprios alunos, são alunos do reisado e dos outros grupos folclóricos (PROF^a. DE ENSINO FUNDAMENTAL).

Sobre esse assunto, na fala deste professor, que tem desenvolvido projetos de Arte-Educação com o apoio da Secretaria de Ação Social do Município para atender as crianças oriundas de escolas públicas do município, percebermos que:

A gente tem que ver que na arte está inserida a cultura negra, ela está inserida profundamente, mas as pessoas que vêem assim não têm esse reconhecimento, sabe? Ela tá praticando uma coisa que veio das raízes dela, mas ela não conhece, as próprias músicas, né? As dramatizações, a questão do boi bumbá, né? Por que o boi nasceu? Como matou o negro? Então aquela coisa toda, toda essa vivência não é repassada, apenas se comemora, né? Se canta, se dança, mas não sabe as raízes de onde vêm essas coisas, e é preciso que essa consciência seja plantada, né? Por que cantar por cantar, dançar por dançar, uma coisa que não se sabe a origem e a importância que essa coisa tem para o ser humano, né?

Nesta outra fala do mesmo professor, percebemos como tem sido precário o trabalho dos professores neste município, carecendo de uma melhor formação, de condições para desenvolver trabalhos mais significativos. Notamos o silenciamento da escola no que diz respeito aos problemas da sociedade da qual faz parte:

Essa questão do Cariri ser rico, o Cariri é rico nesta manifestação cultural, mas ainda não existe muito esclarecimento, não existe um estudo para isso, não existe um professor para cada escola pública, escolas particulares, uma pessoa realmente embasada, que conheça esse contexto, que haja uma preparação desse profissional dessa área, que haja uma moralização dessa disciplina, por que senão vai ficar na mesma pra sempre.

Para esta professora de História do Ensino Médio da rede estadual de ensino, falta aos professores um maior compromisso com esta questão e iniciativa na busca por informações que venham a auxiliar no trabalho na escola:

A gente ver os colegas de profissão, eles não estão nem aí pra isso, tem professor amigo meu que nem se preocupa em falar dessa lei, então fica complicado. A própria direção da escola não contempla no seu PPP essa temática, é complexo. Eu acho que tem que se partir mesmo das pessoas conscientes e dos próprios negros, essa que estão de se colocar em prática a lei, porque eu acredito que as principais beneficiadas, claro, é a sociedade como um todo.

Com base nestes relatos, podemos perceber que a educação escolar oferecida as crianças e jovens em muitas escolas juazeirenses não contempla a realidade local da comunidade, e são deficientes as atividades pedagógicas voltadas para os aspectos histórico-culturais da localidade. Existe um distanciamento entre os conteúdos ensinados e a experiência cotidiana dos alunos. Assim, a educação formal torna-se excludente, transmissora de uma ideologia que reforça o preconceito. Na opinião de Alves (2006, p. 98):

[...] a educação nos moldes em que se encontra, ainda é fundamentalmente desigual, discriminatória e intolerante, isto é, encontra-se predominantemente voltada para as questões como o individualismo, a competição, os conteúdos pré-estabelecidos e, sobretudo, para o modelo eurocêntrico. Em outras palavras, não cultua a diversidade, a pluralidade e a igualdade de saberes, de indivíduos e outras lógicas e espaços educativos. Pensar nesse sentido implica em pensar na lógica que rege essa problemática, uma lógica há muito perpetuada, fundada sobre uma hierarquia de poder, sobre o que é aceito como legítimo.

Apontamos neste trabalho a necessidade de que o aluno afrodescendente e não-afrodescendente conviva com elementos da sua etnicidade, das suas culturas, e ancestralidade a partir da valorização da história de vida e da convivência de cada um (VIDEIRA, 2005). Os traços de identidade e identificação do sujeito com o mundo não são reconhecidos e valorizados no meio educacional. Na concepção de Alves (*op. cit.*, p. 178):

As políticas públicas e todos os campos de estudo e de ação que buscam reverter a situação do negro no Brasil, a nosso ver, precisam tomar como base o problema na prática, com suas imagens cotidianas de exclusão e de discriminação para com o

negro, mas, ao mesmo tempo, é preciso que se tome como eixo norteador, as possibilidades, os desejos, as necessidades, os traços que marcam e identificam as etnicidades e a cultura do negro no Brasil, de modo que as imagens não se reduzam a dimensão trágica, mas também a grande capacidade e riqueza étnico-cultural do negro na sociedade.

