



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

SAMUEL MORAIS SILVA

**BAOBANDO EM UMA FORMAÇÃO DE RAIZ AFRICANA COM
PROFESSORAS(ES) E NÚCLEO GESTOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA CIDADE
DE CRATO-CE**

FORTALEZA

2018

SAMUEL MORAIS SILVA

BAOBANDO EM UMA FORMAÇÃO DE RAIZ AFRICANA COM PROFESSORAS(ES)
E NÚCLEO GESTOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA CIDADE DE CRATO-CE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Educação Brasileira

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

FORTALEZA

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S583b Silva, Samuel Morais.
Baobando em uma formação de raiz africana com professoras(es) e núcleo gestor da educação básica na cidade de Crato-CE / Samuel Morais Silva. – 2018.
239 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2018.
Orientação: Profa. Dra. Sandra Haydée Petit.
1. Projeto Memórias de Baobá. 2. Cosmovisão africana. 3. Pesquisa-formação. 4. Currículo. 5. Escola. I. Título.

CDD 370

SAMUEL MORAIS SILVA

BAOBANDO EM UMA FORMAÇÃO DE RAIZ AFRICANA COM PROFESSORAS(ES)
E NÚCLEO GESTOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA CIDADE DE CRATO-CE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Educação Brasileira

Aprovada em: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

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

Prof^a. Dr^a Cicera Nunes
Universidade Regional do Cariri (URCA).

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

Prof^a. Dr^a Rebeca Alcântara e Silva Meijer
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

Às escolas de todo o mundo.
Aos educadoras/es e educandas/os de todo
sempre.

AGRADECIMENTOS

É difícil chegar a esse ponto de largada que tem suas próximas partidas e agradecer aos nobres corações, aos delicados corpos, aos meus e às minhas ancestrais, aos espaços institucionais que caminharam comigo ao longo desta travessia. Quem atravessou ou está cruzando as pontes acadêmicas de natureza de toda ordem, escrevendo um trabalho final de conclusão de curso, em especial uma tese ou uma dissertação, compreende a minha dificuldade em agradecer, pois são muitas chegadas e partidas no decorrer da trajetória.

E mesmo quem não está escrevendo um texto acadêmico, mas nos acompanha neste trajeto, sobretudo aquelas/es que caminharam mais próximos de nós ao longo do curso, sabem das dores e delícias, vividas e sentidas nesta travessia que, por vezes, pensei que iria cair da ponte ou que iriam me derrubar, e confesso houve momentos em que pensei em voltar do meio do caminho. Contudo, lembrei que não sou homem de recuar, por isso segui e cheguei aqui. Há quem diga que é fácil agradecer, mencionar nomes de pessoas e instituições, mas confesso que tenho medo de esquecer as pessoas, os espaços e as ancestralidades que me ajudaram a suportar os momentos solitários, condoídos da escrita, pois houve dias em que a solidão foi imensa e precisei aguentar os momentos individuais que a escrita exigiu de mim.

Dito isso, mesmo com toda dificuldade que é agradecer pra mim pelo risco do esquecimento, pelas chegadas e partidas, preciso agradecer a quem partiu, a quem ficou e até mesmo a quem chegou nos momentos conclusivos da escrita, pois essas pessoas, direta ou indiretamente, seguraram minha mão e me ajudaram atravessar a ponte do mestrado tão imprevisível e cheia de metamorfoses constantes. Dessa forma, agradeço, por meio de algumas palavras, aquelas/es que foram escuta, fala, paciência, afeto, afago, lágrimas, alegrias, soluções, tristezas, colo, aprendizagens, ensinamentos, enlaços e abraços fazendo dessa trajetória uma realização coletiva.

A Deus, às santidades e divindades que me permitiram estar no mundo e tecem o meu caminhar desde sempre e para sempre.

À minha mãe, Celeide, que me ajudou a perceber algo fundamental à vida: o prazer e a responsabilidade pelo que se faz. Uma mulher negra do interior cariense que sentiu na pele a segregação racial, mas não perdeu a esperança de acreditar em mundo mais justo e ver seu filho na universidade, mesmo conhecendo tão pouco do universo acadêmico. A ela minha gratidão, por ser doutora na escola da vida, mulher com quem aprendo diariamente.

Ao meu pai, Francisco, potência-axé, umbandista, rezador, curador, sábio, mestre na escola da vida. Um homem que mesmo vítima do racismo religioso, segue cantando, dançando, doutrinando, ensinando, sonhando, resistindo.

Aos meus e minhas antepassadas/os africanas/os e afrodescendentes, que lutaram incansavelmente pelas ações afirmativas para a população negra, em especial a luta pela inclusão do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, marcada pela conquista da Lei Nº10.639/2003, uma das reflexões deste estudo.

Ao Baobá, fonte de inspiração desta pesquisa, pela oportunidade do encontro ancestral e por me permitir oferecer a educação do Crato, enraizamentos e florescimentos de raiz africana.

À vó Mudinha e ao vô João, pontes da ancestralidade africana da minha linhagem étnica materna, por me permitirem reportar aos nossos ancestrais através do marcador da feira tecida no ser e fazer da família.

À vovó Sebastiana e ao vovô José, pontes da ancestralidade africana da minha linhagem étnica paterna, por me permitirem reportar aos nossos ancestrais através dos marcadores da dança do coco e maneiro pau no seio familiar.

À Hortelina, Helena, Dária, Monique e ao Felipe, por me ensinarem o lado certo da história, sem o amor de vocês eu nada seria. Gratidão por tudo!

À tia Maria, pelas orações e carinho enorme. A senhora mora em meu coração.

À Ana Paula Santos, minha amiga-irmã na arte de viver. Gratidão pela partilha das dores e delícias durante esta e tantas outras travessias. Que o nosso cordão umbilical ancestral continue se estendendo para além da vida acadêmica. Muito obrigado pela companhia e pelos gestos solidários tão profundos que nos irmana.

Ao Davi, pela oportunidade do encontro, pela doçura das palavras, pela delicadeza dos gestos e pelo jeito formalmente doce. Foi um prazer dividir uma época com você.

Ao corpo docente da escola 08 de Março, às pessoas, sem as quais não existira esta pesquisa. Gratidão por me possibilitarem perceber a importância do trabalho para a educação das relações étnico-raciais na escola, com foco na formação de raiz africana. A vocês, agradeço todas as experiências proporcionadas em nossos encontros formativos, a confiança em mim depositada, a atenção e disponibilidade comigo e com as(os) formadoras(es) nos momentos dos encontros. Agradeço o compartilhamento de suas trajetórias docentes na perspectiva das questões raciais, trajetórias estas, floridas, espinhosas e cheias de inspiração. A todas/os vocês, meus profundos e sinceros agradecimentos.

À Chaguinha, por ter me recebido afetosamente em sua casa, partilhado do café, da história da escola 08 de Março e do Conjunto Novo Crato.

Ao núcleo gestor da escola 08 de Março, por acreditar na política de implementação da Lei Nº 10.639/03 na proposta pedagógica e na matriz curricular da escola. Incrível como em cada sorriso compartilhado nós podemos refazer as histórias de nossas(os) antepassadas(os). Substituindo a violência do colonizador pelos encontros ancestrais munidos de sons, batuques, gingas, cores e africanidades, substituindo as tristezas por belos cantos de alegria e poesia, e fazendo emergir nos corações um mesmo sentimento de luta pela igualdade racial no âmbito escolar. Sem vocês, esta pesquisa também não seria possível. Gratidão!

À Sandra Petit, minha orientadora, pela liberdade que me proporcionou no desenvolvimento da pesquisa e por contribuir significativamente nos processos formativos através da vivência e teorização.

Aos amigos Ângelo, Edilmar e Arthur, pela acolhida em suas residências e por cederem o ombro amigo quando mais precisei, emprestando e dividindo seus *notebooks* quando os meus “me deixaram na mão” no final da escrita. Vocês me mostraram que, neste mundo, a solidariedade ajuda a construir o futuro e um melhor com-viver.

À minha sobrinha, Lara Beatriz, pela certeza que devo assumir o compromisso solene de contribuir para uma educação antirracista e uma escola onde a criança negra e a “branca” possam ter os meus direitos, inclusive, o mesmo tratamento.

Ao GRUNEC, especialmente às negras, Cleone, Yaskara, Verônica e Valeria, e aos negros João do Crato e Luciano, pelo exemplo de militância em prol do nosso povo negro Caririense. Gratidão pela parceria e apoio fundamental nas atividades do Projeto Memórias de Baobá. Vocês não imaginam como são responsáveis por esta pesquisa!

À professora Cicera Nunes, que tem construído com muito esmero uma escola de pesquisadoras(es) empenhadas(os) com as questões étnico-raciais. Agradeço também pela presença na minha trajetória com a temática racial e pelo tempo cedido contribuindo ricamente com as formações da pesquisa.

Ao NEGRER, pelos momentos potentes de estudos e reflexões na companhia de pesquisadoras/es engajadas/os com as questões da diáspora negra.

Ao professor Henrique Cunha, pelas valiosas contribuições na banca de qualificação, especialmente por me possibilitar enxergar através das análises, os marcos étnicos e ancestrais fortemente presentes na minha linhagem materna e paterna. E por também se fazer presente na escola, contribuindo com as vivências formativas.

À professora Rebeca Alcântara, que contribuiu com suas preciosas orientações, fundamentais na banca de qualificação para o resultado alcançado.

À Tesinha Leandro e Eliane Gomes, por possibilitarem as primeiras reflexões sobre as questões raciais no âmbito escolar.

As (os) companheiras (os) dessa aventura singular, que é a pós-graduação para o nosso povo negro, Sâmia, Emanuela, Fernando, Gerson, Tatiana, Carol, Jair, Andressa, Walter, e Socorro, com o desejo de que possamos compartilhar de outras aventuras.

Aos amigos/as que vibram e emanam sincero desejo que tudo dê certo, por entenderem e respeitarem as distâncias e ausências, os momentos de reclusão e por terem me ouvido e ajudado como puderam, Sâmia, Taina, Hinara, Maxilânia, Anderson, Thalita, Sandra, Martha, Janaina e Darqueane.

À Ana Cristina, prima amada, por embarcar nos meus sonhos, incentivando-me e apoiando-me com palavras de conforto.

À Universidade Federal do Ceará (UFC) e a todas as pessoas do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação, que, de modo sempre solícito e atencioso, ajudaram-me quando necessário. Agradeço em especial ao espaço bibliotecário, território recente para nós afrodescendentes, espaço no qual fiz morada nos últimos meses para escrever o texto dissertativo.

Aos professores e professoras da Educação Básica, do Ensino Médio e da Universidade Regional do Cariri – URCA, que me permitiram chegar até aqui. E aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC, que se dedicaram para nos transmitir o conhecimento letrado, especialmente aquelas/es dedicadas/os na transmissão do saber e conhecimento de mundo.

À FUNCAP, pelo apoio financeiro na forma de bolsa de mestrado, que possibilitou, sobretudo, o percurso Crato-Fortaleza / Fortaleza-Crato.

À Fortaleza, pelos dias vividos e sentidos, as praias, os toques dos afoxés, os sambas dos pré-carnavais e os batuques dos maracatus. Expressões culturais ancestrais que alimentaram minha negritude. Gratidão pelos momentos que se eternizam.

À natureza, por me permitir estar em conexão com as minhas e os meus ancestrais, ao sol por iluminar meus dias, a lua por cintilar minhas noites, as chuvas, os rios e cachoeiras pelas águas que lavam minha alma.

Um certo dia me acordei com vontade de mudar o mundo, porém descobri que o mundo é grande demais para eu mudar sozinho. Outro dia me acordei com o anseio de mudar as pessoas, entretanto, percebi que ninguém muda ninguém porque a mudança é um processo muito subjetivo. Daí teve uma manhã que me acordei com o desejo de mudar a escola, e quem sabe modificando a escola, transformarei as pessoas e o mundo (MORAIS, 2018).

RESUMO

O presente estudo parte de uma experiência em curso no projeto intitulado Memórias de Baobá, que tem sua realização na escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental I 08 de Março. Instituição vinculada à rede municipal de ensino da cidade do Crato, na região do Cariri, sul do Ceará. O projeto objetiva, desde maio de 2014, a implementação da Lei Nº 10.639/03 que reformulou a LDB (9.394/96) com advento das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira. No entanto, observou-se que as ações educativas realizadas no projeto entre os anos de 2014 e 2016, na perspectiva da implementação da citada lei, não deram conta da sua implantação na matriz curricular da escola. Tal afirmação justifica-se após as/os professoras/es e núcleo gestor relatarem dificuldades para articulação de tais conteúdos em suas práticas educativas. Nesse sentido, percebeu-se a necessidade de uma formação continuada com o professorado e gestão escolar partindo dos princípios / ensinamentos da Cosmovisão Africana, intentando a construção de uma proposta pedagógica que valorizasse os repertórios africanos marcados na cultura local. Para tanto, realizamos uma Pesquisa-Formação de Raiz Africana ancorada na Pedagogia do Baobá e fundamentada no aporte Pretagogia, intentando a construção da referida proposta e, por meio desta, descobrir práticas pedagógicas que deem subsídios aos professoras/es e núcleo gestor, no trato da história e cultura africana e afro-brasileira, bem como verificar que contribuições a formação que valoriza os princípios / ensinamentos da Cosmovisão Africana, poderia trazer para a matriz curricular da escola, em torno do ensino das africanidades local e educação para as relações étnico-raciais. Assim, propusemos trabalhar com referenciais metodológicos e abordagens pedagógicas equipados/as de conhecimento e saber de matriz africana. Nesse sentido, os caminhos metodológicos são constituídos por autoras e autores, como Josso (2004), Petit (2015), Petit e Silva (2011) e Oliveira (2007). Além de Cavalleiro (2001), Silva (2010), Oliveira (2006), Meijer (2012), Hooks (2017) e Macedo (2012), que nos ajudam a refletir sobre formação de raiz africana, africanização da escola e descolonização do currículo, a partir das categorias conceituais fundantes que enriquece o embasamento teórico da pesquisa, conceitos como: Educação Anti-racista, Cosmovisão Africana, Africanidades, Currículo e Ensino.

Palavras-chave: Projeto Memórias de Baobá. Cosmovisão africana. Pesquisa-formação. Currículo. Escola.

ABSTRACT

The present study is based on an ongoing experiment in the project entitled Memórias de Baobá, which is being carried out at the School of Early Childhood Education and Primary Education I March 08. Institution linked to the municipal education network of the city of Crato, in the region of Cariri, south of Ceará. The project aims, since May 2014, to implement Law No. 10,639 / 03, which reformulated LDB (9,394 / 96) with the advent of the National Curricular Guidelines for Education of Ethnic and Racial Relations and for the Teaching of African and Afro History and Culture -Brazilian. However, it was observed that the educational actions carried out in the project between the years 2014 and 2016, with a view to implementing the aforementioned law, did not account for its implementation in the curricular matrix of the school. This statement is justified after the teachers and the managerial nucleus report difficulties in articulating such contents in their educational practices. In this sense, the need for a continuous formation with the teachers and school management was observed, starting from the principles / teachings of the African Worldview, trying to construct a pedagogical proposal that valorized the African repertoires marked in the local culture. In order to do so, we carried out an African Root Research-Formation anchored in Baobá Pedagogy and based on the contribution of Pretagogy, attempting to construct said proposal and, through this, to discover pedagogical practices that give subsidies to teachers and management nucleus, in the treatment African and Afro-Brazilian history and culture, as well as to verify that contributions to the training that values the principles / teachings of the African Worldview, could bring to the curricular matrix of the school, around the local african education and education for ethnic- racial relations. Thus, we proposed to work with methodological references and pedagogical approaches equipped with knowledge and knowledge of the African matrix. In this sense, the methodological paths are constituted by authors and authors, such as Josso (2004), Petit (2015), Petit e Silva (2011) and Oliveira (2007). In addition to Cavalleiro (2001), Silva (2010), Oliveira (2006), Meijer (2012), Hooks (2017) and Macedo (2012), help us reflect on African root formation, school africanization and decolonization of the curriculum , from the conceptual foundational categories that enriches the theoretical basis of the research, concepts such as: Anti-racist Education, African Worldview, Africanities, Curriculum and Teaching.

Keywords: Baobá Memories Project. African worldview. Research-training. Curriculum. School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Ruínas do Engenho do Sítio Fundão.....	41
Figura 2 - Ruínas do Engenho do Sítio Fundão.....	41
Figura 3 - Cabaça Cultural do Carrapato.....	43
Figura 4 - Maracatu Uni Erê em Cortejo pelo Centro da cidade do Crato	43
Figura 5 - Maneiro pau do Mestre Cirilo africanizando a praça da Sé, em Crato-CE	46
Figura 6 - Os irmãos anicetos enegrecendo a igreja Nossa Senha da Penha, em Crato-CE.....	47
Figura 7 - O reisado do Mestre Aldenir empretecendo a igreja Nossa da Penha,.....	47
Figura 8 - As dançadeiras do coco do Baixio ancestralizando a igreja Nossa Senha da Penha, em Crato-CE.....	47
Figura 9 - Escola 08 de Março.....	53
Figura 10 - Baobás do sítio Guaribas, em Crato-CE	71
Figura 11 - Palestra: O eu NEGRO percorrendo caminhos - Os sentidos e significados de desenvolver o projeto Memórias de Baobá	82
Figura 12 - Planejamento pedagógico para articular as ações do projeto Memórias de Baobá.....	84
Figura 13 - Apresentação do mapa – Diáspora.	85
Figura 14 - Apresentação do mapa – Continente africano	85
Figura 15 - Roda de conversa com a professora Cicera Nunes (NEGRER/URCA), professorado e núcleo gestor sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais (MEC, 2004).....	90
Figura 16 - Cine afro debate – Kiriku e a Feiticeira, 1998 (França). Direção: Michel Ocelot.....	91
Figura 17 - Árvore dos afrosaberes	93
Figura 18 - Palestra proferida pelo GRUNEC, tema: “Mulher Negra e Identidade no Cariri Cearense”	94
Figura 19 - Oficina: Bonecas Abayomi. Produção didática: Bonecas Abayomi	96
Figura 20 - Oficina: Faixas Africanas	98
Figura 21 - Oficina: Cotanção de História Bruna e a galinha de Angola. Alunos construindo o produto didático.....	99
Figura 22 - Oficina: Musicalidades e Ritmos Africanos	101
Figura 23 - Oficina: Afrobijus. Alunos construindo o produto didático	102
Figura 24 - Oficina Jogo Mancala.Alunos jogando Mancala.....	104
Figura 25 - Oficina: Bonecas Abyomi.Oficina: Faixas Africanas	106

Figura 26 - Oficina: Musicalidade e Ritmos africanos. Oficina: Contação de Histórias	106
Figura 27 - Oficina: Afrobijus. Oficina: Jogo Mancala.....	106
Figura 28 - Apresentação das pesquisas de campo. Exposição dos trabalhos em sala de aula	108
Figura 29 - Apresentação das pesquisas de campo. Exposição trabalhos em sala de aula.....	108
Figura 30 - Turma do 2º ano recitando poesia. Turma do 3º ano recitando poesia.....	108
Figura 31 - Turma do 4º ano recitando poesia. Turma do 5º ano recitando poesia.....	109
Figura 32 - Contação de história O cabelo de Lelê. Livro O cabelo de Lelê	110
Figura 33 - Produto didático da turma do 3º ano.....	112
Figura 34 - Contação de história Betina. Livro Betina.....	113
Figura 35 - Contação de história O mundo no Black Power de Tayó. Livro: O mundo no Black Power de Tayó.....	114
Figura 36 - Alunos confeccionando a “Cabeça dos sonhos”. “Produção didática “Cabeça dos sonhos”	116
Figura 37 - Documentário: Carolina e seu cabelo crespo.....	116
Figura 38 - Desfile: Representatividade da cultura afro na da escola	117
Figura 39 - Aula de recreação, brincadeira afro-brasileira: Fogo na Montanha.....	118
Figura 40 - Aula de recreação, brincadeira afro-brasileira: Terra-Mar	119
Figura 41 - Aula de recreação, brincadeira afro-brasileira: Acompanhe Meus Pés	119
Figura 42 - Aula de recreação, brincadeira afro-brasileira: Kakopi	120
Figura 43 - Aula de recreação, brincadeira afro-brasileira: Mamba.....	121
Figura 44 - Atividade Mensageiros do Baobá	122
Figura 45 - Contação de história à sombra do Baobá.....	122
Figura 46 - O Baobá delineando o ensino e aprendizagem de baixo do pé de pau	123
Figura 47 - Roda de conversa com Valéria/GRUNEC. Alunos com o Baobá se articulando para o cortejo	124
Figura 48 - Cortejo pela comunidade com o Baobá/ Saudação ao Baobá na escola.....	124
Figura 49 - Hora do conto – Histórias de lá e de cá: A árvore de cabeça para baixo.....	125
Figura 50 - Produto didático Baú das Memórias	127
Figura 51 - Alunas(os) ilustrando o Baobá.Produção didática: Árvores Baobás	128
Figura 52 - Cenário para contação de história. Hora do conto – Encontros com as princesas negras YASBÁS	129

Figura 53 - Alunos(as) confeccionando as princesas negras YABÁS e gerando produto didático	134
Figura 54 - Alunos(as) confeccionando princesas negras YABÁS e gerando o produto didático	134
Figura 55 - Apresentação da pesquisa ao colegiado da escola/ Entrega do material aos educadoras(es)	167
Figura 56 - Vivência e teorização: Pretagogia e Marcadores das Africanidades/ Formadora e educadoras/es pretagogiando	170
Figura 57 - Aula sobre bairros negros e patrimônio de base africano	175
Figura 58 - Formador e educadoras/es	175
Figura 59 - Formadora e educadoras/es/ Entrega do livro: “Reisado cearense uma proposta para o ensino das africanidades”.	179
Figura 60 - Mestre Dona Edite contando a história do grupo “Agente do Coco”/ Dançadeiras dançando o coco, pisando o coco	183
Figura 61 - Reisado O baile do Menino Deus ancestralizando a escola/ Mestre Zefinha (<i>in memoriam</i>) tecendo diálogo com as (os) alunas (os).	185
Figura 62 - Mestre Tereza contando a historiografia do reisado/ Reisado do Mestre Aldenir enegrecendo a escola	185
Figura 63 - Capoeira Muzenza emprestando a escola/ Alunas da escola jogando capoeira	187
Figura 64 - Pesquisador-formador entrando na roda	188
Figura 65 - Pesquisador-formador e educadoras/es relaxando / meditando/ Pesquisador-formador e educadoras/es meditando	191
Figura 66 - Pesquisador-formador e educadoras/es dançando a música Dandalunda.....	194
Figura 67 - Aula sobre processos educativos em terreiros de Umbanda/ Baobaenses ensinando e aprendendo com Pai Francisco de Oxóssi.	197
Figura 68 - Alunas enegrificadas pelo empoderamento do cabelo étnico.....	201
Figura 69 - Pesquisador-formador explicitando os procedimentos da vivência formativa/ Baobaenses se articulando para iniciar a vivência formativa	202
Figura 70 - João do Crato maratucando-cutucando ancestralmente a escola/ Maracatu Uinu Erê mirim enegrecendo a escola.	208
Figura 71 - Baobaenses maratucando com os toques e batuques do Maracatu Uinu Erê mirim.	210

Figura 72 - Material pedagógico investido pela escola para as produções didáticas/ Produto didático – Quebra-cabeça dançando o coco.	212
Figura 73 - Produto didático – Quebra-cabeça baopedagógico/ Jogo da memória dos Orixás.	212
Figura 74 - Produto didático –jogo da memória dos reisados/ Maquete Conjunto Novo Crato e os lugares afromarcados.	212
Figura 75 - Diários de classe ancestralizados/ Diários de classe enegrificados.	213

LISTA DE TABELAS

Quadro 1 - Transposições didáticas baopedagógicas	88
Quadro 2 - Categorias de análises extraídas das lendas	132
Quadro 3 - Educadoras/es da escola (núcleo gestor e corpo docente): perfil profissional.....	140
Quadro 4 - Marcadores das Africanidades	171
Quadro 5 - As raízes ancestrais fincadas nas falas	195
Quadro 6 - Produções didáticas	214

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação.
FACED	Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.
GRUNEC	Grupo de Valorização Negra do Cariri.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
MEC	Ministério da Educação.
MSN	Movimento Social Negro.
NACE	Núcleo das Africanidades Cearenses.
NEGRER	Núcleo de Estudos em Educação, Gênero e Relações-étnicos Raciais.
PROINFO	Programa Nacional da Informática na Educação.
PROCEM	Projeto Cultural Empoderamento Mirim.
PPP	Projeto Político Pedagógico.
SESC	Serviço Social do Comércio.
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará.
SEPPIR	Secretaria Nacional de Promoção da Igualdade Racial.
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.
SEDUC	Secretaria da Educação Básica do Ceará.
UFC	Universidade Federal do Ceará.
URCA	Universidade Regional do Cariri.
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá.
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais.

SUMÁRIO

1	ANDANDO PELA PLANTAÇÃO E DESVENDANDO A FLORESTA BAO PEDAGÓGICA.....	23
2	BAOBANDO MINHAS MEMÓRIAS E TESTEMUNHANDO MEUS ENRAIZAMENTOS: O BAOBAENSE NA PESQUISA	29
2.1	A travessia baobaense em bairros negras/os.....	31
2.2	A travessia baobaense em Crato, terra negra, África viva.....	36
2.3	A travessia baobaense escolar / acadêmica / profissional	48
2.4	Uma plantação, vários enraizamentos e o movimento para florescer: Escola 08 de Março – A floresta baopedagógica.....	53
2.5	O Projeto Político Pedagógico da escola 08 de Março e a Lei Nº 10.639/2003: Alterações observáveis no currículo a partir do Projeto Memórias de Baobá... 	59
3	PROJETO MEMÓRIAS DE BAOBÁ: MEMÓRIAS AFRICANAS NA ESCOLA, NA RODA, NA ÁFRICA, NO BRASIL E NO MUNDO	62
3.1	Quem sabe faz a hora não espera acontecer: Movimentando a Lei nº10.639/2003 na integridade da escola.....	63
3.2	Baobá: Gestos ancestrais feitos de folhas, atitudes africanas perpetradas pelos troncos e ações de mãe África conduzidas pelas raízes.....	71
3.3	A árvore que nos tece	72
3.4	O nome científico que nos purifica	73
3.5	Espécies que nos sagram.....	74
3.6	Classificação científica do Baobá	74
3.7	Folhas do Baobá – gestos ancestrais	74
3.8	Flor do Baobá – cheiro ancestral	76
3.8	Sementes do Baobá –Ancestralidade africana espalhada no mundo	77
3.9	Fruto, raiz, casca e madeira da árvore Baobá tecendo o bem-viver no com-viver africano.....	77
3.9	O Baobá, a relação África-Brasil e as religiões de base africanas	78
3.10	Enraizamento 1- Palestra para professoras (es), alunas (os), corpo técnico-pedagógico, núcleo gestor e demais funcionários da escola 08 de março.....	82

3.11	Enraizamento 2 – Encontro pedagógico: Projeto Memórias de Baobá e as ações educativas para educação das relações étnico-raciais na escola 08 de Março	84
3.12	Enraizamento 3 – Universidade e escola na luta antirracista – Palestra com a Profa. Dra. Cicera Nunes (NEGRER/URCA): O papel da escola na implementação da lei nº10.639/2003	90
3.13	Enraizamento 4 - Cine afro debate – Filme Kiriku e a feiticeira.....	91
3.14	Enraizamento 5 – Árvore dos afrosaberes	93
3.15	Enraizamento 6 – Movimento Social Negro e escola – palestra proferida pelo Grupo de Valorização Negra do Cariri (GRUNEC) para o professorado, núcleo gestor e mães das (os) discentes.....	94
3.16	Enraizamento 7 – Oficinas baopedagógicas com o GRUNEC – Grupo de Valorização Negra do Cariri	95
3.16.1	<i>Oficinacom as turmas dos 1º Ano – Tema: Brinquedos Africanos (bonecas Abayomi).....</i>	96
3.16.2	<i>Oficina com as turmas dos 2º Ano – Tema: Faixas Africanas.....</i>	98
3.16.3	<i>Oficina com a turma do ano 3º C – Tema: Contação de História – “Bruna e a Galinha de Angola”.....</i>	99
3.16.4	<i>Oficina com as turmas dos 3º ano A e B– Tema: Musicalidadee Ritmos Africanos</i>	101
3.16.5	<i>Oficina com as turmas Do 4º Ano – Tema: Afrobijus</i>	102
3.16.6	<i>Oficina com as turmas do 5º Ano – Tema: Jogo Mancala</i>	104
3.16.7	<i>Baobando na integridade da escola os produtos didáticos confeccionados nas oficinas</i>	105
3.17	Enraizamento 8 – Personalidades Negras	107
3.18	Enraizamento 9 – Ecoando Negritude na Poesia.....	108
3.19	Enraizamento 10 – O cabelo étnico potencializando o pertencimento afro	110
3.19.1	<i>O cabelo de Lelê.....</i>	110
3.19.2	<i>Betina</i>	113
3.19.3	<i>O mundo no Black Power de Tayó</i>	114
3.20	Enraizamento 11 – Brincadeiras Africanas e Afro-brasileiras	117
3.20	Enraizamento 12 – Baobá: Legado pedagógico/cultural africano em terras brasileiras	121
3. 21	Enraizamento 13 – Religiosidade de Matriz Africana	128

4	BAOBANDO A METODOLOGIA AFROREFERENCIADA NA PESQUISA – FORMAÇÃO	138
4.1	Tecendo a teia: A pesquisa-formação de raiz africana	142
4.2	Pedagogia do Baobá: A pedagogia do movimento formulada a partir da categoria ancestralidade africana	144
4.3	Pretagogia: Abordagem teórico-metodológico de matriz africana para prática educacional.....	145
5	BAOBANDO AS CATEGORIAS CONCEITUAIS: PROPOSIÇÕES CONGRUENTES E OPORTUNAS PARA A DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO E AFRICANIZAÇÃO DA ESCOLA.....	148
5.1	Educação antirracista: Ação possível e compromisso indispensável para uma escola equânime e um mundo melhor	148
5.2	Africanidades: retratos da terra mãe-África marcados no ser / existir das(os) afro-brasileiras(os)	153
5.3	Educar desde a cosmovisão africana: Tecendo os princípios civilizatórios para as cosmopercepções e cosmosensações na escola	156
5.4	Ensino / currículo – currículo / ensino: Corações que caminham lado a lado batendo e sonhando juntos com uma escola genuinamente humana e democraticamente inclusiva	161
6	BAOBANDO A PESQUISA-FORMAÇÃO: ENTRE AS AFROVIVÊNCIAS-BAOPEDAGÓGICAS (FLORESCIMENTOS), AS PRODUÇÕES DIDÁTICAS E OS DISCURSOS DAS(OS) BAOBAENSES	167
6.1	1º Afrovivência-Baopedagógica: A arte do Encontro – Tecendo as Vivências Formativas	167
6.2	2ª Afrovivência-Baopedagógica: Pretagogia e Marcadores das Africanidades - Compartilhando Experiências Pretagógicas, Tecendo um Currículo Afroreferenciado, Com a Voz, a Autora.....	170
6.3	3ª Afrovivência-Baopedagógica: Bairros Afrodescendentes – Cartografia da Negritude Pela Sua Engenharia Cultural e Pela Autocriação e Autoconstituição Ancestral.....	175
6.4	4ª Afrovivência-Baopedagógica: Reisados, Congos e Educação: Africanidades e afrodescendências no Cariri Cearense	179

6.5	5ª Afrovivência-Baopedagógica: O Dia em Que o Chão da Escola Vivenciou / Experimentou / Sentiu as Africanidades que Ecoam na Cosmovisão de Raiz Africana da Cultura Cratense.....	181
6.6	6ª Afrovivência-Baopedagógica: Entrando no Território da Memória através da Corporeidade	191
6.7	7ª Afrovivência-Baopedagógica: Abrindo as Portas e Janelas do Tempo – Pode Entrar, Sejam Bem-Vindos à Nossa Casa de Santo (Pai Francisco de Oxóssi)	197
6.8	8º Afrovivência-Baopedagógica: Conhecendo os Conceitos, Repensando Nossas Práticas Educativas e Filosofando Sobre uma Nova Metodologia de Trabalho	202
6.9	9ª Afrovivência-Baopedagógica: Maracatu Uinu Erê – Curumins Entrando na Floresta Baopedagógica Munidos de Toques, Batuques e Canções Ancestrais	208
6.10	10ª Afrovivência-Baopedagógica: Não Basta Florescer, é Fundante Regar as Raízes, Zelar as Flores para elas germinarem – Os Frutos Nascendo na Floresta Baopedagógica	211
6.11	Entrando no território das memórias: A pesquisa-formação de raiz africana na cosmopercepção e cosmosensação das/es educadoras/es da escola 08 de março	215
7	SIGAMOS BAOBANDO	219
	REFERÊNCIAS	223
	APÊNDICE	229

1 ANDANDO PELA PLANTAÇÃO E DESVENDANDO A FLORESTA BAO PEDAGÓGICA

[...] é preciso ouvir a respiração profunda das folhas. Descobrir as histórias guardadas na memória das árvores. Olhar bem fundo no gesto das folhas e conseguir ver ali resquícios da floresta antiga que o asfalto quis fazer esquecer. (MACKELLE, 2012, p.155).

Tomo emprestado fragmentos do texto de Leo Mackelle para iniciar as reflexões que serão apresentadas neste estudo, o qual desejo aos leitores/as que ouçam a respiração profunda das folhas no movimento de suas vidas e descubram as histórias guardadas na afroancestralidade, enraizada na coexistência e convivência em conexão com a cosmovisão de mundo africana. Escrever um texto é sempre deixar um pouco ou muito de nós em cada palavra, é tecer em nós cada dizer, acrescentar escritos aos nossos corpos. Escrever é encontrar as linhas que unem nossos seres.

Aqui, as linhas que costuram esta dissertação são minha formação identitária negra e a consciência indispensável sobre a importância de ensinar a temática étnico-racial na matriz curricular das escolas. Assim, este texto dissertativo é escrito a mãos perpassadas por sentimentos, memórias e histórias diversas no espaço escolar, movimentos que fazem dançar minhas palavras, reflexões e análises ao longo da escrita deste texto, oriundo de experiências encantadas que pretendem prosseguir encantando/ baobando na perspectiva de outras buscas, outros encantos, para semear na escola o que foi enraizado e, enfim, florescer.

Florescimento nesta pesquisa tem a ver com as sementes que foram lançadas nas andanças pela plantação (a escola) e o descobrimento da floresta baopedagógica que precisa ser regada / cultivada. Utilizei os termos baobando, baobaenses, florescimento, enraizamento e afrovivência-baopedagógica, por considerar as terminologias das palavras mais apropriadas para os significados e significâncias desses termos, que se referem a situações transitórias de uma formação descolonizada para reconexão ancestral, proposições congruentes e oportunas para se pensar na africanização da escola.

Para o dicionário eurorreferenciado e às(aos) pensadoras(es) brancas(os) conservadoras(es) da academia, essas terminologias podem funcionar como mecanismo de desordem e/ou de afronta à linguagem dita “norma culta”, porém, as palavras e os significados foram escolhidos com base numa matriz africana a partir do legado pedagógico-cultural do Baobá, e que no corpo do texto as(os) leitoras(es) irão perceber como são constituídas de sua beleza ancestral, montadas e remontadas com base numa pedagogia do

enraizamento. Isso não significa que as palavras que estão ausentes, sem significado e sem significância, não existam. Pelo contrário, elas existem, os caçadores de palavras eurorreferenciados é que não conseguem capturar esse oceano de representações (ANDRADE, 2012).

Nesse sentido, a palavra baobando, com seus significados e significâncias, refere-se ao movimento ancestral percorrido pelo Baobá na integridade da escola (a plantação). Adiante discorrerei sobre a história do Baobá e sua importância para o povo negro brasileiro. Percorrendo o movimento das ideias, deseja-se baobando nessa proposta de trabalho, a africanização da escola sob o aporte de práticas inspiradoras, que positivam e potencializam o ser negra(o), a história da África e suas heranças marcadas na brasilidade, em especial no Crato, local deste estudo e território potente em africanidades.

Inundar as/os alunas/os com referenciais positivos sobre o seu lugar no mundo, é o primeiro passo para aumentar a autoestima delas/es, pois sempre que um/a educando/a admira as características físicas e a personalidade de um/a personagem, se identificando com ela/e, aprende a gostar mais de si, da sua história e passa a se afirmar e se aceitar no mundo (RAMOS, 2017).

Desse modo, o lugar de fala desta pesquisa é a escola (a plantação), ambiente que procuramos, através desta pesquisa, levar o maior número possível de referenciais enegrecedores. A escola é o espaço onde busco o desejo de comunhão, efetivando-se pelo processo de amar (e de conhecer pelo amor) através de uma práxis ética, política e humana que leve ao encontro do outro, partindo-se do reconhecimento do/s outro/s e do eu mesmo, é outro modo de ser, é um modo de afriarizar-se (OLIVEIRA, 2006). Africanizar-se, nesse sentido, é promover a ética, valorizando as expressões de todas/os e de cada uma/um, sem massificação ou imposição de modelos, mas fundamentando as múltiplas respostas criativas num sistema ético que, por princípio, define-se pelo reconhecimento do/s outro/s e pela liberdade do ser (idem, p.177).

Assim, este estudo vai além de uma pesquisa de mestrado. É um encontro comigo mesmo e com a ancestralidade africana na escola, apетecendo que a mesma dance, cante, encante, reencante, teatralize, brinque, jogue, movimente o corpo na sala de aula e ultrapasse os muros institucionais que anteparam o conhecimento da nossa história e o (re)conhecimento do eu e do outro. Nesse sentido, a escrita acadêmica desta pesquisa parte da primeira pessoa porque compreende que “a autoafirmação é importantíssima, ainda mais depois de tanto silenciamento” (RAMOS, 2017, p.118).

A verdade é que me animo mais quando encontro uma afirmação compartilhada que possibilita que eu me autorreconheça, porque isso exige de mim uma política de conhecimento de si em comunicação com o outro, “uma vez que falar é existir absolutamente para o outro” (FANON, 2008, p. 33). Assim, temos a oportunidade de nos fortalecermos juntas(os), uma/um potencializando o/a outro/a.

Pensando irmanamente nesse outro/a desde a escrita acadêmica deste estudo, este trabalho, tratando-se de uma investigação científica, tentou da melhor maneira possível, obedecendo aos critérios de racionalidade e objetividade, adaptar a linguagem sistêmica do universo acadêmico a uma linguagem acessível e sensível a serviço das/os leitoras/es. Em especial das/os professoras/es da Educação Básica, as/os quais presto meu respeito a esses profissionais que, na sua maioria, não conseguem chegar aos programas de pós-graduação porque o terreno é movediço.

E tão importante quanto prestar meu respeito a essas/es educadoras/es, é o propósito desta pesquisa, expor de maneira sucinta e enegrecedora, ações concretas que se materializem na sala de aula. Por isso uma das mais formidáveis preocupações deste estudo foi registrar o maior número possível de práticas educativas e, ao lidar com elas, me esforçar para manter o texto liberto de detalhes que pudessem confundir o/a leitor/a e, assim, dirigir a atenção às questões essenciais.

Partindo desse conjunto de ideias, deseja-se andar pelo solo da escola baobando a partir do projeto Memórias de Baobá, uma experiência em curso que vem movimentando, ao longo de dois anos (2014-2016), a Lei Nº 10.639/2003 que reformulou a LDB (9.394/96) com o advento das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira (BRASIL, 2004). Tal lei exigiu das instituições educacionais a obrigatoriedade do estudo da nossa afroancestralidade.

O projeto, na perspectiva de uma educação antirracista, intenta a desconstrução de métodos colonialistas de ensinar e busca a afirmação da equidade étnico-racial na escola, elemento essencial à humanização da população. O projeto tem seu manancial na escola 08 de Março, instituição de Educação Infantil e Ensino fundamental I, onde o Baobá deitou suas raízes e, ao longo de dois anos, inspira ações afirmativas de cunho pedagógico, que valorizam a cosmovisão africana, conforme as ações mencionadas a seguir: Autonarrativas biográficas; Baobá: legado pedagógico/cultural africano em terras brasileiras; Árvore dos afrosaberes; O cabelo étnico potencializando o pertencimento afro; Movimento social negro e escola; Cine afro debate; Personalidades negras; Hora do conto – histórias de lá e de cá; Brincadeiras

africanas e afro-brasileiras; Ecoando negritude na poesia; Universidade e escola na luta antirracista; Religiosidades de matrizes africanas, dentre outras.

Vivenciar essas experiências educativas com o alunado sob aporte de teorias e metodologias que positivam a história do negro na escola, onde percebo discentes enegrecendo e assumindo o pertencimento afro, me possibilitou pensar sobre os desafios manifestados pelo corpo docente, em articular tais conteúdos em suas práticas educativas. Ao refletir sobre os desafios do professorado, olhei para a realidade dos sistemas de ensino da rede municipal de Crato, e percebi que a ausência de formação inicial e continuada para as/os docentes e gestoras/es que atuam na rede de ensino do município, implica em desafios, dificuldades e até mesmo na resistência de muitas/os educadoras/es para trabalhar a Lei 10.639.

Diante desse contexto, considerando que a implementação da citada lei trata-se de uma decisão política com fortes repercussões pedagógicas, inclusive em relação ao acesso das/os professoras/es à formação inicial e continuada, conforme determina as Diretrizes (BRASIL, 2004), é que neste estudo trago os seguintes questionamentos que norteiam a pesquisa: Como desenvolver uma pesquisa-formação continuada de raiz africana com professores/as e gestão escolar, a fim de possibilitar o fortalecimento da implementação da Lei Nº 10.639/03 em suas práticas educativas? Que estratégias pedagógicas de matriz africana poderiam ser usadas na pesquisa-formação, para subsidiar as(os) docentes e gestores no trato da história e cultura africana e afro-brasileira? Que contribuições a formação continuada de raiz africana para educadores/as e núcleo gestor poderia trazer para a matriz curricular e proposta pedagógica da escola em torno do ensino das africanidades, educação para as relações étnico-raciais e valorização da cosmovisão africana?

Nesse sentido, percebeu-se a necessidade de uma formação continuada com o professorado e gestão escolar, partindo dos princípios e ensinamentos da cosmovisão africana, intentando a construção de uma proposta pedagógica que valorizasse, sobretudo, os repertórios africanos marcados na cultura local. Tendo as considerações acima bem como as inquietações, me propus a pesquisar com o objetivo de possibilitar uma pesquisa-formação continuada de raiz africana com professoras/es e núcleo gestor, intentando a construção da referida proposta pedagógica, no intuito de valorizar os repertórios africanos marcados na cultura local.

Especificamente tenho objetivos: 1) Criar, por meio da pesquisa-formação, estratégias pedagógicas de matriz africana que possam subsidiar os/as docentes e gestão

escolar no trato da história e cultura africana e afro-brasileira; 2) verificar que contribuições a formação que valoriza os princípios e ensinamentos da cosmovisão africana, poderá trazer para o currículo da escola em torno do ensino das africanidades local e da educação para as relações étnico-raciais.

Desse modo, a pesquisa aqui apresentada é a continuidade de um movimento iniciado com foco na atuação da/o professora/r e gestão escolar. Pretende-se baobando na integridade da escola, outras experiências e afrovivências-baopedagógicas a partir de algo que é fundante na formação docente: A prática pedagógica das/os educadoras/es e o currículo escolar. Para tanto, a dissertação encontra-se dividida em seis capítulos. O primeiro é própria introdução. O segundo capítulo, **BAOBANDO MINHAS MEMÓRIAS E TESTEMUNHANDO MEUS ENRAIZAMENTOS: O BAOBAENSE NA PESQUISA**, percorre minha história de vida para a construção de outras narrativas negras e valorização da historiografia da população afrodescendente no âmbito escolar. Sua escrita é contrária à lógica da estrutura racista presente na sociedade, notadamente nos espaços educacionais, que postula a não importância das trajetórias e histórias da população negra.

Trago fatos relacionados à minha história de vida e que estão diretamente relacionados com a opção deste estudo. Evidencio momentos significativos que foram /são determinantes na opção da temática pesquisada. Assim, me propus a apresentar, também neste capítulo, o campo de estudo para situar o lugar do qual estou falando e como este espaço geográfico apropriado e transformado por um grupo de pessoas, passa a imprimir no bairro a força na tentativa de construir uma escola. Essa construção deve ser entendida, em sentido amplo, a partir da identidade das(os) moradoras(es), desde as relações afetivas de pertencimento com o território até a construção material da escola. É, portanto, a rememoração da minha história, de outras pessoas e de muitas vidas.

Como o estudo parte de um movimento principiado num projeto educativo comprometido com educação das/os afrodescendentes e a africanização da escola, o terceiro capítulo, **PROJETO MEMÓRIAS DE BAOBÁ: MEMÓRIAS AFRICANA NA ESCOLA, NA RODA, NA ÁFRICA, NO BRASIL E NO MUNDO**, tem o propósito narrar a história do projeto, delineando as ações afirmativas desenvolvidas ao longo dos dois anos, as impressões das/os alunas/os que participaram ativamente do projeto, sua relevância, os desafios e as dificuldades encontradas no processo e que levaram à pesquisa de mestrado no programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da UFC. Articulo, ainda nesse capítulo, o projeto e a relação com a lei 10.639/2003.

Para consubstanciar a pesquisa, no quarto capítulo, **BAOBANDO A METODOLOGIA AFROREFERENCIADA NA PESQUISA – FORMAÇÃO**, apresento o referencial teórico-metodológico que caracteriza a pesquisa com professoras/es da Educação Básica, numa pesquisa-formação de raiz africana. Confesso que foi um desafio pra mim, diante da ótica das(os) “intelectuais” hegemônicos, eurorreferenciados, trazer um referencial teórico-metodológico que não se emerge no vazio do jogo escolástico branco, conservador e racista que sabidamente condena epistemologias e metodologias afroreferenciadas, através do escolasticismo estéril que frequentemente afoga a criatividade na academia, ceifa vidas e esfacela sonhos. Neste capítulo ainda são apresentadas/os as/os baobaenses (protagonistas desta pesquisa), o campo de estudo e como foram tecidas as afrovivências-baopedagógicas.

No quinto capítulo, **BAOBANDO AS CATEGORIAS CONCEITUAIS: PROPOSIÇÕES CONGRUENTES E OPORTUNAS PARA A DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO E AFRICANIZAÇÃO DA ESCOLA**, apresento as categorias conceituais que considero fundantes na construção da pesquisa. A saber, Educação Antirracista; Cosmovisão Africana e Africanidades, relacionando-os ao tripé – Ensino, Currículo e Escola.

O sexto e último capítulo, **BAOBANDO A PESQUISA-FORMAÇÃO: ENTRE AS AFROVIVÊNCIAS-BAOPEDAGÓGICAS (FLORESCIMENTOS), AS PRODUÇÕES DIDÁTICAS E OS DISCURSOS DAS (OS) BAOBAENSES**, apresento o retorno ao campo, as afrovivências-baopedagógicas, as impressões do grupo, as produções didáticas e as orientações educativas valorativas das africanidades marcadas na cultura local.

É oportuno ressaltar a importância desta pesquisa para ampliar o trabalho coletivo na superação de conflitos étnico-raciais no âmbito escolar, evidenciando principalmente a valorização das africanidades local, das expressões e singularidades marcadas na história do povo afrocratense em toda a sua diversidade cultural, admitindo que cada escola, em especial as públicas, tem sua própria historiografia e cultura ancestral viva. Contudo, a principal contribuição desta dissertação é colaborar para que a investigação deste estudo se transforme na produção de conhecimento e se constitua material-didático-pedagógico a serviço da formação intelectual, moral, de valores e humana das crianças e jovens de nosso país para que possamos viver em um mundo racialmente / etnicamente mais justo. É preciso encontrar uma nova vida para todas(os).

2 BAOBANDO MINHAS MEMÓRIAS E TESTEMUNHANDO MEUS ENRAIZAMENTOS: O BAOBAENSE NA PESQUISA

NEGRO, SIM

Olhou-me e afastou-se. Sim, sou negro,
 Olhou-me e gritou: torrãozinho. Sim, sou negro,
 Pararam-me aos gritos e abordaram-me. Sim, sou negro,
 Negro, negro, negro, sim.

Além de negra, ladra. Sim, sou negro,
 Tiraram-me do carro e empurraram-me no automóvel.
 Sim, sou negro,
 Chuta para Francisco macumbeiro. Sim, sou negro,
 Negro, negro, negro, sim!

(Samuel Morais Silva)

Um poema robusto para explicitar como as questões que envolvem esta pesquisa estão relacionadas à própria problemática sentida pelo pesquisador. O que exige de mim uma vigilância epistemológica muito maior em relação a temas que não estão tão imbricados com a trajetória de vida do(a) pesquisador(a). No caso desta investigação científica, o pesquisador sentiu na pele as diferenças vividas pelas(os) negras(os) na sociedade brasileira e as marcas que levam os seres humanos a se tornarem reféns dos seus próprios medos.

Os relatos racistas que revelo na citada poesia, são, sem dúvidas, um registro de dor e indignação que o racismo me fez vivenciar / sentir. E a escola, na minha trajetória estudantil, não me preparou com informações potencializadoras para questionar as/os racistas através de um intercâmbio dialético, trazendo à tona reflexões raciais fundantes. Pior que isso, a escola não me apresentou instrumentos antirracistas cruciais para a minha defesa. Hoje, em virtude da consciência negra que adquiri, percebo que a dor era coletiva, o que me levou à busca dos responsáveis por ela, os colonizadores. Sempre pensei que se havia vítima, havia culpado.

Nesse entendimento, os caminhos que me conduziram até esta pesquisa têm a ver, notadamente, com os efeitos coloniais da supremacia branca racial que funciona pela eliminação da cultura africana e dos seus descendentes na diáspora negra, atrocidades cometidas na história do racismo anti-negro em que os afrodescendentes são atacados por causa da descendência étnico-racial. Experimentando as dores e mazelas desses ataques racistas, procurei, através da minha trajetória acadêmica, por conseguinte profissional, não permitir que a escola incumbisse os mesmos erros do passado com outras gerações.

Balançar minhas lembranças, movimentar recordações, olhar para trás e enxergar os passos advindos de tão longe, me oportuniza, mais uma vez, reatar o tecido ancestral, reunificar o elo com a terra-mãe África e com os meus ancestrais. Como se estivesse embaixo do Baobá, da sombra refrescante da árvore ancestral, proponho-me baobando minhas memórias, trazer fatos relacionados à minha história de vida e que estão diretamente relacionados com a opção deste estudo, que é a implicação pessoal e coletiva na pesquisa, é o ser / pesquisa, é o eu / baobaense na pesquisa.

Nesse intento, contesto-me: Para quem estou escrevendo, contribuindo? De que maneira esta pesquisa irá alimentar o outro? Sentado à sombra do Baobá inquieto com esses questionamentos, costuro minhas memórias para que eu nunca me esqueça de onde vim, de quem eu sou e qual é o meu papel no mundo com as irmãs e os irmãos afrodescendentes que ainda são perseguidas/os, oprimidas/os e violentadas/os. Compreendo que é tecendo essas memórias que cultivo as minhas negras raízes e retroalimento o meu estar e existir no mundo em interação com o outro. Nessa concepção,

Concordo com Sueli Carneiro quando ela lança mão da perspectiva metodológica do “paradigma do Outro” para (re)construir um outro lugar de fala para aqueles que foram subvalorizados na história oficial. Segundo a autora, esse paradigma “expressa a vivência pessoal da discriminação racial e ativista negra no combate ao racismo e às estratégias de subjugação racial”. Além de conter as experiências compartilhadas da escravização, da memória ancestral, da afirmação ao pertencimento étnico cultural e da resistência à dominação e opressão as quais vivenciam (CARNEIRO, 2005, p. 25).

É nesse viés que caminha esta pesquisa que não é minha, é nossa. Por isso, ao mesmo tempo em que falo em mim, falo em nós, negras e negros, que na ótica do grupo brancocêntrico privilegiado, somos as/os vitimistas da história. Expresso vivências, sentimentos e emoções pessoais a partir do lugar da dor e da luta, expondo corajosamente algumas feridas para oferecer a outras(os) sujeitas(os) afrodescendentes minha experiência como meio para mapear novas jornadas teóricas e práticas no campo das relações étnico-raciais. (HOOKS, 2017) “Não é fácil dar nome à nossa dor, teorizar a partir desse lugar” (Idem, 2017, p. 103), mas somos capazes de dirigir diretamente à dor que está dentro das pessoas e oferecer-lhes palavras de cura, estratégias de cura, teorias e práticas de cura.

Dito isso, tomo a liberdade para apresentar-me, sou Samuel Morais Silva, um negro em movimento¹, ponta de lança que quer perfurar o âmago dessa sociedade racista, um

¹ Entendo por negro em movimento, a maneira imperiosamente insigne, com que as/os negras/os estão colocando as verdades histórico-sociais na cara da sociedade brasileira que ninguém antes ousou explicitar. É nesse sentido que a população negra deste país – que, reitero, já é majoritária – reinventa mundos, recria caminhos, pula as barreiras postas e arquiteta a sua própria vida. E isso, em que pesem os problemas sociais,

educador afrodescendente que procura, por meio da escola, ajudar negras(os) a se libertar do arsenal de complexos germinados no seio da situação colonial (FANON, 2008). Originário de um meio materialmente desprivilegiado, oriundo da classe trabalhadora pobre e negra, tive que driblar muitos impasses, quebrar freios sociais e pular as linhas de fronteiras que separam as/os oprimidas/os das/os opressoras/es, para me sobressair da situação de marginalidade perpétua.

Cresci em meio às africanidades, todavia só fui aflorar minha consciência para o ser negro e para os nossos artefatos, na fase adulta. Vivi em conexão com a cosmovisão africana, no entanto, só vim sentir a cosmosensação depois de crescido. A minha relação com as africanidades está fincada desde a infância nos bairros negros de onde sou e até hoje convivo. Lugares em que as cenas de vidas são tão marcantes e muito têm a nos instruir. São bairros que dizem muito sobre mim e sobre a população negra brasileira, e, ao lembrar-me das vivências nesses territórios, recordo as/os amigas/os que não tiveram a mesma persistência e, por vezes, as oportunidades que estou tendo. De entrada, destaco os bairros afrodescendentes por onde andei e até hoje percorro caminhos que, embora sejam condoídos, é prazeroso sentir, compartilhar e aprender com os “corações valentes” que se erguem diariamente nesses guetos, mesmo vivendo dias tão cinzentos.

2.1 A travessia baobaense em bairros negras/os

Bairros são vidas, lugares de recordações, ambientes construídos por gestos, tecidos por amizades e irmanação. Mas para efeito deste trabalho, discorrerei acerca de bairros negros, onde as marcas ancestrais das memórias negras vividas e sentidas em vilas, guetos, vielas, becos, “favelas”, revelam a cartografia da negritude solidária, a engenharia estética da beleza peculiar e a autocriação conduzida de usos, sentidos e significados. No que se refere às Memórias Negras e ou às Memórias de negras/os, Cunha Jr. (2009), em seus argumentos, destaca que tais memórias em comunidades tradicionais e bairros negros têm uma característica particular: são moldadas pelos fatos das culturas de base africana e têm a ver com as comunidades que realizam as festas e formam um setor específico da memória coletiva, onde o eu e o nós são pautados pelo fazer “militante” da participação em

étnicos e raciais orgânicos, as fraquezas, as incoerências e incertezas, que formam a trama cotidiana da(o) negra(o) no Brasil, assim como no resto das Américas. As(os) negras(os) estão se erguendo e movimentando as diversas partes do hemisfério.

comunidade, grupos sociais e bairros que predominam as formas de sociabilidade da cultura negra.

Sou fruto desses bairros negros marcados pelas mais diversas formas de sociabilidade, minha trajetória nesses territórios afrodescendentes inicia-se no “beco do cachimbo”, uma vila que faz divisa com o centro da cidade do Crato (irei percorrer geograficamente onde está situada a referida cidade adiante). Uma infância livre, brincando descalço, subindo em árvores, entrando em túneis e atravessando o canal Rio Granjeiro. Foi dessa forma, irmanado as (os) amigas/os do beco, que vi nascer e vivi momentos de alegrias nas rodas de samba com o grupo de pagode “k’ kum nós”, quando realizávamos, nos finais de semana, o encontro de pagodeiros das comunidades. Nesse mesmo ambiente de luta, resistência e irmanação, tínhamos o time de futebol “Veneza”, à serviço da formação sócioeducativa e lazer das crianças e adolescentes.