Consideramos a dança como uma forma de expressividade, de comunicação com o mundo que revela a história de vida, através de uma linguagem extremamente criativa. “Histórias que retratam desejos, sonhos, cenários. Histórias que fazem o que cada um é – sujeito histórico, étnico, cidadão, ser humano, negro” (ALVES, 2006, p. 183). O trabalho com esta manifestação cultural traz o reconhecimento étnico do grupo. Possibilita o envolvimento com os aspectos religiosos, míticos e étnicos que se dão através de um corpo que brinca e se diverte. É também um momento de prazer e satisfação. É o momento de vivenciar “[...] ludicamente o encontro com sua cultura e a possibilidade de compartilhá-la com o outro” (*id. ibid.*, p. 164). Videira (2005, p. 161), destaca que:

O reconhecimento de sua raiz étnica-ancestral dentro da sociedade brasileira, exigirá a valorização e o respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo chacotas das religiões de raiz africana. Isto implica criar condições para que os afrodescendentes não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos.

Em um trabalho de reconstrução das nossas identidades, faz-se necessário o redimensionamento da história, cultura e das contribuições científico-culturais da população negra. A dança afro-brasileira, se bem trabalhada no contexto escolar, pode contribuir na ampliação do universo simbólico, educativo e artístico dos nossos alunos. A proposta proporcionará ao educando: “[...] vivências das dimensões estéticas, sonoras, visuais, literárias, plásticas e gestuais, como também, contribuirá para desenvolver a consciência crítica dos valores humanos, étnicos, sociais, históricos e de sua comunidade” (*id. ibid.*, p. 239).

Defendemos ainda, que é necessário compreender as práticas cotidianas para modificar as relações sociais, pautando-se nos princípios da solidariedade, da reciprocidade, da participação coletiva. No trabalho com as danças afrodescendentes é possível articular conteúdos de várias áreas do conhecimento de forma interdisciplinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário juazeirense marca a história de uma comunidade onde a presença afrodescendente não pode ser ignorada; sua população faz parte do processo histórico-cultural desta localidade. No entanto, esta pesquisa constatou que o sistema educativo local não possui um levantamento das africanidades e afrodescendências da região. Além disso, ainda é muito forte a ideologia de que a influência africana e afrodescendente nas terras do Ceará não foi significativo.

Uma das contribuições deste trabalho foi desmentir tal ideologia. Apresentamos fatos históricos e culturais ligados ao cotidiano da população afrodescendente local, o que nos chama a atenção para a necessidade de outros trabalhos voltados para o entendimento da participação da população africana e seus descendentes neste Estado.

Tal necessidade de justifica pela constatação da ausência destes conteúdos nos programas curriculares locais. A pesquisa apontou que existe um desconhecimento dos professores em relação a temas que se referem à História e Cultura Africana e Afrodescendente. Ausência esta, provocada por um longo processo de exclusão da população negra brasileira, aliado à tentativa de invisibilização das suas práticas culturais. A escola brasileira ao desprestigiar a participação de negros e índios na construção da nossa história, difunde uma concepção eurocentrista de mundo, fundamentada em um único valor civilizatório.

A reformulação curricular que propomos neste trabalho, deve partir da inclusão na rede de ensino da educação básica de conteúdos referentes ao repertório cultural afrodescendente. Destacamos aqui, o trabalho com os reisados locais, trazendo as danças de base africana para a escola como uma possibilidade para o aprendizado da cultura e para a afirmação da identidade étnica das crianças e jovens negros/as. A reapropriação cultural produzida pelos grupos sociais excluídos deve compor os temas curriculares das escolas.