Andar pelas adjacências do beco, é pujante a marca da presença de Dona Raimunda, rezadeira e mãe de santo que atendia a comunidade com diversos problemas, bem como também atendia as pessoas que vinham de outras localidades em busca de cura e tratamento. No beco, mesmo diante das adversidades, tínhamos o momento reservado todas as noites para brincar de “pezinho”, “jogo da lata”, “carteira”, “cai no poço”, “bicheirinha”, “esconde-esconde”, fazer torneios de pião, bilas, entre outras brincadeiras característica da cultura local. A exemplaridade desses momentos lúdicos, jazem com a morte do Judas Iscariotes, que acontece anualmente no último domingo de abril. São essas brincadeiras que, de modo algum, não podem e nem devem ser esvaziadas de sentidos – negadas ou esquecidas nos bairros afrodescendentes, assim como a infância afrodescendente que muito pouco se tem escrito e há muito a ser revelado.

Até hoje procuro visitar o beco do cachimbo, reencontrar Sâmia, Dona Margarida, ir ao estabelecimento de Dona Chiquinha, artesã de bonecas de pano e panelas de barro, conversar com Silvestre na sua bodega, chupar o picolé na sorveteria de João. Esses lugares e essas pessoas, assim como tantas outras, fazem parte dos acordos e imposições tecidos no contexto das minhas relações sociais e raciais, que se reverberam em estruturas físicas e afetivas nos aglomerados bairros negros urbanos.

Percorrendo minhas memórias negras, faço outra parada no segundo bairro, vulgo Seminário, onde pisei firme para conviver com o racismo perverso contra as religiões de matrizes africanas, notadamente a Umbanda, religião que frequento e há inúmeros terreiros na cultura local. Creio que tal preconceito foi sofrido pelo fato do bairro ter sido fundado há 78

anos e lidar com um mosteiro que está à serviço da igreja católica, formando e disciplinando homens que serão submetidos às normas e doutrinas cristãs da basílica de onde saem padres. (PINHEIRO; FILHO, 2010).

No bairro Seminário, entre a vila torta e a rua Manoel Macedo, vivi na minha própria casa, as primeiras batidas de tambores e cantigas doutrinárias saudosas reverenciando os nossos ancestrais, entre os terreiros de meu pai biológico e pai-de-santo e o terreiro de Nainha, a qual costumo nomear minha segunda mãe. Mulher que me concedeu abrigo, amor e proteção após a separação dos meus pais, quando minha mãe biológica migrou para São Paulo na perspectiva de dias melhores.

Entre os cultos afro-religiosos da casa de papai e Naninha, fui me instruindo e (re)nascendo comigo mesmo e com o outro, para compreender a ética do conviver socialmente no mundo. Seguindo esse clico ancestral, ao renascer na religião de base africana, aprendi a respeitar a do semelhante. E, mesmo adepto a outra religião, participei na comunidade da organização de alguns festejos religiosos católicos organizados por Dona Valda, militante assídua do bairro, cuja sua presença na minha vida e formação, foi fundante.

Todos os anos ela organiza, no mês de março, a ida do padroeiro São José a uma das casas dos moradores, assim como no mês de maio, a coroação de nossa senhora. São momentos em que ela reúne crianças e adolescentes para participar das celebrações. Instigada pelo sonho de um mundo melhor, Valda realiza na comunidade no mês de junho, a quadrilha junina “Arraia do Nosso Povo”, composta por todas/os da comunidade. Concretiza, no mês de abril, a páscoa solidária com as famílias mais carentes do bairro e, no final do ano, data alusiva ao natal, o amigo secreto com todas/os moradoras/es. Não sei onde ela encontra fôlego para realizar festivais dançantes e musicais com a juventude. Ao adentrarmos na Vila Torta e na rua Manoel Macedo, somos tocados pelas músicas de reggae e rap, entoadas em quase todas as casas. Canções captadas pelas nossas sensibilidades raciais, gravadas nas memórias ancestrais.

O bairro Seminário, apesar dos rastros colonizadores, guarda as heranças da terra mãe África no existir do povo, as africanidades movimentam o território. Transitar pelas comunidades Cacimba, Malvina, Baixada e Conjunto Vitória Nossa, é sentir o solo africano, culturas africanas e os lugares de ocupação da diáspora negra. É o lugar da banda cabal dos irmãos anicetos, do grupo capoeira muzenza, de sete terreiros de Umbanda. Só na Rua Manoel Macedo, são três casas religiosas. É território também do forró dos idosos, onde no último sábado de cada mês, senhoras/es da comunidade se reúnem para dançar o famoso

“fórró dos véi”, ao toque da sanfona de tio Alúísio, entre outros sanfoneiros. Podemos encontrar os torneios de voleibol e futebol no campo esporte clube.

Gosto de entender minha origem pelo bairro Seminário, porque é nesse lugar que recebo os abraços afetuosos, em especial aos domingos quando vou almoçar na casa de Naninha ou vovó Sebastiana, onde atualmente, mora papai e minhas tias. Vou também para reencontrar Dona Valda e sua linda família, pois existe um sentimento de inocência cada vez que temos o privilégio de sentarmos nas calçadas, comer manga verde ou siriguela com sal, chupar dindim² e assar churrasco no quintal de Valda ao som do pagode improvisado, uma felicidade descompromissada, que só sinto nesses bairros onde posso falar de afeto no seu mais lindo e genuíno sentido.

Na sequência dessa teia ancestral, saliento o terceiro bairro negro onde hoje vive minha família. Um lugar ainda de muitas ausências, mas também de muitas possibilidades. Para mim, existe uma conexão ancestral muito forte para ser ignorada. Tem a ver com a zona de conforto e exclusão, ambivalências que relevam a importância da luta do povo negro por terras. Para muitos cratenses, o bairro Independência recebeu a alcunha de “sem terras” e/ou “sem tetos”, após a invasão de centenas de moradoras/es cansadas/os das desigualdades sociais e raciais, que causam violação à população pobre e negra.

Ao desterritorializar lembranças dolorosas nesse bairro, toco em pontos delicados do meu ser negro, em alguns machucados. Entretanto, sinto a sensação de alívio por me ver narrando minha história e de pessoas aguerridas/os. “Queria saber o que havia atrás, dentro, fora de cada barraco, de cada pessoa” (Evaristo, 2017, p.32). Sei que ainda falta muito a saber / desvendar / compartilhar / aprender na política da boa vizinhança que só há nos bairros afrodescendentes onde dentro deles cabe tudo, a força do pensar, do criar, do mudar, do lutar, do construir (idem, 2017).

Nesse sentido afirmo a importância desta dissertação, ela não significa apenas um estudo acadêmico tampouco uma investigação científica. O titulação de um homem ou mulher negro/a para moradoras/es de bairro afrodescendentes, significa espelho onde essas pessoas podem se sentirem refletidas, reconhecimento por parte da comunidade e aceitação das/os moradoras/es, para que suas histórias sejam narradas pelas vozes de quem está desde dentro do território afro local, é um afroempoderamento. Dessa maneira, quando realizamos pesquisas sobre a nossa cultura local, acabamos descobrindo:

² Dindim, na cultura brasileira, é o modo reduzido de dizer, num contexto informal, “dinheiro”. Mas também é geladinho, sacolé ou gelinho muito comercializado no Cariri cearense.

[...] uma parte de nós que estava escondida, apagada pelo descaso e pelo desconhecimento da sociedade. Seja em nossa árvore genealógica, seja nos costumes, na religião, na culinária, na dança, no artesanato ou, enfim, na tradição deixada por nossos ancestrais e passada de pais para filhos, é a nossa história, o nosso patrimônio cultural que nos faz sentir orgulho do que somos e de quem somos, despertando-nos para a preservação de nossa herança cultural (GOMES, 2005, p. 183 *apud* NUNES, 2011, p. 41).

E não podemos mais aceitar que a História do Negro no Brasil, presentemente, seja entendida apenas através dos estudos etnográficos, sociológicos. Devemos fazer a nossa História, buscando nós mesmos, jogando nosso inconsciente, nossas frustrações, nossos complexos, estudando-os, não os enganando. (NASCIMENTO, 1974).

E, assim, entre dias de lutas e glórias, fundou-se o bairro Independência. Um território predominantemente negro. Minha chegada ao local só foi possível após centenas de pessoas, entre estas, minha mãe e tias, invadirem o terreno baldio que estava a serviço da igreja e do governo municipal. Em face a essa situação, muitas afrontas e enfretamentos, dias de sol e chuvas, os dominados venceram os dominantes.

O bairro é local da sede “somos independentes”, que abriga crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidades. Nessa mesma instituição incidem aulas de capoeira, caratê, danças, cursos de costura, cabeleireiro, culinária, entre outros. O aglomerado de casas construídas não foi suficiente para acolher todas as famílias, obrigando-as a se estenderem até os canaviais onde era o plantio de canas de açúcar de uma das famílias mais ricas da cidade.

Ao invadirem os verdes canaviais da referida família, provocou-se imensos conflitos que até hoje se perpetua. A formação desordenada do bairro trouxe consequências nefastas para muitas pessoas que construíram suas casas de acordo com suas condições financeiras. Para exemplificar, relato o caso da nossa família, pois, ao construirmos a casa com materiais precários doados por alguns políticos, o imóvel desmoronou. Em face a essa situação, tivemos que nos deslocar para a casa de parentes e nos reerguermos solidificando-nos, recodificando-nos e metamorfoseando-nos constantemente.

Toda essa cultura negra do gueto, de pobreza potente, tem me ensinado muito. É incrível como ela reinventa mundos, recria caminhos, pula as barreiras postas e arquiteta a sua própria vida. Se hoje o Brasil, associado a um dos lugares de maior índice de corrupção ocasionada pela elite brancocêntrica, crises éticas, retrocessos maléficos, perda de tantos direitos conquistados a lume do suor e lágrimas sobretudo da população negra, tem outros horizontes, passa por essa força singular dos corpos negros e sujeitos afrodescendentes que emergiram das bordas e podem reinventar a trágica e solar democracia nada racial. Os bairros

negros são continentes e oceanos ancestrais educativos vivos, contudo, invisíveis aos olhos da sociedade. Parafraseando Lázaro Ramos (2017), nosso mundo, nossa escola são os nossos bairros.

2.2 A travessia baobaense em Crato, terra negra, África viva

Homem que sou, negro que sou, não teria a força vital e determinismo para seguir enfrentando e afrontando se não tivesse legado das inúmeras virtudes das/os minhas e meus mais velhas/os, o amor que me move. Valor que honro dos meus avós, João Padeiro e Dona Mundinha (pontes da ancestralidade africana, bases negras da minha linhagem materna). Homem e mulher de ferro, substantivo atribuído a essas pessoas essenciais que abrem meus caminhos e tecem o meu viver no transcurso da história. Ambos eram feirantes ávidos na feira do Crato, africanidades que dão vida à cidade e movimentam o lugar. “Ao amanhecer o dia, já se acham as ruas comerciais repletas de bancas, montões de frutas, cereais, vendedores e compradores, em vai-e-vem contínuo” (PINHEIRO; FILHO, 2010, p. 48).

Nesse território ancestral, entre a infância e juventude, meu corpo gingou muitas feiras vendendo “dindim”, bandejas de guloseimas e de frutas. Esta última, teia ancestral tecida de geração a geração até os dias atuais. A respeito disso, lembro saudosamente quando acordava cedo com destino ao mercado junto aos familiares, para aguardarmos e comprarmos as primeiras frutas que chegavam da Bahia e de outros estados.

Em seguida, abríamos a banca, enchíamos os sacos de saladas, recheávamos os tubos de pimentas, colocávamos os caçoares para fora da banca para “chamar os fregueses”. Era assim que vovó dizia, é desse modo que mamãe e minhas tias mencionam até hoje. Vovô João partiu para o outro plano, mas jaz aqui, o vejo e sinto em mim. Vó Mundinha encontra-se sem a força e capacidade que tivera, vive sob os cuidados de tia Angelita e dos medicamentos, literalmente em cima de uma cama partindo aos poucos.

Seu José e Dona Sebastiana (pontes da ancestralidade africana, bases negras da minha linhagem paterna), além da feira ser um marcador afroancestral nas suas / nossas vidas, eram dançantes e brincantes do coco e maneiro pau. Vovô, açougueiro, vovó, costureira. Por vezes, em especial nas renovações³ da casa deles e tias/os, os vi dançando coco e foliando maneiro pau. Atualmente, dançam e foliam com os nossos ancestrais.

³ Ritual religioso da igreja católica que acontece na maioria das casas do Cariri, onde a “rezadeira” ou o “rezador” reza o Ato de Consagração da Família ao Sagrado Coração de Jesus, em comunhão com os presentes. A tradição foi trazida para o interior do Ceará pelo Padre Cícero Romão Batista e segundo a

Na realidade, conforme nos alerta Chinua Achebe (2009) na ilustre obra *O Mundo se Despedaça*, não existe uma distância muito grande entre a terra dos vivos e o domínio dos ancestrais. Há sempre idas e vindas entre os dois mundos, especialmente durante os festivais, e quando um/uma homem/mulher idoso/a morre, porque as/os velhas/os estão mais próximas/os das/os ancestrais. Como pessoas de ferro que foram / são, jamais se curvaram diante de uma situação em que tentassem desqualificá-los, humilhá-los. Que eu possa ser porta voz do legado e guiado por tudo que pude aprender com elas/es.

Fruto do amor de vovô João e vovó Mudinha, das nove filhas/os, nasceu mamãe, Celeide. Mulher, negra e feirante assídua no grupo de vendedoras/es ambulantes da praça da Sé na cidade do Crato. Em linhas gerais, consinto que as palavras de Conceição Evaristo, revelem quem é mamãe, uma mulher aguerrida que corre o tempo todo querendo talvez vazar o minguado tempo do viver. Desde pequena guarda um sentimento de urgência. A vida segue o ritmo acelerado do seu desejo, trabalho, trabalho, trabalho, o dia entupido de obrigações (EVARISTO, 2016).

Dos 14 filhos da união da vó Sebastiana e do vô José, nasceu papai, Francisco. Sacerdote do terreiro de Umbanda “Casa de Oxóssi”, localizado no bairro Seminário, na citada cidade. Além de pai de santo, é rezador e curador. Dessa relação entre meus pais, nascemos eu e meu irmão, Ismael. Essa trajetória, enraizada no seio familiar, certificam os marcadores das africanidades na minha linhagem étnica.

Contudo, ostentar minha negritude foi um processo delicado por razões dos aspectos maléficos do racismo e dos seus derivados, os quais eu e meus pais fomos vítimas, conforme trago no poema de abertura deste capítulo. São palavras, experiências e sentimentos incutidos que, sendo dolorosos/as vivenciá-las/os, transformaram-se em potência e desdobramentos para lutar de modo enfático e contundente contra o racismo, sobretudo no âmbito escolar, espaço que considero arma poderosa para combater os preconceitos e discriminações institucionais. Todavia, precisei passar por vários estágios na vida para chegar a este momento que me logrou incontáveis aprendizados e crescimento humano, espiritual, intelectual e profissional.

A forma como somos representados na escola ainda é extremamente distante da realidade sócio espacial e temporal das/os educandas/os. Percebo que os bairros e as cidades mudam constantemente, no entanto, a planta arquitetônica de muitas escolas permanece

tradição, a escolha do dia para a Renovação é feita a partir de uma data especial para a família. Fonte: <http://diocesedecrato.org/tradicional-renovacao-ao-sagrado-coracao-de-jesus-tambem-e-realizada-na-casa-episcopal/>. Acesso em 04/06/2018.

colonial. É como se o currículo não estivesse situado no tempo e no espaço do alunado. Dessa forma, a escola comete erros atinados quando fala do lugar que nem ela mesma conhece, da vegetação que não sentiu, do clima que não experimentou, da cultura que não é a sua e do território que não percorreu. O sentimento do território local não é vivido e sentido pelos alunos. Os momentos poderiam render incalculáveis aprendizados para o conhecimento de si e do local onde estão circunscritos.

Crato é um desses territórios pouco explorados em sala de aula pelo professorado da rede municipal de ensino. Somente em 21 de junho, dia em que se comemora o dia do município, surgem algumas ações pontuais nos conteúdos escolares. Há seis anos lecionando na Educação Básica, desconheço aulas de campo que tenham mostrado os aspectos geográficos, históricos, culturais e ancestrais formadores da alma do povo cratense. As/os discentes sabem nomear a cidade, todavia desconhecem a história arquitetônica ou as pessoas que construíram. E, como não conhecem o ritmo arquitetônico por qual passou a cidade, não sabem das peculiaridades ancestrais presentes na territorialidade, são esvaziados da memória ancestral.

Dito isso, já que a escola me negou conhecer e discorrer sobre a história da minha cidade, peço licença para abrir meu baú de memórias para narrar sobre Crato, construída e constantemente lapidada por afrodescendentes e indígenas, como afirma Edilma Rocha⁴,

[...] alguns prosseguiram migração e outros foram detidos pelas águas caldas do Rio São Francisco e se assentaram nesta vasta região do Cariri. Uma das tribos foi a Nação Cariri que chegou ao Sul do Ceará nos séculos IX e X da era cristã em busca de terras férteis, úmidas, quentes e de fácil plantio. Encontraram no Cariri, mais precisamente no Crato, o ambiente ideal para melhores condições de vida, com suas fontes e riquezas naturais. A região oferecia uma vida fácil e primitiva retirando da natureza em abundância uma diversidade de alimentos, como, a macaúba, o babaçú, o piqui, o araçá, dentre outros. Plantaram a mandioca, o milho e a caça e a pesca farta nas matas, fazia do ambiente um verdadeiro paraíso tropical, onde seus familiares poderiam viver em paz durante muito tempo. Suas casas eram construídas com palha de palmeiras, usavam utensílios como a cabaça, cuia e coités. Construíram o pilão de socar, a urupemba, o abano, esteira e artigos feitos de barro, como vasos, pratos, panelas, onde faziam a comida proveniente da farinha de mandioca e do milho. O beijú, a tapioca, a puba, a canjica, o cuscuz e muitas outras iguarias que hoje saboreamos, vieram dos nossos antepassados negros e indígenas, primeiros habitantes da nossa terra [...].

Falar sobre o Crato e dos entremeios que envolvem a esfera das heranças africanas legadas, especialmente no movimento cultural da cidade, remete-me a um agradável passeio pelas teias de um passado que vivi e absorvi a partir da comunhão de memórias que, de tão vivas, se materializam neste estudo. Minha cidade natal, Crato, é um município brasileiro que

⁴ Disponível: <http://blogdocrato.blogspot.com.br/2011/02/indios-cariris-por-edilma-rocha.html>. Acesso em: 26 fev 2018.

se localiza no interior do estado do Ceará, ao sopé da Chapada do Araripe⁵ conhecida por muitas/os como “berço da cultura” e “princesa do Cariri”. Lugar que define, dá sentido e faz criar um sentimento de pertencimento e estranhamento do ponto de vista desta pesquisa, que se cruzou com a história local assinalada por exploração, em razão da escravização que povoou a região.

É o caso do Cariri cearense, onde está localizado o “Cratinho de açúcar”, e que apresento neste estudo para situar a que lugar estou me referindo e porque ele está inserido no contexto histórico, temporal, espacial e educativo, como campo temático desenvolvido por esta reveladora e meticulosa investigação, que se constitui como ação política, compromisso educativo e necessidade de retorno social para aquelas/es que foram silenciadas/os e apagadas/os da história. Nesse caso, o povo negro cratense.

Por ora, detenho-me na questão do comportamento da classe dominante, senhorial e branca, que explorou e expulsou negros e indígenas das terras cratenses. Espaço, que por muito tempo assentou a classe senhorial, como sendo benevolente, devido às possibilidades do uso dos recursos naturais exuberantes às custas da mão-de-obra escrava (REIS, 2014). No decorrer das reflexões, vou apresentando como essa população pobre e negra se reergueu e reergue. Não irei abordar as táticas de exploração e nem é o propósito deste trabalho. O que pretendo é o reconhecimento da enorme importância desses povos que, mesmo inferiorizados e desprestigiados na história do Crato e na sua sociedade, souberam responder criativamente e afortunadamente aos alçozes da classe senhorial e construir a identidade negra local.

A proposta surge num contexto de invisibilização da história da população negra em Crato. O município tem sua fundação em 1974 e seus marcos étnicos e heranças ancestrais ainda são desconhecidos dos currículos educacionais, ausentes do espaço escolar, pois a história produzida sobre a cidade se assenta num discurso ancorado ao fundamentalismo religioso, doutrinário cristão que associa a construção da cidade aos desígnios da fé e da benevolência dos colonizadores,

[...] foram missionários capuchinhos os arrojados pioneiros da civilização do siviçola. Ensinaram-lhe as primeiras noções de doutrina cristã, rudimentos de letras e ofícios, agrupando-o também em torno da casa de farinha, para melhor domesticá-lo naquele trabalho à lavoura a que tinha raízes tão profundas entre o elemento

⁵ A Chapada do Araripe ou Planalto do Araripe constitui o grande marco geomorfológico do Sul cearense, apresentando perfil discernível a grandes distâncias. É formada por um platô com topo conservado em nível aproximadamente 800m, de maior extensão leste-oeste, com quase 180km, e média de 50km no sentido norte-sul, limitada por rebordos festonados, que se apresentam mais pronunciados no setor norte-nordeste. O contato com Planalto sertanejo é feito através de tampas, enquanto o setor sul, desenvolve-se em patamares (RIBEIRO, 2014, p. 131).

autóctone. Nasceu assim Crato, sob o signo da fé e do trabalho, cresceu e desenvolveu-se à mesma sombra benfazeja (PINHEIRO; FILHO, 2010, p. 45).

A história do Crato se confunde com a de muitas cidades brasileiras que foram construídas e lapidadas a lume do suor, lágrimas e força dos corpos negros que saturam e esteiam até os dias atuais o Brasil nas costas. Há um apagamento total dos protagonistas arquitetônicos que ergueram e içam a cidade e fazem a mesma movimentar-se culturalmente, economicamente, artisticamente, educativamente e socialmente. A condição social das/os trabalhadoras/es, primeiras/os habitantes do Crato, na história local, não demarcam a cor desta população, sua etnia e as heranças ancestrais legadas. A história se assentou sobre o discurso da supremacia branca,

Árdua e penosa a ascensão do Crato, no espaço de 250 anos. Se contarmos do dia em que lhes descobriram o terreno dos primitivos colonizadores. Á princípio, éramos terra deserta, coberta de luxuriante vegetação, cheia de águas que brotavam das nascentes do planalto Áraripe, rica de caça e mel e frutos silvestres. Pasmaram os primeiros povoadores, Manuel Rodrigues Ariosa, os Lobatos, Gil de Miranda e outros, da imponência e da beleza da região que, de futuro, tomaria o nome do Cariri. (idem, p. 45).

Sendo a fundação da cidade marcada pela descoberta de um lugar que já existia e era habitado por pessoas que tinham seu próprio meio de sobrevivência, ela não pode ter sido descoberta. A invasão do Crato suscitou a desclassificação social e racial, baseada na escravização e na subordinação da população “livre” empobrecida através de diversas formas de trabalho compulsório. Além da violência inerente à escravização, as relações paternalistas criaram situações de dependência e reproduziram hierarquias e desigualdades sociais e raciais até os dias atuais (REIS, 2014).

As/os historiadoras/es não atentaram em dizer quem eram essas pessoas e em escrever a história dessa população. Revisitando os registros de autores que se preocuparam em narrar a historiográfica do Crato, na ótica dos intelectuais Pinheiro e Filho (2010), eles mencionam que atualmente a cidade tem 76 engenhos movidos a motor, 9 ainda puxados pelos retardatários bois mansos e 2 acionados à força hidráulica, embora com aparelhamento um tanto quanto tosco.

Podemos encontrar uma dessas ruínas do engenho, no sítio fundão, nas proximidades do Conjunto Novo Crato, onde está situada a escola 08 de Março. Em visita ao local, vi as marcas ancestrais de um passado não revelado, de uma história apagada. Na época, o engenho era propriedade de Jefferson da França Alencar. Mas quem é Jeferson da França em Crato? E as pessoas que trabalharam no engenho, o que aconteceu com elas(es)? Morreram, não feneceram? Quais as suas origens, os seus marcos étnicos? E sobre os outros

engenhos, onde estão as pessoas que trabalharam nesses locais? Será se sonhavam com algo a mais além dos trabalhos que realizavam nos engenhos? Como foram tratadas/os nas ruínas? São muitas interrogações que precisam de respostas. As fotografias apresentam as ruínas de sua antiga estrutura, encontrando-se atualmente sob posse do estado em uma área de conservação.

Figura 1 - Ruínas do Engenho do Sítio Fundão



Fonte: O autor, 2017.

Figura 2 - Ruínas do Engenho do Sítio Fundão



Fonte: O autor, 2017.

Em contato com a obra de Waldemar Arraes de Farias Filho (2007), o autor relata que a criação de gado e o cultivo da cana-de-açúcar eram a base da economia local. Foi à sombra do reino da rapadura, afirmou Arraes e Filho (idem, 2007), que Crato cresceu durante

dois séculos. Esses relatos apontam que o “Cratinho de açúcar”, muitas vezes retratado pelas/os conterrâneas/os, turistas, poetas, cronistas entre outras(os), foi fatiado entre os “homens livres” em se submeter aos serviços dos senhores de engenho que precisavam do trabalho árduo nas lavouras de cana-de-açúcar.

Desse modo, a cidade localizada no interior cearense, que carrega consigo vários adjetivos, entre eles, “oásis do Cariri”, é um lugar onde a classe senhorial desenvolveu um projeto de fortalecimento de poder para explorar e escravizar agricultoras/es, camponesas/es e retirantes (REIS, 2014). “O oásis, palavra usada nas canções e saudação dos discursos turísticos, é para os donos de chácaras, chalés, habitações luxuosas que fogem das elevadas temperaturas dos centros da cidade para se refrescarem na chapada” (BRITO, 2016, p. 154). As habitações que foram e são construídas desmatando cada vez mais a chapada, são ocupadas no “oásis”, pela elite branca privilegiada do Crato e,

[...] a consequência desse processo são usos desiguais das bonanças do oásis, bem como a instituição de propriedade e expulsão das comunidades tradicionais sempre que necessário para expandir usos rentistas e exploratórios das terras/águas da chapada do Araripe, bem como dos homens e das mulheres (idem, p.49).

Os balneários, notadamente o Grangeiro e o Serrano, inquilinos das águas do sistema de telhas, são muito frequentados todos os anos – espaços privados de acesso limitado, muitas vezes para sócios, onde as famílias “endinheiradas” adquirem títulos e têm à disposição quantidade desmornadas de água (idem, p. 154). Esses clubes são pouquíssimos frequentados pela população negra da cidade. A população afrodescendente visita esses locais quando conseguem algum convite com societários. É possível encontrar a negrada na nascente, balneário onde as famílias não precisam adquirir títulos para desfrutar de lazer.

A nascente está situada no Lameiro, bairro dividido em dois: O Lameiro de cima e o Lameiro de baixo, como nomeiam muitas/os cratenses. Na parte superior, reside a classe média alto do Crato, na sua maioria médicos, bancários, advogados, promotores, entre outros/as. Na parte inferior, estão os comerciantes, pedreiros, marceneiros, mecânicos e muitos desempregados. No Lameiro de baixo, situa-se a vila carrapato, uma comunidade predominante negra, descendente de pessoas que foram escravizadas. Uma população resistente, a juventude que põe a cara na sociedade cratense e, por amor e valorização das africanidades, vão juntos para as ruas exalar o perfume da mãe África nos seus corpos.

A corporeidade afroancestral é vivida e sentida, através do grupo de samba “Gente da Gente”, do cabaça cultural no período do carnaval, quando são realizados desfiles dos blocos: Muçum de Lama (uns melando os outros), Grupo Arte e Tradição e Meninos

Cinzentos do Carrapato. E, sendo ou não carnaval, realiza-se na comunidade assim como em outros locais da cidade, cortejos entoados pelas canções, toques e batuques do Maracatu Uinu Erê, do qual sou integrante.

Figura 3 - Cabaça Cultural do Carrapato



Fonte: O autor, 2016.

Figura 4 - Maracatu Uni Erê em Cortejo pelo Centro da cidade do Crato



Fonte: O autor, 2017.

O ritmo arquitetônico que enaltece a terra dos verdes canaviais e faz a cidade bailar ao som dos múltiplos toques ancestrais, só foi possível em virtude dos corpos afrodescendentes, mesmo que a historiografia relate que nos séculos XVIII, XIX e no começo do atual, compunha-se a classe aristocrática do Crato, de negociantes, empresários, fazendeiros e donos de engenho, em sua maioria, portugueses, europeus e/ou descendentes próximos dessas etnias que exploraram nossos antepassados (PINHEIRO e FILHO, 2010).

A história do caldeirão da Santa Cruz do deserto, uma comunidade de ex-camponeses, no Sítio Baixa Dantas, em Crato, é considerada mais um arquétipo de

exploração, escravização e presença negra na formação da cidade. A narrativa desse marco histórico tem como protagonistas o Beato José Lourenço, sua família e centenas de pessoas que tentaram lutar contra as bases de controle de terras por parte das forças militares do estado.

Entretanto, como nos lembra Judson (2010), ataques militares deram fim ao sonho das/os camponesas/es do caldeirão. Conforme as histórias contadas por remanescentes, a humilhação e os maus-tratos, perpetrados pelas tropas das forças militares do estado contra as/os camponeses, foram inúmeras e cruéis.

Na ocasião, vários bens foram saqueados, animais foram soltos nas plantações, paióis de algodão destruídos e mais de 400 casas foram queimadas (JUDSON, 2010). Não se sabe a quantidade exata de pessoas mortas, mas estima cerca de 700, entre homens, mulheres e há fontes que apontam também a morte de crianças.

No caso das(os) camponeses negras(os) do Caldeirão, pode-se dizer que, ao se estabelecerem na comunidade, vivenciaram o sonho da liberdade, da não opressão, da não subalternação, do provento material, espiritual e da construção de uma vida digna. Porém, tendo sido incompreendidas(os), cerceadas(os), humilhas(os) e perseguidas(os) pelas forças do estado escravista, os sonhos transformaram-se em pesadelos, derrotas, dores, lágrimas, desespero e muitas mortes, como alude a letra da canção “caldeirão”, da banda Dr. Raiz⁶:

A vida me trouxe
 Uma triste Lembrança
 Da falsa esperança
 E da grande ilusão
 Da terra doada
 Da terra amada
 Da terra arrasada
 Do meu caldeirão

O olho da inveja
 A mão da maldade
 Fez perversidade
 Fez destruição
 Gente massacrada
 Gente assassinada
 Gente desterrada
 Do meu caldeirão

A esperança que eu tive em minha vida
 Eu plantei toda naquela terra
 Esperava colhê-la sem guerra
 Essa era a minha intenção
 Hoje lembro daquela aflição
 Isso tudo virou-se num fato

⁶ Fonte: <https://www.lettras.mus.br/dr-raiz/1422767/>. Acesso em: 23/06/2018

Que até hoje eu tenho cantado
Nesses oito pés ao quadrão
(Dudé Casado de Hélio Ferraz)

O sonho do caldeirão no retrato social e racial cratense foi fulminantemente aniquilado, impedido de se perpetuar no transcurso da história, como nos revela outra música sobre o caldeirão, cantada nas vozes dos zabumbeiros Cariris⁷:

O beato Zé Lourenço
Seguidor do padre Cícero
Fez seu sonho coletivo
Com coragem e devoção
Tudo era de todos
Na fazenda caldeirão

O beato sofredor
O beato penitente
O beato resistente
O beato acolhedor
Que acolheu os retirantes
De terras distantes
Fugidos da dor

Ê milagre do boi
E o que aconteceu depois
Abriu as portas pra perseguição
Ê do sonho a devastação
O que era gritos de seca
Virou canto e louvação

E na poeira da estrada
Gente assassinada
Me aperta o coração
Uma cruel covardia
Recordo aquele dia
Foi grande a aflição

Ê milagre do boi
E o que aconteceu depois
Abriu as portas pra perseguição
Ê do sonho a devastação
Ouve-se um grito de morte
Acabou-se o caldeirão
(Amélia Coelho / Beto Lemos)

A história do Caldeirão do Deserto da Santa Cruz, assim como as marcas deixadas no engenho de Jeferson da França, ecoa no tempo e espaço, é a memória ancestral. Narrativas de personas que possuem conotações simbólicas significativas, em razão do local que escolheram para viver, com-viver e construir suas vidas, espaços repletos de fatos marcantes e controversos que essas linhas dissertativas são insuficientes para responder. Perdemos muitas/os filhas/os cratenses ilustres para os senhores de engenho, “proprietários de terras”,

⁷ Fonte: <https://www.letras.mus.br/zabumbeiros-cariris/919324/>. Acesso em: 23/06/2018.

fazendeiros e militares. Não sei se já prestaram contas as/os autoras/es de tamanho crime à história cratense, cujas sentenças, apeteço serem severas e inapeláveis.

Como nos alude Brito (2016), essas formas de apropriação da natureza e terras são uma organização drástica dos senhores dos recursos para ampliação de suas riquezas. E toda essa apropriação e exploração só foi possível com o uso da mão-de-obra de pessoas escravizadas em diferentes espaços e tempos. Essas pessoas não estão nos registros dos autores, mas elas tinham cor, eram homens, mulheres e crianças negras/os.

Derrubar o amontoado de inverdades que esconde a história do Crato e veste a cidade com outra roupagem, admite assentar nossa história na historiografia local, corrigindo erros imperdoáveis do passado, para que a mesma não siga os mesmos passos da historiografia nacional que ainda não tratou devidamente a história do pós-abolição (SOUSA, 2015). Daí decorre a ausência no currículo escolar, dos marcos étnicos, dos vínculos comunitários propiciados por diferentes formas de conexão ancestral e todos os artefatos relacionados à ancestralidade africana na história local.

Este trabalho busca preencher esta lacuna para compreender o espaço cratense, como um território negro. Existiu escravização na cidade e no território regional? Sim. Contudo, a escola é responsável para fazer o caminho de volta e narrar a história dessas pessoas apagadas do currículo escolar, componente fundamental para uma compreensão mais apurada das questões que envolvem o papel da população de ascendência africana em Crato.

Chão da banda cabaçal dos irmãos anicetos, dos grupos Maculelês, das rodas de capoeiras, dos cultos afro-religiosos, da pisada do coco da Mestre Dona Edite, do Maneiro Pau do Mestre Cirilo e tantas/os mestras/os da cultura negra, Crato é uma cidade em conexão ancestral com a terra-mãe África, apesar do abismo imenso no reconhecimento da centralidade cultural africana na educação das crianças e adolescentes da rede de ensino.

Figura 5 - Maneiro pau do Mestre Cirilo africanizando a praça da Sé, em Crato-CE



Fonte: O autor, 2015.

Figura 6 - Os irmãos anicetos enegrecendo a igreja Nossa Senha da Penha, em Crato-CE



Fonte: O autor, 2015.

Figura 7 - O reisado do Mestre Aldenir empretecendo a igreja Nossa da Penha, em Crato-CE



Fonte: O autor, 2015.

Figura 8 - As dançadeiras do coco do Baixio ancestralizando a igreja Nossa Senha da Penha, em Crato-CE



Fonte: O autor, 2015.

Meu lugar é onde se configura o presente estudo a partir da educação do município. Crato é terra do Beato José Lourenço, Maria Caboré, Mãe Maria do Espírito Santo, “Neuza do mucunzá”, seu chapéu, Maria pretinha e outras/os afrodescendentes que

ainda são esvaziados de conteúdo histórico e prático nas salas de aulas e devem fazer parte do acervo didático-pedagógico das escolas do município.

Importantes atividades políticas antirracistas também ocorrem em Crato e merecem espaço nos currículos escolares e banco de dados dos sistemas de ensino, sobre ações de enfrentamento às práticas e conceitos racistas, como a marcha das mulheres negras que buscam combater o racismo, feminicídio e discriminação às religiões de matrizes africanas (ato articulado pelo GRUNEC – Grupo de Valorização Negra do Cariri que reuniu milhares de pessoas nas ruas da cidade do Crato); Pretas Simoa: Grupo de Mulheres Negras do Cariri, atuantes e ativistas na Universidade, assim como na sociedade, contra todas as formas de violência racial notadamente às mulheres negras. Soma-se a esses expressivos movimentos e atividades antirracistas, o Artefatos da Cultura Negra, do qual tratarei num próximo estudo.

2.3 A travessia baobaense escolar / acadêmica / profissional

Descrever meu trajeto negro escolar, universitário e profissional, permite revelar como a intervenção do(a) educador(a) é capaz de reverter a carga de sentidos pejorativos investidos na psique das crianças, jovens e adultos afrodescendentes. Oriundo de escolas públicas, saldei um preço alto ao chegar à Universidade e me deparar com um universo científico rigoroso, um terreno isento de dubiedade e enfermado, onde a cartografia, assim como muitas escolas, é como o campo de futebol, funcionando com regras de métrica e rima, uma forma de controle e, ao mesmo tempo, um mecanismo regido pelas(os) burocratas ocidentais, de uma insensibilidade racial condolente, cuja essência é a dominação e o exercício injusto do poder.

Espaços em que as(os) sujeitas(os) gritam intercedendo que quebrem os freios sociais (determinismos biológicos, fundamentalismos religiosos, tabus sexuais, padrões fenótipos cêntricos, “proibições éticas” e constrangimentos filosóficos).

A educação brasileira, tanto o processo de escolarização como o academicismo historicista, ainda não permite narrarmos nossas próprias histórias, sermos porta-vozes das(os) nossas(os) antepassadas(os) que foram silenciados. Ademais, notadamente a universidade, sobretudo os programas de pós-graduação, são espaços de muitas ausências negras, não sabem de vidas acontecendo em silêncios (EVARISTO, 2017). Desse modo, uma escola e/ou universidade que nega a participação e a história dos seus sujeitos, é anti-pedagógica, anti-

educativa, anti-ancestral e constrangedora de identidades. E, constringendo suas identidades, não compreende as singularidades dos sujeitos para entender as reais necessidades delas/es.

Abrir espaços e ceder tempo para o lugar de fala e escuta na sala de aula, é crucial para a política do conhecimento de si em comunicação com o outro. Não recorro de momentos em que meus professores da Educação Básica e Ensino Médio, tenham cedido tempo e espaço pedagógico para a política do conhecimento de si em comunicação comigo e meus colegas. Em vez de nos libertar, por vezes, contribuíram para o nosso encarceramento. Não descortinaram nossas identidades e isso me impediu assim como impede muitas gerações, reencontrar a ancestralidade africana, se posicionar no mundo e ressignificar o cotidiano racista que marca a vida da população negra.

Nesse sentido, o conhecimento ancorado à sabedoria foram instrumentos indubitavelmente fundamentais para eu lutar contra silenciamento perpetrado no meu percurso escolar, re-pensar e reescrever a história que a autoridade colonial criminosamente tentou apagar. Teias de sabedorias solidificadas no seio familiar e conhecimentos construídos/as na universidade a partir da disciplina Educação e Cultura Afrodescendente, componente curricular obrigatória do curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri – URCA.

Foi nesse local onde ganhei liberdade para voar, sem preocupar-me com qualquer atitude racista, uma vez que os estudos adquiridos na citada componente me possibilitaram perceber que o racismo manifestado por parte de muitas pessoas, ainda é resultado do processo de escravização que o nosso país sofreu e da disseminação de concepções racistas em relação à população negra.

Nesse sentido, contribuir para combater o racismo que imprime estigmas indelévels, a formação étnica do ser negro possibilitou-me duas pesquisas monográficas de final de curso, que trataram da educação para relações étnico-raciais nos sistemas de ensino na cidade de Crato. Ambas orientadas pela professora Cicera Nunes (URCA), coordenadora do NEGRER – Núcleo de Estudos em Educação, Gênero e Relações Étnico-Raciais/URCA. Mulher, negra, professora, pesquisadora e intelectual a qual presto meu respeito e gratidão por ter trazido para a URCA o primeiro NEAB – Núcleo de estudo afro-brasileiro, onde seguimos nos qualificando.

Estudos que nos auxiliam na compreensão das interpretações de nós mesmos, povo negro caririense. Espaço de reflexões e valorização do ser e pensamento negro. O meu encontro com Cicera, com a citada componente curricular e com o grupo de estudo, foi

fundante para reatar o tecido ancestral quebrado com a escola, reunificar a nação esfacelada com os conteúdos étnico-raciais, avanços e conquistas os quais serão apresentados no decorrer do trabalho. Em linhas gerais, muito mais do que uma orientadora, Cícera foi a educadora capaz de reverter a carga racista investida na minha psique.

Quanto ao NEGRER, o grupo, assim como outros núcleos de estudos afro-brasileiros, para além dos textos, filmes, documentários, aulas de campo, participações em eventos, produções acadêmicas, pesquisas científicas, momentos de diálogos, reflexões e construções coletivas mútuas, tem enegrecido a URCA. O grupo tem cobrado ações afirmativas e conquistado direitos que precisam ser garantidos à população negra. Embora, ainda falte muito a conquistar, o núcleo tem caminhado em articulação com o Movimento Social Negro Caririense, especialmente o GRUNEC, juntos reivindicando pautas urgentes e importantíssimas para a população afrodescendente e quilombola da região.

O grupo tem denunciado e levado ao poder judiciário denúncias de casos de racismo, cobrando, tanto da Universidade como das Secretarias Municipais de Educação, políticas públicas e formação da temática étnico-racial para os professores que estão e irão atuar na rede de ensino. Atualmente, temos integrantes do NEGRER espalhados na rede municipal e privada de ensino, professores universitários, mestrados e doutorandos, todos envolvidos e irmanados nesse emaranhado. Estamos construindo referenciais enegrecedores que são /serão pontes para outros estudos e servirão de arcabouço pedagógico na (re)construção da história da população afrodescendente caririense.

No grupo de estudos fui tendo a oportunidade de aprofundar, cada vez mais, os conhecimentos sobre a temática racial, para tanto, a partir das reflexões feitas sobre pedagogias pluriétnicas e as formas de combate a produção das desigualdades raciais através da educação, desenvolvi um trabalho na Educar SESC Unidade Crato, entre os anos de 2010 e 2011, que trouxe propostas pedagógicas de ensino para a implementação da Lei 10.639/2003 no 5º e 2º ano do Ensino Fundamental I. Experiências significativas realizadas através de dois projetos educativos, quando lecionei na instituição por razão dos estágios que me foram oportunizados através da URCA. As experiências vivenciadas nos projetos me direcionaram a duas pesquisas monográficas e tecem o meu ser e fazer pedagógico nas escolas até os dias atuais.

Destaco o primeiro TCC produzido do grupo de estudo e a primeira monografia a ser defendida no curso de Pedagogia, após a mudança curricular do curso, especialmente por ter sido uma pesquisa de minha autoria sob orientação da professora citada. A monografia foi

a ponte ancestral para o caminho que estou percorrendo, um trabalho que teve a avaliação da professora Joselina da Silva (UFRRJ), a qual sou grato pelo incentivo, pelas valiosas contribuições nas análises e, de modo especial, por me convidar a sonhar com o mestrado. Um mestrado, que sonhado e realizado, será conquistado não só por mim, mas também pela minha família e todas(os) as(os) alunas(os) da escola de 08 de Março que se foram, os que são e que estão por vir. Louvo ao baobá também este sonho e esta realização.

Refletimos, no referido TCC, acerca do olhar afro-pedagógico das/os educadoras/es na construção da identidade negra das/os alunas/os. O segundo trabalho monográfico, no âmbito da gestão escolar no curso de especialização na mesma instituição, teve a avaliação da professora Piedade Lino Videira (UNIFAP), que além das riquíssimas contribuições na apreciação da pesquisa, me disse palavras formalmente doces as quais guardo até hoje e espero estar fazendo valer. Dentre elas, me concedeu um valiosíssimo conselho: Que eu era um homem de muitas raízes, mas que precisava fincá-las no meu movimento de vida. A monografia refletiu acerca do papel do núcleo gestor na implementação da Lei nº 10.639/2003, tentando compreender os/as principais desafios e dificuldades encontradas/os no processo de implantação da citada lei na matriz curricular da escola.

Realço, consecutivamente, que foi na URCA, através da citada componente curricular e grupo de estudo, que assumi minha negritude, potencializei meu pertencimento afro, me reaproximei da minha linhagem étnica e conheci o Artefatos da Cultura Negra e Memórias de Baobá, eventos que se configuram importantes espaços de formação nas temáticas das Africanidades, Afrodescendências e cosmovisão africana. Ambos acontecem no estado do Ceará, um na região do Cariri (Artefatos) e o outro (Memórias), na capital, Fortaleza.

Eventos acadêmicos que foram divisores de água na minha formação pessoal e profissional, sobretudo no que diz respeito ao re-ligamento as minhas raízes africanas na ambiência escolar, em especial o Memórias de Baobá, que será apresentado posteriormente, inspiração ao me reencontrar com a escola pública da rede municipal do Crato, onde desvendei a floresta baopedagógica silenciada na instituição de ensino.

Estou falando de muitos sentidos e significados que esses grupos de estudos produziram na vida de muitas pessoas no estado do Ceará e na região Cariri. Em especial na vida das/os negras/os universitárias/os, que ganharam forças para se fortalecerem e se consolidarem nos diversos espaços de atuação. Todo esse movimento dos NEAB'S nas

universidades implica-nos uma reflexão íntima e um apanhado histórico, algo que ainda não foi feito com o rigor necessário e que um único trabalho não dá conta de preencher.

Cursando a ordem das ideias, o reencontro com a escola em fevereiro de 2012, após a aprovação no concurso público, foi um desses espaços em que pude articular um diálogo com a universidade e estabelecer, mais uma vez, parceria com o NEGRER, para somar forças ao trabalho que aspirava realizar. Retornar à escola pública teve um sentido muito especial por ser o lugar de onde vim. O espelho onde pude me refletir e questionar-me: O que estou fazendo aqui? Que papel eu tenho nesse habitat intelectual com a formação, a maneira de discutir e colocar a questão da África e suas heranças? Afinal, era um ambiente que precisava fazer algo para que as(os) afrodescendentes não permanecessem saindo da escola sem conhecer / viver / sentir a história da África legada a cultural local.

Retornar à escola, na missão de educador, foi a oportunidade de reescrever a história da África e toda sua cultura tantas vezes carregada de inverdades, imprimida nos livros didáticos e reproduzida por muitos professores. Tomo como inspiração as palavras da escritora Moçambicana, Paulina Chiziane⁸, ao pronunciar numa palestra em passagem pelo Brasil, que aprendeu a desdizer a história formal a partir daquilo que o povo diz, o povo tem sempre a sua maneira de ver e escrever também a história africana.

Ao concluir este trabalho, estou convencido que meu retorno à rede municipal de ensino foi uma missão das/os nossas/os ancestrais negras(os) para que eu apontasse a educação do Crato a partir do projeto Memórias de Baobá, por conseguinte a pesquisa do mestrado, ações educativas que possibilitam remontar à unidade primordial da magia africana e nossas heranças ancestrais.

Senti necessidade, por meio do mestrado, de buscar uma proposta educativa que fizesse valer para além do plano do discurso e ações educativas do projeto, as expressões da cultura afrocratense na práxis educacional e relevasse outro espaço de sociabilidade para o alunado negro, diferente do que foi posto a essas/es sujeitos na escola através de uma educação eurocentrada e colonizadora. Precisava oferecer à escola o que ela me negou: A minha história / a nossa história.

Remodelar a escola a partir das histórias de vidas das(os) sujeitas(os) que nela estanciam, compreende introduzir a história das pessoas e a importância delas(es), na requalificação da sociedade e na atuação para um mundo melhor. Principalmente por causa do racismo que impõe também a deslegitimação dos indivíduos negras(os) e do grupo

⁸ Palestra proferida em 16/04/2017 na XII Bienal Internacional do Livro do Ceará, no Centro de Eventos do Ceará, na cidade de Fortaleza-CE.

afrodescendente, assim, sua história individual e coletiva perde importância para a sociedade e faz crer a estas(es) sujeitas(os) sociais que elas(es) não têm importância na história do Ceará, do Cariri cearense e, se tratando deste estudo, da cidade do Crato, até porque esta história os invisibiliza (SOUSA, 2015). Assim como o Baobá, eu tenho minha história, você tem a sua e nossas(os) alunas(os) têm a delas/es guardada nas memórias ancestrais. Precisamos incidir em ações valorativas que levem nossas(os) educandas(os) a revisitarem suas histórias para redesenharem outras narrativas.

Na intenção de concluir, busquei, por meio deste capítulo, apresentar uma compreensão identitária do eu negro e meus eus ancestrais fincados na minha travessia pessoal, escolar, acadêmica e, por último, profissional. Não foi propósito deste capítulo apresentar minha biografia e sim um relato quase autobiográfico, sem tornar o texto uma apologia a mim mesmo. São apenas pedaços de mim, feitos a partir de fragmentos que pude juntar de elos ancestrais. Convido a escola a desenvolver essa ação pedagógica, possibilitar ao alunado juntar pedaços de si, a partir dos seus elos ancestrais e, assim, ser porta vozes das suas autonarrativas nas salas de aulas.

2.4 Uma plantação, vários enraizamentos e o movimento para florescer: Escola 08 de Março – A floresta baopedagógica

Figura 9 - Escola 08 de Março



Fonte: O autor, 2017

A escola é, portanto, um espaço socialmente produzido. Um lugar apropriado e transformado por um coletivo de pessoas que passa a assentar nela, projetos de vida, perspectivas, aspirações e mutações. Mas é também um espaço imprimido por processos identitários e relações afetivas de pertencimento. Ela não nasce sozinha, aleatória, sua

construção só foi e é possível por causa de um grupo de pessoas que tecem nela formas de sociabilidade desde a construção material até as relações imateriais.

A escola, como a maioria das instituições sociais, é um constructo de cimento e sonhos, encantamentos e desencantamentos, começos, recomeços, evasões e desistências (abandonos), é uma mistura de materiais de construção, como cal, tijolo, água e mãos hábeis e/ou cérebros ágeis, como é o caso de um/a pedreiro/a, de um/a servente ou de um/a professor/a, que são espertos na arte e na técnica de construção, são especialistas em fazer paredes e construir ou fechar portas, em levantar e/ou derrubar monumentos. As/os professoras/es, por sua vez, também podem se especializar em escrever cartografias e mapeamento de desejos íntimos, sonhos inimagináveis, são mestras/es de obras e, principalmente, de pessoas, são construtoras/es de identidades, de subjetividades, formadoras/es da alma de gente ou deformadores (ANDRADE, 2012).

Contudo, a escola, assim como a maioria das instituições, ainda delimita espaço, dita regras, classifica, segrega, segue padrões servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um/a pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui, liberta e aprisiona, inclui e exclui. Informa o lugar dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas, dos brancos e dos negros, dos católicos e dos não católicos, através de seus quadros, painéis, informativos, murais, crucifixos, santas, esculturas, celebrações, festividades, aponta aqueles/as que deverão ser modelos, alunas/os estrelas e permite também que as/os sujeitas/os se reconheçam (ou não) nessas hierarquias. É dessa forma que se comporta uma escola segregacionista, conservadora, homofóbica, racista e que não respeita a diversidade das/os alunas/os e não trabalha para a convivência respeitosa / harmoniosa entre as diversas identidades que atravessam o âmbito escolar (ANDRADE, 2012).

“O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos fazem sentido, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitas/os”. (LOURO, 1997, p. 58 *apud*. ANDRADE, 2012, p. 125). Contudo, a geografia que vemos em cada prédio, a organização dos alicerces, as cores, a gramática dos espaços e a ortografia das repartições não obedecem, com exclusividade, ao rigor dos pedreiros ou das(os) professoras(es) da modernidade tampouco, das(os) novas(os) sujeitas(os) (ibidem, 2012). Em vez de libertá-los, contribui para o seu encarceramento. Infelizmente, ainda há muitas escolas gaiolas.

Mas é possível que a lógica seja invertida, podemos e devemos construir uma escola inclusiva, anti-ética, anti-racista, anti-homofóbica, anti-religiosa (ANDRADE, 2012),

que ensine de um jeito capaz de transformar vidas, devolver sonhos, arrancar sorrisos, promover alegrias, despertar paixões, desejos e buscas incessantes. Uma escola que dance, cante, brinque, jogue, pinte, seja escuta, poesia, afeto, afago, encanto. Que passe mais horas vivenciando / experimentando a estar num quadro de giz e/ou pincel disseminando conteúdos longínquos da realidade dos estudantes.

Valorizar a historiografia dos sujeitos, partindo do bairro e do patrimônio marcado na cultural local, com efeito na matriz curricular e na prática docente dos educadores, pode ajudar na reconstituição dessa nova escola que precisa ter a voz do povo, o corpo da comunidade atravessado na instituição construindo o Projeto Político Pedagógico da escola, na perspectiva de atender as demandas e necessidades das/os sujeitas/os a partir de suas singularidades, para a compreensão das necessidades delas/es. Estou falando de uma escola que não nega às(os) alunas(os) o direito de conhecer suas raízes para que elas(es) possam cultivá-las, preservá-las e, assim, fazê-las florescer.

A importância do deslocamento ativo dos alunos das suas residências até escola, assim como dos educadores despontarem da instituição até a vida comunitária das(os) discentes, pode auxiliar na construção dos conteúdos que precisam ter sentido / significado para o alunado. Caminhar até a escola e/ou moradia das/os estudantes é uma atividade capaz de reeducar e auxiliar na formação da(o) aluna(o) e professor/a, despertando novos olhares para os espaços públicos do bairro, para a cidade e para o patrimônio cultural marcado na vida da comunidade, assim como a própria historiografia dos atores sociais tecida no percurso casa-escola / escola-residência.

Ceder também espaços para essas vivências / convivências / experiências entre educadores, educandos e as pessoas mais antigas da comunidade, possibilita o entendimento da historiografia local e o reconhecimento da historicidade da escola. Sobretudo, da construção arquitetônica por qual passou a instituição. Sendo, portanto, apontamentos que podem auxiliar na compreensão das interpretações dos fenômenos sociais ocorridos com a população afrodescendente (SOUSA, 2015).

O fato de caminhar pelo bairro, conversar com as pessoas mais velhas, adentrar no universo vivido pelos estudantes, possibilita a apreensão e compreensão dos lugares e territórios de afrodescendências, formadores de memórias da população negra (CUNHA, 2015), cenários dos contextos onde se realizam as cenas de vida dessas pessoas. E, para cada uma dessas formas de existência, há um universo de relações distintas vivenciadas com os

seus e com o espaço (SOUSA, 2015), onde o ensino e aprendizagem incidem de modo socializável.

Guiado por esse misto de informações, apresento a historiografia da escola 08 de Março (floresta baopedagógica) desde as mãos que a construiu até as que tecem. Cruzando com a matriz curricular da escola, falo do Projeto Político Pedagógico Pós-Projeto Memórias de Baobá, na perspectiva de elucidar as reflexões suscitadas envolvendo a Lei Nº 10.639/03 no PPP da escola. Seguindo a abordagem histórica, são delineadas as lutas e resistências travadas pelas mulheres aguerridas na construção da escola, que se configuram como base para o processo de conquista e constituição de um espaço social resultado das relações identitárias e de pertencimento.

A escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental 08 de Março está situada na cidade do Crato, no Cariri cearense. A mesma nasceu dos sonhos e lutas de um grupo de moradoras do Conjunto Novo Crato, quando a associação das Mulheres do Conjunto fez uma sede no Centro Comunitário do bairro e tomou a frente da direção para construir uma escola que atendesse a comunidade, para que as crianças não precisassem se deslocar até o centro da cidade. Quem nos contou essa história, foi Dona Rita (carinhosamente conhecida pelos moradores e funcionários da escola como Chaguinha), ex-diretora e coordenadora da escola 08 de Março,

A escola foi institucionalizada em 1981. Ela foi construída à base de muita luta por nós, um bando de mulheres. Um grupo de guerreiras que não tinham com quem deixar seus filhos para trabalhar, eu mesma era uma dessas mulheres. Aqui no bairro não tinha uma escola, somente a Polivante e Virgílio Távora, mas só funcionavam a partir do Ensino Fundamental II e Médio. Daí, nós cansamos de esperar pelas promessas dos políticos e colocamos a mão na massa e levantamos a escola que hoje está lá, bonita, formando meninas e meninos [...] tenho muito orgulho quando encontro um ex-aluno ou alguém que trabalha ou trabalhou e estudou na 08 de Março [...] eu vejo um pouquinho do meu suor e sonho nessa pessoa e das minhas companheiras. (Rita, ex-diretora e coordenadora da escola e uma das moradoras mais antigas do bairro).