Ressaltamos ainda que, compreender a dinâmica dos valores da cultura africana presentes em Juazeiro do Norte possibilita pensar uma educação plural e democrática, comprometida com a valorização da diversidade.

Por outro lado, há um enorme desconhecimento da diversidade africana, resultante da tentativa da elite dominante brasileira de disfarçar ou desconsiderar os elementos da cultura negra, o que tem como um dos seus motivos evitar a sedução que os elementos dessa cultura exercem sobre a população brasileira. Existe uma lacuna muito grande em torno de

conhecimentos sobre os diversos povos que vieram para o Brasil e as riquezas de cada região, gerando uma visão distorcida de que na África todos tinham os mesmos hábitos e tradições.

Da colonização herdamos a concepção de negro como submisso, incapaz intelectualmente, o que resultou numa sociedade de exclusão reforçando a miséria e o preconceito. Estudos e pesquisas têm demonstrado que as desigualdades entre negros e brancos persistem após cem anos do fim da escravatura, revelando o descaso dos nossos governantes e a falta de comprometimento com ações que busquem reverter esta situação.

A formação social brasileira foi diretamente influenciada pela singularidade da cultura negra o que demonstra a resistência dos africanos ao processo de dominação européia. Apesar das repressões, das perseguições e dos castigos físicos, os valores e princípios negros foram trazidos na escravidão; aspectos da cultura africana sobreviveram em solo brasileiro.

O desconhecimento da História e Cultura Africana tem contribuído para reforçar a idéia de que o continente africano era habitado por tribos primitivas, por homens e mulheres “incultos(as)”. Idéia esta disseminada pelos colonizadores europeus buscando justificar o processo de colonização. O conhecimento que se tem da África não leva em consideração as suas produções intelectuais e tecnológicas. O escravismo criminoso promoveu a destruição de séculos de cultura e civilização. Dessa forma, adentrando nesse universo, buscando compreender as dinâmicas internas dessa sociedade será possível perceber as características singulares desse continente, bem como sua diversidade e complexidade.

Assim, há a necessidade de um estudo aprofundado e pesquisas nessa área que mostrem como eram constituídas as sociedades africanas antes da colonização, atentando para os aspectos históricos, culturais, religiosos, artísticos, para que possamos conhecer o alto valor civilizatório dessas sociedades. Buscar compreender as dinâmicas culturais africanas para além de uma cultura “exótica” e “folclórica”.

Percebemos também a necessidade de que os processos educativos reflitam sobre as atitudes que têm levado o negro a ter sua cor, sua raça, seus costumes, enfim toda a sua vida ocultada. É toda uma história construída ao longo dos tempos, caídos por terra por conta do preconceito, da discriminação, da desigualdade e de tantas outras formas de desrespeito ao ser humano. Seja no campo da educação, da saúde, do emprego, da moradia, as dificuldades encontradas pelos negros são bem maiores do que as encontradas pelos brancos. O preconceito racial na sociedade brasileira continua real e apresenta-se disfarçado, denominado democracia racial.

Durante anos os grupos dominantes da sociedade brasileira têm se encarregado de disseminar a idéia de que vivemos em um país onde todos têm as mesmas oportunidades e só não vence quem não quer. No entanto, os indicadores atestam a trajetória de desigualdades entre negros e brancos no Brasil, o que tem refletido diretamente no campo educacional. A escola tem sido durante muito tempo um espaço reprodutor das diferenças. Essa desqualificação da população negra tem tido espaço, dificultando a garantia do respeito à diversidade no conjunto da sociedade.

Daí, defendemos que a escola precisa ser o lugar da participação, do exercício da cidadania e, para isto, precisamos de professores preparados para redimensionar a história do negro e garantir no espaço da sala de aula conteúdos amplos que contemplem a multiplicidade da riqueza cultural do povo brasileiro. Faz-se necessário romper com um ensino que destaca o continente africano apenas relacionando-o ao tema da escravidão.