Assim, fundou-se, em 1981, a escola 08 de Março. A instituição está localizada no Conjunto Novo Crato, fronteira com o Conjunto Vitória Nossa. Este último, sua população é resultado do trânsito migratório de vários grupos vindos de diversas partes da periferia do Crato, após o recebimento das casas adquiridas no projeto *Minha casa, minha vida* do governo Lula. No Conjunto Vitória Nossa, apesar da pobreza extrema vivida pela maioria dos moradores, consequência do racismo estrutural anti-negro, as famílias depositam os sonhos e perspectivas de uma vida melhor na escola, em especial na escola 08 de Março, onde estão matriculadas(os) a maioria das(os) filhas(os) dessas famílias.

No Conjunto Novo Crato, embora as desigualdades raciais / sociais atravessem a vida da comunidade, a situação dos moradores é mais confortável em relação a dos habitantes do Conjunto Vitória Nossa. É nesse sentido que a escola representa para a comunidade, a ponte para chegarem à universidade, a escada para subirem nos degraus da vida, o espaço visto como sinônimo de revolução e ganhos diante das perdas históricas, como palco de sonhos (reais e possíveis) que ajudam a deslegitimar a autoridade e o autoritarismo do chefe, do patrão, do empresário e, nesse contexto, a subordinação dos súditos brancos, que essa população negra empobrecida não pode e nem deve deixar ser subordinada,

A importância da escola para o povo desse bairro é tamanha que não caberia dizer nessa entrevista, professor [...] ela representa a esperança de uma vida melhor, o caminho para chegarem à universidade, o espaço onde essas crianças têm a esperança de transformar as suas vidas e dos seus pais [...] vidas estas marcadas pela dominação, por influências de todo tipo de droga, crime, violências e dificuldades que você sabe quais são porque é professor e ciente da realidade dos nossos alunos [...] A escola representa o mundo que eles criam na cabeça, os sonhos que guardam no coração, por isso a escola 08 de Março foi criada ali, para mudar vidas e dizer as crianças e jovens do Conjunto, que eles podem ser o que quiserem ser. Eu sempre digo isso aos meus alunos, em especial quando chega o final do ano letivo e eles têm que seguir, é uma pena a escola só funcionar até as séries iniciais do ensino fundamental porque acabamos perdendo o aluno de vista, não acompanhando ele até o final da adolescência e fase adulta, etapa que torço para verem chegando no ensino médio e seguindo para a universidade, crescendo, evoluindo e ocupando um espaço digno na sociedade. (Rita, ex-diretora e coordenadora da escola e uma das moradoras mais antigas do bairro).

Nesta fala, percebe-se a preocupação da ex-diretora, coordenadora, moradora, servente, pedreira, construtora de identidades, de subjetividades, eterna educadora à serviço do alunado e da melhoria do bairro. O nome da instituição é uma forma de reconhecimento à luta e resistência dessas mulheres que ergueram a escola. E para homenagear elas e todas as mulheres em alusão ao Dia Internacional da Mulher, a escola recebeu a alcunha 08 de Março,

O nome da escola nos honra e nos deixa muito felizes. Somos merecedoras, assim como todas as mulheres que fazem a escola 08 de Março. Lutamos muito e resistimos, foram muitas idas e vindas à prefeitura do Crato esperando a doação do terreno, muitas portas levamos na cara, muitos não, muitos dias que nos deixaram esperando, plantadas até que conseguimos o terreno para construir primeiro a sede e depois a escola, mas quando conseguimos, cadê o dinheiro? Nada... Não tínhamos verbas pra nada. Mas fomos recebendo ajuda de um aqui, outro ali, tirando do nosso bolso e fomos construindo a escola. Um grupo de mulheres fortes, muitos dias tivemos que deixar nossa família, nossa casa para nos reunirmos na escola e tomar os próximos rumos [...] principalmente quando faltava material. Aí quando a prefeitura viu que não desistimos, resolveu vir ao bairro e ver a situação que ele estava, não tinha posto, não tinha escola, não tinha nada... Mas hoje a escola está lá, grande, linda, fico emocionada ao me lembrar dessa trajetória e das minhas companheiras. Em especial, as que partiram [...] (Rita, ex-diretora e coordenadora da escola e uma das moradoras mais antigas do bairro).

De 1981 a 2001, a escola funcionava no período matutino somente como creche, com duas salas de aula assegurando crianças de 03 e 04 anos de idade. Em 2002 a escola renasce, implantando a Educação Infantil com o ciclo de 1º ano e em 2006, o ensino Fundamental I do 1º ao 5º ano. Independentemente do tamanho da escola e do local onde ela se encontra, independentemente dos percalços e intercorrências de toda ordem que atropelam muitas vezes o trabalho do corpo docente e da gestão escolar, implicando no ensino e aprendizagem dos alunos, a instituição ecoa no tempo e no espaço a memória das que construíam, das(os) que a tecem e das(os) que irão continuar a história para sentir novos anseios e lutar pela melhoria do Conjunto Novo Crato, Vitória Nossa e todas(os) permeadas(os) por relações vividas na integridade da escola,

A escola mudou a vida dos moradores e a cara do bairro, deu vida ao bairro. Depois que a construímos, foi surgindo o posto de saúde, a praça, a igreja, o CRAS, até a Grendene veio parar no bairro, antigamente era como se as pessoas não soubessem da nossa existência e das crianças que moravam nesse local. Parecia que não tínhamos identidade, era um oco, faltava alguma coisa no local, essa coisa era a escola. Quantas e quantas famílias não ficam tranquilas em ter a escola 08 de Março para matricular seus filhos, não precisar se deslocar para outros bairros distantes em busca de matrículas. A escola é o coração do bairro, sempre que vou visitar o pessoal lá, me orgulho em ver como ela está hoje, os prêmios que ganhou, os projetos que são trabalhados, achei lindo no dia que vi a culminância do projeto Memórias de Baobá passando aqui na porta, aquela árvore na frente e a escola toda atrás naquele cortejo... o bairro parou. Essas atividades dão nome à escola, contribui para ela continuar sendo referência no município e memória da nossa luta [...] (Rita, ex-diretora e coordenadora da escola e uma das moradoras mais antigas do bairro).

Após o reordenamento das escolas da rede municipal, a escola passou a atender a comunidade nos turnos matutino e vespertino. Tratando-se da estrutura física, a instituição é composta por 6 salas de aula, 1 sala de leitura, 1 sala para o funcionamento da gestão, 1 sala para acolhimento dos professores, 1 sala do PROINFO, 1 cantina, 1 depósito para guardar merendas, 1 sala para almoxarifado e 1 pátio parcialmente coberto para a recreação.

Na atualidade, o quadro de funcionários da escola é composto 32 profissionais: 1 porteiro, 2 vigias, 2 serviços gerais, 1 merendeira, 6 cuidadores sociais⁹, 1 diretora, 1 coordenadora pedagógica, 1 secretária escolar, 1 auxiliar administrativo e 16 professores. Toda essa equipe está a serviço de um contingente de 318 alunos. É nessa escola, aliás, nessa plantação, que nas minhas andanças desvendei a floresta baopedagógica, os enraizamentos e inquietações para os florescimentos.

Ao me referir à terminologia da palavra floresta baopedagógica, estou mencionando um conjunto de elementos afroancestrais e fatos que envolvem a população

⁹ Nomeclatura atribuída aos profissionais que acompanham as(os) alunos com necessidades especiais.

negra do conjunto Novo Crato, Vitória Nossa e a sociedade cratense, com a cosmovisão de mundo africana. Essas descobertas foram desvendadas a partir das minhas andanças pelas adjacências e pelos diálogos tecidos com moradores das imediações, conforme apontados a seguir: Nascente do rio Batateira onde os primeiros habitantes do Crato (índios e negros) se banhavam e resquícios do engenho de Jeferson da França na unidade de conservação do sítio fundão; Grupo de Reisado da Mestre Zefinha (*im memoriam*); Terreiros de Umbanda: Casa de Mãe Lurdes de Iansã, Casa de Mãe Maria do Espírito Santo e Casa de Mãe Maria Pretinha; Grupo Capoeira Brasil; Seu Chico rezador e curador; Dança do coco da Mestre “Fatinha”; Brincante Tranquilino Repuxado e os Grupos de samba / pagode: Simplesmente Samba, Bonde do Pagode e Inimigos do Ritmo.

Esses elementos, seus fatos e dispositivos, conferem levar o aprendizado de dentro da sala de aula para fora ou o contrário, através de atividades de urbanismo que incentivem os estudantes a terem novas percepções do bairro, da cidade e do patrimônio cultural a partir de deslocamentos que auxiliem no reconhecimento da ancestralidade, para reelaborações do patrimônio afrodescendente. É fundante o alunado explorar o território local afro marcado, tocando na cosmovisão africana e se apossando dos fragmentos das memórias e histórias das pessoas para a compreensão de si, da/o outra/o e do mundo.

2.5 O Projeto Político Pedagógico da escola 08 de Março e a Lei Nº 10.639/2003: Alterações observáveis no currículo a partir do Projeto Memórias de Baobá

O Projeto Político Pedagógico da Escola de E.E.I.E.F. 08 de Março está orientado pela Política educacional vigente, sobretudo, pelos planos Nacional, Estadual e Municipal de educação, com orientações do Ministério da Educação – MEC, Secretaria da Educação Básica do Ceará – SEDUC, Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 18/ Crato-CE, Secretaria Municipal da Educação e na contribuição de renomadas/os teóricas/os, tais como Ilma Passos Alencastro Veigas, Moacir Gadotti, Levi Vygotsky, Henri Wallon e Piaget, assim consta no Projeto Político Pedagógico da escola. Respaldação na Resolução 451/2014 do Conselho Estadual de Educação / CEE – CE, em consonância com o disposto na Constituição Federal, Artigo 206 a 208, Inciso IV, Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em conformidade a Lei nº. 8.069/90, Estatuto da Criança e do Adolescente e na Lei nº 12.796/2013.

Segundo o PPP (2018) da escola, o processo de ensino e aprendizagem remete a uma constante busca na melhoria da qualidade da educação e todas/os as/os que fazem a

E.E.I.E.F. 08 de Março acreditam que essa educação se faz através das/os suas/eus principais atores/atrizes: alunas/os, pais/mães, professoras/es, funcionários, gestores e toda a comunidade escolar participando ativamente do processo de construção da escola, desde a intenção pedagógica, do seu fazer educativo até a definição dos papéis de todas/os as/os envolvidas/os. A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – lei nº 9.394/96) traz no Título II inciso VIII do artigo 3º nos seus princípios gerais, a “gestão democrática do ensino público, na forma dessa lei e da legislação dos sistemas de ensino”, configurando desde aí a escola pública como espaço de participação e de decisão de todas/os que a compõe.

Nesse aspecto, mais uma vez, a LDB no Título IV artigo 14 inciso I e II, garante a participação dos profissionais da educação bem como da comunidade escolar em um documento chamado Projeto Político Pedagógico. De acordo com Moacir Gagotti, “O Projeto Político Pedagógico é o plano global da instituição”, (...) “é um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e para a mudança da realidade” (2002, p. 15). Percebendo esse ponto como fundamental, é que foi construído o Projeto Político Pedagógico da supracitada escola, tendo no presente documento todo o delineamento do retrato que se deve ter e do que se quer construir. Segundo Veiga (2001, p. 56), “esse é um documento que tem força significativa e norteia o trabalho pedagógico da escola”.

Para tanto, o PPP (2018) da escola 08 de Março considera que a participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar, é fundamental para que esse não seja apenas um documento burocrático e sem funcionalidade, mas vivenciado por todas/os as/os envolvidas/os no processo educativo da escola. E a construção incide de forma coletiva, possibilitando a todos os segmentos escolares espaço para a discussão e definição de que tipo de escola se quer, que tipo de cidadãos querem formar e que tipo de sociedade querem construir para transformar realidades, possibilitando, assim, a construção de uma escola que favoreça a todas/os as/os envolvidas/os um espaço de cidadania plena.

Conforme o PPP (2018), a missão da escola é assegurar um ensino de qualidade, garantindo o acesso e a permanência das/os alunas/os na escola, formando cidadãos críticos capazes de agir na transformação da sociedade. Para tanto, a escola entende que precisa promover uma educação de qualidade, na qual o alunado seja visto em todas as suas dimensões, participando da construção do conhecimento, tornando-se cidadão na sociedade. Por esse e outros motivos, o trabalho incide de forma criativa e inovadora, respeitando toda a comunidade escolar e buscando fomentar a construção de uma consciência de desenvolvimento sustentável que se faz através do trabalho em equipe, respeitando a

dignidade e os direitos de cada pessoa dentro da escola, ademais, incentivando a solidariedade, a cooperação e a criatividade.

De acordo com PPP (2018), percebe-se que o currículo é um conjunto de ações que cooperam para a formação humana em suas múltiplas dimensões. Quando se fala em currículo, refere-se ao complexo processo sociocultural que fez da escola um dos mais importantes meios de compreensão e aquisição dos conhecimentos produzidos pela humanidade. Neste sentido, a escola prioriza os conteúdos de forma interdisciplinar, adequando-os à realidade da/o aluna/o no contexto sociocultural, provocando aprendizagem significativa, desenvolvendo atitudes, valores e habilidades.

A escola, na tentativa de cumprir a regulamentação da Lei Federal Nº 10.639/2003, que alterou a Lei Nº 9.394/96 com o advento das Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em seu artigo 26-A, busca, sob o auxílio do projeto Memórias de Baobá, epistemologias e metodologias pedagógicas para o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira, assim como o entendimento da participação da população negra na formação da brasilidade, na constituição da nossa sociedade, enfatizando a cosmovisão africana no continente africano e no âmbito das manifestações de suas e seus descendentes na diáspora.

Busquei, através de um recorte do regimento do PPP da escola, centrar meu olhar nas reflexões suscitadas para a Lei nº 10.639 nas orientações do Projeto Político Pedagógico da escola 08 de Março. Certamente não está delineado o regimento completo do documento e nem é propósito dessa reflexão sua exposição. Procurei salientar, exclusivamente, a preocupação da escola em acelerar a implementação da legislação em vigor para as Relações Raciais na ambiência escolar, mesmo diante dos desafios e dificuldades postas adiante, o que não impediu de movimentar a citada lei e suscitar enraizamentos que mexeram com a dinâmica da escola, conforme apontados no capítulo a seguir.

3 PROJETO MEMÓRIAS DE BAOBÁ: MEMÓRIAS AFRICANAS NA ESCOLA, NA RODA, NA ÁFRICA, NO BRASIL E NO MUNDO

O Baobá nos inspira. Uma árvore que simboliza a memória dos nossos ancestrais, os conhecimentos e expressões dos nossos antepassados. Inspira-nos a pensar uma pedagogia afirmativa, um currículo com dispositivo de ação, resistência, ou melhor, de uma re-existência definida pelo respeito e promoção da diversidade. Desta forma, nos referimos a uma educação que afirme a existência, ampla e inteira, com florescimento e enraizamento de atitudes que propiciem a diversidade e a educação das relações étnico-raciais (Claudio Orlando).

A Lei Nº 10.639/2003 (BRASIL, 2004) ao prever uma educação antirracista e multiétnica que promova a equidade étnico-racial, respeite, inclua e valorize os aspectos civilizatórios e repertórios culturais das populações africanas e afrodescendentes nas escolas, chama a responsabilidade e o compromisso dos sistemas de ensino a não contribuírem para a estereotípiia, o preconceito, a discriminação e a estigmatização, cujas africanidades estiveram vulneráveis ao longo da história. A citada lei “[...] além de incidir positivamente sobre o fortalecimento das estruturas democráticas do país, converge para as preocupações estratégicas nacionais” (MOORE, 2008, p. 79).

O tempo presente cobra [...] “o caráter multiétnico e multirracial do Brasil” [...] (idi.ibidem, 2008, p.80) na perspectiva de ações emergentes para o trabalho de superar um desequilíbrio histórico quanto à presença da matriz africana na nossa formação identitária com respaldo oficial na brasilidade / africanidade. Sobretudo, por estarmos vivenciando uma conjuntura temerosa de ameaças e quebras constitucionais de direitos conquistados à luz de tantas lutas.

Precisamos ecoar com mais firmeza que o debate da questão etnicorracial não vai cair no esquecimento. Daí a importância da relativização nos espaços educativos que têm por objetivo abrir mentes e promover diálogos entre sujeitas(os) diversos, sejam elas(es), alunas/os e/ou professores/as, estudantes e/ou gestão escolar, técnicas/os e/ou administração escolar, pais, mães e/ou conselho escolar e/ou todas(os) profissionais que enfrentam, na integridade da escola, os impasses e os limites de realizar o que a lei 10.639 exige e obriga.

3.1 Quem sabe faz a hora não espera acontecer: Movimentando a Lei nº10.639/2003 na integridade da escola

Tomo emprestado para iniciar esse debate acerca da Lei nº 10.639/2003 e seu desdobramento do âmbito escolar através do projeto Memórias de Baobá, o questionamento de um colega de trabalho que se dirigiu à minha pessoa, quando retornei à escola para iniciarmos as formações / afrovivências-baopedagógicas da pesquisa do mestrado. O mesmo, apreensivo, interrogou-me: Samuel, é verdade que não é mais obrigatório o ensino da cultura afro-brasileira nas escolas? Em resposta, solicitei que ele olhasse para a sala de aula dele, em especial para a realidade dos alunos negros e refletisse se, independentemente da obrigatoriedade, valeria a pena dar continuidade aos conteúdos que positivam e potencializam a história delas/es na sociedade brasileira. Não sei se foi a resposta correta, mas, assim como ele, eu estava tenso e indignado com o golpe que se iniciava e, com ele, as quebras constitucionais de direitos que estavam sendo violados com uma só canetada.

Na ótica das minhas lentes, lutar e resistir são palavras que nunca fizeram tanto parte da vida dos brasileiros como nos dias atuais. Entendo e concordo que o momento, de fato, é de muita luta e resistência. Contudo, é preciso fazer acontecer, agir, encontrar estratégias, se unir / nos unirmos, movimentar-se / nos movimentarmos, pois a coletividade nunca precisou tanto estar junta como nos tempos atuais, uma vez que os mais atingidos estamos sendo nós, negros, gays, mulheres, índios entres outros povos maioria no país. Os tempos em que vivemos e sobrevivemos, representam o maior ataque à democracia desde o fim da ditadura militar.

O golpe parlamentar que colocou o governo ilegítimo no poder, é a prova do fracasso da democracia brasileira. Não é propósito deste estudo discutir a situação imoral da política do país, entretanto, faz-se necessária uma breve reflexão da conjuntura, para compreendermos as perdas de direitos e retrocessos maléficis à nossa cidadania, em especial à educação brasileira que já sente o peso do golpe, conforme mostrado no início deste texto através do discurso do citado professor.

A exemplaridade desse pequeno fato, denuncia a importância de trazer neste estudo um apanhado histórico da referida Lei para que sejam mantidos, sob estratégias, esforços potentes que movimentem a citada Lei na integridade da escola, na perspectiva de melhorar as condições de vida de acordo com necessidade emergentes da população negra, porque confiando na nossa luta através de ações concretas, essa era golpista há de passar.

No dia 09 de janeiro de 2003, a sociedade brasileira, o Sistema Educacional brasileiro e, de caráter muito especial, a população afrodescendente, tem uma resposta positiva do Governo Federal, liderado pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, depois de anos de lutas e reivindicações do movimento negro, que há muito tempo vinha na tentativa de reformular o currículo da Educação dos sistemas de ensino, na defesa pelo ensino obrigatório da história e cultura africana e afrodescendente em todas as instituições públicas e privadas do país.

Assim, para a alegria e satisfação dos afrodescendentes, é aprovada a Lei nº 10.639/03 que alterou a Lei nº 9.394/96 da LDB fortalecendo as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Brasileira. Em 2008, a 10.639 é alterada pela Lei nº 11.645, momento em que foi acrescentada a obrigatoriedade da história e da cultura indígena.

Desde o início da história do Brasil, o movimento social negro vem lutando e conquistando direitos importantíssimos para a população negra. O movimento se destaca pela dimensão das reivindicações e efetivações concretas de políticas públicas para as(os) afrodescendentes do Estado brasileiro. Somam as essas conquistas, em especial nos governos Lula e Dilma, a criação da Secretaria Especial da Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR, no Ministério da Educação (MEC); a institucionalização da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial; a Lei nº 10.639; as ações afirmativas através do Programa de cotas para estudantes negros nas universidades públicas e a institucionalização da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECADI.

No tocante à educação, podemos dizer que no governo Lula e Dilma, foi dada visibilidade à temática racial no currículo Educacional e oportunidade às(aos) negras(os) brasileiras(os) de atravessarem o cruzamento da linha de fronteira universitária, que tantas vezes separou e separa os capacitados dos “não capacitados”. Um discurso meritocrático usado notadamente pelos privilegiados que não conseguem enxergar o mal que fez a escravização e, por conseguinte, a planetarização do racismo (MOORE, 2012) aos negros. Mesmo diante das fragilidades e avanços que poderiam ter sido maiores, as iniciativas de mudanças apontadas nos dois governos, significam que a vida de muitas(os) afrodescendentes melhorou.

Neste contexto, podemos dizer, então, que com os trabalhos realizados pela Secretaria Especial da Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) em alguns estados brasileiros, por mais

minuciosos que tenham sido e não atingido todas as escolas, experiências promissoras de sucesso no tocante ao estudo das relações étnico-raciais, cultura africana, afro-brasileira e diversidade cultural, provocaram mudanças em muitos espaços escolares e certamente reflexão na atuação das(os) educadoras(es).

Do mesmo modo, podemos dizer com os trabalhos direcionados e orientados pela Lei 10.639/2003, apesar dos seus limites, muitas escolas saíram da zona de conforto e tiveram que revisitar seus regimentos nos projetos políticos pedagógicos, rever seus conteúdos, refazer suas componentes curriculares, refletir sobre seus livros didáticos, desacostumar a visão e ressignificar o olhar para as paredes e muros da escola que não tinham a cara tampouco a cor das/os suas/eus sujeitas/os.

Podem ter sido poucas as escolas que foram movimentadas pela força da Lei, das letras que saíram do papel e transformaram espaços, práticas e vidas, contudo, incidiu reformulações curriculares e, certamente, para a educação das relações étnico-raciais. Para tanto, é preciso descobrir e reinventar novas técnicas, buscar inovações pedagógicas, sacudir a escola, mexer com os alunos, agitar os professores e recriar linguagens capazes de superar os limites da pura razão para tocar no imaginário e nas representações (Munanga, p. 60, 2005).

É preciso ressaltar, ainda, que a Lei 10.639/03 mais do que obrigar o estudo da história africana e afro-brasileira no campo da educação, ela vem também a partir de um conjunto de ações e medidas, “[...] corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro” (BRASIL, 2004, p. 5). Por isso, se tratando da implementação da citada Lei e suas formas de regulamentação nos sistemas de ensino, é fundamental a autonomia do professor em fomentar ações educativas que chamem a atenção de toda escola sob aportes teórico-metodológicos de vivências afrorreferenciadas para,

[...] mudar o currículo e a instrução básica, refletindo as perspectivas e experiências dos diversos grupos culturais, étnicos, raciais e sociais; realçar a convivência harmoniosa dos diferentes grupos; o respeito e a aceitação dos grupos específicos na sociedade; enfocar a necessidade de combater os preconceitos e buscar igualdade de oportunidades educacionais e de justiça social para todos; enfoque social que estimule o pensamento analítico e crítico centrado na redistribuição do poder, da riqueza e dos outros recursos da sociedade entre os diversos grupos etc. (MUNANGA, 2010, p.53).

A realização de duas pesquisas monográficas relativas à educação das relações étnico raciais nos sistemas de ensino na cidade de Crato, possibilitou-me perceber ao chegar na escola a qual leciono, após ser aprovado e convocado no concurso público para docente da

rede municipal em Fevereiro de 2012, a invisibilidade e ocultação que se dava à implementação da Lei 10.639/03 na matriz curricular da escola, com efeito, nas transposições didáticas dos/as professores/as. Assim, precisava valer o cumprimento do princípio que tinha me feito: retirar as letras do papel e fazer movimentar na integridade da escola seja como fosse, sem recursos ou com recursos.

Atentei que a instituição, assim como a maioria das escolas cratenses, nada vinha fazendo para mudar o currículo e a instrução básica sobre os estudos da cultura africana e afro-brasileira, por conseguinte, ausentando-se de trabalhos que promovessem convivências harmoniosas. Mas, para realizar o trabalho que almejava, precisei ser escuta, observação, fala, registros, conhecer a escola, as(os) sujeitas(os) e o que pensavam acerca da citada lei.

Para tanto, apreendi que os avanços dos trabalhos com relação às questões étnico-raciais, mesmo depois de anos da aprovação da lei, tinham sido pouquíssimos. Preocupou-me ver as dificuldades e os desafios que os professores e núcleo gestor relatavam nos seus discursos para trabalhar os conteúdos instituídos através da lei 10.639/2003,

Nós sabemos que existe a Lei, que é para a escola cumprir. Porém, nós não tivemos a sua formação, professor Samuel, sua formação foi na militância e na faculdade, no nosso tempo jamais pensava em ter uma disciplina no curso que discutisse a questão do negro. Era e sempre foi mais no curso de história esse assunto [...] então, como passar para os alunos os conhecimentos sobre a cultura afro se não tivemos acesso às informações necessárias sobre a África? Como aprofundar essa temática se não tivemos e nem temos capacitações na área específica? Fica difícil né? Você mesmo sabe que as formações que a gente faz são voltadas para as duas áreas do conhecimento, português e matemática. (Docente).

Eu sei que é um tema importante, admiro você chegar na escola com toda essa preocupação e reconheço a importância de combater o racismo na escola. Eu mesma sempre ouvi falar muitas coisas negativas sobre a África, embora a cultura africana seja muito rica na diversidade e tenha contribuído para a formação do Brasil. [...] Lembro-me de um caso de racismo muito grave com uma criança negra que aconteceu numa escola onde trabalhei e chamou a atenção de todo mundo, mas a maneira com que foi tratado não foi a justa porque a diretora resolveu mudando o aluno de turno para evitar um problema maior, porque ele era muito preto, bem pretinho e os alunos xingavam ele demais [...] (Gestora da escola).

Acho muito interessante você chegar com toda garra lutando pelos “negros” e pela implementação da lei 10.639 no currículo da escola. Mas, vai precisar de muito tempo para a gente se aprofundar no assunto, pois acho que você percebeu que somos a maioria leigos nesse tema e falta material didático que dê subsídio pedagógico acerca do assunto. Seria até interessante você no dia 13 de maio que está se aproximando, dia da “libertação dos escravos”, falar sobre essa data para toda escola (Coordenadora pedagógica da escola).

Nas discussões pautadas em sala de aula sobre as questões raciais, fui refletindo também sobre alguns desafios e dificuldades encontradas pelas crianças negras em assumir o pertencimento étnico e solucionar os conflitos raciais vivenciados entre eles/as,

Professor, ela que começou no intervalo me chamando de negra macumbeira (aluna – 4º ano A).

Meu sonho era que meu cabelo balançasse como o dela ali [...] (aluna – 3º ano C).

Não, professor, não coloca ela para ser a noiva, essa negra preta feia e banguela (aluno – 4º ano A).

Vai molhar e pentear esse cabelo antes de entrar na sala, negra feia [...] (aluno – 3º ano C).

[...] A vó de Pedro Ian vive na macumba, toda vida que tem macumba vizinho lá de casa eu vejo ela lá, ela é macumbeira, professor [...] (aluna – 4º ano B).

[...] não quero mais dançar quadrilha porque os meninos ficam só me chamando de negra piolhenta e dizendo que vão pegar piolho de mim (Aluna – 3º ano C).

Colhi também impressões bastante relevantes de conflitos étnico-raciais vivenciados nas famílias das/os discentes,

[...] o avô dele morreu com muito desgosto porque a minha nora, a mãe dele, ensinou ele a não gostar do meu esposo porque dizia que ele era bêbado e negro fedorento [...] (vó de aluno).

É minha mãe que alisa meu cabelo porque se não vai ficar muito alto e eu vou sofrer bullying aqui na escola [...] (aluna – 4º ano C).

Eu sinto que Gabriela não gosta de mim, professor, porque eu sou moreninha assim [...] depois que ela foi morar com o pai, veio toda diferente, com história que a irmã dela não é sua irmã porque é morena e ela é branca. Tenho tanto desgosto [...] acho que é o pai dela colocando as coisas na cabeça da menina, ele é bem branquinho (mãe de aluna).

Mamãe atura, mas eu percebo que ela gosta mais de Davi que é branquinho [...] (Mãe de aluno).

Os depoimentos relevados pelas/os discentes, docentes, núcleo gestor e familiares das/os alunos/as foram os primeiros passos para a articulação do presente estudo que me direcionou ao projeto Memórias de Baobá. Contudo, o que mais me marcava no solo da escola eram as dificuldades de aceitação e afirmação da cor da pele pelas crianças, maioria afrodescendentes, além da baixa autoestima apresentada na formação étnica.

Todavia, percebo que os livros didáticos contribuem para processo de negação da negritude das/os alunas/os afrodescendentes e reforça o racismo entre as crianças quando insiste trazer, nos diversos conteúdos, uma história distorcida da África e de opressão da população africana. Segundo o professor Henrique Antunes Cunha Júnior (2013) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC), muitas das imagens e textos que chegam ainda até as escolas, reduzem todo legado histórico e de

sabedoria produzidos há milhares de anos por vários povos que aqui habitaram e habitam o nosso continente.

Assim, diante do que via e sentia na escola, comecei a me questionar como a criança, em especial as negras, vai se perceber, sentir-se parte da histórica nacional enquanto sujeito social se durante séculos não se viu e nem se vê representada nos conteúdos, sobretudo nos dos livros didáticos. Como reconhecer sua existência negra, se as componentes curriculares ainda estão enraizadas de imagens distorcidas do legado africano e de opressão do nosso povo? Como se afirmar afrodescendente se a própria escola não oportuniza as crianças conhecerem suas raízes oriundas de África, berço civilizatório da humanidade? É como se a criança negra fosse uma/um estrangeira/o dentro de sua própria terra,

[...] a história que lhe ensinam é outra; os ancestrais africanos são substituídos por gauleses e francos de cabelos loiros e olhos azuis; os livros estudados falam de um mundo totalmente estranho, da neve e do inverno que nunca viu, da história e da geografia das metrópoles; o mestre e a escola representam um universo muito diferente daquele que sempre a circundou. (MUNANGA, 2012, p. 35).

Olhando para a realidade da escola entendi que o processo de escolarização da instituição precisava desenvolver uma proposta educativa que se fizesse por diferentes epistemologias e metodologias de trabalhos que contemplassem a valorização do ser negra/o, em atividades prazerosas e significativas que explicitassem aos alunos a raiz africana encarnada na cultura afro-brasileira, por diferentes sistemas simbólicos e conceituais para a educação étnico-racial no âmbito escolar.

Para tanto, utilizei a estratégia pedagógica de iniciar o trabalho partindo de um projeto. Desse modo, recorri às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais (2004), que orienta os princípios e desdobramentos da concretização da lei 10.639/2003 na perspectiva de projetos, norteando as seguintes determinações:

O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, se fará por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social [...] (BRASIL, 2004, p. 22).

Partindo dessas orientações, surge o projeto Memórias de Baobá em maio de 2014 na escola da rede municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, 08 de Março. Um projeto que, sonhado e concretizado, é realizado também pelos estudantes, professores e

núcleo gestor que passaram, os que estão e terão vínculos com a instituição, porque é desejo deste trabalho fincar as raízes na alma da escola.

Buscando a ancestralidade para tecer a proposta epistemológica e metodológica do projeto, me inspirei no Baobá centenário da praça do passeio público a partir das vivências e experiências nas edições do Memórias de Baobá, como nomeamos o projeto. Evento este promovido pelo Núcleo das Africanidades Cearense – NACE, vinculado à Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC) e que será apresentado posteriormente.

As partilhas tecidas nas edições do evento, assim como as emoções vividas e sentidas nas aprendizagens junto ao Baobá na praça do passeio público, me possibilitaram olhar de modo mais especial para a árvore sagrada presente em alguns estados brasileiros e escrever o projeto, que apoiado pelo grupo de baobaenses da escola (docentes / gestão escolar / corpo técnico pedagógico), vem baobando na instituição práticas educativas que nos possibilitam refletir sobre a história da África e suas/nossas heranças por meio de sinais que ajudam a compreender e identificar de modo didático a diáspora negra, as(os) afrodiáspóricos e os lugares de ocupação da diáspora, assim como a reconstituição desses lugares que, no Brasil, são profundas tatuagens que permitem aos afrodescendentes se reconhecerem e, a partir daí, tentarem promover a reconstrução coletiva dos seus/nossos territórios (SOARES, 2016).

A importância de lançar o fio e correr o percurso no ponto certo e no tempo exato, tecendo um trabalho que testemunhasse a história da nossa afroancestralidade, desviando-se do caminho da escravidão, já que por muitos anos a escola se submeteu de modo lesivo, anunciar a história degradante dos nossos ancestrais, fez florescer as sementes que estavam enraizadas no chão da escola 08 de Março, assim como estão em todas as escolas e a autoridade colonial não permitiu nos recolocar no centro pedagógico como testemunhas da identidade negra nacional. Daí, os sentidos e significados de desenvolver o projeto Memórias de Baobá, pois,

Um baobá é testemunho de milênios de história. Sua presença é ao mesmo tempo rememoração e atualização de memórias antiquíssimas e de experiências contemporâneas. Sua presença é uma autoridade. Sua profundidade é geológica. Sua sabedoria é botânica. Seu sentido é ancestral. Um baobá é inteiro na sua magnitude e deliciosamente outro em sua generosidade. Desperta, protege, vela e desvenda mistérios que nos constituem como povo-nação, nascidos de um único continente e, como o baobá, semeado pelos quatro cantos do mundo. Nossas raízes são aéreas e subterrâneas ao mesmo tempo: arte de quem soube sobreviver na diáspora..., mas esse aprendizado devemos aos baobás! (OLIVEIRA, 2012, p.7).

Ancestralidade prestigiosa em terras brasileiras, o Boobá certifica o legado cultural africano na nossa territorialização. Assim, decidimos reverenciá-lo nas nossas aulas e potencializar, na escola 08 de Março, essa representação da ancestralidade africana (CUNHA, 2012) e ensinar o seu legado pedagógico-cultural no Brasil (OLIVEIRA, 2012) para as/os alunas/os, professorado, corpo técnico-pedagógico, demais profissionais, núcleo gestor e comunidade escolar.

No que diz respeito ao subtítulo do projeto *Memórias africanas na escola, na roda, na África, no Brasil e no mundo*, ele brotou das ideias da diretora e da secretária pedagógica da escola, refere-se às raízes do Baobá que foram plantadas na integridade da escola 08 de Março e ao desejo de germinar outros frutos em outras escolas da rede para florescer mais memórias africanas no movimento pedagógico docente das/os educadoras/es e o re-ligamento às suas negras raízes.

A *árvore* do baobá nasceu em maio de 2014, cresceu e saiu baobando na escola 08 de Março tratando da construção de uma educação que intenta articular as dimensões éticas e estéticas aos enraizamentos e florescimentos da cosmovisão africana para educação das relações étnico-raciais. Do mesmo modo, o Baobá deita suas raízes nesse estudo e procura, por meio dessa proposta manancial do projeto, um re-ligamento com a terra-mãe África desviando-se da rota escravagista.

Neste sentido, convido você, leitor/a a sair baobando também pelas vivências baopedagógicas e apreender que um/a educador/a não se constrói exclusivamente no mundo das ideias. O educador se edifica, sobretudo, no mundo vivido e experienciado da(o)outra(o). Mas antes de seguirmos irmanados nessa viagem educativa ancestral que é o projeto Memórias de Baobá, discorrerei sobre história da árvore, na perspectiva de romper com o silêncio compulsório da história dos afrodescendentes e no reconhecimento do legado africano com base numa pedagogia do Baobá na escola.

3.2 Baobá: Gestos ancestrais feitos de folhas, atitudes africanas perpetradas pelos troncos e ações de mãe África conduzidas pelas raízes

Figura 10 - Baobás do sítio Guaribas, em Crato-CE



Fonte: Valéria Carvalho, 2018

Nossos marcadores ancestrais históricos, culturais, geográficos, artísticos, de organização social, de memórias e narrativas, foram desconsiderados como experiências válidas na construção da sociedade brasileira, por conseguinte, espoliados do currículo escolar. “Em todo o desenrolar da história do Brasil, e principalmente no período da república, a constância, a permanência e a persistência é em desconhecer o conhecido. Trata-se de um sistema cultural e social de desqualificação do conhecimento de base africano” (CUNHA, 2012, p. 127). Os saberes, conhecimentos e elementos que estruturaram e estruturam a sociedade brasileira, são marcadores da memória ancestral africana, por isso precisam ser preservados e inseridos na matriz curricular das escolas.

As crianças e adolescentes não se veem como parte da história da humanidade, uma vez que há um grande esforço do apagamento da memória que está na desconexão da história da ancestralidade africana. Essa negação da continuidade das civilizações milenares necessita ter a voz da memória enquanto patrimônio cultural/ancestral, apontamentos que podem auxiliar educadoras/es e educandas/os na compreensão das interpretações e entendimento de suas raízes.

O Baobá é um desses patrimônios que afirma a presença do enraizamento da ancestralidade africana fincada em terras brasileiras e outras partes do mundo, por isso é congruente e oportuno para se pensar na africanização da escola. Mas que árvore é essa? O que ela faz? Por que se diferencia das outras árvores? Qual sua importância para o povo

africano e afro-brasileiro? Tentarei responder essas e outras interrogações a lume dos usos, sentidos e significados do Baobá para que possam ser transformados em material didático-pedagógico, a serviço do processo educacional em desenvolvimento na escola, com objetivo de firmarmos uma nova filosofia de trabalho no âmbito escolar.

3.3 A árvore que nos tece

Uma das imagens mais emblemáticas do continente africano são as exuberantes árvores conhecidas como Baobá ou Baobab (WALDMAN, 2011). Também versadas por imbondeiros, embondeiros e/ou calabaceiras. Assim como o afeto e cuidar maternal, os Baobás são na vida das(os) suas(eus) filhas(os) africanas(os), afrodescendentes e afrodiaspóricas. Admite-se a existência de oito espécies do Baobá, “[...] sendo sete no continente africano, o maior centro de diversidades e uma na Austrália” (PEREIRA, 2016, p.137). Segundo o autor, das sete espécies do continente africano, seis estão localizadas na Ilha de Madagascar e apenas uma no continente (ibidem, p. 137).

De acordo com Waldman (2011), todas as árvores baobás são pertencentes ao gênero *Adansônia*. Destas, seis são malgaches e outra tem por habitat as extensões subsaarianas, isso quer dizer que apenas uma espécie é extra-africana. Cartografia da identidade negra trans-histórica, pela sua engenharia genealógica e autocriação poética, o Baobá é o verdadeiro símbolo do continente e a sociedade tradicional africana reserva carinho apologético para esta árvore.

Certamente, as características do Baobá diferenciam muito das outras árvores, o que justifica as emoções que despertam olhares atentos. Seu porte magnífico pode alcançar até trinta metros de altura e dez metros de circunferência. No que diz respeito ao tempo de sua existência, ela pode viver séculos ou milênios. Mais generosa ainda ela se mostra quando fenece. Desaba sobre si mesma, repentinamente, deixando uma montanha de fibras, tecidos, cordas, fios que tecem cestos, instrumentos musicais etc. (PEREIRA, 2016). Ela tem, ainda, a capacidade de resistir a longos períodos de seca em virtude de concentrar até cento e vinte mil litros de água, além de a sua galhada fenomenal ser formada por uma ramificação peculiar de galhos e ramos, os quais seduzem qualquer pessoa.

O Baobá está lá em África, aqui no Brasil, no meio de nós. Rodeado por muitas histórias que guardam muitas memórias que podem nos auxiliar em convivências harmoniosas, na propagação do amor, bons atos e boas situações capazes de recriar outras histórias com outras narrativas. A árvore é a ancestralidade tecida na teia do currículo escolar,

implicando interlocuções construtivas. Ela tem outros nomes, mas o sentido é específico: Pedagógico-ancestral. O dicionário eletrônico Houaiss (2002, *apud.* PEREIRA, 2016, p.92) assim define o Baobá:

Árvore de até 20 m (*Adansonia digitata*) da fam. das bombacáceas, com tronco gigantesco, ereto, madeira branca, mole e porosa, casca medicinal e de que se extrai fibra têxtil, grandes folhas digitadas, flores brancas, às vezes com tons de lilás e cápsulas grandes, oblongas e pubescentes; adansônia, cabaceira/kabacera (CAB G-BS), embodeiro, árvore-de-pão-de-macaco, imputeiro (MOÇ), calabaceira/kalabaresa (CAB), fruto-pão-de-macaco, licongo (ANG), melambeira, micondó (STP), molambeira (MOÇ), mulamba (MOÇ), nebondo (ANG) [Nativa de regiões tropicais da África, pode viver mais de dois mil anos e seu tronco alcançar mais de 10 m de diâmetro; as folhas, flores, frutos e sementes são comestíveis e têm inúmeros usos medicinais].

Já imaginou as(os) docentes de língua portuguesa, levando diversos dicionários manuscritos para sala de aula ou se deslocando com as(os) discentes até a sala de informática, para elas/es pesquisarem o significado da palavra Baobá? Recorrendo às análises detalhadas de pesquisas a respeito da dimensão simbólica dessa árvore fabulosa, descobrimos que existe um nome científico para a espécie que funde a história do poderoso Baobá. Ou seja, o seu nome batizado por cientistas é *Adansonia Digitata*.

3.4 O nome científico que nos purifica

O nome *Adansonia* foi dado por Bernard de Jussieu em homenagem a Michel Adanson (1727-1806), botânico e explorador francês quem primeiro descreveu cientificamente a espécie-tipo, o baobá-africano, a partir de exemplares do Senegal. Em vista disso, acabou por ganhar aceitação, sendo presentemente considerado como válido, o que não recusa a legitimidade de outras nomenclaturas.

Lá pelos anos de 1750, Michel Andanson, um naturalista francês, andava pela África e fez um relatório sobre a árvore e o enviou para cientistas europeus. Em sua homenagem, deram-lhe o nome de Andansonia. É lógico que os africanos já a conheciam e a chamavam por outros nomes, pois o baobá, embodeiro e adansônia são a mesma árvore (LIMA; GNEKA; LEMOS, 2005, p.38).

Ainda considero escassas as informações a respeito de Bernard de Jussieu e Michel Andanson. Que tal numa aula de Artes, por exemplo, uma pesquisa biográfica acerca dessas pessoas e em seguida, uma produção artística do Baobá e sua descoberta? Os embondeiros, andansônias, baobás ou como nos sentirmos melhor para avocarmos, tocarmos, abraçarmos, afagarmos e/ou referendarmos, tem suas similitudes assim como particularidades. Outro elemento a ser destacado é a sua classificação.

3.5 Espécies que nos sagram

De acordo com Vainsencher (2003), já foram classificadas oito espécies de Baobás, porém, a maior parte delas se encontra em Madagascar. As oito espécies de Baobás classificados são: *Adansonia digitata* (na África Central & no Sul da África); *Adansoniagrandidieri* (em Madagascar); *Adansoniagregorii* ou *Adansoniagibbosa* (no Nordeste da Austrália); *Adansoniamadagascariensis* (em Madagascar); *Adansoniaperrieri* (em Madagascar); *Adansoniarubrostipa* ou *Adansoniafony* (em Madagascar); *Adansoniasuarezensis* (em Madagascar) e *Adansoniaza* (em Madagascar). Opa! Tive uma ideia, a partir dos lugares onde se encontram cada espécie do baobá, as(os) professoras(es) de geografia poderiam explicitar aos alunos, como é a divisão geográfica do continente africano. Segundo o prof. Dr. Rinaldo Pevidor Pereira (2016), os Baobás também estão classificados em reino, divisão, classe, ordem, família e gênero.

3.6 Classificação científica do Baobá

Reino: *Plantae*; Divisão: *Magnoliophyta*; Classe: *Magnoliopsida*; Ordem: *Malvales*; Família: *Malvaceae*; Subfamília: *Bombacoideae*; Gênero: *Adansonia* (PEREIRA, 2016). Que genial seria se as(os) educadoras(es) da componente Ciências Naturais ou da natureza possibilitassem ao alunado classificarem em sala de aula nossa árvore fantástica!

3.7 Folhas do Baobá – gestos ancestrais

As folhas do Baobá refletem, discorrem, sussurram, bailam, ecoam, voejam, anseiam, raiam, apreciam, tocam, se entrelaçam, tecem, formam, (trans)formam, esvanecem. E, em silêncio, é possível perceber como elas são didático-pedagógicas movidas por gestos ancestrais.

O Baobá é uma árvore de folha caduca, isso quer dizer que as suas folhas caem durante a estação seca e apenas brotam na época das chuvas, “[...] porém, em condições favoráveis de umidade, as folhas continuam na árvore durante todo o ano”. (PEREIRA, 2016, p.138). As folhas dos exemplares adultos são compostas de 5 a 11 folíolos que surgem do mesmo pecíolo em círculo e cujos bordos são inteiros em todas as espécies, salvo na espécie

A. Ou seja, *Adansonia digitata*. Os exemplares jovens apresentam folhas simples, adquirindo progressivamente folhas lobuladas.

De acordo com (MADHAVAN; ARUNKUMAR, 2010, *apud*. PEREIRA, 2016, p.141)¹⁰, “[...] as folhas verdes e escuras se parecem com os dedos da mão humana, com cinco (raramente sete) lâminas ablongadas, daí o nome específico *digitata*”. Já as folhas frescas do Baobá podem ser cortadas em pedaços e cozida em molhos até mesmo na cantina da escola e degustada na sala de aula ou no pátio de recreação. Já pensou todas(os) envolvidas(os) nessa sociabilidade temperando esse molho? As folhas secas podem ser moídas e o pó pode ser usado em sopas e ainda tem uso medicinal para o tratamento de doenças como diarreia, as urinárias e febres. Que legal seria as(os) alunas(os) produzindo na escola ervas medicinais com as folhas secas do Baobá!

Suas folhas também podem ser usadas como antídoto para o veneno de *Strophanthus* (uma liana tropical). As flechas são envenenadas por *Strophanthus* para as caçadas, e antes de se comer a carne de um animal, caçado por flechas envenenadas, usa-se o sumo das folhas ou da polpa do baobá para neutralizar o veneno (PEREIRA, 2016).

As folhas novas e frescas do baobá, além da beleza atrativa, são usadas nas alimentações arejadas e/ou cozidas, pois são muito nutritivas, ricas em valor medicinal, nutricional e simbólico. As folhas possuem um teor de 4% de proteínas e são valiosas em vitaminas A e C. Em termos de minerais, elas são uma excelente fonte de cálcio, ferro, potássio, magnésio, manganês, molibdênio, fósforo e zinco. Com as folhas do baobá é possível preparar alguns alimentos de diferentes maneiras. Agora, convido vocês, professoras(es), a colocarem a mão na massa com suas(eus) alunas(os) e preparem a receita do pão de vegetais africano (porção para seis pessoas)¹¹:

Ingredientes - 100 g folhas de baobá; 100 g de cenoura; 200 g de cebola; uma colher de sopa de fécula de mandioca ou batata; 200 g de carne picada (carne, frango, peixe, carne de carneiro ou carne de porco), meia colher de chá de pimenta preta; cinco dentes de alho; uma colher de sopa de óleo de salada e meia colher de chá de sal.

Preparação - Lave e seque as folhas do baobá, cenoura, cebola e alho. Corte as folhas de baobá e a cebola em pedaços de centímetro, a cenoura em segmentos finos e o alho em pedaços finos. Em uma tigela grande, combinar os legumes cortados com a carne picada, o amido de mandioca, pimenta e sal. Misture bem. Adicione óleo de salada para uma frigideira em fogo médio. Adicione a mistura do vegetal e refogue ou frite suavemente até cozinhar. O tempo de preparação é 40 minutos e o tempo de cozimento 30 minutos.

¹⁰ O artigo está em língua inglesa e foi traduzido pelos os autores Rinaldo P. Pereira e Henrique A. Cunha Jr.

¹¹ Fonte: <http://africanaromatics.com/wordpress/?p=194>. Acesso em: 12/12/2017.

Creio que muitos educadores cratenses irão se perguntar como colocar a “mão na massa” para realizar a citada receita, se na região do Cariri, precisamente em Crato, não há Baobá. Logo, então, desconstruo esse pensamento que foi arquitetado sob alicerces de inverdades e pseudo fatos, o que suscita em muitos professores uma mentalidade entorpecida.

A presença do Baobá em Crato já contribui para multiplicidade de informações que podem implicar no enraizamento baopedagógico na integridade das escolas, com efeitos significativos na matriz curricular. Atualmente, podemos encontrar a árvore toda poderosa, crescendo e se espalhando no sítio Guaribas, onde Verônica, Valéria, Luciano e suas/eus irmãs e irmãos, vinculados ao GRUNEC, têm uma casa.

O registro da imagem apresentada neste subtítulo é do primeiro baobá plantado no terreno local. Estamos, inclusive, pensando na possibilidade de realizar o primeiro encontro baopedagógico ao redor da citada árvore.

3.8 Flor do Baobá – cheiro ancestral

Fica sempre um pouco ou muito de perfume nas mãos que oferecem rosas baopedagógicas na escola. Nas mãos que sabem ser generosas com a sua matriz curricular. Dar um pouco ou muito do espaço e tempo que se tem aos alunos, enrique-os, faz a sua e a alma delas/es mais floridas e perfumadas. Fica sempre um pouco ou muito nas mãos que ofertam flores baopedagógicas e exalam os princípios éticos que orientam a prática pedagógica e a sua relação com a questão racial na sala de aula.

As flores da árvore parecem confirmar a história contada por Georges Gneka (2005) na obra *A semente que veio da África*. Suas natas são brancas e ficam penduradas de cabeça para baixo, olhando para a terra, referendando o chão, anunciando que o sustentar de toda comunidade depende do solo. Lembremos dos sinos que tocavam / tocam nas escolas, é essa a aparência da flor do Baobá. É como estivesse virada de ponta-cabeça. Já pensou professor, você pesquisando com seus alunos e construindo um ou mais quebra-cabeça baopedagógico com a flor do Baobá?!

O interessante é que ela floresce apenas uma vez ao ano. Mas quando surge, flori vidas, testemunha histórias “[...] em penitente silêncio, em paciente entrega” (MACKELLENE, 2012, p.155). De acordo com Madxavan e Arunkumar (2010, *apud*. PEREIRA, 2012), as cores se entretêm, é pendular branca, às vezes com um leve tom lilás, grande e solitário. Elas têm aproximadamente 15 cm de espessura e quando abre durante a noite exalam um cheiro ancestral que costuma, na maioria das vezes, atrair os morcegos para

a polinização. Porém, há um cheiro azedo que também atrai certas moscas e mariposas noturnas que igualmente fazem a polinização. O pólen tem sido costumeiramente usado, em algumas regiões africanas, na fabricação de colas.

3.8 Sementes do Baobá – Ancestralidade africana espalhada no mundo

O Baobá passa a ser a ancestralidade espalhada no mundo como um dos signos de resistência da negritude, extrapolando bosques, praças, jardins, unidades de conservação, terras quilombolas, sítios, ultrapassando os muros dos terreiros de Umbanda e casas de Candomblés e começa a atuar em esferas de convivialidade e sociabilidade do povo negra(o). De acordo com SCUC (2006), além da sua simbologia, as sementes podem ser usadas na culinária como um aroma para condimentar sopas e, “Podem ser comidas cruas, como castanhas, torradas, como amendoim, ou misturadas com milho, para fazer um mingau. Se muito torradas podem ser usadas para se fazer uma bebida como café” (LIMA; GNEKA; LEMOS, 2005, p. 38).

O óleo extraído das sementes também pode ajudar no tratamento de doenças bucais, como gengivas e dentes inflamados. Além da sua utilidade nutritiva e medicinal, o mesmo é usado na fabricação de cosméticos. Nas sociedades africanas, após extrair o óleo das sementes, o que é sobrado serve para preparar bolo de sementes para animais, sendo um excelente alimento com alto teor de proteínas (PEREIRA, 2016). Essas contêm vitaminas B1, cálcio, ferro e muitas proteínas. E os jogos, penso que pode ser possível uma ou mais produção didática com as sementes do Baobá... Deixo esse desafio a serviço das(os) educadoras(es) que, se pesquisarem, descobrirão jogos pedagógicos delineados com as sementes da árvore.

3.9 Fruto, raiz, casca e madeira da árvore Baobá tecendo o bem-viver no com-viver africano

Em um diálogo tecido com o africano João Paulo Pinto Có, da Guiné Bissau, a priori e posteriori do chão redondo proferido pelo mesmo na 8ª edição do Memórias de Baobá, buscando descobrir os usos, sentidos e significados desse ser que evoca a ancestralidade negra em África, no Brasil e outras partes do mundo, o referido me explicitou informações fundantes a iniciar pela casca, mencionando que a casca da raiz do Baobá é

muito usada, principalmente pelas mulheres africanas através da medicina tradicional, em especial no tratamento de doenças, como febre e disenteria.

Muitas famílias preferem recorrer à medicina tradicional a medicamentos laboratoriais. A casca, segundo o guineense, pode ser utilizada também na produção de um corante simples, assim como vermelho solúvel; e as fibras do seu interior, para fazer balaios, fios, cestas, correias para sela de animais, linhas de pesca / pano e cordas para o uso diário, além de serem utilizadas para produzir instrumentos musicais.

Em relação ao fruto do Baobá nomeado Mukua, segundo João Paulo, é potente em vitaminas e minerais. Possui um miolo seco comestível que facilmente é degustado na boca. Ao questioná-lo sobre cheiros e sabores, ele mencionou ser adocicado, saboroso e cheiroso, com uma ligeira acidez. Há uma polpa no fruto contendo um teor significativo de vitamina C, também muito utilizado para a preparação de bebidas frias e quentes, assim como substituto de um creme denominado tártaro (bitartarato de potássio) para a preparação da massa de pão. É tanto, que fiquei imaginando as(o) docentes realizando esse relato de experiência com as(os) estudantes.

De acordo com o professor Rinaldo Pevitor Pereira (2016), nas sociedades africanas, a polpa seca do fruto também é raspada e comumente transformada numa solução em que se prepara o leite do Baobá, frequentemente utilizado em algumas zonas rurais. Da polpa é possível ainda, segundo Lima, Gneka e Lemos (2005), fazer doces, queijos e vários remédios.

Ainda de acordo com o guineense, a madeira do Baobá tem despertado o interesse de empresários e comerciantes em virtude de poder ser usada na construção de bancos, cadeiras, mesas, construção de canoas a carros alegóricos. Entre tantas descobertas nesse diálogo com o africano, uma me chamou bastante atenção, o fato do tronco do baobá ser utilizado em algumas regiões africanas como banheiro e túmulo devido à sua largura. Além de servir como um analgésico e desinfetante de lesões.

3.10 O Baobá, a relação África-Brasil e as religiões de base africanas

De acordo com a Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares de Comunicação (2011)¹², o Baobá é um dos símbolos fundamentais das culturas africanas tradicionais. Os velhos e novos Baobás africanos de troncos enormes suscitam a impressão de serem testemunhas dos tempos imemoriais. Essa ancestralidade representa talvez a maior

¹² Fonte: <https://goo.gl/FyV1P5> Acesso em: 12/12/2017.

expressão cultural, artística, histórica, espiritual, educativa, econômica, além da marcante influência africana na formação social brasileira.

As linhas que perpassam o corpo poético, musical, sensorial e vital da árvore, são planos que se complementam em versos / reversos / partidas / chegadas das vidas e corpos negros(os) que se cruzam / revigoram sem se distanciar da embarcação, ancorada por múltiplas raízes e incontáveis travessias que seguem acompanhadas de vozes ancestrais, (re)nascendo e pisando firme na terra mãe que emana força vital por meio do Baobá, esse ser sagrado.