A história brasileira precisa ser contada a partir de várias perspectivas, trazendo a contribuição dos negros para o desenvolvimento do nosso país e rompendo com o eurocentrismo que tem permeado o universo escolar, desconsiderando a participação da população negra no desenvolvimento do Brasil e dificultando o reconhecimento do valor da história e cultura africana no nosso país.

Acreditamos que demos um grande passo na discussão sobre a necessidade da temática racial na prática escolar, desde a universidade até a escola da educação básica. Daqui, nasce o desejo de continuar e esperamos que esta pesquisa abra outras possibilidades de trabalho, do aprofundamento destas questões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Jucélia Maria; LIMA, Rose Mery de; ALBUQUERQUE, Cleidi. **Cacumbi**: um aspecto da cultura negra em Santa Catarina. Florianópolis: UFSC/Co-edição Secretaria da Cultura e do Esporte de Santa Catarina, 1990.

ALVES, Teodora de Araújo. **Herdanças de corpos brincantes**: saberes da corporeidade em danças afro-brasileiras. Natal: EDUFRN, 2006.

ANSELMO, Otacílio. **Padre Cícero**: mito e realidade. Edição Ilustrada/Editora Civilização Brasileira, 1968.

ARANTES, Augusto. **O que é cultura popular**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARRAIS, Paulo Ernesto. Dia de Reis: grupos mantêm tradição apesar das dificuldades. In.: **Diário do Nordeste**. Fortaleza, 06 jan./2005.

ARAÚJO, Maria de Lourdes de. **A cidade do Padre Cícero**: trabalho e fé. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005 (Tese de Doutorado).

ARRAIS, Raimundo. **Recife, cultura e confrontos**. Natal: EDUFRN, 1998.

ASSUNÇÃO, Luiz. Padre Cícero no imaginário umbandista. In.: **Anais do III Simpósio Internacional sobre o Padre Cícero do Juazeiro**: e... quem é ele? Dumoulin, A. Guimarães, A. T.; Forti, M. C. P. (Ed.). 18 a 22 de julho. Juazeiro do Norte, 2004.

BARROSO, Oswald. **Reis de Congo**. Fortaleza: Ministério da Cultura/Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais/Museu da Imagem e do Som, 1996.

BENCINI, Roberta. Educação não tem cor. In.: **Nova Escola**. Ano XIX, nº. 177, p. 45-53. São Paulo: Abril Cultural, nov./2004.

BERNARDO, Teresinha. **Memória em branco e negro**: olhares em branco e negro: olhares sobre São Paulo. São Paulo: EDUC/Fundação Editora da UNESP, 1998.

BOLETIM INFORMATIVO. Petronilha Beatriz fala sobre obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar. In.: **PPCor/Laboratório de Políticas Públicas da UERJ**. Boletim Número 13/junho, 2004.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembrança de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDB) – Lei nº 9.394, de 20.12.96. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1996.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BRITO, Benilda Regina B. de. Negro X Biologia. In.: LIMA, Ivan Costa; ROMÃO, Jeruse; SILVEIRA, Sônia Maria (orgs.). **Os negros, os conteúdos escolares e a diversidade cultural**, v. 3. Núcleo de Estudos Negros/NEN. Florianópolis: Atilênde, 2002. (Série Pensamento Negro e Educação).

CARNEIRO, Mário Henrique Thé Mota. **Reis, rainhas, calungas, balaios e batuques: imagens do Maracatu Az de Ouro e suas práticas educacionais**. Fortaleza: Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira/Universidade Federal do Ceará (UFC), 2007. (Dissertação de Mestrado).

CAMPOS, Eduardo. **Revelações das condições de vida dos cativos do Ceará**. Fortaleza: Secretaria de Cultura e Desporto, 1982.

CAVALCANTI, Lana de Souza (org.). **Geografia da cidade: a produção do espaço urbano de Goiânia**. Goiânia: Alternativa, 2001.