Essa ancestralidade, segundo Vainsencher (2003), chegou ao Brasil no início da colonização. No entanto, existem várias hipóteses que explicitam a presença dos primeiros exemplares no Brasil. Uma delas afirma que o Baobá chegou a terras brasileiras por intermédio das tropas invasoras do holandês Maurício de Nassau em Pernambuco, período conflitante e temeroso para fincar a árvore. A outra acentua que o Baobá chegou em solo brasileiro por meio de sementes transportadas por aves migratórias (PEREIRA, 2016).

Já a última e mais provável, afirma que a árvore chegou ao Brasil com as sementes transportadas pelos sacerdotes africanos sob embarcações nos navios negreiros, sobrecarregados de movimentos, pensamentos, sentimentos, saudades e infinitas influências africanas que perduram nos transformando na maior população afrodescendente concentrada fora do continente africano, atrás da Nigéria. O professor Eduardo Oliveira (2006, p. 18) pondera que,

Seria um engano conhecer o Brasil sem conhecer a história dos afrodescendentes. Seria um engodo compreender o Brasil sem antes conhecer a África. Seria uma lástima procurar entender a realidade social brasileira sem compreender a realidade racial do país. Combater a discriminação racial não é tarefa exclusiva do poder judiciário. É preciso re-pensar a história brasileira a partir do legado africano. Sem isso, perderíamos em profundidade e qualidade o conhecimento sobre nós mesmos. A brasilidade, em muito é tributária da africanidade. As africanidades re-desenham e re-definem a identidade nacional e, com isso, o projeto político, econômico e social brasileiro. Ainda que o discurso político e acadêmico tenha excluído, durante séculos, a experiência africana no Brasil, sua influência não deixou de exercer papel fundamental na construção do país. Chegou o tempo de ouvir quem foi calado.

É mais que ultrapassado o tempo de ouvirmos e assumirmos nossas lutas seja qual for o nosso espaço de atuação. Saímos desse silenciamento é uma postura política, honesta, ética e humana frente às nossas origens africanas, “[...] não é possível uma história brasileira justa e honesta sem o conhecimento da história africana” (CUNHA, 2007, p.32). No Brasil, podemos encontrar baobás nos seguintes estados: Goiás, Mato Grosso, Rio de Janeiro, Alagoas, Rio Grande do Norte e Ceará. Este último, na cidade de Fortaleza, na Praça do

Passeio Público, onde anualmente acontece o Memórias de Baobá, que já está na sua oitava edição.

Evento este que proporciona diálogos formativos, por meio de trocas acadêmicas e culturais, promovendo partilhas entre a academia e a comunidade, além da produção de material didático-pedagógico e livros acadêmicos. Intenta-se, com isso, produzir benefícios culturais e sociais. Os benefícios culturais apresentam-se no intento de preservação e difusão das oralidades africanas e dos saberes ancestrais do patrimônio cultural de matriz africana.

Os benefícios sociais são encontrados na valorização da cultura afrodiaspórica como forma de superar o racismo e a desconstrução dos processos identitários, na formação de professores/as, ampliando experiências educativas na diáspora negra, no fortalecimento das ações de implementação da Lei nº 10.639/03, promovendo a formação de multiplicadores dos valores civilizatórios africanos e afro-brasileiros nos âmbitos da cultura e da educação.

Já temos também o Baobá sendo semeado e cultivado na região Cariri através das semeadoras do GRUNEC, que estão plantando Baobás em comunidades quilombolas, na perspectiva do reconhecimento, valorização e preservação desse patrimônio cultural e ancestral no Cariri cearense. Tal trabalho já está sendo pensado também para as escolas da rede municipal do Crato.

A árvore, símbolo da africanidade, retrato da terra-mãe África marcada ancestralmente no mundo, incorpora múltiplas prefigurações, subsidiadas por suas qualidades naturais e ancestrais intrínsecas. Virtudes essas que expressam, em si mesmas, a aspiração africana em manter suas raízes e resistir às forças que pretendem desqualificá-la, inferiorizá-la e oprimi-la (WALDMAR, 2001).

Complementando, seria meritório argumentar que o Baobá não pode ser restringido à condição de mera recordação do passado da comunidade e/ou dos grupos. Pelo contrário, para o mundo africano e afrodescendente, notadamente as Américas, ela é o próprio símbolo de uma identidade imorredoura, que resistiu a todas as intempéries da História. Nesta sendo, tanto quanto a memória ancestral, o Baobá permanece em seu posto: imbatível, ativa e atuante (idem, p. 231), tal qual expressa o autor supracitado,

[...] os Baobás ressurgem das profundezas da memória investidos de novos papéis. Elas agora reaparecem para condenar a utilização predatória dos recursos naturais, defender a inviolabilidade dos territórios das populações tradicionais, resgatar o acervo cultural de grupos oprimidos e apoiar a libertação dos povos não-representados (idem, p.231).

A árvore sagrada, em virtude do fato de algumas comunidades africanas crerem que ela guarda os espíritos dos seus ancestrais, continua a inspirar as novas gerações de africanas(os), afrodiaspóricas(os) e afrodescendentes na afirmação da identidade negra. Mais do que uma árvore, o Baobá tornou-se um símbolo civilizatório, baluarte da memória ancestral, no seio do qual muitas comunidades encontram abrigo e esperança para redesenhar uma nova história de si e seu povo (WALDMAR, 2011).

Em alguns espaços sagrados, a citar os terreiros de Umbanda e casas de Candomblés, elas são sinalizadas com o mastro, poste, tronco rememorizador da árvore geral e fundadora da vida. É o elo entre o céu e a terra, por onde vêm os orixás, voduns e inquices aos terreiros.

Considerada como símbolo e “suporte tecnológico sobrenatural”, a árvore é indicada por Maurício (2011) como território transitório entre a vida e a morte, entre a morte e a renovação da vida. Segundo o autor (idem. p.227), estas árvores “pilares da terra” cumprem na narrativa, a função de conectar estas forças do mundo sobrenatural ao mundo imanente. Com as raízes na terra, no obscuro do subsolo gerador da vida, e com a copa nos altiplanos sagrados, se possibilita o poder destas entidades extra-mundo.

Destarte, enquanto conexão entre o espaço da existência humana e território do sagrado, habitat das/os Deusas/es e divindades, os Baobás cumprem na concepção de mundo Yorubá e do Candomblé, um papel fundamental no processo de manutenção da vida e do equilíbrio da sociabilidade na coletividade.

Esta função não se insere num caráter ecológico construído ideologicamente, todavia numa perspectiva de que a árvore é uma Deusa viva suprema e presente, sinalizando que o primado do sentido de ser, faz da presença algo pertinente também ao vegetal enquanto ente sagrado, cujas origens remontam ao ser – árvore primária – alicerce de toda a sua geração sacralizada no rito e no mundo (INTERCON, 2011).

Desse modo, uma árvore como o Baobá não pode estar esvaziada do conteúdo histórico, geográfico, econômico, artístico, religioso e cultural dos currículos escolares acerca da história do continente africano, assim como do patrimônio cultural afrodescendente em terras brasileiras. Uma planta como o Baobá, pode se tornar um tema grandioso e mediador na re-constituição do contexto brasileiro, preservando nossa matriz cultural, conforme apontados nos enraizamentos e florescimentos baopedagógicos a seguir.

3.11 Enraizamento 1- Palestra para professoras (es), alunas (os), corpo técnico-pedagógico, núcleo gestor e demais funcionários da escola 08 de março

Ciente de que o trabalho para o ensino das africanidades, da valorização da cosmovisão africana e da educação das relações étnico-raciais no sentido da implementação da lei 10.639/03, na matriz curricular, demanda movimentos enfáticos, persistentes e contundentes no âmbito escolar, a saber: os fatores tempo, espaço e conhecimento imbricados. Iniciamos o projeto em maio de 2014, sob o consentimento da gestão escolar, com uma palestra intitulada: *O eu NEGRO percorrendo caminhos – Os sentidos e significados de desenvolver o projeto Memórias de Baobá.*

Momento este em que tive, pela primeira vez, a oportunidade, após dois anos de observação-participante, de apresentar para toda a escola reflexões fundantes sobre as questões raciais a partir da minha história de vida e os caminhos percorridos, refletindo a temática racial.

Figura 11 - Palestra: O eu NEGRO percorrendo caminhos - Os sentidos e significados de desenvolver o projeto Memórias de Baobá



Fonte: O autor, 2014

Para que notadamente o grupo de profissionais que participavam do presente momento compreendesse a importância do trabalho que precisávamos desenvolver a respeito da temática étnico-racial, considerei interessante enfatizar reflexões da professora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e ex-ministra do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, Nilma Lino Gomes (*apud.* MUNANGA, 2012, p.8) ao dizer que,

O racismo imprime marcas negativas em todas as pessoas, de qualquer pertencimento étnico-racial, e é muito mais duro com aqueles que são suas vítimas diretas. Abala os processos identitários. Por isso a reação antirracista precisa ser

incisiva. Para se contrapor ao racismo faz-se necessário a construção de estratégias, práticas, movimentos e políticas antirracistas concretas. É importante, também, uma leitura histórica, sociológica, antropológica e pedagógica que compreenda, valorize e reconheça a humanidade, o potencial emancipatório e contestador do povo negro no Brasil e nossa ascendência africana.

Dando prosseguimento ao momento, socializei o texto: “Quando ser negra vai além de uma questão de pele” de autoria do GRUNEC – Grupo de valorização negra do Cariri. Após a socialização solicitei que em sala de aula as(os) professoras(es) realizassem a releitura e a contextualização do mesmo. Propus aos docentes que promovessem um debate entre as(os) educandas(os), destacando as principais ideias inferidas no texto e, a partir dele, as(os) docentes trabalhassem leituras e interpretação de outros textos com a temática étnico-racial. Pedi ao professorado que procurasse no tempo disponível, observar no texto, categorias de análises do racismo que aparecem na leitura. Sugeri que no encontro pedagógico, socializaríamos as possíveis categorias encontradas. Vejamos o texto:

Quando ser negra vai além de uma questão de pele

O racismo me calou durante anos. Calou-me através da timidez, da baixa estima, dos cabelos alisados ou do ferro no cabelo na beira do fogão. Calou-me através das roupas, das bonecas brancas de bocas rosadas e barbies louras. Calou minha inteligência, minha coragem e meus desejos. O racismo não deixou ver minha beleza durante anos, escondeu meu sorriso, não me deixou ser doutora, nem atriz ou modelo, me fez não querer tentar ir às baladas ou reportagem do telejornal, me fez acreditar que sou incapaz ou burra e feia. O racismo me fez durante anos enxergar um cabelo ruim, me fez chorar, odiar minha pele e meu nariz.

Fez-me se esconder no fundo da sala de aula, não querer namorar, fugir dos homens e acreditar que aquele olhar não era pra mim ou que eu não seria pra casar. O racismo me fez acreditar que nunca vou conseguir e que aquele palco não me pertence. O racismo trouxe-me tanta dor, tantas lágrimas que hoje são transformadas em uma única palavra: **RESISTÊNCIA!**

Ao acordar enfrento o racismo cruel no trabalho, na rua e na escola. Enfrento o racismo do olhar, o verbal, o imaginário e disfarçado. Enfrento o racismo em uma cidade negra que carrega uma cultura do preconceito, do cabelo liso, da sexualidade da negra, roupas da moda e uma cidade que diz que seu lugar não é aqui, sua neguinha e que candomblé é coisa de diabo.

Sou negra, professora, Caririense; amo o meu cabelo crespo, meu nariz, sou linda e me visto como eu amo, adoro turbantes, samba de roda, faço capoeira e para mim ser negra é muito mais do que uma questão de pele. Todos e todas somos iguais, mas só quem é negro ou negra sente a dor da chibata nas costas; Chorar não alivia a dor. Enxuga essas lágrimas. Levanta e vamos a luta! **RESISTA NEGRO! RESISTA NEGRA!** (GRUNEC – Grupo de Valorização Negra do Cariri)

3.12 Enraizamento 2 – Encontro pedagógico: Projeto Memórias de Baobá e as ações educativas para educação das relações étnico-raciais na escola 08 de Março

Figura 12 - Planejamento pedagógico para articular as ações do projeto Memórias de Baobá



Fonte: Autor, 2014.

Em maio de 2014 a escola passava por algumas mudanças internas e externas. O que pensei abalar a continuidade das ações afirmativas do projeto. Mas não, o alunado e gestão escolar estavam motivados, o que levou a um planejamento pedagógico para tratarmos das ações afirmativas nos planos de estudos do professorado. Assim, iniciamos o encontro socializando as categorias de análises do texto “Quando ser negra vai além de uma questão de pele”. Alguns trouxeram para o encontro pedagógico as categorias escritas, outros relataram oralmente verbalizando sob o auxílio do texto. As categorias mais destacadas foram,

- “O racismo me calou durante anos”;
- “Calou-me através da timidez, da baixa autoestima, dos cabelos alisados ou do ferro no cabelo na beira do fogão”;
- “Calou minha inteligência, minha coragem e meus desejos”;
- “O racismo não deixou ver minha beleza durante anos”;
- “Escondeu meu sorriso, não me deixou ser doutora, nem atriz ou modelo”;
- “O racismo me fez durante anos enxergar um cabelo ruim, me fez chorar, odiar minha pele e meu nariz”
- “Fez-me se esconder no fundo da sala de aula”;

Dado o momento propus aos docentes que a partir daquele encontro pedagógico observassem com muita atenção quem são as crianças mais caladas na sala de aula, as crianças mais tímidas, as mais violentas, as crianças mais alegres e as mais tristes, as crianças

consideradas mais inteligentes, as crianças com maiores dificuldades de aprendizagens, as crianças com maiores sonhos e projetos de vida, as crianças mais participativas nas atividades em sala de aula e nos momentos festivos da escola, as crianças que sentam na frente e as crianças que sentam no “fundo” da sala, as crianças que faltam com frequência e as crianças mais presentes. Ressaltei que tentassem fazer o exercício diário da observação e doravante partilhariamos as possíveis descobertas.

Dando prosseguimento, apresentei o mapa do continente africano e da diáspora, propondo ao corpo docente que antes de qualquer trabalho e intervenção realizada, era fundante apresentar aos alunos o mapa da África, já que o continente africano é imenso e precisávamos de tempo para a apropriação da produção de conhecimento sobre a dinâmica econômica, política, social, cultural e histórica da terra-mãe.

Figura 13 - Apresentação do mapa – Diáspora



Fonte. O autor, 2014

Figura 14 - Apresentação do mapa – Continente africano



Fonte: O autor, 2014

Mencionei que o professorado deixasse os mapas expostos nas suas salas de aulas durante um determinado período do mês e, em seguida, fossem circulando de sala em sala, potencializando sempre os aspectos civilizatórios africanos e a cosmovisão de mundo produzida no continente e ressignificada na matriz cultural do Brasil.

Mencionei que ao falar da diáspora negra, defendessem os princípios éticos e morais dos povos africanos, baseados na justiça e no respeito ao outro – seja este outro no sentido da etnia, da religião, do gênero, da língua ou da cultura (MOORE, 2008). Pedi que ressaltassem sempre o crime desumano que foi a diáspora negra para a humanidade, mas ponderassem a resistência das/os afrodiáspóricas/os nos diversos lugares do mundo, sobretudo nas terras brasileiras.

Aproveitei a oportunidade para explicitar o porquê de não ficarmos reforçando a transmissão de conhecimentos sobre a escravidão pelo olhar do colonizador e sim do colonizado, pois já é tempo de reconhecer a enorme importância desses povos que, mesmo inferiorizados, desprestigiados, violentados, arrancados e forçados a saírem do seu lugar de modo lesivo à cidadania plena, souberam responder criativamente e afortunadamente às algozes do colonizador.

Finalizei essa primeira parte do encontro conclamando que a educação brasileira, em todo seu conjunto, deveria compreender “[...]o significado e a abrangência da cultura africana na construção e na constituição da sociedade brasileira [...]” (GOMES, 2007, p. 95) e relacionar os diversos aspectos da cultura e da história africana, com os diversos aspectos da formação do Brasil, pois o africano não é e nunca será um escravo nu, como a maioria dos livros apresenta e muitas escolas reproduzem. Ao contrário, é um ser vestido de envergadura cultural e inteligência, de uma dimensão histórica que precede a chegada na América e que se torna uma das razões de ter sido trazido para o Brasil, para contribuir significativamente com a nossa formação social, econômica, política e cultural (CUNHA, 2013).

Em seguida, demos continuidade ao encontro pedagógico que tinha como objetivo elaborar e executar transposições didáticas baopedagógicas com efeito no projeto Memórias de Baobá para construção de ações educativas positivas que implicassem no estudo da história e da cultura africana e afro-brasileira, referenciando as africanidades marcadas na cultura afrocratense, como dispositivos pedagógicos para educação das relações étnico-racial e, assim, avançar na implementação da lei 10.639/2003 na matriz curricular da escola.

Depois dessas reflexões, evidenciei que as ações afirmativas do projeto deveriam estar para além da ênfase dada às datas reservadas para a “comemoração da libertação dos

escravos” – no dia 13 de maio e a morte de Zumbi dos palmares – 20 de novembro, datas que se configuram em muitas escolas como ações folclorizadas e cristalizadas. Destaquei que o nosso trabalho se propaga numa ação afirmativa a longo prazo para a transformação da realidade racial brasileira.

Para tanto é crucial plantar a semente no início de cada ano letivo e aguardar no decorrer, analisando, sobretudo, nos possíveis encontros pedagógicos, os avanços e os insucessos do trabalho. Assim, o núcleo gestor e o corpo docente acolheram as transposições didáticas baopedagógicas e incluíram o projeto nos planos de estudos comprometendo-se a desenvolver as ações afirmativas nas componentes curriculares de todas as áreas do conhecimento. Acordamos que a cada final do ano letivo refletiríamos em que estágio estaríamos para a implementação da lei 10.639/03. Ultimei, apresentando os objetivos do projeto e transposições didáticas baopedagógicas a serem delineadas, sendo eles:

- Mostrar e valorizar as influências africanas na cultura afro-brasileira;
- Divulgar as manifestações culturais de matriz africana marcadas na cultura local;
- Positivar nossa existência negra, por meio das expressões e singularidades da herança africana, legada ao povo afrocratense;
- Estabelecer uma parceria junto ao movimento negro, aos pesquisadores da cultura afro e à escola, no sentido de fortalecer o trabalho para educação das relações étnico-racial;
- Desmistificar os preconceitos e estereótipos negativos da influência africana, notadamente no que diz respeito às religiões de matriz afro;
- Contribuir para implementação da lei 10.639/03 na matriz curricular da escola, na perspectiva de uma abordagem pedagógica, inspirada no legado pedagógico-cultural do Baobá.

Transposições didáticas baopedagógicas para o ensino afrorreferenciado e educação das relações étnico-raciais na escola 08 de Março:

Quadro 1 - Transposições didáticas baopedagógicas

CONTEÚDO	OBJETIVO	TRANSPOSIÇÕES DIDÁTICAS BAOPEGAGÓGICAS
-Autonarrativas biográficas	- Conhecer as histórias de vida e positivar a existência subjetiva dos discentes, docentes e linhagem étnica.	- Produção de textos literários, depoimentos orais e releituras de imagens.
- Baobá: legado pedagógico/cultural africano em terras brasileiras	- Conhecer e valorizar a representatividade sagrada ancestral do Baobá. - Promover encontros com as manifestações de matrizes africana marcadas nas	- Contações de histórias: O coração do Baobá (Heloisa Pires) e a semente que veio da África (Heloisa Pires, George Gneka e Mário Lemos) - Vivências com o baobá: Saudação, cortejo e produções de atividades pertinentes ao Baobá;
- Árvore dos afrosaberes	- Descobrir o que os discentes sabem a respeito da nossa herança africana e ressignificar alguns conceitos sobre o continente africano.	- Embasamento teórico: Memórias de Baobá I (orgs). - Construção da árvore dos afrosaberes. - O corpo-dança no chão da escola guiado pelas cantigas entoadas na dança do coco – Sandra Petit e Geranilde Costa) e pedagogia do Baobá (Eduardo Oliveira).
- O cabelo étnico potencializando o pertencimento afro	- Mostrar a marca da negritude nos cabelos e penteados de matriz africana.	- Contos: O cabelo de Lelê (Valéria Belém), Betina (Nilma Lino) e O mundo no Black Power de Tayó (Kiusam de Oliveira); - Documentário: Carolina e seu cabelo crespo; - Desfile: Representatividade negra no chão da escola.

Quadro 1 - Transposições didáticas baopedagógicas, continuação

<p>- Manifestações de matriz africana nas tradições afrocratense – Mestras/es da cultura negra: Dança do coco, reisados, maracatus e capoeira.</p>	<p>- Apresentar e valorizar as africanidades marcadas fortemente na cultura local; tradições culturais do povo afrocratense.</p>	<p>- Documentários: A gente do coco das mulheres da batateira e reisado do mestre Dedé de Luna;</p> <p>CD “Barra do dia – A gente do coco das mulheres da batateira”;</p> <p>- Cortejos e Saudações aos nossos ancestrais com os grupos de Maracatu: PROCEM e Uinu Erê;</p>
<p>- Personalidades negras</p>	<p>- Propagar a história de homens e mulheres negras(os) que representaram e representam parte da luta e resistência das(os) afrodescendentes na história local, regional, estadual, no Brasil e no mundo.</p>	<p>- Pesquisas de campo objetivando conhecer a história de vida e de sucesso de outras personalidades negras(os);</p> <p>- Socialização e exposição das histórias de vida das personalidades encontradas.</p>
<p>- Movimento social negro e escola</p>	<p>- Mostrar para a escola a relevância do movimento negro no combate ao racismo.</p>	<p>- Palestras com militantes do GRUNEC – Grupo de Valorização Negra do Cariri;</p> <p>- Oficinas pedagógicas com o GRUNEC.</p>
<p>- Religiosidades de matriz africana</p>	<p>- Desmistificar estereótipos e preconceitos negativos da influência africana, sobretudo, no que diz respeito às religiões (Umbanda e Candomblé) de base africana.</p>	<p>- Contos e mitos de orixás negras rainhas -YABÁS;</p> <p>- Confeção de bonecas simbolizando orixás negras rainhas - YABÁS.</p>
<p>- Cine afro debate</p>	<p>- Mostrar os aspectos civilizatórios culturais da</p>	<p>- Filme Kiriku e a feiticeira.</p>

Quadro 1 - Transposições didáticas baopedagógicas, conclusão

	cultura africana.	
- Hora do conto – Histórias de lá e cá	- Conhecer histórias e mitos africanos e afrodescendentes, no sentido de ressignificar conceitos com estereótipo e preconceituosos sobre o continente africano.	- Baú das memórias de Baobá.
- Ecoando negritude na poesia	- Valorizar o corpo negro e a cultura africana numa abordagem poética	- Sarau poético
- Arte africana	- Mostrar que a difusão dos valores civilizatórios da cultura africana se manifesta também nas produções artísticas captadas pelos sentidos.	- Máscaras africanas; - Obras de artes africanas nas avaliações bimestrais e diários de classe.

Fonte: O autor, 2018.

3.13 Enraizamento 3 – Universidade e escola na luta antirracista – Palestra com a Profa. Dra. Cicera Nunes (NEGRER/URCA): O papel da escola na implementação da lei nº10.639/2003

Figura 15 - Roda de conversa com a professora Cicera Nunes (NEGRER/URCA), professorado e núcleo gestor sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais (MEC, 2004)



Fonte: O autor, 2014

O trabalho para a educação das relações étnico-raciais precisa transversalizar e ganhar potência na matriz curricular da escola. Nesse sentido, é crucial promover encontros com intelectuais/pesquisadoras(es) que estejam percorrendo o percurso e tecendo o fio sobre o assunto. Assim, para fortalecer o trabalho na escola acerca da temática, convidamos e firmamos um elo baopedagógico com a Universidade através do trabalho da professora Cicera Nunes, do Departamento de Educação da Universidade Regional do Cariri (URCA), coordenadora do NEGRER e do Congresso Artefatos da Cultura Negra.

Porém, antes da convidada ponderar suas valiosas contribuições, socializamos o diagnóstico observatório indicado ao professorado acerca das categorias de análises referentes ao texto, “quando ser negra vai além de uma questão de pele”. Cujo resultou que 90% das situações de desvantagens eram apresentadas pela criança negra, sobretudo as situações que envolviam faltas e desistências dos estudos.

Vale ressaltar que em momento algum, a mesma negou-se participar das ações afirmativas do projeto e sempre que convidada para acompanhar os trabalhos desenvolvidos e socializar conosco experiências de suas pesquisas e propostas de trabalhos no campo da educação e cultura afrodescendente, se dispõe a colaborar. O presente momento, conforme apontado na imagem acima, foi de uma relevância significativa, uma vez que a professora mediu uma roda de conversa para o núcleo gestor, corpo técnico-pedagógico e professorado da escola, orientando-nos a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais (MEC, 2004) no que tange à escola e ao papel preponderante das/os profissionais na implementação das Diretrizes.

3.14 Enraizamento 4 - Cine afro debate – Filme Kiriku e a feiticeira

Figura 16 - Cine afro debate – Kiriku e a Feiticeira, 1998 (França). Direção: Michel Ocelot



Fonte: O autor, 2014

O cine afro debate tem sido uma das mais prazerosas ações afirmativas para (as) os discentes. Quando mencionado à turma que é dia de cine afro, é motivo de alegrias, risos e muitas emoções. Decidimos no colegiado que essa ação do projeto, com o uso do cinema na escola, seria realizada uma vez por mês na sala de leitura sob a coordenação da professora do PROINFO¹³.

Assim, como no final do mês as crianças na sua maioria já estão exauridas da sobrecarga das atividades escolar, o cine afro debate acontece na última sexta-feira do mês quando cada professor/a leva sua turma até a sala de leitura para que possa assistir filmes que contemplem valores e aspectos peculiares da cultura africana, assim como evidenciem a educação das relações étnico-raciais.

Porém, é fundante que o professor regente da sala e a professora responsável pela ação afirmativa do cine, promovam um debate a priori e posteriori do filme, com reflexões e atividades direcionadas a respeito do assunto tratado. Nesse sentido, temos o filme *Kiriku* como prisma para iniciar essa ação do projeto em virtude da história apresentar e explorar aspectos culturais significativos da África e, ao mesmo tempo, relacionar aos aspectos culturais à nossa própria cultura afro-brasileira.

O filme *Kiriku e a Feiticeira* trata de uma história que celebra a coragem e a astúcia de uma comunidade dominada por uma feiticeira. Kiriku é um menino que nasceu para combater o mal e enfrentar o poder de Karabá. O pequeno menino aprende em sua luta que a origem da maldade do coração da feiticeira, é o sofrimento e só a verdade, a bondade e a tolerância junto da inteligência são capazes de derrotar a dor e as diferenças. É um desenho animado com uma linguagem infantil, mas que não subestima a inteligência dos adultos. O filme foi dirigido por Michel Ocelot (1998), que passou a maior parte da infância na Guiné, onde conheceu a lenda do Kiriku.

No filme, é possível perceber a questão da tradição e dos valores civilizatórios africanos marcados em África. Alguns princípios e ensinamentos tecem o cenário do filme e nos levam a perceber a cosmovisão de mundo produzida na cultura africana e ressignificada nas sociedades negras tradicionais da sociedade brasileira.

¹³ Programa Nacional de Tecnologia Educacional.

3.15 Enraizamento 5 – Árvore dos afrosaberes

Figura 17 - Árvore dos afrosaberes



Fonte: O autor, 2015

Esta ação afirmativa objetiva, dentre outros aspectos, fazer com que o discente descubra a multiplicidade de saberes que possui e que os ligam às africanidades e negritude. Inicia-se o ano letivo e já na primeira semana de aula as/os docentes realizam a atividade. Antes de qualquer explicitação ou argumento sobre o continente africano, o professorado convoca o alunado a pensar o que vem na imaginação ao se lembrar de África e da cultura africana. Após as possíveis reflexões, o professor entrega uma folha de papel ofício, uma folha de papel madeira, colas, pincéis, lápis de cor, tesouras e solicita aos alunos que cole nas diversas partes da árvore, as impressões refletidas sobre o continente africano e sobre a cultura afro.

Vale dizer que é importante respeitar a linguagem utilizada pelo educando, uma vez que pode ocorrer de alguns alunos quererem expressar suas impressões, por meio da ilustração de imagens e o professor precisa estar apto a essa adaptação. A árvore fica exposta na sala de aula durante os quatro semestres e, no final do ano letivo, colhem-se as impressões das/os alunas/os socializando os saberes elaborados, construídos e ressignificados ao longo do ano, após as transposições didáticas e vivências baopedagógicas.

3.16 Enraizamento 6 – Movimento Social Negro e escola – palestra proferida pelo Grupo de Valorização Negra do Cariri (GRUNEC) para o professorado, núcleo gestor e mães das (os) discentes

Figura 18 - Palestra proferida pelo GRUNEC, tema: “Mulher Negra e Identidade no Cariri Cearense”



Fonte: O autor, 2015

Para resolver o problema do racismo nos sistemas de ensino e potencializar o pertencimento afro da criança negra na escola, notadamente das meninas negras, assim como a identidade étnica das mães dessas crianças, é preciso fazer-se presente no ambiente escolar, o trabalho e ações do Movimento Negro, sobretudo as ações de ativistas e feministas. É indispensável a participação do MSN no acompanhamento de reformulações curriculares no que concerne à educação étnico-racial.

O Movimento Social Negro deve e muito também contribuir com o trabalho de intervenção pedagógica. Vale ressaltar que as ações do MSN do início do século XX foram, e são, todas no sentido do incentivo à população afrodescendente para a educação (CUNHA, 2003).

Assim, para explicitar a respeito do que é e faz o Movimento Social Negro, sobretudo a atuação desses movimentos em Crato, convidamos o GRUNEC – Grupo de Valorização Negra do Cariri – para refletir com o professorado, núcleo gestor e familiares, sobre a atuação do Movimento Negro no Cariri cearense e um debate com as mães das/os discentes sobre o papel e a importância da escola no processo de desfazer a imagem negativa forjada contra a mulher negra e da construção de uma nova imagem que possa auxiliar na elevação da autoestima dessas mulheres.

O primeiro encontro com o GRUNEC e a escola aconteceu no mês de março, aproveitamos o referido mês que celebra o dia internacional da mulher e o aniversário da

escola, para fazer alusão às duas datas. Propomos a primeira ação afirmativa com o movimento através de uma palestra para as mães das/os discentes com o seguinte tema: “Mulher Negra e Identidade no Cariri Cearense”.

Dado o momento, seguimos (Escola-GRUNEC) tecendo outros trabalhos com ênfase na educação e promoção da mobilidade social da população afrocratense, precisamente a educação das crianças negras da escola 08 de Março. Vale lembrar que o GRUNEC acompanha e orienta os trabalhos do projeto e, sempre que preciso, não mede esforços para se fazer presente na escola demandando ações educativas conforme apontadas nas próximas transposições didáticas baopedagógicas.

3.17 Enraizamento 7 – Oficinas baopedagógicas com o GRUNEC – Grupo de Valorização Negra do Cariri

É possível desembaraçar-se das imagens estereotipadas, grotescas e corrosivas à identidade da criança negra no ambiente escolar. Submeter-se à tarefa de parar a escola na perspectiva de africanizá-la, é desafiante, porém, gratificante quando você ouve de uma criança, num sábado letivo, a seguinte afirmação:

É muito divertido esse jogo africano. Faz a pessoa raciocinar e ver como o Boabá é rico de saber. Pode até fazer um jogo com as sementes do Baobá. Professor, tanta coisa interessante os africanos deixaram pra gente e só agora no projeto estou aprendendo (discente – 5º ano).

Foi essa a argumentação de uma aluna do 5º ano após participar da oficina do jogo mancala, dispositivo pedagógico desconhecido por muitos professores de matemática e que será contextualizado adiante numa das oficinas para educação afroétnicomatemática¹⁴.

Com o propósito de realizar concomitantes diversidades de transposições baopedagógicas na escola, movimentamos, num sábado letivo, os dois turnos para enraizar nos discentes e docentes uma torrente de possibilidades de aportes pedagógicos para o ensino das africanidades. Nesse sentido, mais uma vez, contamos com o apoio e presença do Movimento Negro na escola, onde tivemos a participação de cinco militantes do GRUNEC delineando ações afirmativas para as/os professoras/es, alunas/os e corpo técnico-pedagógico.

¹⁴ Afroetnomatemática é a área da pesquisa que estuda os aportes de africanos e afrodescendentes, a matemática e informática, como também desenvolve conhecimento sobre o ensino e aprendizado da matemática, física e informática nos territórios da maioria afrodescendentes. (CUNHA, 2005, p. 43).

3.17.1 Oficina com as turmas dos 1º Ano – Tema: Brinquedos Africanos (bonecas Abayomi)

Figura 19 - Oficina: Bonecas Abayomi. Produção didática: Bonecas Abayomi



Fonte: O autor, 2015.

Como dizia a educadora Azoilda Loretto Trindade (2010), mulher negra, ativista, consultora e pesquisadora dos estudos africanos e afro-brasileiros, imaginemos um povo arrancado brutalmente de sua terra, que atravessou o atlântico em navios negreiros, humilhados e explorados, mas que não perdeu a capacidade de sorrir, de brincar, de jogar e, assim, conseguiu marcar a cultura de muitos povos com esse profundo desejo de viver e ser feliz. Isso resume a ludicidade, na perspectiva a favor da vida, da humanidade, da sobrevivência, da comunhão com o outro. A alegria frente ao real, o encantamento diante do concreto.

Pensando numa ação afirmativa que refletisse acerca da ludicidade tendo relação com a cultura africana, contamos com a colaboração da educadora e ativista do GRUNEC, Yaskara Rodrigues, que facilitou a oficina de brincadeiras / brinquedos africanos para as turmas do 1º ano, mostrando seus conhecimentos sobre as bonecas Abayomi a partir da resistência do poder feminino africano, induzindo o alunado e professorado a refletir sobre esse brinquedo repleto de sentidos e significados.

Sobre a origem das Abayomi, Yaskara relatou que, para acalantar seus filhos durante as viagens a bordo dos tumbeiros – navio de pequeno porte que realizava o transporte de africanos entre África / Brasil –, muitas das mães que vinham vestidas, rasgavam retalhos de suas vestes e, a partir delas, criavam pequenas bonecas feitas de tranças ou nós, que serviam como amuleto de proteção. As bonecas, símbolos de resistência, ficaram conhecidas como Abayomi, termo que significa “encontro precioso” em Iorubá, uma das maiores etnias

do continente africano cuja população habita parte da Nigéria, Benin, Togo e Costa do Marfim.

Após fazer a narrativa, a facilitadora expôs trilhas sonoras que evocavam o continente africano e, na ocasião, lançou algumas indagações: Quem já ouviu falar de África? Sabem onde fica? Qual ou quais são seus brinquedos preferidos? Alguém já viu ou possuiu um brinquedo africano? Após a socialização das repostas contextualizadas, Yaskara apontou a relevância dos brinquedos e a magia das brincadeiras para o continente africano. Com base nisso, apresentou as Abayomi e, em seguida, pediu que as crianças construíssem suas bonecas sob sua mediação e da professora regente da sala.

As bonecas, segundo Yasakara, não possuem demarcação de olho, nariz, nem boca, isso para favorecer o reconhecimento das múltiplas etnias africanas. Para a facilitadora, estamos dando importância no projeto ao conjunto de heranças africanas que formam a nossa identidade negra nacional, sobretudo ao legado das heranças nos brinquedos e brincadeiras africanas. O exercício da construção e o resultado do produto didático pelas crianças na confecção das bonecas revelaram preconceitos infiltrados nas famílias: *tia, meu pai não deixa eu brincar de boneca* (Discente, 6 anos); encontros inesperados: *nunca tinha brincado com uma bonequinha pretinha assim* (Discente, 6 anos); afeto e admiração às nossas heranças afroancestrais: “tia, posso levar pra casa pra ela dormir comigo? Ela é tão fofinha..”. (Discente, 6 anos).

- **Recurso didático-baopedagógico:** Malhas pretas, tecidos estampados (pode ser xita), data show e som, caso a/o facilitadora/o tenha interesse em expor imagens, vídeo ou trilha sonora. Vale dizer que Yaskara inovou a atividade, assentando ervas aromáticas para que o cenário contivesse uma relação com a natureza e conexão com o baobá.

3.17.2 Oficina com as turmas dos 2º Ano – Tema: Faixas Africanas

Figura 20 - Oficina: Faixas Africanas



Fonte: O autor, 2015.

As faixas, vestimentas, turbantes, acessórios e os valores estéticos marcados no corpo dos povos africanos, na sua maioria, têm uma representatividade histórica, política e sagrada. No Brasil é visível a herança no jeito de vestir-se das(os) afrodispóricas(os)-afrodescendentes. Ao olhar para África e para o Brasil, pode-se dizer que os valores, as referências artísticas, culturais e estéticas, são muito semelhantes.

A ancestralidade africana é evocada na beleza dos cabelos, no encantamento dos olhares, nos risos de resistências, no gingado tenaz, nas faixas na cintura ou rodeando a textura capilar, faixas nas costas, entre os ombros enfeitando o corpo negro, faixas coloridas, com tons fortes de quem soube guardar na memória o afeto estético das belezas africanizadas e ressignificadas em solo brasileiro.

Nesse sentido, trouxemos para as turmas dos 2º ano, a oficina de faixas africanas orientada pela educadora Valéria Carvalho (GRUNEC), com o propósito dos discentes e docentes refletirem sobre a simbologia das faixas para a cultura africana, sobretudo para as mulheres. Assim, Valéria o fez explicitando sobre as tipologias de faixas, os signos, formas, tons e marcadores ancestrais na estética desses acessórios.

A facilitadora mencionou ainda a relação ancestral do uso das faixas na decoração dos utensílios domésticos (mesas, camas, sofás) e a relação de pertencimento dessas faixas com os nossos elos ancestrais. Contou um pouco de sua história rememorando aspectos peculiares da sua infância de menina negra. Ecoou algumas cantigas de ninar que lembravam sua infância e os rituais de manipulação das faixas no cabelo e no corpo. E, de modo muito marcante, pediu que a escola não caísse no pecado dos padrões da “boa aparência”. Conclamou que a instituição compreendesse que ver-se e aceitar-se negra ou negro, implica,

sobretudo, a ressignificação desse pertencimento étnico-racial no plano individual, coletivo e estético das representações.

- **Recurso didático-baopedagógico:** Folhas de papel crepom cores variadas, réguas, tintas guaches coloridas, pincéis, colas e tesouras.

3.17.3 Oficina com a turma do ano 3º C – Tema: Contação de História – “Bruna e a Galinha de Angola”

Figura 21 - Oficina: Cotação de História Bruna e a galinha de Angola. Alunos construindo o produto didático



Fonte: O autor, 2015

A escola 08 de Março, conforme já foi mencionado, funciona da Ed. Infantil ao Ensino Fundamental I. Ou seja, do 1º ao 5º ano. Porém, no ano de 2014 as turmas do 3º ano receberam um número alarmante de alunos matriculados, assim, foi necessário subdividir as turmas e ofertar mais um terceiro ano. Nesse caso, em 2014, a escola funcionava com três turmas de 3º ano. O 3º A, B e C. Com base nisso, pensamos em contemplar a turma do 3º C regida pelo professor Adelmir, que só tinha 100 horas-aula na escola e que não poderia deixar de participar das atividades do projeto Memórias de Baobá.

Frente a isso, dentre as inúmeras razões que justificam a importância de tal estudo, convidamos para facilitar a referida oficina Dominique Alves e Rayanne Pereira, pesquisadoras do NEGRER.

O estudo proposto sobre contações de histórias, na perspectiva do conto “Bruna e a galinha de Angola” (ALMEIDA, 2011), justifica-se pela necessidade que há de conscientizarmos as crianças de que a cultura africana, de modo geral, encontra-se fortemente difundida no território brasileiro, podendo ser percebida das mais diversas formas, dentre elas, nos contos e mitos. Com base nisso, consideramos de extrema relevância a promoção de

momentos que nos possibilite não apenas o conhecimento dos elementos oriundos da cultura africana, mas também nos permita identificá-los no nosso dia-a-dia como heranças deixadas pelos nossos ancestrais.

Nesse sentido, o citado conto deu-se como escolhido pelos valores civilizatórios africanos evocados na história e que precisavam, sobretudo, ser avivados na escola, a saber: respeito aos mais velhos, valorização da memória dos nossos ancestrais, a oralidade e a relação com a natureza, como caminhos possíveis de se chegar também à educação das relações étnico-raciais e à valorização da cosmovisão africana.

Dominique e Rayane iniciaram o momento com uma roda de conversa, questionando às crianças sobre o que elas (es) entendiam da cultura africana e qual a relação desta com a cultura brasileira. Dando prosseguimento, indagaram acerca de quem costumava se banhar na chuva, nos rios e cachoeiras, quem gostava de brincar no quintal de casa com animais (galinhas, pintos, gatos, cachorros etc.), quem criava algum animal e como era a relação com essa/e ou essas/es animais. Em seguida explicaram que ambas as culturas (africana e brasileira) encontram-se intrinsecamente ligadas, recebendo o nome de cultura afro-brasileira. A qual pode ser facilmente percebida no nosso dia-a-dia por meio de práticas simples, como as danças, a relação com a natureza, as crenças, técnicas, pinturas, os vestuários etc.

Em seguida, lançaram para as crianças perguntas reflexivas: O que vocês acham das pessoas mais velhas? Quem são os mais velhos de sua família? O que elas/es fazem? Vocês as/os respeitam e as/os ajudam? Como é a relação de vocês com as pessoas mais velhas? Quem ainda tem os/as avôs ou avós vivos/os? Quando elas(es) morrem por que se transformam nas/os nossas/os ancestrais?

Dessa forma introduziram a discussão acerca do respeito com o qual os mais velhos são tratados dentro da cultura africana, destacando também a valorização do saber que essas pessoas guardam em suas memórias, passando de geração para geração por meio da oralidade.

Em seguida, apresentaram o vídeo que mostra a história da “Galinha d’angola”, a fim de chamar a atenção das crianças para os saberes que se encontram guardados na memória dos mais velhos, os quais merecem ser transmitidos por meio da oralidade.

Após a apresentação do vídeo, dividiram o alunado em cinco grupos no qual cada um ficou com uma pergunta para debaterem, refletirem entre si e depois socializarem com a turma as ideias contextualizadas a respeito das interrogações:

1. Bruna valorizava os saberes de sua avó?
2. Ela buscava aprender com a avó? O que a avó de Bruna lhe ensinou?
3. Como ela sabia dessas histórias?
4. Como a avó de Bruna realizou esses ensinamentos?
5. Vocês também aprendem com suas/eus avós? O quê?

Depois disso, solicitaram que as (os) discentes ilustrassem por meio de desenhos e/ou produzissem textos sobre algo que aprenderam com suas/eus avós ou sobre algum momento que vivenciaram juntos. Em seguida, os trabalhos realizados pelas crianças foram anexados a um livro produzido por elas/es, que recebeu o título: **“A sabedoria que os meus avós carregam consigo”**.

- **Recurso didático-baopedagógico:** Data show, som, cartolinas, pincéis, canetinhas coloridas, tesouras e colas.

3.17.4 Oficina com as turmas dos 3º ano A e B– Tema: Musicalidades e Ritmos Africanos

Figura 22 - Oficina: Musicalidades e Ritmos Africanos



Fonte: O autor, 2015

A escola precisa educar pelo corpo, desde o corpo, o corpo que fala, gira, sente, abraça, afaga, ama. O corpo que liberta, sonha, deseja e projeta. O corpo é musicalidade, ritmos e africanidades. “O corpo é inteligente, é preciso confiar nele” (Bernat, 2013, P.163). Olhar para esses corpos na escola e perceber o celeiro cultural de africanidades manifestado sobretudo nas danças, ritmos e musicalidades, é ter o privilégio de enxergar e desfrutar de uma África viva, pulsante na escola e que pode recolocar esses corpos como protagonistas.

Dito isso, apresentamos esses corpos na corporeidade dos ritmos e musicalidades embalados nas danças do coco, maneiros pau, maculelês, cantigas de rodas, cantigas de ninar,

reisados, maracatus, congadas, gingas de capoeira dentre outros elementos corpóreos e rítmicos de matriz africana marcados na cultura local.

Para o enraizamento, foi essencial ter a presença ilustre na escola, do músico e artista João do Crato, que, há décadas, tem mantido o compromisso fidedigno com os repertórios culturais africanos e afro-indígenas do Cariri cearense, notadamente do povo afrocratense. Podemos dizer, pela ação afirmativa da referida oficina facilitada pelo célebre artista, que os corpos falaram na escola juntando os diversos elementos rítmicos e musicais, no conjunto de africanidades que povoam a cultura afrocratense.

A dança afro, nesse contexto, se apresentou como componente essencial no redimensionamento da educação popular, uma vez que a produção da oficina, além do corpo, envolveu na produção dos ritmos e musicalidades, materiais de sucata (garrafas pet, panelas, tampinhas, latas etc.), bem como brinquedos que emitiam sons (apitos, pandeiros, flautas, chocalhos, tambores e cornetinhas). Vale dizer que todo esse material foi trazidos pelos/as próprios/as alunos/as, o que permitiu uma comunhão de batuques, compassos, danças e musicalidades presentes nas africanidades afrocratense.

- **Recurso didático-baopedagógico:** Corpo, materiais de sucata (garrafas pet, panelas, tampinhas, latas, etc.) e brinquedos que emitiam sons (apitos, pandeiros, flautas, chocalhos, tambores e cornetinhas).

3.17.5 Oficina com as turmas do 4º Ano – Tema: Afrobijus

Figura 23 - Oficina: Afrobijus. Alunos construindo o produto didático



Fonte: O autor, 2015

Não há como estudar a produção artística africana sem considerar e evidenciar o lugar dado aos amuletos, aos instrumentos musicais, às máscaras, às joias, aos acessórios corpóreos que ornam o corpo negro e faz deste, assim como às danças, uma relação com um simbolismo muito complexo (GOMES, 2008). O capitalismo racista e o consumismo

eurocêntrico têm ganhado força na sociedade, apresentando-nos padrões hegemônicos de “beleza” que afrontam, sobretudo, a estética do corpo das crianças.

Se o poder capitalista e consumista exerce ação sobre os corpos em geral, que forma de poder é exercida sobre os corpos da criança negra na escola? (OLIVEIRA, 2007). Nesse sentido, pensamos em ressignificar esses corpos negros tendo em vista a africanizarte, um trabalho artístico que está no mercado africanizando adereços estéticos para a produção de afrobijotérias que no corpo evocam a saudosa mãe África.

No Cariri cearense a produção desses materiais é feita por artesãs, notadamente mulheres vinculadas ao Movimento Negro. Após a descoberta da africanizarte permeada de ressignificações simbólicas no trabalho da educadora e ativista do GRUNEC, Francisca Cleone, buscamos trazer para a escola, contemplando essa ação afirmativa, a oficina afrobijus. Ou seja, confecções de colares e pingentes que deram visibilidade e que possibilitaram o empoderamento estético ao corpo-negro das/os discentes.

Para o primeiro momento, Cleone ponderou reflexões cruciais a partir de sua autobiografia evidenciando suas negras raízes e o compromisso tenaz com a temática étnico-racial. Ressaltou o seu lugar de fala e o orgulho de ter contribuído na minha formação, uma vez que foi minha professora na rede municipal e estadual de ensino do Crato, o que para ela significava muita satisfação contribuir com as atividades do projeto. Concluiu o primeiro momento explicitando com muita solidez o que significa ser mulher e ser negra para ela.

Dito isso, abriu um espaço para que as/os discentes narrassem um pouco de suas histórias de vida e relatassem o que estavam aprendendo nas atividades do projeto Memórias de Baobá. Dando prosseguimento, explicitou a importância da oficina, a relação com os valores civilizatórios africanos e, sobretudo, com o corpo negro. Destacou o tempo que se dedica à africanizarte na produção de colares / pingentes e o percurso que vem percorrendo no trabalho levando as afrobijus para outras localidades. Em seguida, procedeu-se à produção dos pingentes e colares.

- **Recurso didático-baopedagógico:** Miçangas, aviamentos, olhos plásticos, viés, fitas, linha náilon, cola quente e tesouras.

3.17.6 Oficina com as turmas do 5º Ano – Tema: Jogo Mancala

Figura 24 - Oficina Jogo Mancala/ Alunos jogando Mancala



Fonte: O autor, 2015

Como incluir o ensino das africanidades na componente de matemática? O que fazer para contemplar todas as áreas do conhecimento no projeto Memórias de Baobá e possibilitar o encontro com a África através dos números? Seria possível despertar o prazer pela matemática e, ao mesmo tempo, africanizar uma componente que ao longo da história esteve fundamentada em conteúdos e materiais didáticos eurorreferenciados? Foi a partir dessas indagações que buscamos possibilitar ao professorado e ao alunado o ensino e a aprendizagem da matemática através do jogo mancala, tendo em vista que, “os jogos para os africanos, sempre estiveram ligados à vida social, da mesma forma que a religião, as artes e outras manifestações culturais da humanidade, o indivíduo vive dentro das comunidades onde ensina/aprende dentro de uma unicidade” (MARANHÃO, 2009, p.48).

Neste cenário, os jogos mancala possuem um papel importante na difusão de valores nas sociedades africanas (PEREIRA, 2016) e, ao colocarmos à disposição como aporte pedagógico no campo da afroetnomatemática, podemos desenvolver habilidades de raciocínio lógico, uma vez que os jogadores precisam traçar estratégias mediante as regras estabelecidas no jogo. Sobre o mancala, como ressalta o educador Rinaldo Pevitor Pereira (2016), pesquisador do jogo Mancala no Brasil e em África, é um jogo de sementeira e colheita, neste sentido, pelo fato de jogar com sementes do baobá, abrange todo o contexto histórico cultural africano relacionando ao período da colheita.

Iniciamos esta ação afirmativa sob o auxílio do facilitador, educador e um dos coordenadores do GRUNEC, Luciano Neves, que fez um apanhado histórico do jogo Mancala e a relação deste com o continente africano. Dando prosseguimento, Luciano destacou que independentemente do tabuleiro e das sementes, é possível jogar com outros

materiais, como caixas de ovos, caixas de papelão, sementes de feijão, de milho, cartolinas, folhas de papel madeira, folhas de papel ofício e, sobretudo, jogar com o corpo na perspectiva da demarcação de território.

Em seguida, o facilitador dividiu a turma em grupos e fez uma demonstração do jogo com um aluno. Ressaltou a importância dos valores e princípios estabelecidos no jogo. Em seguida, atentou para a ideia de competição e rivalidade, advertindo-as/os que jamais poderia haver, nas regras do jogo, competitividade. Dando prosseguimento, iniciou-se o jogo. Como jogar: Um tabuleiro de mancala é composto por fileiras contendo concavidades de mesmo tamanho e duas concavidades maiores que servem para guardar as peças capturadas ao longo do jogo. Nas concavidades do tabuleiro, utilizamos sementes, pequenas pedras ou conchas, como peças para jogar. O objetivo do jogo é capturar peças. Vence a partida quem capturar, no mínimo, a metade das peças mais uma (PEREIRA, 2016).

- **Recurso didático-baopedagógico:** Folhas de papel ofício, pincéis e sementes do Baobá.

3.17.7 Baobando na integridade da escola os produtos didáticos confeccionados nas oficinas

Recordo-me que após as oficinas, em conversa com a professora Cleone, ela, muito emocionada, olhou-me e disse que somente o projeto Memórias de Baobá para juntar a maioria das/os integrantes do GRUNEC num dia só, sobretudo num sábado letivo, algo difícil, em virtude dos compromissos pessoais e profissionais das (os) militantes. Finalizou suas arguições ressaltando a felicidade de ver o movimento que o projeto Memórias de Baobá estava gerando na escola e ultimou expressando o desejo de ver outras escolas naquele mesmo movimento.

A palavra movimento me acompanhou dali em diante e, refletindo sobre as palavras de Cleone, notadamente a frase: “[...] movimento que o Baobá estava gerando na escola [...]”, senti que a palavra movimento ansiava dizer-me algo mais. E foi num dia de domingo, no terreiro de papai, após um diálogo que estava a tecer com o referido, que ecoou a palavra baobando. De imediato senti que era um presente ancestral do meu orixá Xangô enviado pelo Baobá. Assim, baobando refere-se ao movimento ancestral na busca de enraizamentos e florescimentos pedagógicos de raiz na cosmovisão africana. Dito isso, apresento a socialização das produções didáticas, resultado do baobando na escola 08 de Março em mais um dos momentos que a escola Pulsou África.

Figura 25 - Oficina: Bonecas Abyomi. Oficina: Faixas Africanas



Fonte: O autor, 2015

Figura 26 - Oficina: Musicalidade e Ritmos africanos. Oficina: Contação de Histórias



Fonte: O autor, 2015

Figura 27 - Oficina: Afrobijus. Oficina: Jogo Mancala



Fonte: O autor, 2015

3.18 Enraizamento 8 – Personalidades Negras

Quantas mulheres e homens negras(os) contribuíram na formação social do Brasil? Quantas/os resistiram aos preconceitos e discriminação racial? Quais são as referências negras que trazemos no nosso percurso formativo? Na nossa família, bairro, cidade, estado e país, onde está essa representatividade negra? A história de vida e de sucesso das personalidades afrodescendentes, por que não estão nos livros didáticos? As representações negativas, carregadas de preconceitos e estereótipos, são internalizadas desde o ingresso da criança na escola por meio de uma Educação Básica imbuída de colonialismo e racismo no qual são reforçados, em grande parte, por meio dos processos didáticos (NASCIMENTO, 2001).

Essas representações negativas sobre o segmento negro são capazes de bloquear o desenvolvimento da personalidade, da autoestima e da autonomia da criança negra na escola e, por conseguinte, na sociedade. Pensando nesse crime colonial que o sistema educativo cometeu, notadamente no que diz respeito à história do(a) negro(a) no Brasil, é que possibilitamos no projeto, sob o auxílio da ação afirmativa “Personalidades Negras, conhecer e positivar no ambiente escolar”, a história das(os) afrodescendentes que foram e as (os) que permanecem fiéis a África lutando incansavelmente pela re-constituição da matriz cultural afro-brasileira.

São histórias de vida, de sucesso e de superação de negras(os), marcadas(os) pela luta, resistência, inteligência e atuação nos mais diversos espaços sociais. Nomes que precisam tenazmente ser lembrados, estudados e ser referências para nossas(os) educandas(os). Refiro-me, também, às personalidades e histórias de vida e de sucesso, da nossa linhagem étnica, pessoas negras da nossa afrodescendência que, em vida ou ancestralidade, deixaram um legado.

Nesse sentido, realizamos no projeto Memórias de Baobá, como aporte pedagógico para o referido estudo, inicialmente a apresentação do documentário “Heróis de todo mundo” – acervo didático do material a cor da cultura. Após o documentário, através da ludicidade, lançamos o jogo intitulado “Heróis de todo mundo” (a cor da cultura).

Dando prosseguimento, dividimos as (os) discentes em grupos e indicamos pesquisas de campo em livros, revistas, jornais, na internet e, sobretudo, que conversassem com seus (as) familiares a respeito de histórias de vida de pessoas negras em solo terreno ou ancestralidade que contribuíram e/ou jazam contribuindo na formação da identidade negra nacional.

Figura 28 - Apresentação das pesquisas de campo. Exposição dos trabalhos em sala de aula



Fonte: O autor, 2015

Figura 29 - Apresentação das pesquisas de campo. Exposição trabalhos em sala de aula



Fonte: O autor, 2015.

3.19 Enraizamento 9 – Ecoando Negritude na Poesia

Figura 30 - Turma do 2º ano recitando poesia. Turma do 3º ano recitando poesia



Fonte: Autor, 2015.

Figura 31 - Turma do 4º ano recitando poesia. Turma do 5º ano recitando poesia



Fonte: O autor, 2015.