COSTA, Humberto. **Projeto de Lei nº. 859**, de 1995. Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da disciplina “História da Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências/Câmara dos Deputados.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiars do contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CULTURA, Ministério da. PALMARES, Fundação Cultural. **A realidade da população negra no Nordeste: tricentenário de Zumbi dos Palmares**. Recife-PE, 1995.

CUNHA Jr. Henrique Antunes. A História africana e os elementos básicos para o seu ensino. In.: LIMA, Ivan Costa e ROMÃO, Jeruse (orgs.). **Negros e currículo**. Florianópolis: nº. 02, Núcleo de Estudos Negros/NEN, 1997.

_____. Africanidade, afrodescendência e educação. In.: **Educação em debate**. Fortaleza, Ano 23, v. 2, n. 42, 2001.

_____. **Racismo anti-negro: a necessidade de compreensão conceitual além da raça e classe**. Texto da disciplina do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará/UFC.

_____. Movimento de consciência negra na década de 1970. In.: **Educação em debate**. Fortaleza, Ano 25, v. 2, nº 46, 2003.

_____. **Textos para o movimento negro**. São Paulo: EDICON, 1992.

_____. História e memória de bairros de maioria afrodescendentes. In.: VASCONCELOS, José Gerardo; VASCONCELOS Jr., Raimundo Elmo de Paula; QUEIROZ, Zuleide Fernandes de; ARAÚJO, José Edvar Costa de. **Interfaces metodológicas na história da educação**. Fortaleza: UFC, 2006.

_____; e NATIVIDADE, Daise Rosas. Lugar dos negros na educação: da transição do século XIX ao XX. In.: **Educação em debate**. Fortaleza, Ano 25, v.2, nº 46, 2003.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS. **DCN's para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2004.

DELLA CAVA, Ralph. **Milagre em Joazeiro**. Tradução de Maria Yedda Linhares. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

DOMINGOS, Reginaldo Ferreira. **A história do GRUNEC e o racismo no Cariri: 2001 – 2005**. Artigo apresentado ao Curso de Especialização em História e Sociologia. Crato: Universidade Regional do Cariri-URCA, 2007.

DOMINGUES, Petrônio. **Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica**. Nº. 29, p. 164-76. São Paulo: Autores Associados, 2005.

FAZENDA, Ivani. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FERREIRA, Hilário. Para além da escravidão, abolição e invisibilidade: resgatando as experiências e vivências dos negros no Cariri do século XIX. In.: **RAÍZES/Instituto de Memória do Povo Cearense (IMOPEC)**. Ano 11, nº. 39, p. 4-5. Fortaleza: jul./set. 2002.

FIGUEIREDO FILHO. **Engenhos de rapadura do Cariri**. Rio de Janeiro: SAI Edições, 1958.

GENTILE, Paola. África de todos nós. In.: **Nova Escola**. Ano XX, nº. 187, p. 42-9. São Paulo: Abril Cultural, nov. 2005.

GOHN, Maria da Glória. **História dos movimentos e lutas sociais: a construção da cidadania dos brasileiros**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

_____. (org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GUATARRI, Félix. ROLNIK, Sueli. **Micropolítica: cartografias do desejo.** 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

GUIMARÃES, Marilena. O ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira nas escolas. In.: **Pátio.** Ano X, nº. 37, p. 42-5. Porto Alegre: Artmed, fev./abr. 2006.

HALLBWACHS, Maurice. **Memória coletiva.** São Paulo: Vértice, 1990.

IKEDA, Alberto T. Do lundu ao mangue-beat. In.: **História viva,** nº. 3. Ediouro, s/d. Disponível em: <www.historiaviva.com.br>.

LOPES, Nei. **Bantos, malês e identidade negra.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MARQUES, Roberto. **Contracultura, tradição e oralidade: (re)inventando o sertão nordestino na década de 70.** São Paulo: AnnaBlume, 2004.

_____. **Narradores do Padre Cícero: do auditório à bancada.** Fortaleza: Casa de José de Alencar/UFC, 2000.

MARTINS, Leda Maria. **Afrografias da memória: O Reisado do rosário no jatobá.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MUNANGA, Kabengele. (org.). **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada/Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. **Rediscutido a mestiçagem no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2004.