Ecoando negritude na poesia é uma das ações afirmativas do projeto Memórias de Baobá, que promove um diálogo poético com a juventude negra da periferia e apresenta a realidade racial da sociedade brasileira, principalmente a realidade racial da juventude negra da comunidade local, uma vez que a escola está fixada geograficamente num bairro periférico. Ambicionamos, com essa atividade, a tomada de consciência da condição histórica de todas(os) aquelas(es) que foram e são vítimas da inferiorização e negação da humanidade pelo mundo ocidental. Nesse sentido, a negritude deve ser vista como afirmação e construção de uma solidariedade entre as vítimas históricas (MUNANGA, 2012) da desumanização e dos ataques racistas.

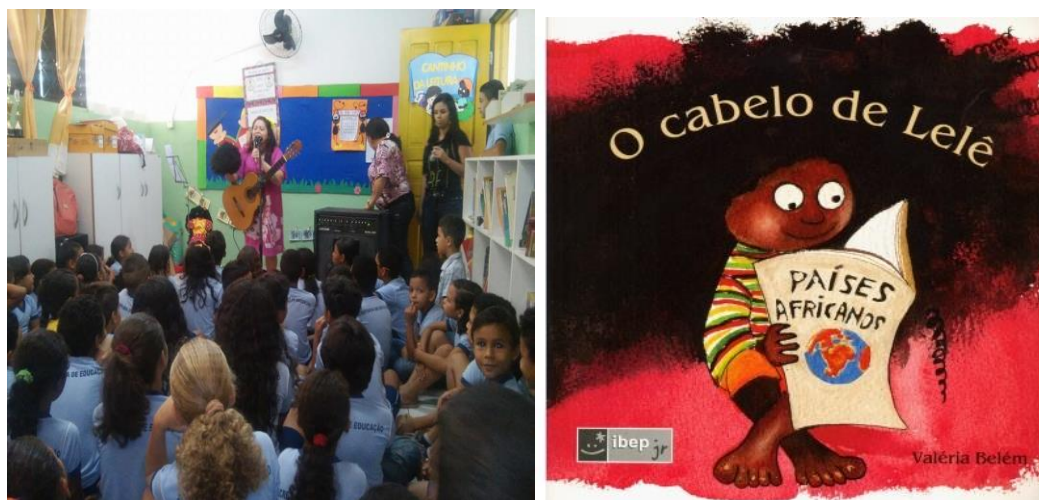
Assim, o professorado estuda com o alunado, por meio de leituras e pesquisas fundamentadas na realidade racial, a condição do segmento negro no Brasil contemporâneo, especificamente a realidade das/os jovens negras/os cratenses. Após a busca de informações e descobertas sobre o que está acontecendo com esse grupo na atualidade, nos diversos espaços sociais, (as)os docentes produzem com as(os) discentes na componente língua portuguesa, o conteúdo gênero textual-poema, poesias de resistência, e num sarau poético são ecoadas. O sarau é alusão à resistência negra periférica e acontece no dia 21¹⁵ de Março, dia internacional contra a Discriminação Racial.

¹⁵ O dia internacional de luta pela eliminação da Discriminação Racial foi criado pela Organização das Nações Unidas (ONU) e celebra-se em 21 de Março em referência ao massacre de Sharpeville. Em 21 de Março em 1960, em Joanesburgo, na África do Sul, 20.000 pessoas faziam protesto contra a Lei de passe, que obrigava a população negra a portar um cartão que continha os locais onde era permitida a sua circulação. Porém, mesmo tratando de uma manifestação pacífica, a polícia do regime do *apartheid* abriu fogo sobre a multidão desarmada, resultando em 69 mortos e 186 feridos. Disponível em: <https://goo.gl/NVSnXN>. Acessado em: 08/04/2017.

3.20 Enraizamento 10 – O cabelo étnico potencializando o pertencimento afro

3.20.1 O cabelo de Lelê

Figura 32 - Contaçon de história O cabelo de Lelê. Livro O cabelo de Lelê



Fonte: O autor, 2015

Ao falar sobre os aspectos maléficos do racismo e seus derivados no ambiente escolar, germinam no terreno da sensibilidade os vestígios dos xingamentos de cunho racial ao cabelo étnico da criança: “negrinha do cabelo de bombril”, “negra do cabelo duro”, “negrinho do cabelo tição” entre tantos outros termos pejorativos que negam a raiz ancestral (GOMES, 2008) no couro cabeludo.

Essa negação do cabelo étnico da criança na escola incide por parte do alunado corroborando para que a criança negra não se sinta acolhida, amada, respeitada e em situação de vantagem diante das(os) colegas em razão do seu cabelo afro. Essas reflexões me fazem lembrar de uma colega de trabalho, que ao chegar uma aluna para desenvolver suas habilidades cognitivas no reforço escolar que a mesma acompanhava, a professora solicitou que a educanda, ao sair de casa para a escola, penteasse o cabelo. Dizia ela que o penteado da discente estava muito alto e precisava de maiores cuidados... Essa solicitação por parte da professora “[...] faz parte das relações raciais no Brasil e compõem o pacote de efeitos devastadores do racismo no qual destaca-se o cabelo”. (GOMES, 2008, p. 125).

Por mais que tenhamos informações de empoderamento negro por meio do cabelo étnico, os cabelos *black power*, rastafári, trançados, crespos e cacheados, permanecem vitimados às xacotas nas escolas e na sociedade. Apesar de toda representação dos movimentos negros e feministas, militando de caráter enfático pelo direito de ir e vir das atrizes e dos atores sociais com seus cabelos de origem africana implícitos na construção

simbólica e identitária do negro da diáspora, “[...] a sociedade racista, nega a existência ancestral nos cabelos étnicos” (idem, p. 257).

Nesse sentido, a escola através do corpo docente que nela atua, precisa perceber o processo tenso e conflituoso de rejeição e aceitação do ser negra(o), construído social, historicamente e permeado em todos os seus ciclos de desenvolvimento humano, no uso do cabelo que representa possibilidades de empoderamento ou impedimento no processo identitário dessas(es) sujeitos sociais.

Na perspectiva de não permitir que “[...] o encobrimento dos conflitos de rejeição e aceitação vividos na estética do corpo negro marquem a vida, a trajetória e lesem a autoimagem e autoestima da criança [...]” (idem, p. 278), nos propomos a tratar desse assunto no projeto Memórias de Baobá, favorecendo as ações afirmativas, sob aporte de contações de histórias, documentários e desfiles aglutinadores e potencializadores da estética negra.

Assim, escolhemos três histórias subdivididas em três momentos de contações que vislumbram e trazem abordagens de diversidades de cabelos étnicos, herança cultural africana. Deste modo, elegemos os contos: “o cabelo de Lelê” (BELÉM, 2012) para valorizar os cabelos cacheados, “Betina” (GOMES, 2009) para potencializar a arte de trançar e “O mundo no Black Power de Tayó” (OLIVEIRA, 2013) no sentido de fortalecer o cabelo crespo na escola. Dando prosseguimento, apresentamos o documentário “Carolina e seu cabelo crespo” que traz, de modo contundente, o empoderamento do cabelo crespo por parte de uma menina negra na tenra idade, que, assumidamente e orgulhosamente, relata o que o cabelo crespo representa para ela.

Ultimamos, como parte da abordagem pedagógica, estudando a temática do cabelo, concluir com um desfile denominado “Encantamento estético do corpo-negro-criança”. A primeira transposição baopedagógica, procedeu-se sob o auxílio da contação de história “o cabelo de Lelê”, conforme demonstrada nas imagens acima. Vale dizer que os momentos de contações incidiram de modo especial sob o subsídio da professora Daniele Lopes, que faz o acompanhamento pedagógico da sala de leitura e realiza as atividades de contações. Assim, no dia da contação, cada docente se desloca até a sala de leitura ou pátio da escola com sua turma para apreciar o conto. Escolhemos os referidos lugares para a realização das atividades, para dar maior visibilidade à temática em estudo e chamar a atenção da escola sobre os assuntos estudados no projeto.

É importante mencionar os cuidados que Daniele tem com o cenário e figurino nos momentos das contações, utilizando sempre inovações pedagógicas. Muitas vezes, traz

material didático de sua residência para aprimorar os momentos dos contos. Sobre o cabelo de Lelê, a narrativa fala de uma menina negra que se sente incomodada com o que vê no espelho. Ou seja, com os seus cabelos.

Sem saber o que fazer, Lelê puxa e estica os cabelos tentando entender de onde vieram tantos cachinhos. Depois de muito procurar, ela finalmente encontra o livro “Países africanos”, que responde às suas perguntas. Um livro que mostra os diversos tipos de cabelos no continente africano e sua relação ancestral com a terra-mãe África: “[...] Lelê já sabe que em cada cachinho existe um pedaço de sua história que gira e roda no fuso da terra de tantos cabelos que são a memória [...]” (BELÉM, 2012). São cabelos de todos os tipos, penteados diversos e enfeites lindos, cada um mais belo que do outro. Ela ama ver aquilo e sai por aí com os cabelos ao vento, brincando e exalando felicidade. Ela percebe que seu cabelo é a sua marca ancestral, sobrecarregado de histórias e, além de tudo, vê a beleza que existe nele.

Após o conto, são construídas pelas(os) alunas(os) diversas atividades como produtos didáticos, sendo um deles destacado a seguir. As atividades são releituras das imagens da turma do 3º ano que, após a contextualização da história e observação dos fios dos cabelos das imagens, respondem às seguintes perguntas: Como é o cabelo de Lelê? Por que os cabelos dela são cacheados? O que você acha do cabelo da Lelê? E seu cabelo, como é? Você gosta do seu cabelo? Por quê?

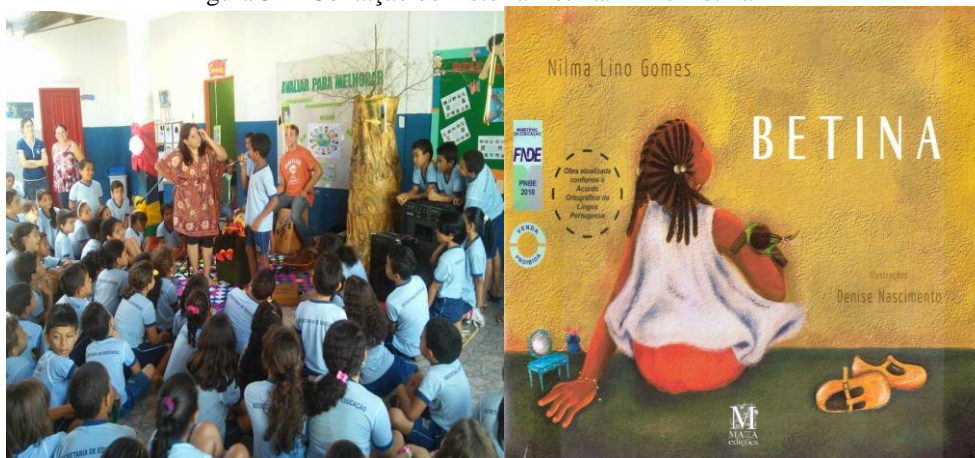
Figura 33 - Produto didático da turma do 3º ano



Fonte: O autor, 2015

3.20.2 *Betina*

Figura 34 - Contação de história Betina. Livro Betina



Fonte: Autor, 2015.

A segunda contação refere-se à narrativa “Betina” na perspectiva de apontarmos na escola a beleza das tranças e potencializar a arte de trançar, penteados marcados nos cabelos étnicos, principalmente das meninas negras. Na passagem sobre a história, o penteado requer mãos habilidosas e uma grande alegria de reafirmar valores ancestrais. Com esses elementos, sobre a cabeça que pensa e recorda, é possível entrelaçar cabelos e aproximar cabeças que, pensando juntas, pensam muito melhor. A lição do penteado, Betina aprendeu da amorosa avó e a avó aprendeu com a mãe dela, que aprendeu com outra mãe que tinha aprendido com uma tia. Ou seja, a teia ancestral tecida na linhagem étnica foi passando de geração a geração pelo fio condutor das tranças.

Betina é o nome da protagonista da literatura que narra a história de uma menina negra que tem um lar, estuda, brinca e vive aos cuidados de sua avó com quem aprende, desde a tenra idade, a arte de trançar. Uma menina que leva uma vida regada de amor, proteção e que tem uma relação harmoniosa com sua avó, a qual respeita muito. No enredo da história, é possível perceber as passagens de desenvolvimento da vida de Betina, quando ela chega à fase adulta e torna-se uma cabeleireira competente e profissional engajada, que dá palestras sobre a visibilidade da pessoa negra, dando destaque aos cabelos étnicos. Nesse sentido, trançar os cabelos, para Betina, além de ser uma tradição ancestral herdada de sua avó, arte de ressignificação do ser negra/o, torna-se um ato político e social de valorização do cabelo afro.

O cenário para esta contação foi o pátio da escola onde, num momento excepcional, unimos todo o alunado para apreciar o conto. Na passagem da história, houve uma interação recíproca da contadora com as(os) discentes, abrilhantando mais ainda o enredo

da história. Momento esse em que a professora Daniele, antes, durante e depois da contação, indagava-os(as) trazendo reflexões cruciais acerca de quem gostava de trançar o cabelo, se tinha algum/a aluno/a que trançava os cabelos com a avó, porque Betina se olhava tanto no espelho após os cabelos trançados, se os meninos podem também trançar os cabelos e sobre a possibilidade de uma oficina de tranças na escola.

A história de Betina nos remete ao pertencimento étnico das crianças que habitam o espaço, notadamente das escolas públicas localizadas nos bairros de maioria afrodescendentes. São meninas e meninos negras (os) e “não negras(os)”, que chegam até a ambiência escolar com cabelos trançados das mais diversas estéticas trazendo consigo a marca da raiz ancestral. Tranças que dão continuidade à ancestralidade tecida na teia de cada fio condutor do cabelo. Lamentavelmente, durante as transposições didáticas baopedagógicas do projeto, ainda não foi possível realizar a oficina de trança. Todavia, não descartamos a possibilidade de acontecer, em outro momento, no decorrer do projeto.

3.19.3 O mundo no Black Power de Tayó

Figura 35 - Contação de história O mundo do Black Power de Tayó. Livro: O mundo no Black Power de Tayó



Fonte: Autor, 2015

Ainda presente no tema contação de histórias a respeito dos estudos sobre cabelos étnicos, tivemos o conto, “O mundo no Black Power de Tayó” que narra a história de uma princesinha bela, gentil, amável, educada e empoderada que ostenta seu prestigioso cabelo crespo, sempre com um penteado chamado *black power* (OLIVEIRA, 2013), que significa preto poder. Ou seja, meu cabelo é poderoso. Tayó é uma menina negra que tem muito orgulho do cabelo crespo com penteado *black power* enfeitando-o das mais diversas formas.

O conto apresenta uma narrativa encantadora desde as características fenotípicas da beleza negra da menina, até a relação afetiva que ela mantém com a natureza, com as pessoas, com o planeta e em especial com sua mãe, principalmente na maneira como elas se tratam, se gostam, se respeitam e trocam ideias acerca dos penteados das mais diversas formas. A gentileza é a qualidade primordial da garota, sobretudo quando dizem algo sobre seu cabelo e ela contesta com reflexões sempre empoderadas. A realização desta contação aconteceu na sala do PROINFO, uma vez que a sala de leitura e pátio da escola estavam em reforma.

Foi muito emocionante essa transposição baopedagógica para as(os) educandas(os), educadoras(es), corpo técnico-pedagógico e núcleo gestor da escola, uma vez que tivemos a honra, após postar as fotos dos momentos da contação na rede social facebook, receber uma mensagem da Kiusam de Oliveira, autora da obra. Na mensagem, Kiusam elogiava as atividades do projeto *Memórias de Baobá*, em especial a referida contação de história:

Fiquei muito feliz e emocionada em saber do projeto Memórias de Baobá aí no Cariri, terra do Artefatos, de gente linda, de povo empoderado. E mais contente ao ver a Tayó voando e ocupando outros espaços educativos. Empoderando outras cabeças, outros sonhos e outras identidades étnicas! O cenário da contação está lindo! Aliás, tudo muito lindo! As crianças sentadas na circularidade, o figurino, os pés descalço da contadora conectado ao chão recebendo as energias dos nossos ancestrais. Até música teve para movimentar a corporeidade. Parabéns a escola pela iniciativa do projeto! (Kiusam de Oliveira – 03/12/2015).

Não poderia deixar de mostrar ao alunado e colegiado da escola, a mensagem da ilustre autora. Sinto que os elogios são sempre potencializadores e fortalecedores da continuidade das ações afirmativas do projeto. Percebo que o reconhecimento, seja de quem for, motiva a equipe pedagógica. Para esse conto foram produzidas diversas atividades nas salas de aula pelas(os) discentes sob a mediação das(os) docentes. Entretanto, iremos destacar outra atividade relevante da turma do 2º ano, denominada “cabeça dos sonhos”, na qual os alunos construíram suas tayós por meio de ilustrações, pinturas e, em seguida, escreveram na cabeça da Tayó, quais eram seus sonhos e projetos de vida para que ela levasse os pedidos até os ancestrais e elas(es) acolhessem e intercedessem para a realização.

Figura 36 - Alunos confeccionando a “Cabeça dos sonhos”. “Produção didática “Cabeça dos sonhos”



Fonte: Autor, 2015

Dando prosseguimento às transposições baopedagógicas a respeito da temática do cabelo étnico, apresentamos o vídeo “Carolina e seu cabelo crespo”¹⁶, vídeo este que uma menina negra de 8 anos de idade, explica como, de modo gentil e educado, contesta aos amigos e colegas da escola quando elas/es argumentam algo sobre o seu cabelo afroancestral.

No vídeo Carolina reflete também sobre a cultura do alisamento nos cabelos das crianças, a visibilidade dos brinquedos negros e afirma o orgulho e amor que tem pelo seu cabelo volumoso, poderoso e crespo. Em virtude da reforma que estava acontecendo na escola, os professores tiveram que levar os recursos técnicos-didáticos (*data show* e som) para suas respectivas salas de aula, uma vez que a sala do PROINFO, local onde acontece o cine afro debate estava impossibilitada devido às reformas que estavam ocorrendo na mesma. Segue o vídeo estudado na turma do 4º ano.

Figura 37 - Documentário: Carolina e seu cabelo crespo



Fonte: Autor, 2015

¹⁶ Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=vPHVLkWHdXA>. Acesso em: 06/08/2017.

Falar do encantamento estético do corpo negro-criança, é pensar a existência simultânea dos corpos que se movimentam, expressam vivências cotidianas, sentimentos, desejos e sonhos muitas vezes silenciados no terreno da sensibilidade. Dar visibilidade a esses corpos pela difusão da potência da cultura africana na diáspora negra é uma atitude soberana frente ao pertencimento étnico das crianças para que possam ter orgulho de si e da nossa história, se valorizem e valorizem os semelhantes.

Nesse sentido, promovemos um desfile (sem competitividade) onde uma aluna de cada série representava uma personagem dos contos estudados, o continente africano e as comunidades quilombolas presentes no Cariri cearense. Escolhemos, para esta atividade, as meninas negras para, assim, potencializar na integridade da escola a temática da diversidade dos cabelos afro estudados nas contações.

Figura 38 - Desfile: Representatividade da cultura afro na escola



Fonte: O autor, 2015

3.21 Enraizamento 11 – Brincadeiras Africanas e Afro-brasileiras

O saudoso mestre Joel Rufino (2000) diz que a palavra escravidão assusta e causa rejeição nas crianças e nos jovens afrodescendentes em relação à história da África, por trauma psicológico. Por isso, pensando em especial nas crianças, Joel fala em difusão da potência da cultura da diáspora a partir da valorização das formas de pensar, agir, criar, celebrar, festejar, fazer arte e, sobretudo, difundir as brincadeiras africanas recriadas do lado de cá do Atlântico.

As brincadeiras são ressignificadas na dinâmica da vida cotidiana das/os afrodescendentes e podem ganhar força e consolidação institucional na escola. Pensando notadamente nas aulas de recreação, componente curricular denominada também Educação

Física, agregamos os conteúdos do projeto Memórias de Baobá nas referidas aulas sob auxílio de brincadeiras africanas e afro-brasileiras.

- **Fogo na montanha:** É uma brincadeira oriunda da Tanzânia. Todas/os as/os jogadoras/es ficam de costas. O líder grita “fogo na montanha!” E todas/os jogadoras/es pulam, viram para frente e respondem “fogo”! O/a líder tenta imaginar vários lugares diferentes para o fogo e sempre as/os jogadoras/es respondem fogo sem pular. Só pulam ao comando “fogo na montanha”. O líder pode dizer a palavra-chave a qualquer momento, como parte de uma frase, tipo “fogo no barco azul”. Quando a palavra-chave for dita, todas/os jogadoras/es devem pular e virar para frente gritando “fogo”. Quem errar os movimentos sai do jogo até ficar uma única pessoa (CUNHA, 2016).

Figura 39 - Aula de recreação, brincadeira afro-brasileira: Fogo na Montanha



Fonte: O autor, 2015

- **Terra-mar:** É uma brincadeira oriunda de Moçambique. Uma longa reta deve ser riscada no chão ou dividida conforme as/os jogadoras/es considerarem adaptável ao momento. A brincadeira pode ser realizada também na circularidade. As crianças podem optar por que lado querem começar, portanto que fiquem ao iniciar a brincadeira todas/os ou do lado da terra ou do mar. Ao ouvirem: “mar”, todas/os devem pular para o lado do mar. Ao ouvirem: “terra”, pulam para o lado da terra. Quem pular para o lado errado sai, o último que permanecer na brincadeira é o/a vencedor/a (CUNHA, 2016).

Figura 40 - Aula de recreação, brincadeira afro-brasileira: Terra-Mar



Fonte: O autor, 2015

- **Acompanhe os meus pés:** É uma brincadeira oriunda do Zaire. Todas/os estão no círculo. A brincadeira inicia a partir do momento em que a música começa a ser entoada e o/a líder vai à frente de alguém que compõe a roda e faz uma ou mais expressão corporal. Se a pessoa conseguir copiar os movimento/s corporais que o/a líder fez, ela/e será o novo/a líder e escolherá outra pessoa para continuar. Quem não conseguir acompanhar as expressões corporais que a/o líder realizar, vai ficando de fora da brincadeira (CUNHA, 2016).

Figura 41 - Aula de recreação, brincadeira afro-brasileira: Acompanhe Meus Pés



Fonte: O autor, 2015

- **Kakopi:** É uma brincadeira oriunda de Uganda. Com exceção da/o líder, todas/os sentam-se em uma linha reta ou círculo com as pernas estendidas e braços assegurados. Enquanto a música vai sendo entoada, vão-se fazendo movimentos da direita para esquerda e vice-versa com o corpo. Enquanto a música vai passando e os corpos vão sendo movimentados, o líder, que irá iniciar a brincadeira, vai apontando para as pernas das pessoas que estão na roda participando da ludicidade. Quando a música parar, o líder estará apontando para

uma das pernas das/os participantes, esta/e deve dobrar a perna e dizer uma palavra referente à cultura afro no tempo de um minuto. Caso ela/e não saiba ou recorde, sairá da brincadeira. O último que ficar com a perna estendida ganha (CUNHA, 2016).

Figura 42 - Aula de recreação, brincadeira afro-brasileira: Kakopi



Fonte: O autor, 2015

- **Mamba:** É uma brincadeira oriunda da África do Sul. Marca e estabelece um limite de espaço. Todas/os devem permanecer dentro do ambiente. Decide-se no coletivo que uma/um participante seja mamba (cobra) e inicie a brincadeira. A cobra corre ao redor da área marcada e tenta apanhar as/os outras/os participantes. Quando alguém é pego, ela/e segura sobre os ombros ou cintura do última/o que foi pego e que representa a cobra, assim sucessivamente. Somente a primeira pessoa (a cabeça da serpente) pode pegar as/os membros na brincadeira, as/os demais partes do corpo podem ajudar, não permitindo que as/os adversárias/os passem, pois estes não podem atravessar pelo corpo da serpente. A/o última/o que não for pego vence (CUNHA, 2016).

Figura 43 - Aula de recreação, brincadeira afro-brasileira: Mamba



Fonte: Autor, 2015

3.22 Enraizamento 12 – Baobá: Legado pedagógico/cultural africano em terras brasileiras

As próximas ações afirmativas anunciam e potencializam a ancestralidade africana do Boabá demarcada fortemente no chão da escola 08 de Março e comunidade escolar, testemunhando que “[...] um Baobá é ensinamento da África e seu legado pedagógico-cultural no Brasil. [...]” (OLIVEIRA, 2012, p. 8). A primeira ação refere-se à exposição da árvore no pátio da instituição. Nos dois anos de projeto a árvore vem sendo construída pelo professor de Artes Adelmir Barbosa, principalmente nas datas alusivas que remetem a fatos históricos da história e cultura africana e afrodescendente. A árvore fica exposta por um determinado tempo para que o corpo docente elabore e produza transposições didáticas baopedagógicas com as/os discentes.

Uma dessas atividades refere-se aos mensageiros do Baobá que depositam no tronco ou galhos da árvore, mensagens para as/os africanas/os que moram em África e no Brasil. As mensagens ficam à escolha das/os alunas/os e a partir delas, os docentes vão localizando as de seus alunos e trabalhando em sala de aula as possíveis descobertas.

Busca-se, a partir dessa transposição, compreender que cosmopercepção as/os alunas/os têm a respeito das/os africanas/os que vivem em África, bem como as/os que residem em terras brasileiras. A árvore é confeccionada com folhas de papel madeira, baldes de tintas secas, galhos de árvores e um apanhado de tinta látex no papel madeira para simbolizar o tronco.

Figura 44 - Atividade Mensageiros do Baobá



Fonte: O autor, 2015

A segunda ação afirmativa possibilita mais um encontro com a afroancestralidade através de contações de histórias à sombra do Baobá. As histórias podem ser narradas através de livros literários e/ou contos trazidos pelas/os educandas/os, assim como professoras/es. Para tanto, não está descartada a possibilidade de narrativas ensinadas pelas/os matriarcas e/ou patriarcas das/os discentes e docentes, caso elas/es tenham interesse em partilhar suas histórias. Assim, os/as *griots* são todas/os que desejarem narrar histórias relacionadas sob aporte de livros literários e/ou tradição oral.

Figura 45 - Contação de história à sombra do Baobá



Fonte: O autor, 2015

A terceira ação afirmativa tem a pretensão levar o alunado a conectar-se com a natureza para que compreendam que, assim como o Baobá, as outras árvores e todos os elementos do reino vegetal são fundantes para o nosso ser, estar e existir no mundo. É o

Baobá delineando o ensino e aprendizagem “de baixo do pé de pau”. Como nos diz Oliveira (2007, p. 265), “as vivências culturais de origem africana são vivências de uma relação estreita com o mundo natural”. Assim, exploramos outros espaços da escola para que as crianças exercitem suas cosmo percepções fora da ambiência escolar e sintam, por meio das cosmosensações, como é deleitoso aprender em contato com a natureza.

Desse modo, as transposições didáticas baopedagógicas “de baixo do pé de pau” ficam à escolha do professorado, podendo ser: Contações de histórias, relatos de experiências da vida cotidiana, jogos, brincadeiras, danças, entre outras vivências que re-liguem o alunado ao mundo natural.

Figura 46 - O Baobá delineando o ensino e aprendizagem de baixo do pé de pau



Fonte: O autor

A quarta ação afirmativa, no intuito de trazer os repertórios culturais de origem afro para o chão da escola e perpassar os muros da instituição positivando nossa existência negra na comunidade, intenta anunciar que existimos, ou melhor, resistimos e recriamos o Brasil cotidianamente. Deste modo trouxemos, em mais um sábado letivo, transposições didáticas baopedagógicas para fortalecer o andamento das atividades do projeto. Desta vez, de modo muito especial e para a alegria de toda escola e comunidade, sentimos a presença física do baobá, momento em que tivemos a honra e felicidade de tocá-lo, beijá-lo, afagá-lo e saudá-lo na escola e comunidade local num cortejo guiado pelas cantigas entoadas dos batuques do Maracatu PROCEM¹⁷.

No primeiro momento, tivemos (docentes, gestão escolar e corpo técnico-pedagógico) uma roda de conversa com Valéria Carvalho (GRUNEC), onde a referida

¹⁷ Projeto Cultural Empoderamento Mirim.

ressaltou o valor sagrado do Baobá na vida do povo africano, do povo negro brasileiro e, em especial, do povo negro caririense. No final da sua fala, para findar as emoções que perpassavam toda a escola, ficamos sabendo que o Baobá seria plantado no terreno localizado no sítio Guaribas, onde a mesma tem uma casa e que ficaria à disposição para as atividades do projeto no decorrer do ano letivo.

Dando prosseguimento, mencionei o empoderamento libertador do baobá na vida de todas e todos que estavam participando das ações do projeto, ressaltando a necessidade de balançar as árvores baopedagógicas de outras escolas e retroalimentá-las com enraizamentos e florescimentos de raiz na cosmovisão africana. Após as reflexões saímos num cortejo pela comunidade anunciando o baobá e sua existência em terras brasileiras. E, após o cortejo, realizamos uma saudação na escola guiada pelos batuques do maracatu.

Figura 47 - Roda de conversa com Valéria/GRUNEC. Alunos com o Baobá se articulando para o cortejo



Fonte: O autor, 2015.

Figura 48 - Cortejo pela comunidade com o Baobá/ Saudação ao Baobá na escola



Fonte: O autor, 2015

Há muitas histórias sobre o Baobá a serem narradas, sentidas e vividas nas instituições de ensino. Seja através de livros literários ou tradição oral, essas histórias

precisam fazer parte da práxis pedagógica do professor e perpassar a vida estudantil do alunado. Muitas narrativas sobre o Baobá, na sua maioria, são silenciadas, favorecendo aos profissionais da educação o desconhecimento do legado pedagógico cultural da árvore sagrada.

O Baobá possui várias histórias e lendas que perpassam gerações e se mantêm vivas pela tradição cultural africana (PEREIRA, 2012). Desse modo, para adentrar nos conteúdos das religiões oriundas da África, agregamos a transposição didática baopedagógica, “Hora do conto – histórias de lá e cá”, a quinta ação afirmativa delineada pelas contações de histórias referenciadas nos livros de literatura infanto-juvenil, “A semente que veio da África” (LIMA; GNEKA; LEMOS, 2005) e “O coração do baobá” (LIMA, 2014).

Considereei o momento importante para iniciar os estudos sobre as religiões de matriz afro. Assim, ponderei me vestir com a roupa do meu orixá xangô, a quem eu tinha solicitado o consentimento para realizar a narrativa. Porém, antes da contação expliquei o que era um terreiro de Umbanda e Candomblé, ressaltando que era filho de umbandista, afirmando meu pai ser sacerdote de um terreiro no qual frequento e que está localizado no bairro Seminário, onde está situada a escola. Vejamos um dos contos das narrativas da coletânea de textos do livro “A semente que veio da África” (LIMA; GNEKA; LEMOS, 2005),

Figura 49 - Hora do conto – Histórias de lá e de cá: A árvore de cabeça para baixo



Fonte: O autor, 2015

A árvore de cabeça para baixo
(Uma história da Costa do Marfim)

Nos primórdios da vida, o criador, fez surgir tudo no mundo. Ele criou primeiro o Baobá, e só depois continuou a fazer tudo existir. Mas ao lado do baobá havia um charco. O criador havia plantado o primogênito bem perto de uma região alagadiça. Sem vento, a superfície daquelas águas ficava lisa como espelho. O baobá se olhava, então, naquele espelho d'água. Ele se olhava, se olhava e dizia insatisfeito:

- Por que não sou como aquela outra árvore?

Ora achava que poderia ter os cabelos mais floridos, as folhas, talvez, um pouco maiores.

O Baobá resolveu, então, se queixar ao Criador, que escutou por uma, duas horas as suas reclamações. Entre uma queixa e outra, o Criador comentava:

- Você é uma árvore bonita. Eu gosto muito de você. Me deixe ir, pois preciso continuar o meu trabalho.

Mas o Baobá mostrava outra planta e perguntava: porque suas flores não eram tão cheirosas? E sua casca? Parecia mais a pele enrugada de uma tartaruga. E o criador insistia:

- Me deixe ir, você para mim é perfeito. Foi o primeiro a ser criado e, por isso, tem o que há de melhor em toda a criação.

Mas o Baobá implorava:

- Me melhore aqui, e um pouco ali...

O criador, que precisava fazer os homens e os outros seres da África, saía andando. E o Baobá o seguia onde quer que ele fosse. Andava pra lá e pra cá. (E é por isso que essa árvore existe por toda a África).

O Baobá não deixava o criador dormir. Continuava e continuava e continuava sempre a implorar melhorias.

Justo a árvore que o criador achava maravilhosa, pois não era parecida com nenhuma outra, nunca ficava satisfeita! Até que, um dia, o Criador foi ficando irritado, irritado, mas muito irritado, pois não tinha mais tempo pra nada. Ficou irado mesmo. E aí então se virou para o Baobá e disse:

- Não me amole mais! Não encha mais a minha paciência. Pare de dizer que na sua vida falta isso e aquilo. E cale-se agora.

Foi então que o criador agarrou o Baobá, arrancou-o do chão e plantou novamente. Só que... Dessa vez, foi de ponta-cabeça, para que ele ficasse de boca calada.

Isso explica sua aparência estranha, é como se as raízes ficassem em cima, na copa. Parece uma árvore virada de ponta-cabeça!

Até hoje dizem que os galhos do Baobá, voltados para o alto, parecem braços que continuam a se queixar e a implorar melhorias para o Criador. E o criador, ao olhar para o Baobá, enxerga a África.

Após o conto, o projeto recebeu da professora Lucia Helena, docente da turma do 3º ano, o produto didático “Baú das Memórias de Baobá”. Material produzido pela professora Lucia e suas/eus alunas/os, o baú das memórias é uma transposição baopedagógica em que ficam os contos africanos e afro-brasileiros. Cotidianamente o baú visita uma sala de aula, quando a/o professor/a regente faz o sorteio de um livro e a/o aluna/o escolhida/o leva para casa e, dependendo do prazo dado pelo educador/a, a/o educanda/o devolve o volume com uma ou mais atividades a respeito da narrativa.

Figura 50 - Produto didático Baú das Memórias



Fonte: O autor, 2015

Apresentar aos alunos mitos, lendas e contos africanos e afro-brasileiros, sob aporte do Baobá, favorece vivenciar a prática *griot*, repassando, aos mais novos, saberes ancestrais. Trabalhar outras propostas de atividades que positivem a existência do Baobá e possibilitem o ensino e aprendizagem sobre a árvore, trata-se, efetivamente, de criar outros referenciais dinâmicos e criativos (OLIVEIRA, 2007), que nos permitem plantar, no chão da escola, um dos muitos repertórios culturais de nossos(as) ancestrais negros/as, enraizados na história do povo preto da diáspora.

Ao trazer a história da árvore sagrada por meio de múltiplas formas de linguagens: oralidade, corpo-dança, escrita, músicas, arte-visual, dentre outras, consente aos alunos a oportunidade de visitar o passado, olhar para presente e redesenhar um futuro melhor para a população afrodescendente. Conforme aparece na próxima ação afirmativa, cuja transposição baopedagógica objetivou que as/os alunas/os ilustrassem o Baobá e, na raiz, escrevessem o que sabiam de África e da cultura negra antes do projeto, anotassem no tronco o que estavam aprendendo e, nas folhas e flores, o que esperavam aprender mais e se iriam usar os saberes e conhecimentos aprendidos de alguma forma com a negritude, em especial a juventude negra.

Figura 51 - Alunas(os) ilustrando o Baobá. Produto didático: Árvores Baobás



Fonte: O autor, 2015

3. 23 Enraizamento 13 – Religiosidade de Matriz Africana

Os aspectos maléficos da escravidão e seus derivados geraram efeitos danosos às populações africanas, afrodescendentes e afrodiaspóricas, sendo considerado o maior crime que a colonização cometeu contra a humanidade. Apagaram do imaginário social de muitas gerações que passaram pela escola, os repertórios culturais de matriz afro e as africanidades nas suas mais diversas expressões e manifestações. O apagamento e a negação da ancestralidade na escola foi pior às religiões oriundas de África. A exemplo dessa informação, temos as casas religiosas de Umbanda e Candomblé, marcadas por preconceitos e discriminações, sofrendo na sua plena dimensão cultural, o direito de se constituírem como religião.

O silenciamento e o ocultamento causadores dos gestos violentos aos praticantes dessas religiões nos levaram a olhar, a partir do projeto, para o bairro Conjunto Novo Crato, onde está localizada a escola 08 de Março. Bairro este, adjacente ao Seminário, onde há o maior número de terreiros de Umbanda. Atualmente são certificadas sete casas religiosas. Esse olhar foi guiado pela contação “A árvore de cabeça para baixo”, que permitiu uma primeira conversa na escola sobre o assunto das religiões de origem afro.

Contudo, seria possível fazer circular, na ambiência escolar, o estudo das religiões de matriz africana numa abordagem atrativa e prazerosa? Como trazer para a escola o estudo sobre a temática sem desprezar o “estado laico”, a fé e a crença do alunado e professorado adeptos de outras religiões? Como positivar na escola o repertório cultural africano a partir das religiosidades oriundas de matriz africana e mostrar ao corpo docente e discente, os

princípios e valores civilizatórios africanos marcados em ambas as religiões (Umbanda e Candomblé)?

Inquietas/os com esses questionamentos, aproveitamos a transposição didática baopedagógica “Hora do conto – histórias de lá e de cá”, para promover encontros com as “YABÁS – princesas negras (recontando lendas Yorubá)”. Ou seja, coletânea de contos e lendas Yorubá que narram histórias das/os orixás e possibilitam ensino e aprendizagem sobre as religiões afroancestrais.

Os encontros incidiram com a mediação do professor de artes que, para alegria e enriquecimento do trabalho, é umbandista, o que facilitou o estudo sobre o assunto e fortaleceu as reflexões. Adelmir vem realizando rodas de conversas sobre as religiões de matriz africana a partir do seu lugar de fala (o terreiro de Umbanda), promovendo contações de histórias e produzindo material didático com foco na temática. Segue abaixo um desses encontros encantados pelas narrativas de autoria do professor, em seguida os produtos didáticos confeccionados pelas/os alunas/os.

Figura 52 - Cenário para contação de história. Hora do conto – Encontros com as princesas negras YASBÁS



Fonte: O autor, 2015

Conto 1 – A mãe severa e amorosa

Diz a lenda que Yemanjá era a mãe mais zelosa, carinhosa e amorosa de todos os reinos da África. Era a mãe mais feliz de todas as mães do mundo africano. Ela adorava cuidar dos filhos, amamentar, acalantar, acarinhar, ninar... E os filhos eram também muito amorosos com ela. Mas tinha um que lhe dava muito trabalho.

Xangô era um príncipezinho muito levado. Vivia se metendo em confusão. Arranjava briga em todo lugar por onde passava. Era uma encrenca atrás da outra. Yemanjá vivia cansada de tantas reclamações que recebia por causa de Xangô. Ela não sabia mais o que fazer para que xangô parasse de se meter em encrencas e traquinagens.

O pior é que Xangô era um moleque valente que só ele. Em todo desafio, luta ou briga em que ele se metia, acabava saindo vencedor. Isso fazia com que ele se tornasse cada vez mais arrogante e vaidoso. Vivia se gabando de sua valentia e de sua coragem.

De tantas traquinagens que Xangô aprontara, Yemanjá, certo dia, resolveu lhe dá um castigo. Ela o proibiu de sair de casa. Iria ficar trancado no seu quarto até segunda ordem. Passaram-se alguns dias sem Xangô sair e, portanto, sem aprontar nenhuma das suas. Yemanjá sentia-se aliviada, mas sabia que ele não iria se segurar por muito tempo.

Certo dia após anoitecer, Xangô aproveitou-se da distração de sua mãe e fugiu do palácio. As horas se passaram e tudo permanecia tranquilo no palácio. Tranquilo até demais. Desconfiada de toda aquela calma Yemanjá foi até o quarto de Xangô e ficou extremamente irritada ao perceber que ele havia fugido. Yemanjá estava tão brava que pensou até em dá uma surra em Xangô.

Mas, mais zangada ela ficou quando desceu para o salão do palácio e lá estava um dos guardas trazendo más notícias. Xangô estava mais uma vez aprontando das suas pelo reino. Então, Yemanjá sentou-se no seu trono e esperou. Esperou... Esperou... E as horas se arrastavam lentamente até que lá pras tantas da noite Xangô chegou.

Entrou desconfiado com cara de quem tinha aprontado. Houve um breve silêncio. Yemanjá, com cara de poucos amigos, mantinha os olhos fixos no príncipe que se esquivava do olhar da mãe. Finalmente Yemanjá quebra o silêncio e dá uma bronca daquelas no príncipe desobediente. Mas Xangô não quis ouvir as reclamações e queixas de Yemanjá. E querendo passar por cima das ordens da mãe, começou a inchar.

E foi crescendo... E crescendo... E foi ficando maior... E maior... Até ficar enorme... E começou a botar fogo pelas narinas... E saía fogo dos ouvidos... E saía fogo da boca... E soltava raios... E ecoavam trovões... E todo o palácio tremia. E Yemanjá calada, séria, sisuda e inabalável começou a balançar sua saia. E balança pra lá e balança pra cá... E vai balançando cada vez mais rápido a saia e aos poucos vai se transformando em água. E a água vai aumentando de volume até se transformar numa onda gigantesca, batendo violentamente nas paredes do salão do palácio, varrendo tudo a sua volta e apagando o fogo de Xangô. Xangô por sua vez, ao ver a mãe tão brava, correu e se escondeu atrás de uma das colunas do palácio e ficou lá bem quietinho.

Veza por outra, colocava só a cabeça pra fora do esconderijo com os olhos assustados e tornava a se esconder. Enquanto isso, as ondas que batiam com força nas paredes, foram se acalmando, se acalmando, diminuindo aos poucos até desaparecerem totalmente deixando Yemanjá de pé, parada como uma coluna em frente ao seu trono. Uma única lágrima correu de cada olho, enquanto ela se dirigia ao seu trono onde se sentou vagarosamente.

O silêncio reinou por alguns minutos naquele salão, sendo quebrado apenas pela voz melodiosa de Yemanjá que começou a cantar a canção de ninar que cantava pra Xangô quando este ainda era pequeno. Xangô, ao ouvir a canção, foi se levantando, mostrando a cabeça por trás da coluna. Aos poucos foi saindo dali e lentamente se aproximando do trono da mãe. Ajoelhou-se aos pés dela e deitou a cabeça em seu colo. Então, Yemanjá, que continuava cantando, começou a fazer cafuné na cabeça do filho. Reza a lenda que, desse dia em diante, Xangô tornou-se um rapaz obediente e responsável. Tempos depois se tornou um rei bom, digno e justo e nunca mais deu trabalho à sua mãe. (Adelmir Barbosa)

Conto 2 – A dona da fertilidade

Diz a lenda que certa vez, liderados por Oxalá, os Orixás convocaram uma Assembléia para discutir e tomar decisões sobre o destino do mundo e dos seres humanos. Nessa Assembléia e em outras que se sucederam as Yabás eram proibidas de participar.

Oxum ficou extremamente aborrecida com essa ideia e resolveu questionar. Sendo ela, a dona do grande poder feminino, da fecundidade da terra e das mulheres; dona das águas doces, aquela que faz tudo florescer na terra, não aceitava o fato de ter sido dispensada. Ela podia influenciar e até interferir no destino do mundo e dos seres humanos e por isso tinha o direito de participar também das deliberações.

Oxum não parava de pensar no assunto, na tentativa de encontrar uma maneira de mudar aquela situação. Pensou... Pensou... Ela precisava encontrar um meio discreto

de mostrar que tinha o direito de participar das reuniões sem ter que entrar em atrito com os Orixás. Sem ter que bater de frente com eles. Era preciso fazer com que eles viessem até ela e não o contrário. Foi aí que ela teve uma ideia. Resolveu tornar o mundo estéril.

As mulheres não engravidaram mais a partir de então. Os animais não procriaram, os rios secaram, as plantas murcharam e durante muito tempo não houve colheita. A fertilidade abandonou a terra. A seca e a fome instalaram-se no mundo. Sem saber mais o que fazer, os Orixás se reuniram e decidiram procurar o Deus supremo Olorum para lhe pedir conselhos. Os Orixás contaram a Olorum, tudo o que estava acontecendo. Falaram de suas reuniões, de seus esforços para tornar o mundo um lugar agradável para se viver e do modo como o mundo estava sofrendo, secando e morrendo apesar de seus esforços para impedir.

Olorum ouvia tudo atentamente. Depois que os Orixás terminaram de fazer seus relatos, Olorum quis saber se Oxum participava dessas assembléias. Os Orixás se entreolharam e responderam que não. Disseram que nessas assembléias as Yabás eram proibidas de participar. Foi então que Olorum falou para eles sobre a importância de Oxum para vida do mundo. Todos ouviam enquanto Olorum falava que Oxum é a dona da fertilidade do mundo e da vida na terra. Explicou que sem ela, nada no mundo podia florescer.

Então, Olorum os aconselhou a convidar Oxum para participar das assembléias, para que ela também pudesse decidir sobre o destino do mundo e dos seres humanos. Sem a participação de Oxum, segundo Olorum, nada que os Orixás fizessem daria certo. Olorum mandou que os orixás fossem imediatamente recorrer a Oxum, pois sem ela o mundo iria secar e morrer. Liderados por Oxalá, os Orixás foram em busca de Oxum. Oxum recebeu a todos com muita dignidade e distinção em seus domínios. Eles então convidaram Oxum para participar das reuniões.

Ela muito distinta e vaidosa recusou o convite, mas como eles imploraram muito, resolveu aceitar. Mas antes de aceitar o convite deixou claro que a importância das mulheres e a participação delas na vida e nas coisas do mundo, fazem com que também tenham o direito de tomar decisões. Depois de deixar claro que o mundo sem as mulheres seria triste e seco e, portanto sem vida, Oxum se derramou abundantemente. Assim as mulheres tornaram-se fecundas novamente, os animais tornaram a procriar, os rios voltaram a ser caudalosos, as plantas voltaram ao seu vigor e o verde tomou conta das matas e a colheita foi farta a partir de então. A seca e a fome finalmente tinham ido embora. A felicidade se instalou no mundo. (Adelmir Barbosa)

Conto 3 – A guia dos espíritos dos ancestrais

Reza a lenda que Oyá, adotada pelo caçador Odulecê, logo conquistou a todos das terras de Keto. Tornou-se a predileta de Odulecê que a adotou como sendo sua filha. As outras filhas do caçador logo se afeiçoaram a Oyá e a tratavam como irmã. Oyá era divertida, simpática e conquistava a todos que conhecia nas redondezas. O povo do lugar a tinha em grande consideração e respeito.

Mas certo dia, Oyá, que tinha muitas jóias, resolveu se enfeitar toda para dar um passeio usando muitas das suas mais belas jóias. Seu pai quando viu disse que era perigoso sair de casa com todas aquelas jóias e a proibiu de sair. Oyá, que não gostava de ser contrariada, ficou muito aborrecida. Furiosa, Oyá se transformou no vento e fugiu de casa voando pelo telhado, arrasando tudo que encontrava pelo caminho. Chegou então no palácio de Oxum e entregou à Oxum todas as jóias e saiu voando pelo mundo a fora. Assim, intensificou sua busca por conhecimento.

Nessa jornada conheceu vários reis poderosos e com eles aprendeu muitas coisas. Ela estava decidida a aprender tudo que pudesse. Com Obaluaê aprendeu a cultuar os espíritos dos antepassados. Com Exu aprendeu a arte da magia e se tornou uma poderosa feiticeira capaz de se transformar em animais. Com Odé aprendeu a caçar e se tornou excelente caçadora. Com Logum Edé aprendeu a pescar. Com Oxaguiã aprendeu a manejar o escudo. Com Ogum aprendeu a manejar a espada e tornou-se uma grande guerreira. Mas nunca se demorava em lugar nenhum. Estava sempre a procura de aprender coisas novas.

Até que um dia, chegou aos seus ouvidos a notícia da morte de Odulecê. Essa notícia a deixou extremamente triste. Imediatamente ela se transformou em vento e partiu para as terras de Keto. Inconformada com a morte de seu pai adotivo resolveu lhe prestar homenagens. Então, Oyá juntou todos os instrumentos de caça do pai e enrolou num pano. Em seguida preparou todas as iguarias que Odulecê gostava de comer e por sete dias e sete noites, cantou e dançou espalhando com seu vento e com seu canto triste, a notícia da morte daquele grande caçador.

Em pouco tempo, todos os caçadores da terra chegaram para se unir a princesa Oyá e também render homenagens à memória de Odulecê. Então, na sétima noite, Oyá entrou na mata com todos os caçadores e depositou todos os pertences de Odulecê aos pés de uma árvore sagrada. O lamento de Oyá chegou aos ouvidos do supremo Olorum que ficou extremamente comovido com a atitude da jovem. Então, Olorum deu a Oyá um erukerê que dá a ela o poder de ser a guia dos mortos a caminho do Orum.

Olorum, querendo agradecer mais ainda a jovem princesa, transformou Odulecê em Orixá. A partir daquele dia, nasceu o ritual do axexê, um rito funerário com muita comida, canto e dança. Daquele dia em diante todos os espíritos dos que morrem são reverenciados e homenageados pelos familiares com o ritual do axexê. Em seguida, são conduzidos ao Orum pela bela princesa Oyá. Agitando seu erukerê, conhecido com o nome de eruxim, Oyá orienta e guia os espíritos, para que cheguem em segurança no céu. (Adelmir Barbosa)

A pedido de Adelmir acordamos no colegiado que o corpo docente, sobretudo as/os professoras/es de língua portuguesa, trabalhariam em sala de aula, a partir das lendas, os ensinamentos, valores e princípios civilizatórios africano marcados no enredo das narrativas. Para isso, elaboramos categorias de análises para o professorado explorar e possibilitar o ensino e a aprendizagem sobre a cosmovisão de mundo africana marcada nas religiões de base afro e que aparecerem enfaticamente nos contos:

Quadro 2 - Categorias de análises extraídas das lendas

CATEGORIAS DE ANÁLISES EXTRAÍDAS DAS LENDAS
<p>Conto 1 - Diz a lenda que Yemanjá era a mãe mais zelosa, carinhosa e amorosa de todos os reinos da África; ajoelhou-se aos pés dela e deitou a cabeça em seu colo.</p> <p>Explorar em sala de aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O valor das matriarcas nas sociedades africanas e no universo dos terreiros; - Sentimentos, tais como respeito, perdão, diálogo, dentre outros ensinamentos e princípios civilizatórios africanos marcados nos povos de terreiros. <p>Conto 2 - A dona do grande poder feminino; da fecundidade da terra e das mulheres, dona das águas doces, aquela que faz tudo florescer na terra; sem ter que entrar em atrito com os Orixás, sem ter que bater de frente com eles; Depois de deixar claro que o mundo sem as mulheres seria triste e seco.</p>

Explorar em sala de aula:

Quadro 3 - Categorias de análises extraídas das lendas, conclusão

<ul style="list-style-type: none"> - A relação sagrada do povo de terreiro com a terra e demais elementos naturais nas sociedades negro-africanas; - Refletir sobre o respeito, o trabalho coletivo e a vida em comunhão perpassada na cosmovisão de mundo africana enraizada nos modos de ser e fazer dos adeptos das religiões de matriz afro; - Refletir sobre a importância da mulher no processo educativo dos terreiros.
<p>Conto 3 - Com Obaluaê aprendeu a cultuar os espíritos dos antepassados; e por sete dias e sete noites, cantou e dançou; daquele dia em diante todos os espíritos dos que morrem são reverenciados e homenageados pelos familiares.</p> <p>Explorar em sala de aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O culto aos antepassados enquanto momentos de sacralidade, - O corpo-dança enquanto instrumento educativo nas sociedades negro-africanas e nas casas religiosas de matriz afro; - Os sentidos e significados da morte na cultura africana e para o povo de santo.

Fonte: O autor, 2016

Seguem as produções didáticas confeccionadas pelo alunado. São bonecas “YABÁS – princesas negras que homenageiam e protagonizam as/os orixás das histórias narradas. O objetivo dessa produção é levar as/os alunas/os a tecerem um diálogo com seus familiares a respeito das narrativas e possibilitar um olhar positivo sobre a cosmovisão africana enraizada nas religiões de matriz africana.

Figura 53 - Alunos(as) confeccionando as princesas negras YABÁS e gerando produto didático



Fonte: O autor, 2016

Figura 54 - Alunos(as) (as) confeccionando princesas negras YABÁS e gerando o produto didático



Fonte: O autor, 2015

- **Recurso didático-baopedagógico:** Tecidos coloridos ou papel crepom, EVA, tesouras, colas e papelão.

Ao escrever este capítulo e trazer essas ações educativas, anseio apontar aos educadores a importância de trabalhar na escola com pedagogia de projetos, isso significa dizer que é necessário “ter coragem de romper com as limitações do cotidiano, muitas vezes auto-impostas” (ALMEIDA; FONSECA, 2000, p. 22). Se fizermos do projeto uma camisa de força para todas as atividades escolares, estaremos engessando a prática pedagógica e implicando na matriz curricular (ALMEIDA, 2002). Entretanto, o trabalho por projetos requer mudanças na concepção de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, na postura das(os) educadoras(es).

A esse respeito, Hernández (1998) enfatiza que o trabalho por projeto não deve ser visto como uma opção puramente metodológica, mas como uma maneira de repensar a

função social da escola. E, diria mais, a função étnico-racial também. Assim, convido as/os educadoras/es a escreverem e tecerem, na integridade da escola, outros projetos pertinentes à vida da população afrodescendente, destacando,

[...] que o projeto rompe com as fronteiras disciplinares, tornando-as permeáveis na ação de articular diferentes áreas de conhecimento, mobilizadas na investigação de problemáticas e situações da realidade. Isso não significa abandonar as disciplinas, mas integrá-las no desenvolvimento das investigações, aprofundando-as verticalmente em sua própria identidade, ao mesmo tempo, que estabelecem articulações horizontais numa relação de reciprocidade entre elas, a qual tem como pano de fundo a unicidade do conhecimento em construção (ALMEIDA, 2002, p.58).

Pela exposição dos enraizamentos e relatos das(os) discentes, a realização deste trabalho tem constituído ações afirmativas fundantes na construção identitária do ser negra(o) das/os alunas/os que participaram e estão envolvidas/os nas atividades do projeto. As impressões deixadas nas memórias das meninas e dos meninos sinalizam, ainda que inconscientemente, o encantamento do encontro com a ancestralidade africana:

O meu cabelo antes era crespo, a minha mãe é cabeleireira e alisou o meu cabelo, mas eu me arrependi de ter ele liso depois do que aprendi no projeto memórias de baobá e gostaria de ter ele crespo de novo. Os contos fizeram eu voltar a amar meu cabelo. [...] eu gosto muito de ser negra, brasileira e isso me dá orgulho e à minha família. Ser negra pra mim é fruto dos nossos ancestrais. (Aluna do 5º ano B).

Hoje eu gosto da minha pele e do meu cabelo do jeito que ele é. Antigamente todos viviam dizendo que meu cabelo é ruim etc., mas pararam depois do projeto [...] eu gosto da minha cor porque eu sou negro, de origem africana e todos devem tirar o preconceito racial da cabeça. Ser negro é ter uma origem africana que veio lá da África. (Aluno do 4º ano A).

[...] a minha pele é herança dos meus ancestrais. Porque é do mesmo jeito dos negros africanos que lutaram por nós. Sou afrodescendente porque minha cor e minha história é herança dos africanos, devemos tudo a eles. Ser negro pra mim é um orgulho porque pareço um africano e eles estão dentro do meu coração, do meu ser, o meu coração é negro. Eu sou um preto da linda cor. (Aluno do 4º ano C).

São memórias de baobenses que relatam aprendizados significantes a respeito da cosmovisão africana produzida e recriada nas atividades do projeto:

Eu aprendi as brincadeiras, como fazer máscaras, eu estudei sobre heróis de todo mundo, eu aprendi o mais importante, a lutar contra o preconceito, o racismo e mesmo eu tendo que sair da escola eu vou continuar lutando com os negros e negras contra o racismo e preconceito. Eu vou levar para sempre comigo esse projeto, e nunca mais vou deixar acontecer nem um tipo de preconceito com ninguém que eu conheço e quem eu não conheço também. (Aluna do 4º ano A).

As aulas do projeto são diferentes, os dias dos contos com tia Daniela e o tio Adelmir são maravilhosos, a gente sai de dentro da sala de aula e vai aprender fora sobre a África, as religiões afro e tudo que os africanos fizeram por nós, pela nossa

cultura, eu aprendi só coisas boas sobre a cultura do meu povo, o povo negro que construiu o Brasil e o mundo. (Aluno do 5º ano A).