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo.** 2. ed. Brasília/Rio de Janeiro: Fundação Palmares/OR Editor Produtor Editor, 2002.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil.** São Paulo: Summus, 2003.

OLIVEIRA, Amália Xavier de. **O Padre Cícero que eu conheci.** Fortaleza: Premium, 2001.

OLIVEIRA, Antônio José de. Trabalhadores e engenhos no Cariri colonial (1790-1850). In.: MARQUES, Roberto; LIMA, Marinalva Vilar de (orgs.). **Estudos regionais: limites e possibilidades.** Crato: NERE/CERES Editora, 2004.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Cosmovisão africana no Brasil**: elementos para uma filosofia afrodescendente. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2006.

PAULA, Ethel de. A mestra dos mestres. In.: **O Povo**. Fortaleza-Ce, 17 de novembro de 2005.

PAIXÃO, Marcelo. **Manifesto anti-racista**: idéias em prol de uma utopia chamada Brasil. Rio de Janeiro: DP&A/LPP/UERJ, 2006.

PEREGRINO, Yara Rosas. Dançando na escola: A conquista de espaço para a arte do movimento. In.: PENNA, Maura (coord.). **É este o ensino de arte que queremos?**: uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: Editora Universitária/CCHLA/PPGE, 2001.

PEREIRA, Amauri Mendes. “Quem não pode atalhar, arroteia!” Reflexões sobre o desafio da práxis de educadores dos agentes da Lei nº. 10.639/03. In.: **30ª reunião anual da ANPED**. GT-Afro-Brasileiros e educação, ANPED: out./ 2007.

_____. **Por que estudar a história da África?** Rio de Janeiro: CEAP, 2006.

PETIT, Sandra Haydée. Por que ser favorável às cotas. In.: **O Povo**. Fortaleza, 15 de abril de 2007.

PINHEIRO, Irineu. **O Cariri**: seu descobrimento, povoamento, costumes. Fortaleza: 1950.

QUEIROZ, Zuleide Fernandes de. **Em cada sala um rosário, em cada quintal uma oficina**: o tradicional e o novo na história da educação tecnológica no Cariri cearense. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará-UFC, 2003 (Tese de Doutorado).

RAÍZES. **Boletim do Instituto da Memória do Povo Cearense – IMOPEC**. Ano 04, nº. 13. Fortaleza: jan./mar. 1995.

RATTS, Alecsandro José Prudêncio. **Fronteiras invisíveis**: territórios negros e indígenas no Ceará. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/Departamento de Geografia – USP, 1996. (Dissertação de Mestrado).

RATTS, Alex. Reconhecendo quilombos no Ceará. In.: RAÍZES. **Boletim do Instituto da Memória do Povo Cearense – IMOPEC**. Ano 04, nº. 13. Fortaleza: jan./mar, 2006.

REIS Jr., Darlan de Oliveira. Trabalhadores no eito: escravos negros no Crato oitocentista. In.: **Documentos arquivo público do Ceará**, v. 1, n. 3. (Semestral). Fortaleza: Arquivo Público do Ceará, 2005.

RIBEIRO, Rosa Maria Barros. **Negros do trilho e as perspectivas educacionais**. Fortaleza: Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira/Universidade Federal do Ceará-UFC, 1995. (Dissertação de Mestrado).

RODRIGUES, Carlos Moisés Silva. Reis negros na cidade devota: escravos, senhores e libertandos (1850-1884). In.: **Documentos arquivo público do Ceará**, v. 1, nº. 3. (Semestral). Fortaleza: Arquivo Público do Ceará, 2005.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Embates e contribuições do movimento negro à política educacional nas décadas de 1980 e 1990. In: OLIVEIRA, Iolanda de.; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; PINTO, Regina Pahim. **Negro e educação: escola, identidades, cultura e políticas públicas**. São Paulo: Ação Educativa/ANPEd, 2005.

ROMÃO, Jeruse (org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção Educação para Todos).