Aprendi a não ter vergonha da minha cor, porque eu sou uma menina empoderada, ancestralizada e orgulhosa da minha história. Eu irei repassar para outras pessoas o que aprendi e aí as pessoas passarão para outras e o mundo será igual. Vamos acabar com o racismo. [...] O projeto mostrou o lado bonito das religiões afro, a construção das Yabás foi inesquecível, guardarei para sempre minha boneca Yansã. (Aluna do 4º ano C).

Aprendi que a África não é só coisa ruim e sim coisas boas... E cada atividade é muito legal... A África é quase trazida pra cá. Eu aprendi que para descobrir uma história de verdade, é preciso estudar como estamos fazendo no decorrer do ano sobre a história da África. Eu levarei para vida toda [...] pois eu vou me tornar uma boa cidadã através do projeto e combater o racismo, espero que [...] esse projeto fique para mostrar tudo de bom da África. (Aluna do ano 4º B).

Eu aprendi a valorizar as africanidades. [...] também aprendi que uma pessoa não pode ter vergonha da sua cor, das suas raízes negras, nós, povo negro, não devemos ter vergonha de dizer quem somos. Ser negro é muito mais que uma questão de cor, está na nossa vida, em nós. Eu vou guardar na minha memória para sempre e repassar para outras escolas tudo de bom que aprendi sobre a cultura africana no projeto memórias de baobá, a árvore sagrada. (Aluno do 4º ano C).

Esses depoimentos memoráveis, que prazerosamente ouvi / senti nessa experiência em curso, importunou-me dialogar com o corpo docente e núcleo gestor, para analisarmos em que estágio a escola estaria no tocante à implementação da lei nº 10.639/2003. Queria compreender do colegiado as conquistas, avanços, dificuldades e insucessos dos enraizamentos que foram plantados na integridade da escola, em dois anos de ações afirmativas na perspectiva da implantação da citada lei. Porém, deparei-me com o reconhecimento da experiência em curso, no entanto, com desafios voltados para articulação de tais conteúdos às práticas educativas do professorado, que impossibilitaram a efetivação da lei na matriz curricular da escola e que precisavam ser superados:

Acho que para implementar a lei está faltando mais momentos de estudo com todo grupo para a gente trocar experiência, partilhar o que de fato estamos fazendo, se estamos dando conta de todos os conteúdos nos planos de estudos, acho que seria interessante mais momentos com os pais também [...] (Docente 5º ano).

[...] sinto um bloqueio por parte de algumas pessoas para trabalhar determinados conteúdos, por exemplo, as religiões, as danças afro-brasileiras, as músicas, dentre outros conteúdos que ainda não foram possíveis trabalhar porque falta tempo e mais estudo, não posso sair assim ensinando sem ter estudado, penso que seria interessante mais encontros eficazes para estudarmos sobre o assunto e fortalecer a lei 10.639 na “grade” curricular da escola. (Docente - 3º ano).

Precisamos de mais embasamento teórico-prático, as ações estão indo bem, mas sinto que falta tocar alguns professores para eles perceberem a importância dessa lei e o dos conteúdos, infelizmente não deu para trabalhar todos os conteúdos que acordamos nos planejamentos, falta mais apoio [...] (Professor-readaptado).

Senti muita dificuldade para trabalhar os conteúdos das religiões de matrizes africanas, é um tema muito complexo, também não deu para trabalhar as brincadeiras africanas nas minhas aulas de recreação porque não tive tempo de ler a apostila [...] (Docente do 2º ano).

Seria interessante mais planejamentos, estudos, vivências, não deu para trabalhar todos os conteúdos no cronograma que construímos nos encontros pedagógicos [...] (Docente-1º ano).

Acredito que estamos precisando nos encontrar mais vezes para ajudar um ao outro e você que tem formação nessa área nos auxiliar mais, principalmente para colocarmos a lei na proposta pedagógica da escola e todo mundo aplicar [...] o projeto está sendo ótimo, mudou a cara da escola, a visão dos professores para a África e a cultura africana, mas precisamos trabalhar muito mais e trazer os grupos afro para a escola para melhorar e avançarmos cada vez mais e fortalecer os estudos na temática. (Professor - 3º ano).

Sinto que falta a gestão se envolver mais, estou percebendo envoltura mais dos professores, o núcleo gestor precisa interagir, abraçar mais o projeto, precisamos trabalhar para colocar na proposta pedagógica da escola, reconheço que eu deveria ter sido mais presente nas ações do projeto (Diretora).

[...] seria interessante articularmos mais encontros pedagógicos para discutir os conteúdos e definir a implementação da lei, ainda sinto uma certa distância da gestão e de alguns professores meio que por fora do projeto, como se estivessem perdidos em alguns conteúdos, todos e todas têm que se envolver para a escola estar fortalecida [...] (Coordenadora pedagógica).

Os depoimentos elucidados ratificam que a escola avançou ao longo desses dois anos de projeto no que diz respeito ao estudo da história e da cultura africana e afro-brasileira. No entanto, não garantiu a implementação da lei 10.639/2003 enquanto ação efetiva e permanente na matriz curricular. Nesse sentido, percebeu-se a necessidade de uma formação continuada com o professorado e gestão escolar, conforme determinam as DCN's (2004), intentando a criação de uma proposta pedagógica que partisse da valorização das heranças afroancestrais marcadas na cultura local.

É dessa necessidade da qual parto para a realização da pesquisa do mestrado, no programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Ceará, na busca de suscitar florescimentos na formação dos professores que implicasse na matriz curricular da escola. Para tanto, realizamos uma Pesquisa-Formação de Raiz Africana, ancorada na Pedagogia do Baobá e fundeada no aporte teórico-metodológico Pretagogia. Guiado por essas abordagens afroreferenciadas, sigamos baobando para o próximo capítulo.

4 BAOBANDO A METODOLOGIA AFRRREFERENCIADA NA PESQUISA – FORMAÇÃO

É experiência aquilo que nos passa,
ou que nos toca ou que nos acontece,
e ao passar-nos nos forma e nos transforma [...]

Esse é o saber da experiência
o que se adquire no modo como alguém vai
respondendo
ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida
e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do
que nos acontece.

No saber da experiência não se trata da verdade do que
são as coisas,
mas do sentido ou do sem sentido do que nos acontece
[...]

Por isso ninguém pode aprender da experiência de outro
a menos que essa experiência seja de algum modo
revivida e tornada própria. (Larrosa)

O que nos toca nos atravessa e, ao nos cruzar, perpassa, forma, transforma e marca. Se não tocou, não atravessou, não perpassou, não formou, não transformou e não marcou. Nesse sentido, temos que ser cuidadosas(os) ao plantar sementes no outro, uma vez que por mais minúsculas que elas sejam, devemos acompanhar seu crescimento, zelando afetuosamente para saber quantas vidas aquela semente irá reproduzir. É desse modo nos processos formativos educacionais: tocamos, somos tocados, atravessamos, somos atravessados, o modo como damos sentido aos acontecimentos ganham significados nos acontecidos.

Por se tratar de um movimento ancestral formativo na busca de enraizamentos e florescimentos de raiz africana, ao percorrer a escola baobando, o Baobá me permitiu, antes de tudo, ser tocado, depois atravessado e, assim, formado, transformado e marcado. A árvore sagrada me possibilitou uma travessia onde pude observar /ouvir / falar / agir / lacrimejar / entristecer-me / repensar / alegrar-me / conquistar / sonhar / ir / realizar / voltar / seguir / retornar / compartilhar e fomentar processos formativos para as questões que dizem respeito às relações étnico-raciais (JESUS, 2010), bem como o despertar para a implementação de uma educação e de uma escola verdadeiramente representativas e democráticas com fulcro na justiça social (Idem, p. 277). Contudo,

Inserir essa complexa problemática [diversidade étnicocultural] na produção teórico-metodológica educacional pressupõe uma nova concepção de educação e de formação. Uma concepção que entenda o profissional da educação enquanto sujeito

sociocultural, ou seja, aquele que atribui sentido e significado à sua existência, a partir de referências pessoais e coletivas, simbólicas e materiais e que se encontra inserido em vários processos socializadores e formadores que extrapolam a instituição escolar [...] (GOMES; SILVA, 2006, p. 21-22).

Mas, para que esta tarefa seja cumprida, exige,

Uma demanda premente para os cursos de formação docente, eles devem considerar os “espaços” onde interagem as dimensões da vida pessoal e profissional dos/as professores/as, seus aspectos subjetivos, as relações étnico-raciais, de gênero, geracional, de classe, sua sexualidade e religiosidade, orientando-se assim, por uma *política diferencialista* que resgate o sujeito no processo formador, que implique em práticas pedagógicas – na formação e para a atuação - que tenham como foco o combate à discriminação em todos os seus matizes, e não num conjunto de metodologias e técnicas voltadas para os “diferentes”. Propugna-se por uma mudança de mentalidade na relação com a alteridade, o que se embasa no rompimento com qualquer teoria que veja como natural a hierarquização entre as diferenças. (JESUS, 2010, p.278).

Buscando um referencial teórico-metodológico que auxiliasse nas demandas supracitadas, assim como outros anseios desse estudo, partimos de uma pesquisa-formação na qual intenta assegurar essa investigação, embasada em epistemologias e metodologias formadoras do reconhecimento da diversidade étnico-racial no âmbito escolar, bem como a possibilidade do re-ligamento dos educadores as suas ancestralidades para a conscientização das suas africanidades e promoção da equidade racial no processo de escolarização. Vale lembrar que o propósito aqui não é impor uma epistemologia como sendo a única, verdadeira e universal, mas de contribuir para o debate étnico-racial e mostrar diferentes perspectivas de pautar a temática, desviando de dispositivos eurorreferenciados (RIBEIRO, 2017).

Buscou-se, através dos procedimentos metodológicos, valorizar o pensamento negro para deixar a proposta deste estudo mais enegricada. Assim, o lugar epistêmico de fala e escuta desta pesquisa-formação, é tecido desde dentro dos muros da escola e desde fora quando, foi preciso explorar outros espaços formadores, onde procuramos reposicionar os lugares postos aos grupos historicamente marginalizados (no caso deste estudo, o grupo afrodescendente), para o grupo sujeitos sociais de direitos.

Pensar este lugar de fala, como alude a filósofa Ribeiro (2017, p. 84), “é uma postura ética pois saber o lugar de onde falamos é fundamental para pensarmos as hierarquias, as questões de desigualdade, pobreza, racismo e sexismo”. Sobretudo, “pela forma como somos representados na escola, o racismo expresso nos currículos, conteúdos didáticos, precisam ser corrigidos, a fim de tornar a escola um espaço realmente democrático de acesso e permanência” (SOUSA, 2015, p. 27).

Assim, a escolha para delimitação dos referenciais norteadores deste trabalho, foi feita cuidadosamente, no sentido de possibilitar outras buscas e novos caminhos nos quais suscitem motivações, sensações, inovações pedagógicas e inspirações enegrecedoras para a descolonização do currículo escolar e florescimentos que induzam a construção de propostas pedagógicas com elos ancestrais. O que se pretende utilizando esses referenciais é falar “em nosso nome” (RIBEIRO, 2017).

Para tanto, a pesquisa-formação fundamentada em (JOSSO, 2004), está ancorada na abordagem Pedagógica do Baobá (OLIVEIRA, 2007; 2012), sob aporte da Pretagogia (PETIT, 2015). Esse encontro de raízes epistemológicas e metodológicas teceram as ações / formações na escola 08 de Março, com um grupo de 16 educadoras/es, somando corpo docente e núcleo gestor que se disponibilizaram participar das vivências / experiências /aprendências /partilhas.

Vale lembrar que o foco da pesquisa foi o grupo de educadores (gestão escolar / docentes) da escola. Entretanto, os encontros formativos sempre estiveram abertos a outras/os profissionais da instituição, pois, na perspectiva do movimento baopedagógico, quanto maior o ciclo, quanto mais pessoas engajadas, mais avanços significativos teremos no sentido da mudança de comportamentos e mentalidades acerca da temática étnico-racial. Mas, para facilitar a análise dos dados, elegemos exclusivamente o grupo de educadores, que serão apresentados na tabela que contém os nomes dos baobaenses (sujeitas/os da pesquisa), sua função na escola e o tempo de serviço na educação.

Quadro 4 - Educadoras/es da escola (núcleo gestor e corpo docente): perfil profissional

NOME	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO
Adelmir Barbosa	Professor de Artes	10 anos
Danielle Lopes	Professora do 1º ano	3 anos
Sandra Raquel	Professora do 2º e 3º ano	11 anos
Paulo Tarso	Professor do 3º ano	18 anos
Maria Aparecida	Professora readaptada	16 anos
Jucicleide Correia	Secretária Escolar	7 anos
Lucia Helena	Professora do 1º e 3º ano	4 anos
Ana Paula Brito	Professora do PROINFO	3 anos
Chyrly Dayana	Diretora Escolar	3 anos
Sandra Maria	Professora do 2º ano	1 ano

Quadro 3 - Educadoras/es da escola (núcleo gestor e corpo docente): perfil profissional, conclusão

Camila Casteliiane	Professora do 1º ano	4 anos
Maria Elianúbia	Professora do 2º e 3º ano	23 anos
Maria Rosimere	Professora do 4º e 5º ano	18 anos
Antonia Gerlydiany	Coordenadora Pedagógica	10 anos
Joana Paula	Professora do 4º e 5º ano	11 anos
Lucinilton Alves	Professor readaptado	24 anos

Fonte: O autor, 2018.

É importante ressaltar que, nesta pesquisa, não foi necessário preservar as identidades das/os sujeitas/os, uma vez que todas/os as/os educadoras/es participantes dos processos formativos assinaram um termo de consentimento, autorizando tanto a exposição de suas respectivas imagens, bem como as informações cedidas nas entrevistas, conforme os anexos.

Os relatos delineados no tecer do texto, incidiram por meio de registros obtidos através de entrevistas que sucederam da seguinte forma: Anti-Projeto Memórias de Baobá e Pós-Projeto Memórias de Baobá (pesquisado do mestrado). Entrevistas estas gravadas em forma de vídeo com as/os educadoras/es e semiestruturadas com as/os alunas/os, professoras/es e núcleo gestor.

As entrevistas com o corpo docente e gestão escolar, protagonistas da pesquisa, ocorreram em duas etapas: a primeira, intentando a compreensão delas/es acerca do projeto Memórias de Baobá, os avanços e desafios na perspectiva da implementação da lei nº 10.639/2003; a segunda, a apreensão a respeito dos processos formativos a partir da pesquisado do mestrado. Tratando-se da abordagem do trabalho, a pesquisa-formação foi realizada a partir das afrovivências-baopedagógicas (vivências-formações) de setembro de 2017 a março de 2018, totalizando dez encontros formativos.

Para não correr o risco de prejudicar os conteúdos curriculares da escola, tendo em vista as três greves que o município enfrentou, decidimos no colegiado que as afrovivências aconteceriam sempre no período da tarde, após o horário do intervalo. Ou seja, das 15h00 às 17h00, o que não me impediu de atender o convite da gestão escolar para tecer as afrovivências em dois sábados letivos, dias oportunos para surtir efeitos significativos em virtude do tempo demandado para as formações.

4.1 Tecendo a teia: A pesquisa-formação de raiz africana

Apetecendo andar pelo solo da escola, adentrar e sair dos muros institucionais, conhecer e reconhecer o trabalho docente, assim como do núcleo gestor, facilitar, mediar e sentir as vivências, possibilitar produções didáticas, observar transformações mútuas, formar, ser formado, possibilitar encontros, compartilhadas, mutações individuais e coletivas, elegeu-se, como caminho metodológico e procedimento epistemológico, adotar neste estudo a pesquisa-formação de raiz africana. Por ora, detenho-me explicitando a pesquisa-formação. Em seguida, a partir da abordagem Pedagógica do Baobá, por conseguinte o aporte Pretagogia, os dispositivos conceituais e práticos que asseguram ser esta uma pesquisa de raiz africana.

Assim, encontrei em Marie Cristine Josso (2004), a concepção de pesquisa-formação cujos princípios epistemológicos / metodológicos se afinam com o entendimento desta pesquisa e ampliam o olhar para o trabalho que realizamos. Pois, de acordo com a autora,

Na pesquisa-formação, o pesquisador-formador, ao invés de distanciar-se para tentar controlar e explicar os fenômenos, procura construir significados e sentidos, formar e (trans)formar-se durante a ação da pesquisa. A pesquisa-formação congrega, pois, a dimensão formativa como elemento potencial e primordial da investigação, da qual cada etapa é “uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer” (p. 113).

Ou seja, na pesquisa-formação não há distância entre os sujeitos imbricados nos processos formativos, a/o pesquisador/a é formado uma vez que está incluído na dimensão formativa, de acordo com Gonçalves (idem, p. 59), “essa nova forma de compreender a pesquisa (que não separa rigidamente pesquisador/pesquisado) privilegia a formação”. Nesse caso, a preocupação maior não reside na aplicação de um método para atingir a verdade; a questão essencial é ter, como meta do pensamento, a noção de formação em lugar de conhecimento, sendo que esta formação não está isolada dos fatos, fenômenos e realidade contextualizada produtora de conhecimento (ibidem, 2004).

Os sentidos e significados na pesquisa-formação não se fazem em pedaços, em partes como o dia ou a noite, ela congrega e agrega todas(os). A formação acontece o tempo inteiro, em todas as partes do dia e, se preciso, da noite, no pátio da escola, na praça da comunidade, nos terreiros de Umbanda, nas casas de Candomblés, nas ruas das imediações da escola, no chão da escola, em todos os lugares! Por isso, a pesquisa-formação intenta ser um acontecimento, um rebuliço que,

[...] rompe com a divisão e distanciamento de lugares e de quem produz os conhecimentos. No processo de conhecer, pela pesquisa-formação, são sujeitos tanto os investigadores como os demais que nela se envolvem com o propósito de formação. É no momento intersubjetivo, no encontro entre esses atores e na partilha que o conhecimento é produzido; um conhecimento que se apoia na experiência existencial, cuja intensidade pode produzir conscientização e transformação (idem, 1991).

Desse modo, é um tipo de pesquisa que não é construída sozinha, são muitos sujeitos que a tecem primando pelo envolvimento do pesquisador na transformação, tanto do ponto de vista individual quanto do coletivo (BRAGANÇA, 2007, *apud*. MEIJER, 2012, p.69), a partir de vivências e experiências, por isso ela é também encantada, posto que cria e re-cria outros dispositivos “[...] trazendo uma variedade de atividades no campo da disciplina de base do pesquisador, tanto no campo empírico, como do ponto de vista da possibilidade de transformação social. (Josso, 1991, p.42, *apud* Meijer, 2012, p. 69)

Partindo do ponto de vista deste estudo, deseja-se uma transformação social e também da realidade racial através dos processos formativos escolares. Isso só se faz mudando não só a retórica do currículo, mas, de fato, mudando as dinâmicas das formações, as produções didáticas, os mecanismos de visibilidade e invisibilidade dos indivíduos e grupos nos currículos, garantindo, por meio da construção coletiva, o empoderamento e a efetiva representação dos mesmos em toda a esfera escolar, a fim de que criem espaços e não sejam apenas acomodados nos “lugares” sobranceiros, cedidos, escolhidos de fora e de dentro, de baixo e de cima, como forma de compensação (JESUS, 2010).

Reconhecer a diversidade de universos culturais de alunos no âmbito de práticas docentes implica não só a conscientização acerca do peso dessas práticas no sucesso ou no fracasso destes alunos, mas também na importância em se trabalhar no sentido de mobilizar expectativas positivas que promovam a aprendizagem de todos, independentemente de raça, classe social, sexo ou padrões culturais [e aptidões]. [...] Trabalhar com uma proposta de conscientização cultural em formação docente significa, também, ter em vista as representações e o saber desenvolvido por docentes em seu cotidiano escolar, de forma que se incorporem as iniciativas de ruptura com a homogeneização cultural e se combatam as expectativas negativas com relação àqueles cujos padrões culturais não correspondem aos dominantes (CANEN, 2001, p.16).

Essa ação de empoderamento traz os indivíduos e os respectivos grupos a serem representadas(o)s no centro das reflexões dos processos formativos que precisam redefinir os mecanismos de formação escolar, re-criar outros dispositivos de trans(formação), conhecer e reconhecer outras teorias e metodologias, como já foi dito no tecer deste estudo. Nesse sentido, a pesquisa-formação nos colocou na condição de pesquisadoras/es- formadores/as

exigindo, portanto, que nos conduzíssemos segundo um paradigma inovador e inspirador. Para tanto, foi necessário que nos abríssimos a mudanças profundas, e estas não vieram a passos largos, surgiram a partir de abordagens pedagógicas, metodologias e epistemologias afrorreferenciadas de raiz africana conforme apontadas a seguir.

4.2 Pedagogia do Baobá: A pedagogia do movimento formulada a partir da categoria ancestralidade africana

Entendendo que esse processo formativo intenta a construção de uma proposta pedagógica que valorize as heranças afroancestrais locais, com efeito na matriz curricular da escola, por isso, pensamos este estudo numa abordagem pedagógica formulada na categoria da ancestralidade que está profundamente vinculada ao território africano e que potencializa produções de conhecimentos a partir do legado afroancestral (OLIVEIRA, 2007).

Assim, estamos olhando para o terreno da escola ancorado na pedagogia do Baobá, uma abordagem pedagógica criada pelo professor Eduardo Oliveira (UFBA) na sua tese de doutoramento (2005). Esta pedagogia trata, efetivamente, “[...] de criar outros referenciais – dinâmicos, criativos e inclusivos que positivam e potencializam a história do negro na educação brasileira a partir dos repertórios culturais africanos, sobre os quais a ação educativa pode e deve se debruçar para a produção e socialização de saberes e conhecimentos” (Idem, 2007, p. 271).

Desse modo intentamos movimentar esses repertórios culturais na matriz curricular da escola 08 de Março, em especial os marcados na cultura local, através da “sabedoria expressa na pedagogia do baobá que dá conta de situar o educando e o educador nos três fundamentos da educação: saber / conhecimento, saber / fazer (habilidade) e lugar de ser (ética)” (Idem, 2007, p. 279). Pois,

É a ética que responde aos desafios da existência. É a pedagogia que educa para a experiência da vida e do fazer comunitário. A sabedoria é, portanto assim dizer, um conhecimento da estrutura e da singularidade concomitante. E um conhecimento de profundidade que se dá na superfície das coisas (OLIVEIRA, 2012, p. 205).

Assim, os processos formativos nesta pesquisa-formação incidiram entre teorização e vivências perpassadas pela ética, sabedoria e conhecimento, com dança, música, poesia, ludicidade, relação com a natureza, relação comunitária, dentre outros repertórios culturais que religaram o currículo da escola à cultura africana e afro-brasileira, reintegrando as/os docentes e núcleo gestor aos valores étnicos e sociais da ancestralidade nacional, nesse caso, a ancestralidade africana (SILVA, 2000). Pois “sem a música, a dança, gestualidade,

teatralidade, sem o corpo, sem a natureza e sem a integração comunitária, não há encantamento, não se faz educação” (OLIVEIRA, 2007, p. 277) e nem se remonta à unidade primordial da cultura africana na escola.

Esses elementos são potências pedagógicas significativas para o fortalecimento de pedagogias pluriétnicas e formas de combate à produção das desigualdades raciais através da educação, são proposições multipolares na reconstrução das raízes africanas na escola.

Assim, a pedagogia do baobá, que é permeada pela ancestralidade africana, por ser a pedagogia do movimento, sobrevoa este estudo através de afrovivências-baopedagógicas na busca da construção de uma proposta pedagógica valorativa dos repertórios afro locais, intentando ser efetivada no currículo a fim de não se limitar às fronteiras postas e alçar outros rincões de florescimentos correlatos a experiências filosóficas, epistemológicas e metodológicas de raiz na cosmo-sensação e cosmovisão africana.

4.3 Pretagogia: Abordagem teórico-metodológico de matriz africana para prática educacional

Há de se fazer um trabalho que envolva o coletivo da escola e que traga resultados, tanto imediatos como a longo prazo, para descolonizar a escola e africanizá-la, construindo uma educação afrorreferenciada que potencialize o pertencimento afro das (os) professoras (es), para que todas/os possam se conectar com as africanidades, com conhecimento de causa e orgulho de si e da nossa comum herança, conhecendo a história sob um ângulo descolonizado. Afinal, em maior ou menor grau, pensamos, movimentamo-nos, vivemos um ser brasileiro inspirado na cosmovisão africana (MEIJER, 2012), o que nos falta é enraizar-nos nas nossas heranças ancestrais de matriz afro presentes no nosso jeito de ser e de viver.

Nesse contexto é que se configura a Pretagogia (PETIT, 2015), referencial teórico-metodológico de matriz africana que está sendo construído por pesquisadoras(es)-educadoras(es) e que busco trazer neste estudo na perspectiva de fomentar práticas educativas concretas para uma educação antirracista, para o ensino das africanidades e para a valorização da cosmovisão africana e afro-brasileira na escola com ênfase na formação de professoras/es-núcleo gestor.

O referencial teórico-metodológico Pretagogia, abordagem criada no âmbito do NACE – Núcleo das Africanidades Cearenses – parte do pressuposto que, para tratar das particularidades culturais dos/as afrodescendentes, torna-se necessário buscar as bases

conceituais filosóficas, essencialmente na Mãe África (PETIT; SILVA, 2013). Assim, tem como objetivo trazer uma abordagem afrorreferenciada para a formação de professores/as:

porque considera que as particularidades das expressões afrodescendentes devem ser tratadas como bases conceituais e filosóficas de origem materna, ou seja, da mãe África, dessa forma, a Pretagogia se alimenta dos saberes, conceitos e conhecimentos de matriz africana, o que significa dizer que se ampara em um modo particular de ser e de estar no mundo. Esse modo de ser é também um modo de conceber o cosmo, ou seja, uma cosmovisão africana. (Idem, 2015, p. 120).

Busca-se, nas epistemologias e metodologias pretagógicas, fomentar mudanças de postura e propiciar apropriação, que vão desde a descoberta do pertencimento afro, passando pela reflexão acerca de práticas racistas que nos afetam, o reconhecimento das contribuições das/os negras/os na nossa cultura e, sobretudo, a compreensão e valorização da riqueza, diversidade e complexidade dos sistemas culturais africanos, afro-brasileiros e afrodiaspóricos em geral. Para tanto, parte-se dos seguintes princípios:

O autorreconhecer-se afrodescendente, assumindo uma postura autoafirmativa e lembrando sempre a importância da raiz africana para nossa constituição como pessoa. **Apropriação da ancestralidade**, pois fazemos parte da linhagem que envolvem os antepassados e os mortos, (...). **A religiosidade de matriz africana**, como base e entrelaçamento de todos os saberes e de todas as dimensões do conhecimento (...), **O reconhecimento da sacralidade** como dimensão que perpassa todos os saberes das culturas de matriz africana (...), **O corpo como fonte primeira de conhecimento e produtor de saberes**, altar espiritual que faz parte do território natureza, e, como tal elemento de sacralidade. **Tradição oral** valorizando o conhecimento que é repassado de modo transversal por meio da oralidade, da vivência e da experiência (...). Princípios de **circularidade** na relação entre seres, os tempos e as coisas (...). Entendimento de noção de **território** como espaço de tempo socialmente construído e repassado através da história de várias gerações. E (...) a compreensão do **lugar social historicamente atribuído ao negro**, marcado pelo racismo estrutural, o que nos exige posturas de desconstrução do estigma forjado secularmente a população afrodescendente. (PETIT, 2015, p. 122-123).

Mais do que se preocupar explicitamente com o racismo, a Pretagogia busca valorizar e potencializar nossas raízes africanas, fazendo-nos reconhecer nossas heranças afroancestrais na formação cultural brasileira e transpondo esses conteúdos para os currículos educacionais. A transposição didática pretagógica se dá nas vivências corporais, linguagens artísticas, visitações a espaços-recursos afroancestrais, rodas de conversas, estações de aprendizagens¹⁸, entre outras, permitindo aos sujeitos sociais manter uma relação estreita entre vivência e teorização, no sentir do próprio corpo os conceitos que perpassam a cosmovisão africana.

¹⁸ Dispositivo pretagógico usado nas vivências para tornar circular e transversal o tema da cosmovisão africana através de várias temáticas interligadas.

Desse modo, no intuito de responder às perguntas colocadas por esta pesquisa, assim como seus objetivos e com o desejo de relacionar o tripé – recurso didático, currículo escolar e formação de professoras/es – utilizamos a Pretagogia para delinear esta pesquisa-formação de raiz africana. Nesse sentido, não existe, nesta pesquisa, a relação sujeito-objeto / objeto-sujeito, tampouco o olhar de pesquisador que vai a campo coletar e analisar dados. Trata-se da relação sujeito-sujeito implicada na busca de respostas concretas para uma educação que valorize a cosmovisão africana a partir da cultura local e faça valer esses conteúdos na matriz curricular da escola.

Sendo assim, coloco-me, neste estudo, como pesquisador-formador-formado, porque para além de coletas e análises de dados, fui também me trans(formando) nas afrovivências-baopedaógicas, aprendendo nas trocas dialógicas, nas impressões das sanfonas¹⁹, nos saberes e conhecimentos partilhados, vivenciados, sentidos, construídos e reconstruídos nos processos formativos. É desde esses encontros que se deseja, nesta pesquisa-formação, marcar a vida profissional e pessoal das/os educadoras/as, sensibilizá-las/os e possibilitar um novo olhar e atitude para o mundo africano que ecoa na integridade da escola.

Daí a importância deste capítulo, de colocar esse diálogo epistemologicamente em evidência. Procurei, através dele, bebendo na fonte dessas/es autoras/es, apontar um referencial que nos auxilia enquanto educadoras, a descolonizar a escola para sua africanização. Entretanto, para descolonizá-la, é preciso passar pelas dimensões da descolonização do corpo, dos referenciais, do olhar, do poder, do saber e do ser.

É importante pensar as várias Áfricas que habitam as escolas, em especial as públicas, fincadas em território de maioria afrodescendente, se apropriar de metodologias e epistemologias afrorreferenciadas para compreender que as diásporas são igualmente objeto de tensões, mutações, significações e (re)significações, que suscitam a necessidade de um olhar crítico e reflexivo para as várias migrações que ocupam as salas de aulas, os bancos escolares. Daí a possibilidade epistêmica de ressignificar práticas educativas por outros dispositivos e conceitos, conforme será mostrado nas categorias conceituais no capítulo seguinte.

¹⁹ A sanfona é um dispositivo pretagógico avaliativo usado nas aulas, quando é perguntado ao discente as impressões dela/e acerca da aula, deixando-o/a livre para responder sem necessidade de identificação.

5 BAOBANDO AS CATEGORIAS CONCEITUAIS: PROPOSIÇÕES CONGRUENTES E OPORTUNAS PARA A DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO E AFRICANIZAÇÃO DA ESCOLA

5.1 Educação antirracista: Ação possível e compromisso indispensável para uma escola equânime e um mundo melhor

A palavra educação remete a muitos sentidos e significados cuja escrita não é apenas gráfica, é também corporal, sentimental. Ela é costurada por pessoas, memórias e histórias diversas. Ora cheia de sonhos, esperanças e desejos, ora cheia de desilusões, desmotivações e lamentações. Educação não se escreve somente com tinta, nem se faz pronunciada por vozes da boca para fora, pois é vivida, sentida, é como uma tatuagem que marca o corpo e alma das pessoas, atravessa vidas, cruza corpos e se complementa em momentos de intenso valor espiritual e humano. Ou não.

Mas, para efeito deste estudo, faremos nossa reflexão pensando e recolocando, no centro pedagógico, o debate sobre educação tentando a sua descolonização para a promoção de uma educação antirracista. Como lembra Sodré (2012, p. 19), “[...] descolonizar o processo educacional significa liberá-lo, ou emancipá-lo, do monismo ocidentalista que reduz as possibilidades de saber e de anunciação da verdade à dinâmica cultural de um centro, bem sintetizado na expressão Pan-Europa”.

Aqui, Pan-Europa não se refere, portanto, à dimensão geográfica do continente europeu, e sim ao seu sistema-mundo cultural, um sistema de decisões universalistas, etnicamente injusto e orientado pelo eurocentrismo desde o século XV, que deixou pegadas no terreno movediço da educação pela fantasia cristã-colonialista de uma unidade absoluta do sentido e refratário à dimensão de uma ecologia mundial dos saberes (SODRÉ, 2012).

Como alude o autor supracitado (idem, 2012, p.21), “A Europa foi tudo isso e seu contrário, em particular no espírito de conquista, de destruição e de construção de ideologias racistas”. Na raiz dessa crença, esse movimento traz consigo igualmente uma análise profunda dos efeitos do modelo “civilizatório” Ocidental Europeu no processo educacional, desde o domínio até o extermínio do outro nas diversas partes do mundo, o outro negro/a negado, o grupo afrodescendente invisibilizado, sobretudo nas Américas. Essa dominação eurocêntrica trouxe consequências nefastas e ainda hoje se perpetua nos processos educativos brasileiros. A exemplo desse fato, temos as escolas que adotaram um modelo único de educação cuja referência é a Europa.

A ideia de “conhecimento e saber único” se firmou em uma parte da realidade brasileira e foram deixados de lado outros grupos, outros sujeitos e outros processos educacionais fundantes para criar as condições necessárias para um mundo melhor, pois há práticas sociais baseadas em conhecimentos e saberes populares, a citar, os conhecimentos indígenas, quilombolas, africanos, afrodescendentes, os conhecimentos camponeses, urbanos, mas que não são avaliados e valorizados como importantes ou rigorosos e tampouco agregados aos currículos educacionais (SODRÉ, 2012).

Assim, preocupado com a descolonização, o professor Boaventura de Sousa Santos (2010, p. 32-33) propõe: “[...] a ecologia dos saberes, ou seja, a admissão da possibilidade de que a ciência entre não como monocultura, mas como parte de uma ecologia mais ampla de saberes, em que o saber científico possa dialogar com o saber laico, com o saber popular [...]”.

Para o autor supracitado, importante mesmo não é ver mais as representações reais do conhecimento, e sim perceber de que modo o conhecimento produzido implica e transforma a realidade, pois há um abismo imenso entre o conhecimento estritamente de outros saberes e conhecimentos produzidos por outros grupos que intervêm em múltiplas realidades, mas não estão na academia, e a prática política pan-europeia disseminada no ser e fazer das instituições educacionais, que se espalham nas diversas partes do mundo, sob as capas de um suposto conhecimento colonial universal do direito, que é na verdade a dimensão mais visível da absoluta razão de impor as coisas (idem, p.34).

Por isso, a descolonização implicada em uma ecologia dos saberes para a descolonização do currículo e africanização da escola, é, ao mesmo tempo, epistemológica, metodológica, política, ativista e educativa (SODRÉ, 2012). A busca dessa ecologia não resulta de nenhum voluntarismo acadêmico, é, antes de tudo, uma tomada de posição ativista contra todas as formas de opressão, humilhação, maus-tratos, perseguições e desumanidades a que fomos submetidas(os), vitimizadas(os) e infelizmente ainda sofremos como povo afrodescendentes, indígenas, LGBTs, quilombolas, ciganos, povo de santo, camponeses, entre outras(os) na sociedade atual.

Isso significa dizer que para mudar o jogo perverso das desigualdades sociais, raciais, de gênero, as expressões e comportamentos pejorativos cunhados pelo eurocentrismo e todas as suas formas de opressões, precisamos estimular reflexões acerca das diferenças de classe, de gênero e, nosso caso deste estudo, proposições congruentes e oportunas para pensar e assentar em evidência o debate da diversidade étnico-racial na centralidade da educação.

Na busca de pensarmos estratégias propositivas e potencializadoras para a temática em questão, optei por costurar colchas de retalhos antirracistas na perspectiva de revestir e assegurar o trabalho docente. Para tanto, fui beber na fonte da professora Eliane Cavalleiro (2001), ao dizer que uma educação genuinamente antirracista, não só conhece a ambiência escolar, mas (re)conhece o espaço como lugar privilegiado para a realização de um trabalho que possibilite o conhecimento respeitoso das diferenças raciais, bem como o reconhecimento dos sujeitos afrodescendentes.

Contudo, para a concretização de uma educação antirracista, o reconhecimento da diversidade precisa ser somado ao compromisso de todos(as) educadores(es) e educandas(os) de um jeito que respeite e proteja as almas dos alunos das chacotas, xingamentos, apelidos e piadas de cunho racista, pois a educação antirracista deve ser pensada como um recurso para melhorar a qualidade do ensino e preparar todas(os) as(os) alunas(os) para a prática da cidadania. Ela atravessa várias áreas do conhecimento, perpassa a matriz curricular e prioriza as histórias e as experiências daquelas/es que foram excluídas/os do currículo, objetivando ajudar-nos a tratar com equidade as diferenças culturais, étnicas e raciais da espécie humana.

Essa educação refere-se a municiar discentes, pais, mães, docentes, técnicos pedagógicos, administração e secretaria escolar, coordenadores pedagógicos, diretores e toda comunidade escolar com ferramentas necessárias ao combate ao racismo e à discriminação racial, e encontrar maneiras no coletivo de construir uma sociedade que inclua todas(os) as pessoas com equidade. Nesse intuito constitutivo, tendo em vista a preocupação central ao tratamento que a escola tem dado ao negro/a na educação, faz-se necessário, através da educação antirracista, uma implicação por meio do olhar ou visão de cunho afroancestral na escola, compreendendo, portanto, que:

- a. A escola, precisa incorporar nas representações visuais externas e internas, imagens positivas e potencializadoras do ser negro(a);
- b. Inserir em todas as componentes curriculares, vivências / teorização que pautem o empoderamento negro africano / afrodiaspórico / afrodescendente nos diversos modos de ser / existir;
- c. Promover encontros pedagógicos que contenham comprometidamente a educação das relações étnico-raciais, ainda que as Secretarias de Educação, deneguem formações ao professorado e gestão escolar para articulação de tais conteúdos as suas práticas educativas;
- d. Rever consecutivamente nos planejamentos pedagógicos as dificuldades, avanços, sucessos, insucessos e desafios a serem superados no trabalho a ser realizado acerca do ensino das africanidades e valorização da cosmovisão africana relativos a educação para as relações étnico-raciais;
- e. Elaborar estratégias de ação para combater o racismo em comunhão: docentes-discentes-núcleogestor-corpo técnico pedagógico-família e comunidade escolar (MORAIS, 2012, p.53).

Realizar uma educação antirracista pode parecer uma tarefa difícil, entretanto, é uma ação possível e um compromisso indispensável. Incide (trans)formar o cotidiano escolar, fazendo emergir, impreterivelmente, uma reflexão profunda sobre o que sentimos pelos alunos negros(as), como as/os tratamos desde o ingresso delas/es na escola até a saída para sua residência, como agimos diante da diversidade étnico-racial, é a possibilidade de corrigir nosso olhar, desacostumar nossa visão, repensar nossos sentimentos raciais, rever nossas sensibilidades e memórias étnicas, pois só conhecendo e remodelando nossas emoções seremos capazes da distribuição igualitária dos afetos e estímulos na ambiência escolar.

Ou seja, é preciso providenciarmos um cotidiano escolar acolhedor para todas(os) estudantes, atentando para suas particularidades, notadamente para as/os discentes pertencentes aos grupos discriminados historicamente (CAVALLEIRO, 2001). Na perspectiva de providenciarmos relacionamentos humanamente afetivos, emancipatórios, inclusivos, acolhedores e respeitosos ao discente afrodescendente, tentando a reversão do quadro de inferioridade para que o alunado negra(o) sinta-se valorizada(o), incluída(o) e aceita(o), apresentamos ações congruentes e oportunas que podem potencializar e protagonizar os sujeitos afrodescendentes na escola, colocando-os/as em situações de vantagens e como indivíduos especiais. Para tanto, partimos das seguintes ações educativas valorativas:

Protagonismo negro nos eventos festivos: Inserir os(as) alunos(as) negros(as) nos personagens centrais de espetáculos teatrais, musicais, dançantes, performances, entre outras vivências que incidem na integridade da escola e que demanda a participação do alunado;

Protagonismo negro nos comunicados informativos: Introduzir imagens de pessoas negras nos comunicados acerca das reuniões, conselhos escolares, lembretes, avisos, entre outros informativos;

Protagonismo negro nas transposições didáticas: Ensartar consecutivamente nos conteúdos pedagógicos, personalidades negras em vida e morte. Inserir imagens de africanos, afrodescendentes, bem como da África e suas heranças nas capas das avaliações bimestrais, trabalhos mensais, diários de classe, painéis e cartazes;

Protagonismo negro na sala de aula: Conceder ao educando/a negro/a oportunidades de ser a/o líder de sala, sentar na frente, iniciar a leitura de um texto, principiar a socialização das atividades, colaborar na entrega de material didático aos discentes assim como em outros espaços da escola. Trazer imagens de referências negras positivas e potencializadoras bem como solicitar que os/as educandos/as pesquisem e apresentem referências de pessoas afrodescendentes parte da sua linhagem étnica e de modo geral;

Positivar e potencializar o ser negro(a) por meio de palavras e atitudes: Elaborar atividades interventivas (vivências / teorização) que reflitam a respeito das relações etnicorraciais, recepcionar o alunado ao ingressar e sair da escola de modo acolhedor com palavras e atitudes afetivas: Beijos, abraços, falas explícitas direcionadas que contenham elogios por sua inteligência, suas habilidades, seu desenvolvimento estudantil, sua estética e por seu comportamento, relatar a falta que fez e faz quando não vem a aula, agradecer pela presença e participação nas atividades escolares e ir

ao encontro para saber o que está acontecendo na vida das(os) discentes (MORAIS, 2012, p. 32).

Na educação antirracista, o reconhecimento positivo da diversidade étnico-racial, induz os educadores a pularem as barreiras postas pelo sistema, a se inquietarem com as desigualdades e injúrias raciais, a serem educadores/as-pesquisadores/as aptos a escolherem o material didático e de apoio que contemple a diversidade racial, a fim de transgredir as linhas de fronteiras assentadas nas redes de ensino, pois na educação antirracista o cotidiano escolar respeita, na prática, as diferenças raciais e:

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.
2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas.
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as alunos/as.
5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.
6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do “eurocentrismo” dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de “assuntos negros”.
7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.
8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e alunas pertencentes a grupos discriminados (CAVALLEIRO, 2001, 158).

Por fim, na educação antirracista busca-se a descolonização do currículo e a africanização da escola, andando pelas linhas que costuram e perpassam os muros da instituição, cruzando em verso e reverso com vidas negras, corpos afrodescendentes num processo formativo contínuo. Como nenhuma onda é igual à outra, assim são os sujeitos “brancos” e afrodescendentes, contudo, o importante é que o processo de descolonização e africanização na perspectiva da educação antirracista, incida em um ato contínuo de formação promovendo equidade, inclusão, emancipação e democratização.

Aprendendo todas(os) com / por múltiplas raízes negras e incontáveis travessias acompanhadas de vozes ancestrais, compreendendo que a descolonização e a africanização se fazem em total entrega, adentrando nas escolas e indo além de conhecer elas, pois mais importante que conhecer a integridade da ambiência escolar, isto é, das instituições educacionais, é reconhecê-las a fim de elaborar ações concretas geradoras de mudanças efetivas e permanentes na perspectiva da educação das relações étnico-raciais.

Africanização escolar e descolonização curricular, na perspectiva da educação antirracista, vão além da ordem normativa do discurso e teorização, movimentam a escola com os toques, sons, danças, poesias, batuques, sabores e cores afroancestrais. Por isso, elas intentam ser uma movimentação de dentro para fora da ambiência escolar ou vice e versa, uma vez que convidam as africanidades para auxiliar na concretização dos efeitos.

5.2 Africanidades: retratos da terra mãe-África marcados no ser / existir das(os) afro-brasileiras(os)

Quem nunca olhou uma fotografia e sentiu saudade de situações vividas, de momentos memoráveis? Quem nunca olhou algum retrato e não recordou ocasiões especiais, marcantes, e até lagrimou? Eu já. As fotografias são marcas estampadas na parede da memória, elos fincados na arquitetura das lembranças. Mas há algumas lembranças que não podem ser deixadas para trás, pois elas não pertencem ao passado, elas pertencem a você, ao aqui e ao agora.

Assim como algumas lembranças em fotografias, retratos e quadros que não morrem na memória, são os lugares, as músicas, as danças, os ritmos, os objetos, as práticas, as tradições e as manifestações de valor sentimental / ancestral. Elas/es têm cheiro, cores, sabores, significados e significantes, essas coisas são muito mais que coisas, se espalham com a força do vento e no percorrer do tempo, atravessam caminhos, cruzam histórias e encontram a direção para criar mundos, dá sentidos.

As incontáveis travessias além-mar, mar que fez a travessia Brasil / África – África / Brasil, tantas vezes (in)contretas acompanhadas sempre de vozes ancestrais e muita saudade da terra-mãe África, mesmo diante das dores, torturas e sofrimentos nas embarcações sob os navios negreiros, não conseguiu desatar das lembranças das nossas irmãs africanas e dos nossos irmãos africanos, o tecido social com o continente, desunificar da memória a nação africana, apagar da parede da recordação os vínculos comunitários, os elos ancestrais, os enraizamentos fincados e que permanecem se (re)fazendo / (re)criando / (re)constituindo o corpo e a alma de afro-brasileiros e afrodescendentes numa saudade sem fim, como me disse num café o guineense Trindade Nanque²⁰. Eduardo Oliveira (2007) reconhece essa

Saudade como um sentimento próprio da ancestralidade, posto que a saudade eivada de dor e lembranças de um território de origem motivou a rememoração e ressemantização de mitos e contos da África, e motivou a emersão de formas variadas de expressão da experiência africana em outros territórios. Os “negreiros”,

²⁰ Diálogo tecido na cozinha da casa de Sandra Petit em 10/01/2017.

além de uma viagem de dor e tortura, foi também uma usina de produção de signos e criatividade. (...) Nestas embarcações a saudade tornava-se já um elemento de reapropriação de uma cultura (experiência) que à força era arrancada dos africanos. A saudade aumentava na mesma proporção que o poder criativo (Idem, p. 172).

Essa criatividade foi incorporada ancestralmente na vida dos africanos, afrodiaspóricos e, em especial, de muitas/os educadoras/es afrodescendentes comprometidos com a transmissão do conhecimento e saber de raiz na cosmovisão africana. A saudade da terra-mãe não apagou do corpo e da memória das/os filhas/os de África, mesmo em outras partes do mundo, a luta para que seja implantado nas instituições de ensino, referenciais-teóricos-metodológicos-conceituais do mundo negro-africano.

É a arte do poder criativo afrocancestral que tem destruído as falsificações ideológicas ocidentais valorativas da história e da cultura eurocêntrica, rompido com as estruturas colonizantes e colonizadoras, seja através do conhecimento e saber ancestral ou das diversas formas de organização nas comunidades negras e territórios afrodescendentes, onde a cultura negra resiste se reerguendo e positivando as tradições e manifestações de matriz africana, assim como a valorização da herança afro-artística preservada no patrimônio afrodescendente.

Nós somos constituídos por múltiplas raízes inquebrantáveis e são essas raízes, diferentemente de quem não as têm, que estão presas por laços sem fim que nos unirá eternamente à nossa ancestralidade africana, nos sustentando, apoiando e positivando nossa existência negra no Brasil e no mundo.

Esse conjunto de raízes refere-se às africanidades brasileiras que se originaram na África e foram trazidas para o Brasil e “[...]re-desenham e re-definem a identidade nacional e, com isso, o projeto político, econômico e social brasileiro” (Oliveira, 2006, p.18). Dizendo de outra forma, as africanidades se reportam aos modos de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprio das(os) negras(os) brasileiras(os) e, de outro lado, às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileira/o, fazem parte do seu dia-a-dia (SILVA, 2000). Ou seja, a [...] brasilidade, em muito, é tributária da africanidade” (Oliveira, 2006, p.18).

Para a educadora Petronilha Beatriz e Silva (2010, p.27), as africanidades brasileiras

[...] ultrapassam o dado ou um evento material, como um prato de sarapatel ou apresentação de rap. Elas se constituem nos processos que geram tais dados e eventos, hoje incorporados pela sociedade brasileira. Elas se constituem também dos valores que motivam tais processos e deles resultaram. Então, estudar africanidades

brasileiras significa um jeito de ver a vida, o mundo, o trabalho, de conviver e lutar por sua dignidade, próprio dos descendentes de africanos que, a participar, da construção da nação brasileira, vão deixando nos grupos outros grupos étnicos com quem convive suas influências, e, ao mesmo tempo, recebem e incorporam as daqueles.

A autora supracitada destaca que os elementos da cultura africana, recriados e ressignificados aqui no Brasil, são mais do que a combinação de ingredientes e festividades, são frutos de lutas, são o retrato social e racial para a manutenção da vida física, de lembranças e sabores da terra de origem, são remodelações das(os) africanas(os) e seus descendentes, que foram escravizados no Brasil e que buscaram formas de sobreviver e expressar seu jeito de sentir e viver:

As Africanidades Brasileiras vêm sendo elaboradas há quase cinco séculos, na medida em que os africanos escravizados e seus descendentes, ao participar da construção da nação brasileira, vão deixando-nos outros grupos étnicos com que convivem suas influências e, ao mesmo tempo, recebem e incorporam as destes. Portanto, estudar as Africanidades Brasileiras significa tomar conhecimento, observar, analisar um jeito peculiar de ver a vida, o mundo, o trabalho, de conviver e de lutar pela dignidade própria, bem como pela de todos descendentes de africanos, mais ainda de todos que a sociedade marginaliza. Significa também conhecer e compreender os trabalhos e criatividade dos africanos e de seus descendentes no Brasil, e de situar tais produções na construção da nação brasileira (SILVA, 2005, p.156).

Assim, pensar o termo africanidades, ou seja, a qualidade ou caráter do que é oriundo das diversas etnias africanas, nos instigou a levar para o chão da escola a partir desta pesquisa-formação, as heranças culturais de matriz afro marcadas na existência do povo afrocratense. Elegemos refletir o termo, vivendo e sentido de forma plural, o movimento e a historicidade dessas heranças que foram social e culturalmente construídas, tecidas, recriadas e ressignificadas sob diversos olhares, corpos, oralidades, temporalidades e espacialidades em Crato. Trata-se, também, de um esforço da releitura da produção cultural dos elementos de base africana na cultural local.

A apreensão emblemática da escrita historiográfica das africanidades poderá auxiliar aos educadores cratenses a lerem o trânsito de certos significados desse conjunto de raízes e, sobretudo, a abordar na sala de aula as condições historiográficas sobre o ser “afro-brasileiro”, “afro-cearense” “afro-caririense” e “afro-cratense”, identidades negras tantas vezes embebidas de sentidos negativos por remeter às influências das africanidades.

Assim, tal perspectiva apresenta-se promissora, pois possibilita aos educadores observar os processos de transformação cultural das influências africanas e trabalhar

pedagogicamente as africanidades a partir da compreensão e interpretação das questões religiosas, de lazer, da linguagem, da música, do corpo-dança afro ancestral, dos mecanismos de luta e de resistência, da formação e organização dos bairros negros, das expressões artísticas e literárias, das epistemologias, da representação racial e de inúmeros elementos que possibilitam a produção cultural e artística das(os) negras(os) brasileiras(os).

Desse modo, com o desejo de incorporar os retratos da terra-mãe África no ser e fazer educativo da escola 08 de Março, bem como na sua matriz curricular, intentamos o movimento das africanidades locais ser um ato formativo perpassado pelos ensinamentos da cosmovisão africana. Assim, partimos dos princípios civilizatórios da cosmovisão de mundo africana, pensando com Eduardo Oliveira (2006) e outros autores a práxis de uma proposta pedagógica da africanidade que visa exercer a promoção de um sistema de comunhão e inclusão social e racial no âmbito escolar.

5.3 Educar desde a cosmovisão africana: Tecendo os princípios civilizatórios para as cosmopercepções e cosmosensações na escola

Nós somos como árvores. E nossas folhas são as pessoas que entram e saem de nossa vida costurando nossa história ao longo de cada estação, essas pessoas sempre deixam um pouco de si e levam um pouco de nós. E nossa raiz? Nossa raiz é composta por múltiplas raízes que são a nossa base, o nosso alicerce, é quem sustenta o nosso caule, é quem nos alimenta / retroalimenta. Ora essas raízes são ligadas por laços sanguíneos, ora pelo cordão umbilical ancestral.

Muitas das nossas folhas são levadas pela força do vento, outras pela correnteza do mar, mas no coração da natureza, as que caem, mesmo frágeis, permanecem por perto cuidando das nossas raízes, zelando por nossa alma e ali permanece até o fim. O bom de ser raiz é que ela não morre nunca. Como exemplo desse fato, temos a invasão colonial nas terras brasileiras, pois, na tentativa de desenraizar os elos ancestrais marcados na brasilidade, os ditos senhores coloniais invadiram nossas terras tentando colonizar toda cultura.

Ainda assim, não conseguiram apagar as tatuagens marcadas pelas múltiplas raízes, e tudo que somos é reflexo delas, das nossas raízes incorporadas na ancestralidade que vai tecendo a teia através da cosmovisão de mundo. É tanto, que cá estamos nós, contando a história outra vez, os que estavam distantes(além-mar), os que estavam próximos, os que feneceram no tráfico negreiro, os que resistiram e os que resistirão, cada um ao seu modo,

incorporando a continuidade da vida pela força que há nas raízes. E tão importante quanto ter raiz é não perdê-la, pois

Perder as raízes não é simplesmente não ter informação alguma a respeito dos seus avós ou de seus ancestrais. Perder as raízes é algo mais além de não saber as lendas do lugar onde nasceu. É algo mais além de não brincar acompanhado das parlendas da infância; muito mais do que descrever de tudo que os mais antigos ensinaram (ou tentaram). Perder as raízes é muito mais do que desconhecer o lugar onde moramos: o nome dos rios ou onde ele nasce; por onde ele corre [...] perder as raízes, desenraizar-se, é mais do que desconhecer suas vizinhas ao ponto de, por isso mesmo temê-las. Muito além de não compartilhar memórias coletivas; ou porque elas já foram esquecidas ou porque se ratificaram na forma dessa palavra horrenda que é “folclore”. Cadáver da cultura viva de outrora. Desenraizar-se é perder-se (talvez para sempre). É estar solto no ar, pronto para qualquer coisa, a tudo estar acostumado sem se espantar ou admirar com nada. Desenraizar-se é sentir que nada é mais importante, e, em casos mais exacerbados, que nada mais é importante. Desenraizar-se é estar ali por estar, aliás, tanta faz está aqui ou lá, viver, morrer, dormir... sonhar, talvez (MACKELLE, 2012, p.136-137).

Fruto do processo colonialista, a educação do desenraizamento foi e é responsável pela pedagogia das desterritorialidades das identidades/ subjetividades / pertencimentos. Na escola, essa pedagogia funciona pela eliminação e/ou negação das raízes dos alunos, arrancado delas/es o objeto palpável do autoconhecimento, conhecimento de suas origens e reconhecimento de si para a afirmação no mundo.

A escola e os seus estudos não adotaram a cosmovisão que ecoa na raiz da cultura africana, a produção de conhecimento assentou-se particularmente sobre a historiografia da escravização, contribuindo e muito para a planetarização do racismo. Essa visão, estreita e limitada, não permitiu que a escola bem como as instituições educacionais brasileiras, ensinasse e aprendesse pelo viés da cosmovisão africana presente na cultura brasileira que se reconstrói a partir de organizações e civilizações negro-africanas.

Elas (as instituições educacionais) jogam com as normas branco-europeias e desviam do que Eduardo Oliveira (2006) chama de forma cultural de matriz africana, embriões que lhes são necessários para re-colocar a questão da identidade nacional e o papel fundamental que exerceu e exerce o contingente de afrodescendentes no Brasil. O desconhecimento da cosmovisão no jogo das representações identitárias em terras brasileiras teve um peso na representação negativa e tratamento inferiorizante aos afrodescendentes e toda cultura negra. Por isso, falar em cosmovisão africana, sobretudo na educação, tem uma dimensão política, ética, econômica, social e humana (idem, p. 77).