_____. Samba não se aprende na escola. In.: LIMA, Ivan Costa; ROMÃO, Jeruse (orgs.). **Negros e currículo**, v. 2. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros (NEN), 1997. (Série Pensamento Negro em Educação).

SANTOS, Cícero Joaquim dos; SANTOS, Diego César. A presença negra em Porteiras. In.: **Raízes/Instituto de Memória do Povo Cearense – IMOPEC**. Ano 15, nº. 53, p. 4-8. Fortaleza: jan./mar. 2006.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In.: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº. 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada/Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção Educação para Todos).

SCHWARCZ, Lilia Moritz; QUEIROZ, Renato da Silva (orgs.). **Raça e diversidade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/Estação Ciência/EDUSP, 1996.

SCHWARTZ, Stuart. **Escravos, roceiros e rebeldes**. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

SILVA, Fátima Aparecida. **O movimento social frente negra pernambucana e sua continuidade como centro de cultura afro-brasileiro (1937-1988)**. Projeto de Qualificação de Doutorado. Fortaleza: Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira/Universidade Federal do Ceará-UFC, nov./2007.

SILVA, Maria José Lopes da. Pedagogia multirracial em contraposição à ideologia do branqueamento na educação. In.: LIMA, Ivan Costa. ROMÃO, Jeruse (orgs.). **As idéias racistas, os negros e a educação**, v. 1. Núcleo de Estudos Negros/NEN. Florianópolis: Atilênde, 2002. (Série Pensamento Negro em Educação).

SOARES, Douracy. **O Cariri: Crato – Juazeiro do Norte: estudo de geografia regional**. Crato: Faculdade de Filosofia do Crato, 1968.

SOBREIRA, Padre Azarias. **O patriarca de Juazeiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1969.

SODRÉ, Muniz. **A verdade seduzida**: por um conceito de cultura na Brasil. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco, 1988.

SOUSA, Edileuza de. **Tamborizar**: história e afirmação da auto-estima das crianças e adolescentes negros e negras através dos tambores de congo. Salvador: Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade/Universidade do Estado da Bahia (UNEB), 2005. (Dissertação de Mestrado).

SOUSA, Simone Maria Dantas. **História, memória e cultura numa epistemologia estética**. Fortaleza: Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira/Universidade Federal do Ceará – UFC, 2006. (Dissertação de Mestrado).

SOUSA, Teresa Cristina Vital de. **Com a palavra, o movimento negro**: contestando o racismo e desmistificando a democracia racial. Recife: Centro de Ciências Sociais Aplicadas/Universidade Federal de Pernambuco, 1997. (Mestrado em Serviço Social).

SOUZA, Francisco Roserlândio de. O movimento negro no Cariri. In.: RAÍZES. **Boletim do Instituto da Memória do Povo Cearense – IMOPEC**. Ano 02, nº. 06, abr./jun. 1993.

SOUZA, Marina de Mello e. Reis e rainhas no Brasil. In.: **História viva**, nº. 3. Ediouro, s/d. Disponível em: <www.historiaviva.com.br>.

SOUZA, Raimundo Nonato Rodrigues de. **Irmandade e festa**: rosário dos pretos de Sobral (1854-1884). Fortaleza: Edições NUDOC, 2006.

SOUZA, Simone de. (org.). **Uma nova história do Ceará**. 3. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2004.

VALENTE, Ana Lúcia. Ação afirmativa, relações raciais e educação básica. In.: **Revista brasileira de educação**. Nº 28, p. 62-76. São Paulo: Autores Associados, 2005.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 17. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

VIDEIRA, Piedade Lino. **Marabaixo, dança afrodescendente**: significando a identidade étnica do negro amapaense. Fortaleza: Pós-Graduação em Educação Brasileira/Universidade Federal do Ceará – UFC, 2005. (Dissertação de Mestrado).

WEDDERBURN, Carlos Moore. Novas bases para o ensino da História da África no Brasil. In.: **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela lei federal nº. 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada/Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção Educação para Todos).