Buscando os sentidos e significados do que aqui estou chamando de cosmovisão africana, encontrei em Duda (Eduardo Oliveira), conforme já demonstrado na tessitura desse texto, um acolhimento ao dizer que a cosmovisão africana é “[...] construída com sabedoria e

arte pela tradição e atualizada com sagacidade e coragem por seus herdeiros” (2006, p.18). Esses herdeiros somos todos nós, negras e negros que estamos reescrevendo a história, porém, reposicionando a ordem dos capítulos e a atuação dos personagens, desvendando os mistérios, desdizendo as inverdades, abrindo as cortinas que escondiam da sociedade o que sempre existiu, nossas negras raízes. Estamos conseguindo destampar a cegueira colonialista que ofusca nossa forma cultural de ser / existir / estar no mundo.

Escrevendo também sobre cosmovisão africana, a professora Rebeca Alcântara (2012, p. 56) alude que “trata-se de elementos estruturantes das sociedades africanas desde antes da invasão europeia. Tais sociedades mobilizavam aspectos culturais comuns de forma autônoma, apesar dos conflitos internos e do trânsito de culturas estrangeiras”. Todo esse conjunto deve ser relacionado com os diversos elementos estruturantes formadores da nossa brasilidade, aspectos da cultura e da história africana, com os diversos aspectos da formação social do Brasil. Segundo Alcântara (2012), a dinâmica civilizatória africana translada, produziu elementos fundantes e gerou outra cosmovisão que pode ser desvelada como um modelo socioeconômico e político cultural. E são esses elementos que

[...] nos permitem a afirmação de que, em África, há uma estrutura comum que sedimenta a organização social, política e cultural. Esses elementos compõem a cosmovisão africana, e, apesar das modificações e rupturas, seguem estruturando as concepções de vida dos africanos e seus descendentes pelo mundo depois da Diáspora Negra. (OLIVEIRA, 2006, p.25, *apud* MEIJER, 2012, p.56).

Para o autor supracitado, no mundo africano das civilizações tradicionais,

[...] há concepções singulares do universo, do tempo, força vital, socialização, poder, pessoa, morte, oralidade, produção, família e ancestralidade, bem como princípios que regem a vida destas sociedades como o da integração com a natureza, a dimensão comunitária da vida, estrutura cognitiva, o respeito e a relação estreita com as tradições, o princípio de inclusão e o princípio da diversidade (OLIVEIRA, 2006, p.25, *apud* MEIJER, 2012, p.57).

Conhecer os elementos e princípios das civilizações tradicionais, nos permite uma apreensão e interpretação da história africana antes, durante e depois da colonização, possibilita rompimentos com o predomínio do paradigma eurocêntrico / etnocêntrico e a reconexão com os aspectos civilizatórios característicos da cultura negra, re-construída no contexto brasileiro e preservada, sobretudo, na matriz africana (OLIVEIRA, 2006). Pois, segundo o autor (*idem*, p.85), na diáspora africana, o que veio para o Brasil não foi a estrutura físico-espacial das instituições nativas africanas, mas os valores, os princípios e ensinamentos negro-africanos. É isto que significa aspectos civilizatórios e são eles que devem ser inseridos na matriz curricular das escolas.

Desse modo, estudar a cosmovisão africana perpassa pelas cosmopercepções e cosmosensações, implica levar as(os) sujeitas(os), de modo simbólico, vivencial e conceitual, a uma viagem ancestral de volta as suas raízes (PETIT, 2015), propõe que busque compreender e interpretar diferentes formas de expressão e organização de raciocínios de raiz da cultura africana, abordando por meio de percepções e sensações, temas como a história da ancestralidade e religiosidade de base africana, o conjunto de africanidades que formam a brasilidade, o tráfico e a escravidão do ponto de vista das(os) que foram colonizadas(os), a educação através da oralidade, a formação compulsória da diáspora, a vida e a existência cultural das/os africanas/os e seus descendentes fora da África, bem como o zelo pelo diálogo das diferentes cosmovisões, cosmosensações e cosmopercepções que atravessam a sociedade afro-brasileira (MEIJER, 2012).

Partindo dessa compreensão de cosmovisão africana, vale destacar as categorias que fundamentam essa cosmovisão, mencionando de que modo elas auxiliaram nessa pesquisa-formação e como podem auxiliar na tessitura da educação desde a forma cultural de matriz africana:

Escravidão no Brasil, é a primeira experiência que povoa o imaginário social ao se pensar o negro. A escravidão é um fator histórico básico para compreender as várias facetas da vivência dos africanos e seus descendentes no Brasil. A segunda experiência é a discriminação racial que essas populações sofreram no transcurso da história. No entanto, a hegemonia do senhor, não eliminou as práticas negro-africanas que restituíam e restituem uma cosmovisão de mundo de raiz africana e preservam sua tradição, adaptando-a [...] (OLIVEIRA, 2006, p.78)

Guiado por essa por essa categoria, procuramos possibilitar aos educadores, a cosmopercepção sobre as imagens grotescas nos livros didáticos a respeito da escravidão, bem como as informações esvaziadas de memória ancestral no que tange o escravismo criminoso. Intentamos mencionar a resistência negro-africanas antes, durante e pós-abolição, bem como a restituição e preservação da matriz cultural africana. Foi o momento de transformar a dor, fraqueza e as inverdades incorporadas na escola quando a aula é sobre história da África, na narrativa das vitórias que as componentes curriculares não contam.

Cultura negra, para o professor Muniz Sodré (1998, p.180), é um lugar forte de diferença e sedução na formação social brasileira. E pensar cultura negra, é pensar a reterritorialização dos negros no Brasil incorporando seus signos de forma explícita na centralidade da educação brasileira (OLIVEIRA, 2006).

Inspirados nessa categoria, buscamos seduzir a ambiência escolar, permitindo a visibilidade e a legitimidade da existência da cultura negra territorializada na cultura local.

Partimos da perspectiva de que é importante o conhecimento do espaço simbólico-cultural negro-africanos, mas mais formidável é o reconhecimento da cultura negra no corpo social brasileiro.

Religiosidades de matriz africana, é plenamente dependente dos ritos e mitos criados pela tradição africana. Elas escapam da dimensão restrita do religioso e invade todas as esferas do cotidiano, a umbanda, o candomblé e as irmandades negras, exemplificam as respostas criativas que as instituições calcadas na cosmovisão africana deram à sociedade brasileira (OLIVEIRA, 2006).

Movido por essa categoria, adentramos num terreiro de Umbanda, induzidos pela cosmopercepção e cosmosensação, vivenciamos / sentimos desde dentro do terreiro, onde o diálogo foi tecido por horas de conversa com um pai de santo, tentando tirar as dúvidas, desmistificar os estereótipos, desconstruir as falácias de cunho racista sobre os cultos afro-religiosos, momento fundante para corrigir a violência cometida contra essas religiões.

A tradição oral, está enraizada no comportamento das comunidades tradicionais que valorizam os saberes criados e repassados através da oralidade (MEIJER, 2012), por meio de vivências e experiências por todas as formas de fala e de vibração dos seres da natureza (PETIT, 2015). Segundo Rebeca Alcântara (2012), é um diálogo vivo onde há compartilhadas de conhecimento e aprendizados mútuos.

Instigados por essa categoria, buscamos trazer para integridade da escola, as/os mestras/es da cultura negra, cedendo a esses guardiões da memória, vez e voz para que narrassem a historiografia das suas formas culturais produtoras de cultura no território local. Intentamos aprender, também, por meio de histórias, músicas e sons equipados de toques e batuques ancestrais.

Sacralidade, a vida é sacralizada cotidianamente na tradição negro-africana (Meijer, 2012, p.58). E essa sacralidade é um microcosmo brasileiro que reflete o macrocosmo africano (OLIVEIRA, 2006), dimensão que perpassa todos os saberes, levando a uma postura de identificação, respeito e espiritualidade com a natureza (PETIT, 2015).

Conduzido por essa categoria, procuramos andar pela água doce de Oxum, atravessar as águas salgadas de Iemanjá, cruzar as matas de Oxossi e sentar nas pedreiras de Xangô, cosmopercebendo e cosmosentindo a integração que há na cosmovisão de raiz africana. Fez-se desde um tempo ancestral sacralizado dentro de uma casa de santo de Umbanda, onde a importância dos rios, das cachoeiras e da relação sagrada com a natureza foi dita e sentida através dessa coisa que está dentro da gente, que nos acompanha dia-a-dia, pois seja dia, seja noite, falamos de ancestralidade.

Ancestralidade, em sua obra filosófica sobre ancestralidade, fruto dos seus estudos de doutoramento, Duda enegrece nossa visão de mundo ao mencionar que ancestralidade é como vento: Leve, livre e solto, mas tem direção. Ancestralidade funciona como uma bandeira de luta, uma vez que ela fornece elementos essenciais para afirmação (também criação e invenção) da identidade dos negros de todo país (OLIVEIRA, 2007).

Guiado e atravessado pela referida categoria, procuramos equipar-se no decorrer de toda formação, dessa ancestralidade que não vimos, mas conseguimos senti-la e direcioná-la, além de espalhar dentro e fora da escola seu cheiro, seu gingado, seus tons, seus toques, seus batuques, suas cantigas, suas lutas, suas músicas, suas marcas nos bairros negros, seu encanto, sua resistência, sua re-existência.

Desse modo, o que chamo aqui de formação de raiz africana, é semelhante aos ritos de iniciação, pois o ensino e a aprendizagem circulam em torno dos aspectos civilizatórios e a tessitura dos processos formativos perpassa pelos princípios / ensinamentos / categorias da forma cultural de matriz africana, as compartilhadas e socializações são coletivas. Assim como os ritos iniciáticos nos terreiros de Umbanda e Candomblé, a formação de raiz africana deve incidir da mesma forma e numa responsabilidade social e racial sagrada, obedecendo às normas ancestrais. A passagem acontece no ato formativo da transformação das(os) sujeitas(os) a partir do momento que reconhecem suas ancestralidades, tornam-se conscientes das suas africanidades e assumem a responsabilidade da continuidade das tradições ancestrais na escola, na universidade e/ou em todo e qualquer espaço formativo.

5.4 Ensino / currículo – currículo / ensino: Corações que caminham lado a lado batendo e sonhando juntos com uma escola genuinamente humana e democraticamente inclusiva

Ao assumir a sala de aula somos munidos de muitas atividades de ordem normativa que servem para guiar o trabalho docente na caminhada do dia-a-dia. Cada atividade tem uma função específica: O diário de classe é para o controle da frequência, o instrumento de avaliação é para “avaliar”, os diagnósticos são para diagnosticar, o calendário letivo para orientar acerca das reuniões, formações e planejamentos pedagógicos. “A escola também tem uma cartografia e um ordenamento” (ANDRADE, 2012, p.156), o pátio é para recrear, a cantina para lanchar, a sala da gestão para uso do/a diretor/a, coordenador/a e secretária/o, a sala dos professores apropriada para o corpo docente e a sala de aula exclusivamente para “estudar”. “Nesse sentido, a função da escola é manter a ordem, a ordem social, a ordem dos espaços, a ordem dos costumes” (idem, p.156).

E o ensino e a aprendizagem dos alunos e dos professores diante dessas ordens normativas? E o currículo, que linguagem ele tem falado e para quem? Será se esses dispositivos pedagógicos ainda permanecem como um sonho para os discentes e docentes? Será se tem procurado ver, ouvir e sentir a multiplicidade de constituição dos sujeitos implicados na concepção da organização e do fazer escola, para ter a sensibilidade de compreender e entender as necessidades dos alunos e também dos educadores para podermos devolver à educação e às salas de aulas o entusiasmo pelas ideias e vontade de aprender? (HOOKS, 2017).

Em contato com a obra libertadora da professora, feminista e teórica negra Bell Hooks (2017), ela menciona que falta amor nas nossas vidas, falta amor no trabalho docente, falta amor no percurso estudantil, falta amor no ensino, falta amor no currículo, não falamos mais de amor abertamente na educação. A defesa da feminista não se inspira num sentimentalismo elusivo, tampouco um romantismo vazio, mas na radicalidade de uma exigência ética de falar de amor no seu mais lindo e genuíno sentido nos espaços escolares e ditos formativos. Não se trata de um amor permissivo, romantizado, sufocante.

Ao contrário, esse amor não é coercitivamente hierárquico, frequentemente dominador, prevaemente de autoritarismo, fatigante, ele liberta constituindo-se um compromisso entre os seres humanos. Essa amorosidade, como propõe o memorável educador Paulo Freire (1992), deve ser pensada

[...] sem esquecer as perspectivas da inteligência, da razão, da corporeidade, da ética e da política para existência pessoal e coletiva, enfatiza também o papel das emoções, dos desejos, da vontade, da decisão, da resistência, da escolha, da curiosidade, da criatividade, da intuição, da esteticidade, da boniteza da vida, do conhecimento. No que tange às emoções, reafirma a amorosidade e afetividade, como fatores básicos da vida humana e da educação (idem, 1992, p.43).

Nesse sentido, é preciso que saibamos que certas qualidades ou virtudes, como amorosidade, afetividade, respeito ao outro, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mutação, recusa ao fatalismo, combate aos preconceitos e discriminações, identificação com a esperança, persistência na luta, ensino e currículo (FREIRE, 1996), precisam caminhar juntos na escola, oportunizar aos sujeitos viverem em plenitude o processo de humanização e de estabelecimento de sua presença no mundo e na teia de relações com os demais (ALMEIDA, 2009).

Tal concepção nos aproxima do conceito de *amor mundi*²¹, posto que, para Hannah Arendt (1972), a educação expressa tanto o nosso amor pelas pessoas como pelo mundo, cabendo à missão educativa uma atitude de conservação do mundo e precaução com as pessoas. As/os educadoras/es e educandas/os precisam responder pelo mundo dando a ele um novo nascimento e a escola implicada pelo amor / afeto / afago é o caminho crucial.

Ao salientar a escola, estou chamando todas(os) a renovar nossa mente, nossas componentes curriculares e nossos modos de ensinar para transformar as instituições educacionais – e a sociedade – de tal modo que nossa maneira de lecionar possa refletir nossa alegria diante da diversidade cultural, nossa paixão pela justiça e nosso amor pela liberdade (HOOKS, 2017).

Sei que, às vezes, é difícil restaurar nossa mentalidade, restituir o nosso currículo e ressignificar nossas práticas educativas para alcançarmos o topo da montanha com todos os nossos recursos sensitivos, factuais e confessionais. A precariedade na educação contribui muito no reflexo do nosso trabalho, porém, se estamos todos juntos, ensinando e aprendendo, tateando, sentindo os nossos anseios, desejos e limitações, ansiando mutações, certamente chegaremos ao ponto mais alto.

Entretanto, para chegar a esse ponto, é preciso engajamento, além de mexer com o campo das emoções. Demanda mudanças imprescindíveis e certa dor envolvida no abandono de velhas formas de ensinar e tecer o currículo (HOOKS, 2017). Essa mudança implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho, o sonho de um mundo onde caibam todas(os), como dizia Freire (1996).

Ensinar vem a ser um ato teatral e o currículo é a direção desse ato. Não estou querendo dizer que o ensino é um espetáculo, essa metáfora não pode ser levada ao extremo, mas a estrutura do ensino é feita com base nessa lógica, demanda olhares atentos para os gestos, visão cautelosa para os corpos, fala e escuta na partilha das cenas, espaços para mudanças, buscas para inovações, criatividade para invenção e alterações espontâneas que podem atuar como catalisadoras para evidenciar aspectos singulares de cada sujeito-aluno (HOOKS, 2017). O currículo, assim como as/os diretoras/es de peças teatrais, é o direcionamento-base, a orientação-fundante para que o “espetáculo” obtenha sucesso.

²¹ A atitude de *amor mundi* é definida por Arendt como admiração pela obra das gerações humanas passadas e de desejo que tal obra seja “preservada” para as gerações que ainda virão. Essa atitude de preservação e de amor a ele, o educador deverá inspirar em seus alunos na escola, capacitando-os a compreender que este mundo é o lar comum de múltiplas gerações, percebendo a importância de sua relação com gerações passadas e vindouras (ARENDR, 1972, p.17).

Contudo, para abraçar o ato teatral do ensino dirigido pelo currículo, temos que interagir com a “plateia”, precisamos pensar na questão da reciprocidade.

É nesse sentido que se impõe a virtude de escutar o educando em suas dúvidas, em seus medos, seus receios, em sua “incompetência” provisória (FREIRE, 1996). E, ao escutá-lo, aprendemos a falar com ele/a, a conhecer seus traumas, suas dores, suas angústias, seus ideais, seus desejos íntimos, seus sonhos resguardados, suas alegrias, seus machucados, suas cicatrizes e, a partir daí, entender porque muitos alunos optam por não subir ao palco para entrar em cena e elegend sair da trama.

Para o eterno professor Paulo Freire (1996), escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada uma/um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para abertura à fala do outro, respeito ao outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro num sentido recíproco de ensinar e aprender a partir da fala do outro, que é tão importante pra mim, para nós, para o mundo.

Ouvir as vozes e os pensamentos individuais uns dos outros, e às vezes relacionar essas vozes com nossa experiência pessoal, nos torna mais conscientes uns dos outros. Esse momento de participação e diálogo coletivo significa que os alunos e professor respeitam, [...] “olham para” – uns aos outros, efetuam atos de mútuo reconhecimento e não falam somente com o professor (HOOKS, 2017, p. 247).

É necessário que todos falem, bem como todos sejam ouvidos. A escola não é um paraíso, mas o ensino e a aprendizagem são lugares onde o paraíso pode e deve habitar. É nesse sentido que podemos ver na escola o currículo como simbolismo da dimensão humana, uma vez que se propõe uma programação de valores morais. A sala de aula, com todas suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades (idem, p.273), sobretudo para os grupos oriundos da classe média baixa, historicamente desprivilegiados dos direitos sociais, dos quais integram esses grupos, os sujeitos afrodescendentes.

Por esse e outros motivos, o ensino e o currículo precisam caminhar juntos, lado a lado, equipados do trabalho pela liberdade, isso exige de nós (educadores/educandos), uma abertura da mente e do coração, que nos permita encarar a realidade e ao mesmo tempo em que, coletivamente, refletimos sobre a realidade, articulamos esquemas para cruzar as linhas de fronteiras, estratégias para atravessar as barreiras e munidos de amor, afeto e afago nas nossas salas de aulas, vamos conseguindo transgredir (HOOKS, 2017).

Mas para que possamos, de fato, transgredir, é indispensável que o ensino se liberte da cartografia do domínio, da geografia do mando / desmando, da pedagogia das regras

(ANDRADE, 2012), dos padrões, do currículo empoeirado, enfadonho, derrubando o amontoado de conhecimento produzido na escola sem sentido e sem razão, pois

Muitas faces da reificação curricular se plasam e se transmutam em meio às emergências de um contemporâneo instituinte e (in)tenso de *currículos outros*, sem qualquer ilusão de que afastamos muitas das iniquidades que há séculos fazem do currículo uma máquina de pasteurização, hierarquização e exclusão (MACEDO, 2012, p. 68).

Aqui intentamos um currículo descolonizado, engajado e com dispositivo de transforma(ção), tendo em vista que,

É preciso [...] que a sociedade, seus grupos de fato e os movimentos sociais implicados nos cenários e ações educacionais tenham a oportunidade de compreender e debater o currículo, num processo de democratização radical da sua discussão conceitual e da elucidação das práticas e, a partir daí, se apropriem e construam percepções e ações de descolonização nos âmbitos das propostas curriculares correntes (MACEDO, 2007, p. 15).

Para tanto, exige-se do ensino que se faça perceber e refletir por meio dos “[...] *avessos e dobras* que ainda estão significativamente recalcados em face da potência do grande discurso curricular em formas, tons e costuras constituídas pela oficialidade técnica” (idem, p.69). E pensar sobre os avessos, refletir sobre as dobras curriculares, demanda sair da oficialidade técnica e partir para a integração de um currículo dialógico, ativista, circulante, livre das amarras das hierarquizações, pasteurizações, subserviências que “[...] se forma no contexto hiper-racionalizado do currículo, feito, não raro, de *apartheids* ou exclusões, muitas vezes sutis, silenciosos, em opacidade, ambivalentes, experimentados pelas pessoas nos diversos cenários formativos” (MACEDO, 2007, p. 70).

Assim, partindo-se da perspectiva que ensino / currículo – currículo / ensino devem caminhar sempre juntos nos cenários formativos, lado a lado tentando uma escola genuinamente humana e democraticamente inclusiva, fez-se necessário pensar o currículo nessa pesquisa-formação, a partir dos atos de currículo que

Fazem parte da *práxis* formativa, trazem o sentido de não encerrar a formação num *fenômeno exoterodeterminado* pela mecânica curricular e suas palavras de ordem, por consequência, não vislumbram os formandos e outros atores/autores da formação como meros atendentes de demandas educacionais, tão pouco aplicadores de modelos e padrões pedagógicos (idem, p.72).

Ou seja, os *atos de currículos* equipam-se de autonomia, do intercâmbio dialético, da criatividade, das inovações pedagógicas. Eles têm o caráter ético e são comprometidos com o mundo e com as pessoas através de um laço infinito, inquebrantável. A potência *práxica* do

conceito de *atos de currículo* pensada e arquitetada pelo o autor supracitado, vinculado à formação e ao ensino é, ao mesmo tempo, uma maneira de resolução epistemológica e metodológica para compreendermos a relação profundamente implicada entre currículo / formação – currículo / ensino no sentido de *empoderar* o processo de democratização do currículo na escola, como uma experiência que pode ser singularizada e *socialmente referenciado* (idem, 72).

Empoderar é fazer a escola pensar além das ordens normativas curriculares postas pelo sistema, é um ou muitos acontecimentos que propõem movimentos contínuos na ambiência escolar, é um ato ou efeito na dinâmica (in)tensa dos *atos de currículo*, onde conteúdo e forma, ensino e currículo, recurso didático e formação, teoria e prática, discurso e ação, instituído e instituinte, são concebidos, refletidos e vividos cotidianamente em emergências relacionais (MACEDO, 2010). Empoderar talvez seja a palavra mais apropriada para definir os acontecimentos, rebuliços, ações e forma(ções) tecidas por meio das afrovivências-baopedagógicas, conforme serão mencionadas no capítulo seguinte.

E, para culminar este capítulo, vale dizer que busquei apresentar aqui as categorias conceituais norteadoras do contexto da pesquisa e que serviram como mediadoras para pensar a educação, em especial a educação ensejada no âmbito escolar, dentro de perspectivas propositivas, libertadoras, buscando a realização de ações que devolvam aos educadores a esperança de que é possível, pela luta séria, justa, comprometida, decidida, incansável, descolonizar a escola, refazer o mundo (FREIRE, 2011).

6 BAOBANDO A PESQUISA-FORMAÇÃO: ENTRE AS AFROVIVÊNCIAS-BAOPEDAGÓGICAS (FLORESCIMENTOS), AS PRODUÇÕES DIDÁTICAS E OS DISCURSOS DAS(OS) BAOBAENSES

[...] os pensadores críticos que trabalham com pedagogia e têm compromisso com os estudos culturais devem aliar teoria a prática a fim de afirmar e demonstrar práticas pedagógicas engajadas na criação de uma linguagem, na ruptura das fronteiras disciplinares, na descentralização da autoridade e na reescrita das áreas limítrofes institucionais e discursivas onde a política se torna um pré-requisito para reafirmar a relação entre atividade, poder e luta. [...] é crucial que os pensadores críticos dispostos a mudar nossas práticas de ensino conversem entre si, colaborem com uma discussão que transponha fronteira e crie um espaço para intervenção (HOOKS, 2017, p. 173).

Neste último capítulo da dissertação, deseja-se andar pela floresta baopedagógica (a escola), partindo das afrovivências (formações), ultrapassando a ideia do tempo e espaço social, por meio de um tempo e espaço ancestral, buscando florescer os enraizamentos. Faz-se desejo desde o anseio de espalhar, compartilhar, alimentar e retroalimentar as/os educadoras/es de práticas educativas de raiz africana.

6.1 1º Afrovivência-Baopedagógica: A arte do Encontro – Tecendo as Vivências Formativas

Figura 55 - Apresentação da pesquisa ao colegiado da escola/ Entrega do material aos educadoras(es)



Fonte: O autor, 2017

As formações começaram em setembro de 2017, momento difícil para os professores que estavam retornando da terceira greve e prestes a vivenciar a quarta por razões dos atrasos salariais, negação e perdas de direitos. Contudo, munidos do verbo esperar, como diz o educador Paulo Freire, os professores se permitiram aprender, ensinar, inquietar-se, produzir e juntos resistimos aos obstáculos atravessados no caminho dos processos formativos.

Para apresentar a proposta do estudo, bem como o referencial teórico-metodológico que iria costurar, orientar e direcionar as afrovivências-baopedagógicas, realizamos o primeiro encontro no citado mês na escola 08 de Março, mês este em que aproveitei a realização do Artefatos da Cultura, minha participação no evento e estadia na cidade, para a concretização de três afrovivências.

Para tanto, ainda em Fortaleza, assistindo as aulas do mestrado, fiz contato via telefone e continuei me comunicando com a direção da escola para articular com o corpo docente nosso primeiro encontro. Assim decidimos que as afrovivências-baopedagógicas aconteceriam a partir do horário do intervalo, conforme já explicitado no corpo deste texto as razões. Mas nem por isso me neguei a aceitar o convite da gestão escolar para tecer as vivências em dias e horários extensivos, os quais serão apresentados posteriormente.

E como um dia muito esperado, atravessado de muitas emoções, retornei à escola como pesquisador-formador em formação. Assim, desafiei-me a apresentar a pesquisa. Iniciei o primeiro momento cedendo voz aos baobaenses, tentando ouvi-los, compreendê-los, escutar suas angústias, anseios, inquietações, desesperanças, mas também as esperanças que os impulsionam. Queria saber o que esperavam das formações, o que almejavam da continuidade do trabalho que agora agia diretamente na prática educativa delas/es-nossa (corpo docente e gestão escolar):

Pretendo adquirir e ampliar o conhecimento e procedimentos didáticos para me fortalecer e fortalecer de fato meus alunos (professora da sala do PROINFO).

Neste primeiro momento, estou com várias expectativas de levar para minha sala de aula novas metodologias para trabalhar a temática afro (Professora – 4º ano).

Eu acho que agora vai, já que o foco somos nós, professores e a gestão escolar. Estou curiosa para conhecer e vivenciar o referencial que iremos trabalhar, pois fiquei sabendo que se trata de inovações pedagógicas, que teremos várias pessoas dando a formação pra gente [...] (professora – 3º ano).

Acredito que esse ponto de partida do qual partimos, uma formação para as relações étnico-raciais com a equipe pedagógica da escola, vai fazer uma diferença imensa na nossa formação, será um divisor de águas (professora – 2º ano).

Por meio dessa formação, acredito que iremos nos fortalecer de fato, abrir nosso corpo, nossa mente e espalhar os aprendizados no percurso educacional dos alunos (Professor de Artes).

Eu vejo esse momento como um marco na história da educação do Crato e nós seremos a escola pioneira a realizar uma formação específica sobre a cultura africana e afro-brasileira. Estou feliz pela equipe ter aceitado e se permitir [...] (Diretora).

Nos relatos citados não estão as falas de todas(es) as(os) educadoras(es). Não que eu tenha escolhido por ordem de importância ou desmerecido outras vozes, apenas destaquei algumas, sem desconsiderar outras. Assim, para iniciar os florescimentos, apresentei os aportes afrorreferenciados da pesquisa, enfatizando que a partir daquele encontro, iniciávamos a nossa pesquisa-formação. Entretanto, para que elas/es compreendessem e se apropriassem das epistemologias, metodologias e da abordagem pedagógica que iriam fundamentar nossas práticas, entreguei a cada uma/um o livro *Pretagogia* (PETIT, 2015), material custeado por mim e pelos próprios educadores e, por conseguinte, o texto *Pedagogia do Baobá* (OLIVEIRA, 2007), além de uma síntese do que é pesquisa-formação (JOSSO, 2004), textos xerocados a partir das obras da autora e do autor.

Ressalvei que as leituras fossem feitas dentro dos limites temporais de cada uma/um, pois compreendia que o tempo-espaço docente é sempre sobrecarregado. Porém, expus que era crucial as leituras dos textos, tendo em vista que as afrovivências não iriam incidir esvaziadas de conteúdo teórico, uma vez que prática e teoria precisam caminhar juntas. Para não fugir às regras dos encontros, culminamos o momento com abraços, afetos e afagos desejando boas-vindas e bom-retorno nos próximos encontros a todas(os), quando, na ocasião, entreguei o material afrorreferenciado para leituras.

Terminado o primeiro encontro, foi o momento de conversar com a minha orientadora, a professora Sandra Petit, uma vez que já estava marcada a segunda afro-vivência baopedagógica na mesma semana. E já que a formação incidiria com o tema, “marcadores das africanidades e Pretagogia”, bem como fundamentada no aporte, e como Sandra é a instituidora de ambos, precisávamos planejar a afrovivência, assim nos reunimos e delineamos.

6.2 2ªAfrovivência-Baopedagógica: Pretagogia e Marcadores das Africanidades - Compartilhando Experiências Pretagógicas, Tecendo um Currículo Afrorreferenciado, Com a Voz, a Autora

Figura 56 - Vivência e teorização: Pretagogia e Marcadores das Africanidades/ Formadora e educadoras/es pretagogiando



Fonte: O autor, 2017

O nosso segundo encontro, a nossa segunda formação, foi dividido em dois momentos. No primeiro momento a professora Sandra Petit aprofundou o conceito de Pretagogia. Pensado desde a perspectiva da cosmovisão africana, fortemente movida pela riqueza das experiências corporais e potencial pedagógico dos ensinamentos da corporeidade que busca entremear na Pretagogia, uma pedagogia que venha empretecer os referenciais com ginga e mandinga (PETIT, 2015), além de refletirmos sobre ancestralidade, pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral africana na formação de professoras e professores.

Dando continuidade, Sandra apresentou brevemente um resumo de cada capítulo, explicitando como os mesmos são tecidos em sala de aula por ela, pelos alunos e como podem ser delineados pelos docentes. Após as explicações, Petit solicitou que os professores abrissem o livro na galeria de fotos e observassem os marcadores das africanidades na vida dela, destacando: Linhagem, família, corpo-dança, festa, corpo-natureza, sociopoética e Pretagogia. Na sequência, pediu que eu fosse mediando os *slides* que ela trouxe, os quais apresentavam as mesmas imagens do livro, momento pretagógico no qual, a cada imagem apontada, ela discorria da relação de um ou mais marcadores das africanidades com o seu movimento de vida.

Em seguida, ficamos todos em pé para realizar a vivência “sem perder as raízes”. Primeiro a professora sugeriu que ouvíssemos a música “Oro Mimá” (Bantos Miguape), sem o suporte do livro. Em seguida ouvimos a música e cantamos acompanhados da letra. Por último, cantamos e dançamos guiados pela cantiga entoada.

No momento seguinte, Sandra contextualizou a letra e justificou tal razão da escolha para referenciá-la no livro Pretagogia. Seguindo o movimento da formação, passamos para o segundo momento, quando foram apresentados os marcadores das africanidades a partir de um artigo produzido por Sandra Petit e Kelynia Farias, sua orientanda. O texto foi entregue aos professores para que compreendessem e se apropriassem dos marcadores, que são experimentações educativas que propõem re-visitar os territórios negros a partir de nossas histórias e memórias, voltando-as para o conjunto que constrói nossas trajetórias de mundo (PETIT, ALVES, 2015).

O trabalho com os marcadores das africanidades envolve práticas / ações educativas com elo ancestral a “[...] tudo aquilo que nos permite identificar uma conexão histórico-cultural com a África desde membros da nossa linhagem, práticas religiosas e espirituais, artísticas, de saúde, culinárias, arquiteturas, entre outras marcadas no cotidiano de todos os brasileiros e brasileiras” (Ibidem, 2015, p. 137). Ou seja, são marcas que estão na nossa memória subjetiva, familiar e coletiva, bem como nos embates do dia a dia em situações sociais e históricas compartilhadas. Seguem as 30 temáticas (marcadores das africanidades) apresentadas e refletidas com o grupo de educadores (PETIT, ALVES, 2015).

Quadro 5 - Marcadores das Africanidades

1 – História do meu nome	16 – Danças afro
2 – Histórias da minha linhagem	17 – Cabelo afro (encaracolado/cacheado/crespo) – práticas corporais de afirmação e negação dos traços negros diacríticos
3 – Mitos/lendas/o ato de contar/valorização da contação	18 – Representação da África/relações com a África
4 – Histórias do meu lugar de pertencimento/comunidade/territorialidades/ e Desterritorialidades negras (movimento de deslocamentos geográficos, corporais simbólicos)	19 – Negritude – Força e Resistência
5 – Sabores da minha infância – pratos, modos de comer e valor da comida	20 – Artesanatos
6 – Pessoas negras referências da minha família e da minha comunidade e pessoas negras referências do mundo, significativas para mim	21 – Outras tecnologias
7 – Simbologias da circularidade/Tempos cíclicos e da natureza	22 – Valores de família/filosofias
8 – Práticas e valores de iniciação/Ritos de transmissão e ensino	23 – Racismos (perpetrados e sofridos)

Quadro 6 - Marcadores das Africanidades, conclusão

9 – Mestras e mestres negras/negros (da cultura negra)	24 – Formas de conviver/laços de solidariedade/relações comunitárias
10 – Escrituras Negras	25 – Relação com a natureza
11 – Curas/Práticas de saúde	26 – Religiosidades Pretas
12 – Cheiros “negros” significativos	27 – Relação com as mais velhas e os mais velhos/senhoridade (respeito aos mais experientes)
13 – Festas afro da minha infância e festas de hoje	28 – Vocabulário afro/formas de falar
14 – Lugares míticos e territórios afro-marcados (investidos pela negritude)	29 – Relação com o chão (vivências e simbologias)
15 – Músicas/cantos/toques/ritmos/estilos afro	30 – Outras práticas corporais (brincadeiras tradicionais/jogos e outros)

Fonte: O autor, 2018.

Na intenção de concluir nossa afrovivência, realizamos uma roda de conversa por meio de relatos sobre a cosmopercepção do momento e passamos o dispositivo pretagógico da safona para registrar as impressões dos baobaenses. Assim, finalizamos refletindo sobre o nosso próprio papel enquanto formadores de nós mesmos, de construtores de um currículo pretagógico, sobre ensinar e aprender desde uma pedagogia que potencialize o ensino e o aprendizado da nossa ancestralidade africana para o autoconhecimento de si e reconhecimento do outro, algo que não vemos muito acontecer (PETIT, 2015) nas instituições escolares. Assim, trago alguns relatos que foram florescendo no terreno da memória dos baobaenses:

Gratidão! É a palavra chave pra mim hoje. Um encontro como esse, que reúne o conjunto das nossas raízes negras é lindo demais, mas mais bonito é a possibilidade de conhecer uma parte da minha / nossa história por meio dos marcadores das africanidades, marcas que estão presente em nós e não percebemos (professora – 1º ano).

Lembrei de fatos da minha infância, percebi a relação desses fatos com as africanidades (professora – 4º ano).

O encontro de hoje foi complexo, completo. No momento que a professora ia destacando os marcadores das africanidades, eu ia conseguindo identificar na minha vida onde eles estão, foi essencial, senti o envolvimento do corpo, coração e ancestralidade (coordenadora pedagógica).

Achei o momento tocante, primeiro, pela vinda da professora que saiu de Fortaleza, da universidade para vir até a escola realizar a formação [...] e segundo, porque me fez valorizar minhas raízes, voltar ao passado e resgatar coisas que deixei pra trás [...] (professora – 2º ano).

Dançar me marcou muito, nunca aprendi a dançar porque meu pai não deixava, o fato de dançar e ouvir aquela música, mexeu comigo, lembrei de um tempo que não volta mais, mas que posso fazer diferente na educação dos meus alunos e dos meus filhos, proporcionar outro tipo de brincadeira como a que apareceu no vídeo da

música, a criança brincando na rua, no rio, correndo, tocando tambor, já não se pratica mais essas brincadeiras (professora -1º ano).

Observei que em todo o momento da formação, a aula aconteceu num movimento circulante e sem muito conteúdo, algo que deixou o momento leve, instigante, com vontade de aprender mais de modo pretagógico, como disse a professora (Professora do PROINFO).

Ah, mexeu muito comigo o momento! Passei a compreender melhor o que é a Pretagogia e como vou aplicá-la em sala de aula. Outra coisa, falou em raízes e falar em raízes me toca muito porque esqueci completamente as minhas (professora – 3º ano).

A cada imagem que passava eu via um pouco da minha história na história da professora [...] que bom que ela ainda tem as fotografias, nem isso eu tenho mais [...] (professora -5º ano).

O encontro foi ancestral... Uma viagem ao tempo, ao meu passado (professor readaptado).

Terminar a segunda afrovivência com esses relatos foi importante, pois ainda que algumas pessoas não tenham consigo dançar, realizar o movimento corporal e mental na perspectiva de revisar as memórias e territórios ancestrais apagados pela força colonial, foi pretagógico. Fiquei alegre e saudei ao Baobá por termos conseguido atravessar pretagologicamente práticas educativas e fincar os marcadores das africanidades em algumas ou muitas vidas. Afinal, o conhecimento é como ancestralidade, que é como o vento: “leve, livre e solto, mas tem direção” (OLIVEIRA, 2007, p. 46). Essa direção foi encontrando rumo nos processos formativos e, mesmo com algumas curvas insolentes, o conhecimento foi florindo na liberdade e na leveza de cada passo dado, apesar das inclinações.

Ao mencionar as expressões curvas insolentes e passos inclinados, estou me referindo aos terrenos íngremes da pesquisa, às veredas, às ciladas apresentadas na floresta-baopedagógica no decorrer do percurso. Afinal, uma pesquisa é construída / vivida / sentida, entre dores e delícias. Uma das dores que surgiu logo após a segunda afrovivência, foi a manifestação de um professor relatando o desligamento da pesquisa-formação, usando a justificativa de que a Lei não era mais obrigatória e, por esse motivo, não iria mais participar dos encontros. Contudo, tive que acatar tal decisão e respeitá-la.

Ainda processando a desistência do referido professor, fui pego de surpresa ao receber o telefone da diretora, me informando que a coordenadora pedagógica da escola tinha sido remanejada para outra instituição, entretanto, a escola já estava com uma nova coordenadora pedagógica e eu precisava passar para ela todas as informações da pesquisa, pois a mesma necessitava tomar conhecimento do andamento das atividades da escola.

Assim, entre um tratamento de saúde que estava fazendo, as atividades da pesquisa e as do Artefatos, encontrei um momento para me deslocar até escola na perspectiva de dialogar com a coordenadora, a respeito das nossas ações e me informar se a mesma teria interesse em participar. Aproveitei a ocasião, já que a coordenadora confirmou sua participação nas formações e estava inteirada do trabalho que vinha sendo realizado, sobretudo das duas formações incididas, para realizar a 3ª Afrovivência-Baopedagógica.

O nosso próximo encontro se reportou à importância do conhecimento do território local para o reconhecimento e valorização do patrimônio de base africano, fortemente enraizado nos bairros predominantes negros que são locais formadores da alma de pessoas aguerridas/os, onde encontramos a maioria das(os) afrodescendentes, tendo como característica principal a perpetuação da pobreza; o racismo anti-negro estrutural; o espaço urbano constituído por autoconstruções e cultura, identidade, terra e território com base na matriz africana (CUNHA, 2007).

Neste sentido não poderia deixar o assunto a respeito dos bairros negros e patrimônio cultural de base africano, fora dos processos formativos, pois precisávamos compreender a existência do território no qual está situada a escola, sobretudo por estar localizada em um bairro de maioria afrodescendente que, de modo algum, não pode e nem deve, continuar esvaziado de sentido – negado ou esquecido pela escola 08 de Março. Assim, convidei o educador Henrique Cunha, professor titular da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC), para dialogar e refletir conosco sobre o assunto. Aproveitei sua estadia no Artefatos da Cultura para propor tal ação, na qual humildemente aceitou.

6.3 3ª Afrovivência-Baopedagógica: Bairros Afrodescendentes – Cartografia da Negritude Pela Sua Engenharia Cultural e Pela Autocriação e Autoconstituição Ancestral

Figura 57 - Aula sobre bairros negros e patrimônio de base africano



Fonte: O autor, 2016

Figura 58 - Formador e educadoras/es



Fonte: O autor, 2017

No início da aula, eu apresentei o professor e, em seguida, o mesmo agradeceu o convite para se fazer presente na escola para falar de um assunto muito importante, pois ele tem se dedicado muito nos últimos anos por considerar relevante para a compreensão da formação social brasileira. Na sequência parabenizou a escola pelas ações na perspectiva das relações étnico-raciais, a partir do projeto Memórias de Baobá, por conseguinte a pesquisa do mestrado.

Depois colocou no quadro tópicos fundantes para a nossa reflexão acerca da formação do bairro onde está a escola, do patrimônio de base africano, bem como da historiografia da população afrodescendente nele inserido. Em especial as(os) alunos(as) negros(as) que frequentam a escola.

Assim o debate continuou com Henrique Cunha explicitando os tópicos. Primeiro nos convidou a pensar sobre bairros negros e cidades negras, nos relatando que são entendidos como territórios ancestrais de maioria afrodescendentes e que esses lugares, na história nacional, são onde percebemos a existência de fortíssimas desigualdades sociais e raciais, o que nos permite uma reflexão sobre a persistência de processos de dominação, que impedem o acesso pleno aos direitos da cidadania e da representação desta população, tanto na história e cultura nacional, quanto no âmbito das políticas públicas.

A reflexão trazida pelo professor Cunha nos auxiliou a compreender o universo no qual trabalhamos, desde as condições sociopolíticas até as transformações sociais que precisam ser fomentadas com necessidade emergentes da população negra cratense. Assim, questionamos e refletimos as condições materiais, sociais, culturais, o confinamento étnico, a perpetração da pobreza e segregação racial, desde o racismo estrutural anti-negro até a resistência dos sujeitos afrodescendentes nos territórios negros, reconstruindo, reelaborando e ressignificando a cultura negra a partir do patrimônio cultural de base africano que se reergue dia-a-dia.

Na sequência da roda de conversa, o professor Henrique nos instigou a pensar sobre os locais do bairro que, no nosso entender, eram afromarcados pela cultura negra, ou seja, pontos estratégicos onde o grupo afrodescendente se organiza para produzir cultura. Assim, as mentes da escola alcançaram esses locais e compreenderam que no bairro havia espaços enegrificados de cultura:

Lá na praça do Conjunto Vitória Nossa tem uma quadra onde acontece torneios e é frequentado justamente pela negrada, “quer ver negro”, é ir assistir os jogos [...] (professora – 5º ano).

Ah, temos também o campo de futebol Esporte Clube, a maioria dos meninos que jogam lá são todos negros e depois que acabam os jogos é uma batucada com rodas de pagode que é música “de origem negra” (professor de Artes).

Oxi, vizinho a escola nós temos o grupo de capoeira Muzenza, que treina no prédio do CRAS, quintal com a gente, e todo mundo diz que a capoeira é de origem africana (Professora – 1º ano).

Então só o que tem ao redor da escola é “cultura de negro”, aqui mesmo do lado tem os grupos de pagode inimigos do ritmo, samba no grau e por aí vai [...] (Coordenadora).

Os depoimentos das(os) educadoras(es) sinalizam a relevância do aprendizado logrado com a fala do professor, com os conhecimentos que estavam sendo tecidos no encontro apesar de algumas falas precisarem de reelaborações para não correr o risco de nos associar, negras(os) e a nossa cultura, ao outro, como se fosse um ser e algo que não os

pertencesse. Esses discursos ásperos são construídos, segundo Munanga (2012), com base no olhar para as(os) negras(os) indisfarçáveis, ou seja, com traços étnicos marcados por mais melanina na pele e que certamente sofrem mais diretamente a discriminação racial. No entanto, a pertença a esses territórios deve ser relacionada à memória ancestral com base no legado cultural herdado e que se reconstitui a partir da luta, da força, do saber, do conhecimento, da resistência e da re-existência dos afrodescendentes (CUNHA Jr., 2015).

Seguindo o movimento da aula, Cunha Jr. discursou sobre patrimônio cultural de base africano em bairros negros e a relação com a identidade dos moradores, com as cenas de vida da população, ressaltando que a identidade afrodescendente se forja quando apreendemos os elementos materiais e imateriais que repousam sobre os saberes ancestrais, obtidos através da religiosidade, tradição oral, cultura negra e os laços comunitários de irmanação, nos convidando a perceber esses elementos no bairro onde está a escola e trazê-los cotidianamente para o currículo.

Finalizamos o momento com o professor dizendo que não podemos entender a história da escola sem apreender a história do bairro. Entretanto, para apreender a historiografia e a geografia da imediação, é preciso pensar nos processos identitários e no legado de base africano que são constituídos de repertórios materiais e imateriais passados de dada localidade, num período ou ciclo histórico, influenciando no presente e no futuro de outras gerações. Ou seja, trata-se do legado ancestral estabelecido no passado e reestabelecido no presente e no futuro, entretanto, sofrendo alterações.

A seguir apresentarei as cosmopercepções e comossensações das(os) baobaenses a respeito da afrovivência:

Excelente ideia a de trazer o professor para falar sobre bairros negros, cultura negra e patrimônio afro. Só assim perceberemos agora os locais afro-marcados aqui na comunidade (professora – 2º ano).

Estou muito feliz com essas formações, cada encontro é um tema diferente, um assunto novo que jamais imaginava estudar, por exemplo, nunca tinha parado para refletir sobre bairros afrodescendentes, pensava que era tudo um só, mas depois da aula hoje, vou refletir muito sobre esses lugares que passo tanto e não os enxergava (professora – 1º ano).

Foi muito bom o conteúdo da aula de hoje! Falei na semana passada que estava aprendendo muito nessas formações, desconstruindo preconceitos e um deles a partir de hoje, será sobre os bairros afrodescendentes (professora – PROINFO).

Concluídas as três afrovivências, retornei a Fortaleza para as aulas do mestrado com a cosmopercepção e comossensação de que o Baobá estava cada vez mais baobando a

equipe pedagógica, comecei a perceber que as ações estavam derramando no grupo outras descobertas, a redescoberta de si, do semelhante, gerando entusiasmo, possibilitando desconstruções para novas construções, proporcionando conhecimento, o reconhecimento de si e do outro. Voltei feliz com o trabalho que conseguimos realizar em uma única semana, apesar da quantidade de material coletado que teria para analisar. Voltei já com o desejo de retornar para reencontrar o grupo e seguirmos caminhando e produzindo pela floresta baopedagógica.

Seduzido pelo o desejo da volta, do reencontro, senti que o Baobá mais uma vez intercedia, pois em novembro recebi o convite para participar de uma banca de monografia em Crato e como todo momento era oportuno para a realização da pesquisa, entrei em contato com a direção da escola, para saber da possibilidade de realizar a 4ª afrovivência no mês de novembro, estava confiante, pois lembrei que era o “mês da consciência negra” e, assim como a maioria das instituições educacionais, a escola iria desenvolver alguma atividade alusiva à referida data.

Alegrei-me ao receber a resposta positiva do núcleo gestor, não pela realização da formação no dia da consciência negra, pois sou totalmente contra ações pontuais que são deixadas para serem abordadas somente no referido mês ou dia. Todavia, por ser convidado para realizar duas afrovivências, inclusive uma delas em um sábado letivo, percebi que daria tempo concretizar a atividade que almejava.

Assim, entrei em contato com a professora Cicera Nunes para saber das suas condições, pois, tendo em vista a formação mediada pelo professor Henrique Cunha sobre bairros negros e patrimônio de base africano, considerei fundante a próxima formação refletir sobre as festas negras carrienses, que são parte do patrimônio cultural regional e, portanto, devem ser inseridas no âmbito escolar para que estas possam se expressar e se fazer conhecidas e reconhecidas na matriz curricular. Vamos à formação.

6.4 4ª Afrovivência-Baopedagógica: Reisados, Congos e Educação: Africanidades e afrodescendências no Cariri Cearense

Figura 59 - Formadora e educadoras/es/ Entrega do livro: “Reisado cearense uma proposta para o ensino das africanidades”.



Fonte: O autor, 2017

Buscando trazer para integridade da escola uma reflexão teórica e metodológica propositiva e potencializadora sobre danças negras e sobre a historiografia da população afrodescendente caririense, não a partir do regime escravagista, mas sim da origem étnica e cultural, ou seja, a partir da história da África e as heranças legadas na cultura regional, convidamos a professora Cicera Nunes, para realizar uma roda de conversa sobre os reisados, congos, educação e as africanidades marcadas no corpo e na alma do povo caririense, em especial nas tradições de base africana preservadas pelos/as mestres/as da cultura negra.

Discutir / refletir sobre as africanidades e afrodescendências que ecoam na cultura local, foi o tom do nosso 4º encontro, da nossa afrovivência-baopedagógica, do nosso diálogo na tentativa de fazer os professores perceberem como os livros didáticos e espaços formativos negam a produção de conhecimento da nossa ancestralidade, pois, segundo a professora Cicera Nunes (2011), os reisados fazem parte do legado de base africana na cultura da região do Cariri, é uma manifestação que 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 preto²².

²² No Brasil, as irmandades surgem nos primeiros anos da colonização, especialmente as de São Benedito e Nossa Senhora do Rosário e tornam-se muito importantes na sociedade colonial brasileira. Tinham como objetivo cultuar um determinado santo seguindo a linha de evangelização. Nestes espaços os negros exerciam uma organização grupal e encontravam formas de manter suas tradições e construir novas identidades (Nunes, 2011, p.163)

A professora-formadora, nessa mesma aula, enfatizou a origem e surgimento do reisado e congos, das irmandades negras e dos reisados no Brasil, o reisado e congadas no Ceará e no Cariri enquanto dança afro para o ensino das africanidades, destacando a presença feminina no reisado e no congo caririense, apontando que as brincadeiras são as manifestações culturais de base afro mais fortes na região, em especial o reisado. Por meio da exposição de imagens, ela nos apresentou os personagens que compõem o reisado e congo, destacando suas semelhanças e divergências, bem como a função de cada uma/uma, além dos figurinos e acessórios que abrilhantam as brincadeiras / manifestações.

Na sequência do estudo, Cicera retomou os conceitos de africanidades e afrodescendências, nos dizendo que as africanidades brasileiras, no que diz respeito ao processo ensino e aprendizagem, conduzem ao estudo da recriação das diferentes raízes da cultura negra brasileira no espaço escolar e que a afrodescendência deve ser compreendida como reconhecimento da existência de uma etnia de ascendência africana na nossa linhagem étnica. Ou seja, africanidades e afrodescendência são conceitos fundamentais para uma construção formativa que nos levem (professores/alunos), a buscarmos nossas raízes ancestrais permitindo uma visibilidade e legitimidade da nossa existência e cultura negra não só como produtora de conhecimento, mas de reconhecimento.

Ultimamos com a entrega das safonas para as considerações do encontro, em seguida o sorteio e doação do livro: “Reisado Cearense Uma Proposta para o Ensino das Africanidades”, de autoria da professora Cicera Nunes, que ao entregar à coordenação pedagógica para ficar a serviço dos professores, reforçou a importância da leitura, sobretudo para nos auxiliar no ato da proposta que almejávamos construir no final das formações. Assim, trago seu relato:

Esse conhecimento precisa fazer parte da proposta curricular não só dessa, mas de todas as escolas caririenses para que as(os) alunas(os) que as frequentam, independentemente de sua ascendência étnica, conheçam outras formas de ser / existir como sujeitas(os) históricos, sociais, corpóreos e para isso, é preciso relativizar o saber e a memória ancestral que é preservada nessas manifestações e tradição de base africana tão presentes no nosso lugar. (Cicera Nunes)

Agora, com base no registro das safonas, gostaria de retomar as falas dos baobaenses a respeito do presente momento:

Achei maravilhoso! Há muito tempo sentia essa necessidade desse conhecimento, pois pensava que o reisado era de origem européia e hoje essa dúvida foi esclarecida (professora – 5º ano).

Pela apresentação das imagens e acima de tudo da relação com o continente africano, já estavam superadas todas as minhas dúvidas. Posso dizer que foi uma

afromemória dos reisados e congadas que já assisti tantas apresentações e não sabia que tinha a ver com nossas raízes africanas (professora – 3º ano).

Foi uma grande oportunidade para transpor em sala aula de modo diferente e ressignificar o conteúdo que veio no livro “porta aberta” pra gente trabalhar os conteúdos sobre o reisado [...] depois dessa formação percebi que não tem nada a ver o que o livro diz sobre essa tradição (professor de artes).

Gostei muito da exposição das imagens [...] não sabia nada da importância de cada personagem e figurino, pensava que eles brincavam e dançam só por dançar, que não tinha uma relação ancestral (professora – 1º ano).

Terminar o 4º encontro com esses relatos de experiências, foi importante para buscar as africanidades e trazê-las para a integralidade da escola na perspectiva de que o grupo de educadores pudesse apreciá-las, senti-las, vivenciá-las e, de algum modo, transpô-las para suas práticas educativas e componentes curriculares, além disso, atender aos objetivos desta pesquisa.

Assim, acelerei os passos para dar tempo de conseguir articular contato com os grupos e conseguir o transporte com a Secretaria de Educação para pegá-los e, posteriormente, deixá-los nos seus respectivos locais. Deixo minha profunda gratidão ao artista João do Crato, que na época era funcionário da Secretaria de Cultura do Crato e auxiliou significativamente esse desafio, articulando contato com as/os mestras/es dos grupos.

Deixo também, mais uma vez, meus agradecimentos à gestão da escola na pessoa da diretora, primeiro por permitir e se permitir aprender com as festas negras em um sábado letivo, onde fomos convidados a repensar o nosso modelo de educação; segundo por ter se empenhado muito na cobrança do ônibus e do lanche para os grupos à Secretaria de Educação. Assim, somados todos os esforços, apresento o grande dia.

6.5 5ª Afrovivência-Baopedagógica: O Dia em Que o Chão da Escola Vivenciou / Experimentou / Sentiu as Africanidades que Ecoam na Cosmóvisão de Raiz Africana da Cultura Cratense

Para apresentar o 5º encontro, essa experiência singular, encontrei acolhimento junto às palavras / reflexões do escritor Issac Bernat (2013, p. 59) ao relatar que “[...] aquilo que se aprende na escola ocidental, por mais útil que seja, nem sempre é vivido, enquanto o conhecimento herdado da tradição oral encarna-se na totalidade do ser”. E quanto mais nos esforçarmos para trazer esse conhecimento legado da tradição oral para dentro da escola, mais dispositivos pedagógicos teremos para a produção de conhecimento por meio da oralidade.

Esse saber precisa ser vivido através das músicas, ladainhas, poesias e todas as expressões em que a palavra seja sentida a cada gesto.

E, assim, procuramos sentir a força e potência da palavra nas expressões e singularidades das(os) mestras(es) da cultura negra afrocratense por meio dos grupos de reisados: “O Baile do Menino Deus” e “Reisado do Mestre Aldenir”, bem como das ladainhas cantadas na roda de capoeira com o grupo “Muzenza”, além da terreirada entoada pelas cantigas e versões ladrões do grupo “A gente do coco das Mulheres da Batateira”.

A investida nessa formação se inspirou nas palavras do mestre Hampaté Bâ, que ao falar de tradição em relação à cultura africana, refere-se à tradição oral, e nenhuma tentativa de penetrar a história e o espírito dos povos africanos e afrodescendentes, terá validade a menos que se apoie nessa herança de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, em especial de mestre a discípulo, ao longo dos séculos (BÂ, 2010).

Nesse sentido, não poderíamos deixar de fora desse encontro de mestres e discípulos, os alunos, pois elas/es precisavam vivenciar e sentir junto aos educadores, a tradição oral tecida pelos produtores de cultura negra da cultura local, para perceberem como a oralidade é também uma grande escola da vida e dela se recupera e se relaciona todos aspectos (BÂ, 2010).

Assim, cada professora e cada professor solicitaram à sua turma que viesse participar do momento para agregá-los à Aforvivência-Baopedagógica. Ou seja, a vivência aconteceu com todos juntos e misturados, onde a produção de conhecimento teve uma relação marcante com o corpo, pois como nos diz a memorável professora, pesquisadora e intelectual negra Azoilda Loretto da Trindade (2010), o corpo é vida, é ontem, amanhã, é aqui e agora, é potência. Com o corpo se afirma a vida, se vive a existência para a resistência individual e coletiva. A corporeidade apresenta história individual e coletiva, memórias a serem cultivadas, preservadas, inscritas, reescritas, compartilhadas. O corpo conta histórias, o corpo é a própria história. Outros princípios fundantes foram a oralidade e a circularidade, categorias reconhecidas como valores civilizatórios africano, onde a oralidade apresenta-se como:

A fala, a palavra dita ou silenciada, ouvida ou pronunciada – ou mesmo segregada – tem uma carga de poder muito grande. Pela/na oralidade os saberes, poderes, querereres são transmitidos, compartilhados, legitimados. Se a fala é valorizada, a escuta também é. O conto, a lenda, a história, a música, o dito, o não dito, o fuxico... A palavra carrega uma grande e poderosa carga afetiva (TRINDADE, 2010, P.14).

Já a circularidade, delineada pelo círculo, tem como princípio fundamental que a energia circule, se renove, se mova, se expanda, transcenda e não hierarquize as diferenças reconhecidas na roda (TRINDADE, 2010). Com o círculo, o começo e o fim se encontram / reencontram, se imbricam, as hierarquias, em algumas dimensões, podem circular ou mudar de lugar, a energia transita num círculo de poder e saber que não se fecha nem se cristaliza, mas que gira, circula, se transfere (idem, p.14). Assim, a integração oriunda da circularidade, perpassada pela oralidade, apresentou-se como fundante nesta formação na roda de capoeira, na pisada do coco das dançadeiras, nos movimentos expressivos dos reisados, no jogo da espada e em todas as afrovivências-baopedagógicas. Afinal, precisávamos integrar os princípios civilizatórios, pois a formação é de raiz africana.

Assim, na manhã de sábado, iniciou-se o momento com as dançadeiras do coco. Primeiramente, a mestra Dona Edite nos contou a historiografia do grupo, o “A gente do Coco”, que é um grupo de dançadeiras formado só por mulheres e, atualmente, são dezessete brincantes. Ele surgiu entre o final dos anos de 1970 e o início dos anos de 1980, quando algumas das mulheres, que hoje são do grupo, faziam parte do MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, um programa governamental e educacional criado no ano de 1970, que tinha como objetivo erradicar o analfabetismo do país em dez anos. Algumas das mulheres são agricultoras, outras são artesãs de barro, de bonecas de pano e costureiras. Na sequência, passamos para o segundo momento, “dançar o coco, pisar o coco” (Mestra Dona Edite).

Figura 60 - Mestra Dona Edite contando a história do grupo “Agente do Coco”/ Dançadeiras dançando o coco, pisando o coco



Fonte: O autor, 2017

Essas mulheres, através de sua vida, de sua arte e principalmente do Corpo-Dança Afroancestral (PETIT, 2015), são continuadoras da tradição oral africana na cidade do Crato que, nelas e por elas, renova-se e atualiza-se, fortalecendo os laços afroancestrais de nossas raízes, tecendo nossas linhagens e o fio revelador dessa memória, são produtoras de conhecimentos e saberes através do corpo e mestras tecelãs dessa memória falada / cantada / dançada (MASSULO, 2015). São mulheres que se “põem de pé”, mesmo diante de tantas quedas, e lidam com as desigualdades sociais, raciais marcadas pelo sexismo e racismo desenvolvendo importantes estratégias de resistência para sobreviverem, dançar o coco é uma delas, “eu acho muito importante o coco, [...] nós temos de enfrentar o que der e vier nesse coco, porque nós nunca vamos deixar ele morrer, antes dele querer morrer, nós passamos por cima. Porque nós somos pessoas de garra [...] (Tereza Bola – dançadeira do grupo “A gente do coco” das mulheres da batateira).

Na sequência, seguimos para a próximo movimento com as africanidades, o testemunho da tradição oral incidiu com as(os) guardiãs(ões) da memória das/os mestras/os de reisados. Momento especial para a instituição, pois tivemos a participação de dois grupos enegrecendo a ambiência escolar. E, um deles, tecido pela mestra de reisado mais velha da tradição, que fez sua passagem dias após seu testemunho na escola, a memorável mestra Dona Zefinha (*in memoriam*).

A princípio, a mestra discorreu da história do grupo desde a sua fundação até as dificuldades para manter a tradição, exemplificando a falta de apoio para compra de acessórios, vestimentas, figurinos, entre outras coisas. Contudo, enfatizou a importância de não deixar o grupo acabar, de preservar a tradição, pois, além da relação ancestral que há na teia passada de geração a geração, é fundante para educação da comunidade, pois muitas das crianças e jovens integrantes do grupo, além do conhecimento e saber apreendidos nos encontros, aprendem valores humanos e morais que, segundo a mestra, são mais importantes que qualquer cantiga ou passo que elas/es aprendam.

O que se encontra por detrás do testemunho da Mestra, é o que Hampaté Bâ (2011) chama do valor de homem / mulher que faz o testemunho, o valor da cadeia da transmissão da educação lá onde não existe a escrita, mas que a palavra profere. Ela, Dona Zefinha, foi a palavra e continua sendo porque seu testemunho não encerrou com a sua passagem, a sua palavra permanece viva! Dado o momento da grande aula que a mestra nos concedeu com seus ensinamentos por meio de suas palavras, passamos para as brincadeiras, os cânticos e danças envolventes com o Reisado “O Baile do Menino Deus”:

Figura 61 - Reisado O baile do Menino Deus ancestralizando a escola/ Mestra Zefinha (*in memorian*) tecendo diálogo com as (os) alunas (os).



Fonte: O autor, 2017

Após a apresentação do reisado Menino Deus, fomos agraciados em saber que algumas alunas da escola integravam o grupo. Esse fato nos remete a pensar a respeito de quantas/os alunas/os nossas/os são envolvidas(os) em práticas e manifestações de raiz africana e não sabemos porque não desterritorializamos as memórias ancestrais das/os educandas/os. No ato da apresentação, era perceptível o entusiasmo, o olhar delas indicando infinitas possibilidades de criar mundos melhores.

Na sequência das apresentações das africanidades, tivemos o reisado Mestre Aldenir, momento em que a/o mestra/e complementou a aula sobre a tradição da base africana, testemunhando sua experiência de 37 anos preservando essa tradição.

Figura 62 - Mestra Tereza contando a historiografia do reisado/ Reisado do Mestre Aldenir enegrecendo a escola



Fonte: O autor, 2017

A sua fala foi marcada pelo amor à brincadeira do reisado, pela paixão a cada ensaio realizado no terreiro de sua residência, pela vontade de se apresentar em cada local em que é convidado (quando é convidado) para tecer a tradição. A fala era carregada de sonhos, como o de alcançar em vida material a valorização da sociedade na manifestação do reisado, o desejo de não ser convidado a partir de ações pontuais, folclorizadas. Contudo, a fala também era impregnada de medo, anseio, medo este da juventude não dar continuidade a tradição, anseio dos mais novos não preservarem o que ele lutou e resistiu para não ver acabar / morrer.

Se a fala é força, é porque ela cria uma ligação de vaivém que gera movimento e ritmo, e, portanto, vida e ação (BÂ, 2011). Esse movimento de vaivém é simbolizado na fala da/o mestra/e pelos gestos ora alegres, ora tensos, gestos acenados pela boca, pelas mãos, pelo olhar, pelo coração. O mestre falou, a mestra também, nos proporcionando uma experiência encantada e nos convidando a tecer a teia na escola: “Aqui é que é nosso lugar, na escola meu povo, esses meninos é quem vão continuar nossa história, nossas tradições”. A/o mestra/o falou pouco, mas falou bonito, disse tudo o que era preciso.

Terminar a apresentação com esse relato foi fundante, pois ainda que o tempo tenha sido pouco para o conjunto de africanidades, realizar todas as cantigas, ladainhas, versões ladrões, jogos da espada, danças, gingas, mendigas, entre outros movimentos corpóreos e orais, fizeram eu me alegrar ao ver a escola cheia, cheia de pessoas, histórias e memórias, cheia de esperança, de desejos, de vontade de ensinar e aprender por meio das nossas africanidades.

E, ainda como parte da afrovivência-baopedagógica, tivemos o grupo capoeira Muzenza, levando a perspectiva do corpo-dança afroancestral como subsídio pedagógico de acesso à cosmovisão africana. O grupo, segundo o Mestre Adriano, já existe na comunidade há 13 anos na tentativa de resgatar as raízes afro-brasileiras, bem como as crianças e jovens das adjacências da situação de marginalidade, os quais muitos são vitimados.

Para o Mestre Adriano, a ritualística e o potencial performático da capoeira se revelam através da gestualidade e da oralidade nas cantigas entoadas pelas ladainhas que se corporificam na relação existente entre o material e o espiritual, o sentimento individual e o coletivo das(os) sujeitas(os) envolvidas(os) nessa tradição legada das(os) nossas(os) ancestrais negras(os). Segundo o Mestre, se observarmos atentamente o efeito simbólico da gestualidade movimentada em cada corpo e cantiga, atentaremos que eles possuem alta eficácia educativa através da oralidade, que proporcionam uma progressiva propagação da capoeira pelo mundo, o que faz as comunidades capoeirísticas apresentarem semelhanças e divergências.

Considere o momento oportuno para que o Mestre convidasse os alunos da escola a participarem dos encontros formativos do grupo Muzenza e assim ele fez. A capoeira Muzenza é fruto de outro grupo com o mesmo nome. Após mais de 10 anos participando, sendo formado no grupo pioneiro, o Mestre Adriano pediu licença ao seu mestre para sair e formar um grupo na comunidade onde reside, na tentativa de ser uma das estratégias de salvar a “meninada” e a juventude que estavam ingressando em outros caminhos, a citar o caminho do alcoolismo, do furto e da droga.

Assim, uma vez ao mês, é realizado o encontro intergeracional (refere-se ao encontro de pessoas de várias gerações aprendendo e ensinando juntos), dos dois grupos para que o ensino e aprendizado aconteçam através do canto, dos gestos, do lazer, da defesa pessoal, do esporte, da arte e da interação social entre as diferentes faixas etárias. Certamente, há muitas dificuldades para manter o grupo funcionando, por exemplo, no prédio onde realizam os encontros, já foram fechadas as portas duas vezes na tentativa de negar o espaço aos capoeiristas. Daí, o mestre tem que se deslocar até a prefeitura na tentativa de dialogar com o poder executivo para a liberação do espaço. Outro problema que está sendo enfrentado é a negativa dos pais de alguns capoeiristas não deixarem mais os filhos participarem dos encontros, justificando o perigo da “marginalidade” que rodeia o espaço dos encontros.

Mas como todo capoeirista aprende a cair pelo movimento da negativa, demonstrando fluir no movimento (PETIT, 2015), o mestre utiliza a negativa, para se reerguer solidificando-se, recodificando-se e metamorfoseando-se constantemente, pois saber utilizar da negativa, ou saber cair, significa fluir, ou seja, todos que jogam capoeira sabem que um dia caem e que cair faz parte da prática do universo dos opostos, “só cai quem esteve em pé” (idem, p. 89). Após as arguições do mestre Adriano, finalizamos o momento com uma potente roda de capoeira, onde entrei, juntamente com as alunas, na roda para jogar.

Figura 63 - Capoeira Muzenza empretecendo a escola/ Alunas da escola jogando capoeira



Fonte: O autor, 2017

Figura 64 - Pesquisador-formador entrando na roda



Fonte: O autor, 2017

Ao culminar o momento, após o corpo docente e a gestão escolar liberarem o alunado, precisei conversar com o grupo para recolher as safonas com as suas impressões acerca da afrovivência. Na ocasião fomos tocados com um depoimento delicado, ficamos sabendo por uma das professoras que uma das alunas que jogou capoeira, foi até a referida docente no momento da roda, pedir para ela conseguir com alguma das capoeiristas, as vestes emprestadas porque ela sonhava muito em voltar a jogar, pois ela já tinha participado do grupo, mas seus pais a proibiram de ir para os encontros, justificando que capoeira é coisa de “menino”, de “homem”.

Em meio aos olhares das/os educadoras/es, umas/uns para os outras/os, me coloquei em defesa da referida aluna e todas/os aquelas/es que são proibidas/os de cruzar a linha de fronteira que separa o sexo feminino do masculino, pois, assim como na família, na escola a vigília é constante nas brincadeiras experienciadas, nos brinquedos utilizados, nos gestos expressados, nas relações tecidas, onde homem “deve” brincar com homem e mulher com mulher, onde homem não “pode” brincar de boneca e mulher não “pode” usar boné, onde mulher não “pode” jogar capoeira e homem e não “pode” dançar balé. Foi essa a sociedade na qual fomos “educados”. Atentei aos educadores para desconstruírem esses comportamentos machistas, sexistas, também presentes na escola.

Exemplifiquei um fato que me marcou muito quando lecionava em uma escola privada na cidade do Crato. Relatei a perseguição de um pai militar a um filho (meu aluno), que todos os dias ia à escola de surpresa, observar se a criança estava sentada próximo a alguma menina e no intervalo retornava, na tentativa de verificar se a criança estava brincando com alguma garota. Não sei como está hoje a psique desse ex-aluno, todavia não tenho dúvidas que ficaram marcas profundas de uma violência psicológica atravessada pelo medo e pela pressão de não gozar do direito de ser livre das amarradas da homofobia familiar.

Culminei exemplificando mais dois fatos referentes à minha pessoa, o primeiro, a punição que sofri no seio familiar por parte de um tio que vivia impondo, através da violência verbal, o meu “jeito” de me colocar no mundo, dizia ele que eu não tinha “jeito” de homem. O outro fato foi vivido e sentido no percurso escolar no momento da frequência de classe, pois em várias salas de aulas nas quais estudei, no momento de responder a frequência, alguns alunos xingavam, zoavam com a minha voz dizendo ser de “mulherzinha”, “bixinha”, entre outros comentários depreciativos, homofóbicos.

Senti necessidade de trazer esses fatos para que o grupo percebesse que, assim como o racismo, a homofobia também violenta muitas crianças na escola, levando-as a abandonar os estudos por não suportarem o peso do preconceito e da discriminação. E, assim como o racismo, a homofobia também destrói identidades, elimina subjetividades, golpeia sonhos, ceifa vidas. E, na verdade, poucos são os educadores que se preocupam com esse cotidiano escolar.

Agora apresento os depoimentos das/os baobenses acerca da 5ª afrovivência-baopedagógica:

Olha, foi muito bom trabalhar com as africanidades, percebi que nossas afro-ancestralidades são tecidas em comum. Umaspassam as outras e nos unem e fortalecem (Coordenadora pedagógica).

Aprendi a me conectar mais comigo a partir desses elementos ancestrais tão próximos a mim, dentro da minha própria casa tenho um irmão que é capoeirista e não o enxergava, não o valorizava o que ele sempre levou tão a sério, o tesouro ancestral da capoeira, que é tão valiosa, quanto aprendizado no dia de hoje [...] (professora – 3º ano).

Nossa, foi muito lindo o momento, envolvente, senti a África na escola, imaginei a beleza do continente com tantas africanidades, a escola pulsou África como nunca tinha pulsado, aprendi muito mais que qualquer livro que já li nessa vida, me senti imensamente honrada de fazer parte desse momento e aprender tanto com os mestres da nossa cultura negra (professora – 5º ano).

Aprendi que de fato muitos traços da nossa história foram negados e nós temos a missão de resgatar (professora – 1º ano).

[...] Foi forte, mágico e intenso! Nem sei por onde começar a trabalhar na sala de aula com a riqueza de aprendizado que nos foi passado por todos os mestres, por todos grupos, agora é reconstruir e disseminar na sala de aula [...] (professora do PROINFO).

Trazer esses relatos encanta-me, pois viver essa experiência possibilitou-me e auxiliou a escola a refletir sobre a oportunidade de experienciar situações inovadoras, fora da rotina pedagógica, aulas com capacidade de recriar outras metodologias que possibilitem, aos educadores e educandos, ter prazer pela escola e nutrir um sentimento pela sala de aula.

Acredito que a partir do momento que as instituições educacionais lhes derem oportunidade de experienciar situações novas e fora do habitual – as aulas expositivas e adotarem uma nova metodologia que os oportunizem a feitura, por exemplo, de trabalhos manuais e com o corpo que precisam acionar habilidades intelectivas, físicas, motoras, gustativas, sensoriais, estéticas, artísticas, dentre outras, o índice de reprovação e abandono escolar tenderá a diminuir porque as escolas, por certo, tornar-se-ão mais atraentes e prazerosas para essas pessoas (VIDEIRA, 2013, p. 260).

Entendo que o ensino e aprendizagem dentro e fora da ambiência escolar, devem ser baseados na participação afetiva, na propagação do amor, dos bons atos, das boas atitudes e das boas situações por meio do intercâmbio dialógico, das histórias de vida, da história local, do patrimônio cultural, do universo artístico, como as pinturas, danças, músicas, poesias, brincadeiras, jogos, mitos, lendas e experiências cotidianas, tendo o reforço constante sobre os valores civilizatórios africanos e afrodescendentes que estão agregados à cultura negra, no caso deste estudo, à cultura negra cratense e, se forem potencializados em sala de aula, poderão ajudar a alicerçar a identidade étnica positiva do ser afrocratense.

Terminada a afrovivência, viajei para Fortaleza. Ao retornar à capital para retomar as aulas do mestrado, fui implicado pela aula de campo a um terreiro de Candomblé, realizada na componente curricular cosmovisão africana, mediada por minha orientadora, a professora Sandra Petit, na qual cursava em cumprimento da disciplina estágio na docência. Tal componente foi importante para eu pensar na próxima formação, pois já tinha em mente a ideia de que uma das afrovivências seria uma experiência no terreiro de Umbanda de Pai Francisco, meu pai, só não sabia como articular tal ação. Neste sentido, a experiência na componente foi crucial para delinear o planejamento.

Contudo, precisava preparar o grupo para receber a notícia de que a próxima formação iria ocorrer em um terreiro de Umbanda. Temia a participação de algumas pessoas tendo vista que no grupo havia pessoas evangélicas e, sobretudo, católicas(os). Mas ousei arriscar, entrei em contato com o núcleo gestor para saber da possibilidade de realizarmos mais dois encontros em dezembro, uma vez que iria estar em Crato para passar as festas de final de ano com a família. A diretora pediu que eu aguardasse o seu retorno, pois precisava conversar com a coordenação pedagógica e com o corpo docente, uma vez que no final de ano letivo os professores estão mais sobrecarregados de atividades pedagógicas. Em especial, a avaliação do SPAECE²³, que acontece na referida época e exige dos educadores uma demanda maior de atividades.

²³ Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) implementado em 1992 pela Secretaria de Educação (SEDUC), com o objetivo de promover um ensino de qualidade e equânime para todos os alunos da rede pública do estado. Fonte: <https://goo.gl/2yWcuL>. Acesso em 03/05/2018.

Compreendendo as demandas pedagógicas, aguardei o contato da diretora. Dias depois ela me ligou dizendo que infelizmente não seria possível realizar duas formações em um mesmo período pelos motivos já expostos, mas que poderia ser realizada uma formação em dezembro e uma ou mais de uma em janeiro, pois os professores estariam saldando as aulas do período grevista. Fiquei contente e, de imediato, aceitei, já que ficaria em Crato até março enquanto as aulas do mestrado não retomavam.

Então, coloquei a cabeça para pensar na próxima vivência, afinal, o objetivo seria tocar os educadores para conseguir levá-los até a casa de santo. Assim, pensei numa afrovivência que unisse o útil ao agradável, que possibilitasse uma avaliação dos processos formativos tecidos e, ao mesmo tempo, despertasse o interesse do grupo para vivenciar a experiência no terreiro de Umbanda. Assim, escolhi trabalhar por meio do corpo, na perspectiva de mexer com as nossas emoções, como, por exemplo, num ritual de Candomblé e/ou Umbanda, onde o corpo está presente e dança, canta / encanta, grita, chora, sente, enfim, todos os sentidos do corpo estão em interação e ativos (PETIT; SILVA, 2011). “[...] O sensível prevalece e tudo é movimento” (CRUZ; PETIT, 2008, p. 5).

6.6 6ª Afrovivência-Baopedagógica: Entrando no Território da Memória através da Corporeidade

Figura 65 - Pesquisador-formador e educadoras/es relaxando / meditando/ Pesquisador-formador e educadoras/es meditando



Fonte: O autor, 2017

As duas afrovivências que se seguem na perspectiva de refletir sobre a religiosidade de matriz africana, foram tecidas em dezembro 2017 e janeiro de 2018. Iniciamos o momento em conexão íntima com o chão e com os nossos eus. Pedi, primeiramente, que ficassem descalços para sentirmos as energias dos nossos ancestrais fincadas no solo da floresta baopedagógica (a escola), atentei que estivessem à vontade, pois o

momento era oportuno para terem a liberdade de pensarem, falarem e, caso não se sentissem motivados para discorrerem, não falassem. Solicitei que quem tivesse vontade de ir ao banheiro ou beber água, fosse antes de iniciarmos a vivência, pois qualquer atitude desvinculada da atividade, correria o risco de tirar o foco.

Após as arguições, propus que deitássemos no chão, apaguei as luzes e coloquei uma trilha sonora leve, serena, de caráter meditativo. A melodia não falava em África, tampouco em escola, muito menos em relações étnico-raciais, aliás, nem letra apresentava a composição, apesar de haver um motivo. Era apenas uma melodia com alguns arranjos sinfônicos e toques musicais tentando tocar memórias, harmonizar corpos, marcar vidas, analisar os sujeitos diante da formação em andamento / movimento para convidá-los a seguir para o próximo movimento formativo, baobando, movimentando-nos.

Neste ponto, concordo com Eduardo Oliveira²⁴ quando ele insiste na importância do movimento, pois não dá para compreender a história africana e afro-brasileira sem prescindir o movimento, que nunca deve ser linear, sempre circular, onde o movimento tem o desequilíbrio como o reequilíbrio e, assim, desconstruímos e reconstruímos o que foi arquitetado com base nas inverdades. O movimento de *ginga* é o privilegiado para compreender nossas matrizes africanas, pois esse conceito nos tira da lógica linear / unidimensional, uma vez que a *ginga* é o elo entre as culturas ancestrais (OLIVEIRA, 2007). Ou seja, “[...] a *ginga* é a síntese da cosmovisão africana” (Idem, p. 183).

Seguindo minha mediação, e ao mesmo tempo sendo mediado / formado, pedi que fechassem os olhos e ficassem em constante conexão com os eus, pois na medida em que a trilha sonora fosse tocando, iria lançar alguns questionamentos e que, posteriormente, “precisariam ser respondidos”. Assim, lancei as seguintes perguntas:

- Na escola na qual trabalhamos, será se existe algum ou mais aluno candomblecista e/ou umbandista que nunca expôs sua religião, por medo da nossa punição e/ou receio do racismo religioso da parte de algum/a colega?
- Será se no nosso quadro de funcionários temos colega/s candomblecista e/ou umbandista?
- Por que será que nas nossas escolas são realizadas festas e celebrações religiosas alusivas ao catolicismo, como a paixão de Cristo, coroações de nossa senhora, natal, páscoa, entre outras e quando pautado a presença de outras religiões, notadamente as de matrizes africanas, é negado o espaço aos fiéis?
- No bairro onde moramos, será se existe algum terreiro de Umbanda ou casa de Candomblé? Se sim, como as(os) umbandistas e candomblecistas são tratadas(os) na comunidade?

²⁴ Palestra proferida no VI Artefatos da Cultura Negra na Universidade Regional do Cariri (URCA), em Crato-CE, em 2016.

- Fazendo uma viagem de volta ao tempo, será se quando criança, adolescente ou mesmo na fase adulta, já fomos à casa de algum/a rezador/a? O que entendemos por rezadeiras e/ou rezador? Ou curandeira e/ou curador?
- Na escola onde trabalhamos, após os processos formativos que estão acontecendo na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais e respeito à diversidade cultural, como nos comportamos diante da diversidade religiosa? Será se estamos preparadas/os para discutir e refletir com nossas/os alunas/os, pais e mães esse assunto?
- Por que se faz tanto o uso de santos e santas da Igreja Católica nas escolas, por vezes logo na entrada da instituição? Será se estamos respeitando o estado laico de direito, sobretudo a diversidade das(os) nossas(os) alunas(os) e colegas de trabalho?
- Será que estaríamos preparados, mesmo adepto a outra religião, a vivenciar a experiência de ir a um terreiro de Umbanda ou casa de Candomblé?
- Como avaliamos os processos formativos que estão acontecendo? Como estamos nos sentindo? Discutir o tema da religiosidade de base africana nas afrovivências-bapedagógicas é um estudo importante? Por quê?

Após os questionamentos apontados, pedi que abrissemos os olhos e nos abraçássemos, convoquei que aquele abraço fosse dado em memória a todas(os) aqueles/as pais e mães-de-santos perseguidos/as, discriminados/as e violentados/as pelo racismo religioso. Em especial, os sacerdotes e as sacerdotisas que tiveram ao longo da história, seus terreiros invadidos e destruídos, citando como exemplo o terreiro de meu pai. A exemplaridade desse pequeno relato, porém, intenso, me trouxe questões espinhosas sobre as quais tratarei num próximo estudo, assim, eivado pelas emoções por reviver, através dessa escrita, momentos de intenso valor sentimental, deixo vocês com um dos relatos mais fortes que ouvi, em seguida, retomarei a tessitura da afrovivência.

Hoje paro e penso: quanto foi proveitoso ter tido a oportunidade de ter participado deste encontro. Logo me reporto para os vários motivos, em tese, ser umbandista e poder afirmar orgulhosamente minha religião a todos vocês, sei que vocês sabem que sou, entretanto, nunca foi me dado o direito de professar minha fé aos meus ancestrais aqui, nesse espaço. A abordagem do tema é de uma dimensão que vocês não têm noção, sobretudo, a excelente exposição com que está sendo estudado cada assunto de modo dialogado, o fazer pedagógico de hoje, sem dúvidas vai contribuir para que eu não escute nessa escola, como já ouvi numa outra, a expressão: “aquele negrinho também me dá muito trabalho em sala de aula, mas só pode, é filho de quem é (não usei o nome para preservar a identidade da pessoa) macumbeiro dos perigosos, o filho herdou toda maldade dos rituais do pai”. (Professor de Artes).

Um relato como esse fortaleceu a concepção de que as afrovivências / form(ações) oriundas de raiz africana, estavam no caminho certo. Entretanto, as palavras sobrecarregadas de sentimentos discursadas pelo professor de Artes, quer dizer que como toda pesquisa é feita de dores e delícias, conforme já foi mencionado, assim são os processos formativos, nem tudo é um mar de rosas. Encontraremos os espinhos mesmo diante de depoimentos potentes, como

o do citado docente. Um dos espinhos achados no meio dessa vivência foram os argumentos de duas professoras que se colocaram antes da próxima vivência ser apresentada, relatando que não sabiam se teriam “coragem” de ir a um terreiro, pois a igreja na qual frequentavam não as permitia. As duas são da mesma religião.

Ao ouvir tal comentário, procurei não atribuir importância à ordem dos discursos, pois a vivência precisava continuar. Quem sabe elas não seriam tocadas pelo que estava por vir. Resolvi, então, seguir com o planejamento que tinha articulado. Assim, passamos para o próximo momento, dançar ao som da música “Dandalunda” de autoria de Carlinhos Brown, cantada na voz de Margareth Menezes. Pedi que ouvíssemos a música e dançássemos, dançássemos como se nunca tivéssemos dançado. Porém, atentas(os) à letra!

Figura 66 - Pesquisador-formador e educadoras/es dançando a música Dandalunda



Fonte: O autor, 2017

Vejamos a letra da música:

Dandalunda
(Carlinhos Brown e Margareth Menezes)

Bem pertinho da entrada do gueto
Um terreiro de Angola e Ketu
Mãe maimba que comanda o centro
Dona Oxúm dançando Óxossi no tempo
Lá em cima no tamarineiro
Marina da pipoca ajoelha
Em Janeiro, no dia primeiro
Desce o dono do terreiro
Coquê

Dandalunda, maimbanba, coquê (4x)

Seu Zumbi é santo sim que sei
Caxixi, adavi, capoeira
Casa de batuque e toque na mesa
Linda santa Iansã da pureza
Vira fogo, atraca, atraca, se chegue
Vi nanã dentro da mata jejê

Brasa acesa na pisada do frevo
Arrepia o corpo inteiro

Coquê dandalunda maimbanda,
Coquê
Dandalunda
Da cachoeira
Dandalunda
Paz e água fresca
Dandalunda
Doura dendê

Após ouvirmos e dançarmos a música duas vezes, passamos para o momento da socialização. Na circularidade, pedi que um e uma de cada vez, apontassem uma ou mais palavras que identificaram na letra da canção e brevemente justificassem o motivo da identificação. Vejamos as palavras e justificativas:

Quadro 7 - As raízes ancestrais fincadas nas falas

Zumbi e Angola	“Porque lembrei logo de Zumbi dos palmares”; “Angola, um país africano”.
Pipoca	“Adoro comer pipoca”.
Mãe e Zumbi	“Mãe é tudo na nossa vida e Zumbi líder dos quilombos”.
Oxúm e Óxossi	“Oxúm, minha dinvidade, orixá que me rege; Pai Óxossi, meu guia”.
Mata	“Adoro trilha, amo a natureza”.
Terreiro e pipoca	“Lembrei do terreiro de Maria Pretinha”; “Comi pipoca numa festa no terreiro de Maria Pretinha”.
Terreiro e Oxúm	“Porque na minha rua tem um terreiro e morro de medo”; “Oxúm porque parece que é uma santa das águas”.
Iansã	“Nossa Senhora da Conceição para a Igreja Católica e orixá para Umbanda.”
Axé	“Na música não tem a palavra axé, mas era o que sentia na hora que dançava, a palavra não saía da minha mente”.
Capoeira e terreiro	“Capoeira porque é linda demais uma roda”; “tenho vontade de conhecer um terreiro”.
Toque e batuque	“Porque adoro tudo que mexe com o meu corpo, que me movimenta”.
Terreiro e Capoeira	“Porque faz parte das nossas raízes ancestrais”

Quadro 8 - As raízes ancestrais fincadas nas falas, conclusão

Terreiro	“Tenho a curiosidade de conhecer e saber como é lá dentro.”
Paz e terreiro	“Porque para ter paz precisamos respeitar a religião do outro e não destruir e nem agredir casa de santo de ninguém”.

Fonte: O autor, 2018.

Infelizmente nem todos(as) 16 educadoras(es) se fizeram presentes em todas as formações, o que é inevitável. Das dez afrovivências, em uma, faltaram dois professores, na outra, uma professora precisou sair no meio do encontro e uma não compareceu, sendo que um professor desistiu, conforme já foi relatado, o que seria no total 17 baobaenses.

Mas quando as/os educadoras/es precisavam ausentar-se por natureza de toda ordem, justificavam o motivo, solicitavam que eu repassasse o estudo e caso tivesse algum material, deixasse com a gestão escolar. Apesar dessas(es) educadoras(es) precisarem se ausentar, não podemos desconsiderar a participação dessas pessoas nos demais encontros, os quais ajudaram a reconhecer a importância da formação de raiz africana, permitindo a visibilidade e legitimidade de sua existência.

Equipado das palavras e justificativas do grupo, revelei a escolha da canção a partir da sua historiografia. A música, segundo o compositor e cantor Carlinhos Brown²⁵ (candomblecista) é uma homenagem dele e da cantora Margareth (umbandista), à Mãe de Santo, Mãe Maimba, uma filha de Oxúm (rainha das águas doces) que dedicou sua vida ao Candomblé baiano. Ela é a presença viva dos angolanos em um terreiro muito simples do Candeal, bairro predominante negro de Salvador.

Há 65 anos, ela canta no seu terreiro “Dadalunda Maimba Coquê” saudando a rainha Oxúm, pedindo paz, prosperidade ao mundo e, sobretudo, que as diversas religiões se respeitem e propagem o amor! Mãe Maimba, atualmente, está com 85 anos e é mãe de santo do terreiro Muituiçara. Um terreiro de Angola e Ketu, na cidade de Salvador, onde tive a oportunidade de conhecer em fevereiro de 2018 após vivenciar o carnaval baiano.

A turma parecia espantada, talvez não imaginasse a dimensão dos elos ancestrais na canção. Prossegui relatando que todas as palavras e justificativas apontadas pelo grupo, eram importantes para o que eu iria sugerir, ou seja, uma visita ao terreiro do meu pai, que seria nossa próxima afrovivência-baopedagógica. Afinal, muitas das palavras e justificativas

²⁵ Fonte: <https://hipersessao.blogspot.com/2011/09/dandaluasignificado-da-musica-de.html>. Acesso em: 07/03/2018.

apresentadas, iriam ter outro sentido se fossem expressadas, refletidas e socializadas dentro de um terreiro, grande centro de resistência cultural negra que mantém como tradição os mitos e verdadeiras práticas educacionais que evidenciam princípios e valores civilizatórios africanos.

No entanto, fui questionado por duas docentes o motivo de não levar o pai de santo até a escola, ao invés delas/es terem que “*pisar em um terreiro*” (docentes). Repliquei afirmando que elas ficassem à vontade para aceitarem ou não a visita ao local, mas a proposta era exatamente ir até o espaço, para conhecer desde dentro para uma compreensão mais apurada das questões que envolvem o papel do povo-de-santo na sociedade brasileira. Assim, demos “passagem” para o próximo passo.

6.7 7ª Afrovivência-Baopedagógica: Abrindo as Portas e Janelas do Tempo – Pode Entrar, Sejam Bem-Vindos à Nossa Casa de Santo (Pai Francisco de Oxóssi)

Figura 67 - Aula sobre processos educativos em terreiros de Umbanda/ Baobaenses ensinando e aprendendo com Pai Francisco de Oxóssi.



Fonte: O autor, 2017

Para apresentar essa afrovivência de caráter Baopedagógico inusitado na educação da rede municipal do Crato, ousei, sob o consentimento do Pai Francisco de Oxóssi, nomear o título da vivência com as palavras acolhedoras do Babalorixá²⁶ no dia da visita ao terreiro, que, mesmo cansado das pessoas que vão observar os cultos, entrevista-lo e não voltam para dar retorno ou distorcem informações equivocadas do local (palavras do pai-de-santo), nos recebeu e acolheu afetuosamente.

Inicialmente, o pai pediu que o grupo se apresentasse e justificasse o objetivo de estar naquele local sagrado, pois por mais que eu já tivesse explicado a ele a proposta da visita

²⁶ Yalorixás e Babalorixás são as(os) zeladoras(es) que têm a responsabilidade maior sob o terreiro de Candomblé ou Umbanda.

ao terreiro, era oportuno ouvir individualmente o posicionamento de cada uma / um para ajudar na mediação do diálogo. Assim, nos apresentamos.

Na sequência o Babalorixá falou um pouco de si, discorrendo especialmente de quando recebeu o chamado dos ancestrais para dar passagem²⁷ ao santo e, por conseguinte, tornou-se filho de santo até chegar ao sacerdócio, missão que exerce há 21 anos. Seguindo o movimento das ideias, ponderou os dias de cultos e atendimentos individuais, destacando que, além de Babalorixá, é rezador.

Dando continuidade, especificou o que é um terreiro de Umbanda a partir de sua experiência religiosa, dos saberes adquiridos em anos de vivência, justificando que não tinha o conhecimento dos estudiosos da academia, afinal só tinha o 2º primário. Sua fala é com base no que aprendeu com sua mãe de santo, entres outras(os) babalorixás e Yalorixás mais velhas/os.

Assim, para Pai Francisco de Oxossí, o terreiro é um ambiente sagrado, onde a bondade e caridade incidem sem interesses, é um espaço onde as tempestades da vida são testadas através da fé e o que segura o indivíduo em meio ao caos é a força das divindades, santidades e orixás. Ancestrais que os escutam, os protegem e cuidam por meio do amor ancestral, amor desta vida, de vidas passadas e outras vidas inteiras.

A casa de santo para pai Francisco, seja ela de candomblé ou um terreiro de umbanda, é muito mais do que um espaço físico ou ritualístico, é um ambiente sagrado movido por palavras doces, gestos solidários, um lar onde o/a outro/a deve sentir vontade de voltar ao visitar e ao fazer parte da vida religiosa, se sentir bem em estar, ainda que as energias circuladas muitas vezes estejam sobrecarregadas. A casa de santo é um recinto onde a alegria da outra pessoa é e deve ser a sua, mesmo diante das adversidades que são confrontadas cotidianamente nos encontros / reencontros.

E é nesses encontros, segundo pai Francisco, mediante os cultos afro-religiosos, que se dá a arte ancestral tecida por meio de versos e reversos musicais entoados aos orixás através das canções captadas pela consciência étnico-racial e que estão gravadas na memória ancestral. Soma a esta arte ancestral, a arte culinária que se dá no fazer coletivo e compartilhar comunitário, ou seja, no esvaziar-se para encher-se de dentro para fora com todas/os e para todas/os.

Por fim, e para mexer mais com as nossas emoções, o babalorixá rematou o seu depoimento afirmando que ser umbandista e /ou candomblecista, é cair e levantar todo dia

²⁷ Segundo Pai Francisco, dar passagem ao Santo significa receber e aceitar o convite dos ancestrais (orixás) para ingressar na vida comunitária do terreiro a partir da iniciação.

sem se curvar diante das intercorrências de toda ordem que atropelam a vida das e dos fiéis. Segundo pai Francisco, eles caem, mas é na queda que eles aprendem a levantar mais fortes e voar mais alto. “O viver da vida afro-religiosa quer da gente coragem e que sejamos capazes de ficar alegres diante das alegrias, e ainda mais alegres perante as dores, tristezas e sofrimentos” (pai Francisco de Oxóssi).

Ao concluir a reflexão sobre os desequilíbrios e reequilíbrios nos terreiros, como diz Pai Francisco, fomos convidadas/os a conhecer os pontos²⁸ abertos e fechados da casa de santo, conhecemos a bandeira do tempo, as pedreiras de Xangô, o estandarte e o local onde fica seu tranca-rua, a jurema, o trono de Liandra, a casa dos exus, o mar de Yemanjá, a horta onde são plantadas as ervas para fazer banhos e auxiliar nas rezas e curas. Fomos convidados também para apreciarmos as vestimentas e os acessórios dos orixás (bancos, brincos, guias, maquiagem, brinquedos, chapéus, faixas, entre outras coisas).

Ao adentrarmos em um terreiro de Umbanda ou casa de Candomblé, nos deparamos com uma série de dúvidas, por vezes, estranhamentos, incertezas e questionamentos que nos levam a muitos momentos de reflexão e introspecção. Mas, aos poucos, nossa identidade vai encontrando / reencontrando a ancestralidade e é a partir daí que inicia o (re)nascimento com o eu e com o outro, para compreender a ética do com-viver, como nos disse o Babalorixá Pai Francisco.

No terreiro cada um está voltado para sua melhor forma de aprender na vida, do seu jeito, com um aspecto particular no caminho da emoção a cada dia, onde aprender na vida também se faz desde o corpo, pois o corpo fala, gira, sente, sonha, deseja, projeta, o corpo é afeto, assim, afaga, ama, liberta (OLIVEIRA, 2007). No terreiro cada um procura a melhor forma de o indivíduo aprender a conviver bem para retribuir em sua comunidade, ou seja, é um individual que se faz para o coletivo.

A corporeidade arremessada nos centros das casas religiosas, girando, rodando, movimentando os terreiros, está para além dos corpos colididos, transpirados, molhados, esquentados. Essa corporeidade é livro, currículo, Projeto Político Pedagógico, é poesia que permeia contos, atravessa a imaginação, nos faz rir, chorar, sonhar, sentir através das danças, memórias e histórias testemunhadas que tecem a fortaleza e a organização da luta, da resistência, da resiliência, do agrupamento e, nesse agrupamento, o cuidado ancestral com o ser físico, psíquico, afetivo, cultural, educativo, intelectual e espiritual, visto que não somos

²⁸ Segundo Pai Francisco, os pontos abertos referem-se aos espaços do terreiro liberados para visitantes e convidadas(os) conhecer. Os pontos fechados referem-se aos ambientes que só pode entrar quem é da casa de santo, o que não impede de quem é de fora, sentir e apreciar por meio do olhar.

seres fragmentados e sim tecidos em plenitude. Culminamos a vivência com a produção das safonas. Assim, trago os relatos das(os) baobaenses sobre a aula, sobre a formação:

Foi um momento muito esclarecedor e enriquecedor. Pude conhecer o real sentido do terreiro de Umbanda. O Pai de Santo é uma pessoa de muito conhecimento (professora – 2º ano).

Local muito interessante e novo pra mim que sou muito católica. A experiência foi bastante proveitosa para adquirirmos novos conhecimentos os quais não imaginava adquirir (professora – 2º ano).

Foi um momento mágico, encantador, tinha muita curiosidade em conhecer um terreiro, o pai transmitiu-me uma sensação de muita paz! (professora – 3º ano).

Sempre tive curiosidade, imaginava outra coisa, gostei demais. Agora não consigo explicar porque me senti tão leve... (professora – 1º ano).

Muito rico! Desconstruí o preconceito que eu tinha sobre os terreiros. Me senti leve e lembrei da infância quando tinha vontade de ir a uma casa de santo e minha mãe me dizia que só acontecia coisa ruim e hoje vi que não é verdade (professora – 4º ano).

Tudo muito novo, mas muito esclarecedor em relação ao que realmente é vivido no terreiro de Umbanda, quanta coisa linda existe dentro do terreiro (professora do PROINFO).

[...] Bastante proveitoso, saio daqui com outro olhar, outra visão de mundo sobre as religiões de base africana (professora – 5º ano).

Me senti imensamente tocada pelas palavras do Pai Francisco, ressignifiquei meu olhar para os terreiros de Umbanda e casa de santo, pensei nos alunos e pais da escola que frequentam esses locais tão sagrado [...] (Diretora).

Trazer esses relatos emociona-me, mesmo curtos, encontro-me marcado pela força dessas palavras. Elas me fazem recordar a sala de aula enquanto estudante da Educação Básica e Ensino Médio, os meus professores que não tiveram a oportunidade de vivenciar essa experiência e, por serem negados a uma formação qualificada e comprometida a respeito da temática, não me fortaleceram no momento em que fui vítima de racismo religioso no âmbito escolar. E, ainda hoje, poucos docentes se preocupam com o estudo da religiosidade de matriz afro na Educação Básica, bem como no Ensino Médio.

E não basta só conhecer o conteúdo, faz-se necessário reconhecer a importância da temática da religiosidade no âmbito escolar, para tanto, é preciso que nós, educadoras/es, agreguemos às componentes curriculares, o estudo da relação corpo-natureza, relação corpo-mito, relação corpo-dança, relação corpo-identidade e relação corpo-feminino vinculados aos princípios e ensinamentos da cosmovisão africana enraizada no processo educativo dos terreiros e casas de Candomblé (OLIVEIRA, 2006). A educação deve acontecer pautada na filosofia presente nas comunidades tradicionais da casa de santo, centrada nos valores afro-brasileiros e voltada aos alunas/os que ocupam os bancos escolares (idem, p.62).

Para não fugir do compromisso dessa dissertação, o de registrar o maior número possível de práticas educativas, especialmente neste capítulo, antes de seguirmos para a próxima afrovivência, trarei a voz de uma professora que, antes de sairmos para a aula ao terreiro, aguardando o ônibus que iria nos levar, a educadora com seu olhar para as crianças que aguardavam seus familiares irem buscá-los, a docente indicando o seu compreender, veio até mim e falou ao meu ouvido: “Observou que as crianças, principalmente as meninas estão todas assumindo o cabelo afro?” (professora – 3º ano) Continuou a educadora: “Estamos trabalhando em sala de aula, as formações estão nos ajudando muito”. Repliquei: “Agora que percebi, professora” (Pesquisador-formador).

A docente estava falando dos cabelos cacheados, crespos, *black power*, dos enfeites nos penteados, na variação dos trançados, tranças e arranjos decorados com laços e fitas, linhas e ligas coloridas até a utilização de fibras sintéticas para o trançado mais alongado dos cabelos (VEDEIRA, 2013). Por mais que os penteados tivessem os cuidados e a criatividade dos familiares, a educadora indicou algo importante na sua fala, elas estavam fortalecendo a identidade étnica das crianças, sobretudo das meninas, potencializando o corpo-negro(a) e a estética afrodescendente. Não se trata especificamente de uma prática educativa, mas de aprendizagens que não poderiam deixar de ser registradas aqui.

Figura 68 - Alunas enegrificadas pelo empoderamento do cabelo étnico



Fonte: O autor, 2017

6.8 8º Afrovivência-Baopedagógica: Conhecendo os Conceitos, Repensando Nossas Práticas Educativas e Filosofando Sobre uma Nova Metodologia de Trabalho

Figura 69 - Pesquisador-formador explicitando os procedimentos da vivência formativa/ Baobaenses se articulando para iniciar a vivência formativa



Fonte: O autor, 2017

O nosso sétimo encontro, nossa sétima formação, inicialmente fez-nos reviver a as pegadas percorridas pelos educadores no terreno movediço que é a educação com suas metamorfoses constantes. A formação iniciou com discursos dos professores sobre a precariedade do sistema educativo desde a dificuldade de conseguir reajustes salariais, até as greves as quais são obrigados a se submeterem para reivindicar direitos negados.

Os relatos exaustivos me fizeram perceber que o canto dos pássaros ainda não assume a liberdade que merece e que, por mais que os gritos dos docentes ecoam, as fronteiras educacionais ainda são as mesmas. As gaiolas, mesmo possuindo seus buracos, suas portas, permanecem fechadas impedindo vôos. Os pássaros até tentam improvisar o canto, mas as baladeiras estão lá, esticadas, inibindo o direito de voar da educação. Por isso, iniciamos o momento falando da precariedade da educação. Entre desabafos, lamentações e indignações, principiamos o nosso encontro.

Nosso diálogo sobre o estudo começou com a reflexão acerca das categorias conceituais que fundamentam a pesquisa-formação, pois precisava apresentar ao grupo os conceitos propositivos e potencializadores que estavam direcionando nossas afrovivências-baopedagógicas e que iriam nos auxiliar na construção da proposta pedagógica no final da pesquisa. Assim, entreguei os seguintes textos: “A teoria como prática libertadora” (Hooks, 2017); “Africanidades brasileiras esclarecendo significados e definindo procedimentos pedagógicos” (Silva, 2003); “Tocando a cosmovisão de raiz africana na tessitura da nossa brasilidade” (Meijer, 2012); Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor (Cavalleiro, 2001) e Atos de currículo e formação (Macedo, 2012).

Para agilidade do tempo, dividimos em seis grupos. Cada grupo ficou com um texto para fazer a leitura e, em seguida, a socialização de modo pretagógico. Propus que usassem e abusassem da criatividade e da inovação pedagógica no momento da contextualização, pois a ocasião era oportuna, já que tínhamos a manhã toda dedicada à formação. Na sequência entreguei uma folha com a simbologia do Baobá e pedi que as principais ideias extraídas do texto fossem colocadas nas diversas partes da árvore. Para facilitar a atividade, apresentei nossa árvore dos afro-saberes construída nas atividades do projeto Memórias de Baobá, assim, após realizarem a leitura e contextualizarem, seguiram com a transposição para o Baobá.

Para que o estudo não ficasse cansativo e enfadonho, tendo em vista que os professores estariam durante o mês de janeiro trabalhando em razão do período grevista, coloquei algumas músicas negras tentando sensibilizá-los, bem como relaxá-los para que percebessem o estudo como apontamento auxiliador na compreensão das interpretações das questões étnico-raciais e valorizador do pensamento intelectual negra(o).

Dado um tempo para os grupos dialogarem e refletirem, ao passo que se estendia a atividade, o professor de Artes pediu para adiantar a socialização das ideias extraídas do texto contextualizadas no grupo, justificou que tal adiantamento seria por, infelizmente, não poder ficar até ao final da formação. Nesse sentido, passamos a palavra para o professor e, posteriormente, para as demais pessoas do grupo, o que me deixou complementemente encantando, pois elas/e conseguiram relacionar as ideias implícitas do texto ao “mês da consciência negra”, trazendo dicas importantíssimas para o exercício do que o grupo entendia ser consciência negra.

Dicas para o exercício da consciência negra:

- **Reconheça ser racista:** Somente assim poderá fazer algo para humanizá-lo;
- **Compre livros, brinquedos/bonecas/os negros/as:** Se a criança aprende brincando, vamos alargar a roda das possibilidades;
- **Reconheça o lugar de privilégio:** A ausência negro/a nos espaços de poder, como educadores/as, nas equipes de trabalho de maior prestígio, não diz exclusivamente somente a sua capacidade (não duvidamos e nem duvide de sua capacidade) diz também respeito às barreiras estruturadas e estruturantes à população negra;
- **Reconheça realidades dos/as negros/as que te cercam:** Ao dizermos reconheça, é reconhecer sua existência, suas potencialidades e violências que o

grupo sofre diariamente, mas não faça do seu amigo negro um “Wikpreto”, tem conceitos que a pessoa pode não dominar, pois passou pelas mesmas escolas que você;

- **Atualize-se no assunto, você está atrasado/a:** Os/as negros/as estão em movimento desde sempre... Tem muitas produções e referências nacionais, internacionais e regionais negras com narrativas próprias;
- **Só por hoje:** Só por hoje vou me sensibilizar, só por hoje vou me permitir aprender com, trocar com, só por hoje reconheço que NÃO SOMOS TODOS IGUAIS, só por hoje assumo o compromisso de reescrever está história com... E que esse só por hoje seja o tempo necessário. Quem é negro/a é o ano todo, não somente no 20 de novembro!
- **Que tipo de sociedade deseja?** O que temos feito para que isso aconteça? (Grupo 3)

Vale dizer que as dicas apontadas foram elaboradas pelo grupo a partir do artigo “Educação Antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor” da professora Eline Cavalleiro (2001). Após a socialização do grupo, os professores que dialogaram e refletiram sobre o texto “Ensinando a progredir” da professora feminista Bell Hooks (2017), solicitaram que também iriam expor as ideias contextualizadas do texto que tinham debatido, relatando a concepção delas/es a respeito do que compreendem ser um/uma professor/a baopedagógico, vejamos:

O que significa ser um(a) professor(a) baopedagógico:

Um/a professor/a baopedagógico ultrapassa as paredes da escola e os muros institucionais que, na sua maioria, engaiolam as/os alunas/os;
 Um/a professor/a baopedagógico gira a sala, movimenta as(os) alunas(os) e possibilita o conhecimento circular;
 Um/a professor/a baopedagógico possibilita as(os) alunas(os) aprenderem com / na natureza;
 Um/a professor/a baopedagógico é interessante e capaz de falar de maneira envolvente;
 Um/a professor/a baopedagógico é engajado;
 Um/a professor/a baopedagógico é preocupado/a com o bem-estar das(os) alunas(os);
 Um/a professor baopedagógico é benevolente e encantador/a;
 Professoras(es) baopedagógicos são comprometidas(os) profundamente com práticas pedagógicas progressistas;Um/a professor/a baopedagógico é capaz de despertar nas(os) alunas(os) o desejo de imitar seu estilo de ensino;Um/a professor/a baopedagógico faz a cisão de corpo, mente e espírito;
 Um/a professor/a baopedagógico liga a vontade de saber à vontade de vir a ser;
 Um/a professor/a baopedagógico reconhece o valor de cada voz individual na sala de aula. (Grupo 1)

Trazer essas produções didáticas emociona-me, sobretudo pela realidade do momento na qual incidiram. Era janeiro e as(os) baobaenses estavam na escola saldando o período grevista, sentia a fadiga nos seus corpos, percebia que estavam saturados, afinal, vivenciar três greves em único ano não é fácil. Foram muitos dias na rua, no sol, na chuva, na porta da prefeitura, na porta da Secretaria de Educação, mas havia a esperança na escola, nos sonhos, na sala de aula e no desejo de fazer a formação. Desejos socializados a cada inovação pedagógica. Vejamos o poema que o próximo grupo produziu acerca do texto “Tocando a cosmovisão de raiz africana na tessitura da nossa brasilidade”, da professora Rebeca Alcântara (2012):

Foi aqui...

Foi aqui que a cosmovisão africana nos encontrou
 E nos tomou, nos tocou
 Nos marcou, nos ensinou
 Nos formou, nos transformou
 Nos cruzou, atravessou, nos africanizou
 Foi aqui na escola (Grupo 2).

Na sequência mais dois grupos apresentaram também poetizando as ideias contextualizadas dos textos, “Cosmovisão africana: a forma cultural africana no Brasil”, do professor Educador Oliveira (2006) e “Africanidades brasileiras: esclarecendo significados e definindo procedimentos pedagógicos”, da educadora Petronilha Beatriz (2003). Vejamos o poema:

Cultive as africanidades

Quem é você que me fez ouvir músicas negras que me fizeram sorrir e chorar?
 Quem é você que me fez ter vontade de dançar reggae, hap e samba?
 Quem é você que apresentou o lado bonito da minha história, aliás, nossa história?
 Quem é você que estava sempre rondando a nossa escola e nós não percebíamos?
 Quem é você que está em todo lugar da nossa cidade?
 Quem é você que superou tantas e tantas travessias?
 Você dançou, jogou, cantou, batucou, contou história e nos falou sobre os nossos ancestrais... Disse tudo que precisávamos ouvir... Quem é você?
 Eu sou as suas africanidades, cultive-as (Grupo 5).

Cosmovisão africana

Quando você apareceu
 O eclipse ancestral aconteceu
 Através de uma formação empretecedora
 Tudo enegreceu

Acendeu a luz da memória

Nos trazendo muitas histórias
 Ainda bem que você surgiu
 Porque nossa raiz fluiu
 Agora vamos começar a reproduzir
 Para o mundo inteiro sacudir (Grupo 4).

O último grupo, que refletiu e dialogou com do texto “Atos de currículo e formação”, do professor Roberto Sidnei (2012), socializou as ideias contextualizadas através de um conto, vejamos:

Todos dependem do currículo

Certo dia, o ensino com ar vaidoso, perguntou:

- Embora a escola tenha vários instrumentos pedagógicos, qual o órgão mais importante?

A formação respondeu:

- O órgão mais importante sou eu: formo todas(os) para exercerem suas práticas educativas.

- Somos nós, porque somos o planejamento de tudo que vai ocorrer – disse o planejamento.

- Estão enganados. Nós é quem somos mais importantes, porque somos a teoria e a prática – disseram a epistemologia e a metodologia.

Mas a sala de aula também tomou a palavra:

-Então e eu? Eu é que sou mais importante: faço tudo funcionar na escola!

-E eu trago em mim os alimentos! – interveio a cantina.

-Olha, importante é aguentar todos os corpos correndo, gritando, pulando, brigando, chorando, como eu, o pátio.

Estavam nesse dilema quando um senhor mais velho interrompeu o debate e disse:

-Todas(os) vocês são muito importantes para a vida da escola e todos precisam caminhar juntos! No entanto, não esqueçam do currículo, pois é ele quem diz que tipo de sujeito é cada um / uma de vocês. Sobretudo, se vocês estão preocupados com os interesses individuais de vocês ou do coletivo (Grupo 6).

As/os baobaenses foram além do que eu esperava e do que elas/es próprios esperavam. Construíam juntas(os) dispositivos pretagógicos respeitando as ideias compartilhadas em grupo e as limitações da cada uma/um, compreendendo que o resultado do processo é responsabilidade de todas(os). São as inspirações das categorias conceituais que delineiam esta escrita, esta pesquisa-formação. Finalizo trazendo as falas baopedagógicas cheias de sentidos e significados:

O encontro de hoje serviu para me aprofundar mais na história e cultura dos meus ancestrais por meio de outros conceitos (professora – 5º ano).

A aula possibilitou a ampliação dos meus conhecimentos no que tange a minha história através de outras categorias conceituais que irão me auxiliar muito em sala de aula. Destaco, principalmente, as atividades que foram reelaboradas a partir dos textos lidos, não imaginava tanta criatividade da nossa parte (professora – 3º ano).

O que vimos no encontro de hoje foi magnífico, nos mostrou como somos capazes de recriar novas metodologias a partir dos textos [...] temos que fazer isso com nossos alunos, provocá-los, desafiá-los, eles também são capazes (professora – 2º ano).

Saí da aula instigado a pesquisar outros conceitos propositivos e potencializadores de identificação com os signos produzidos culturalmente pelos africanos (professor de Artes).

As atividades reelaboradas a partir dos textos foram sensacionais! Conceitos cruciais para o nosso aprendizado! Considero importante destacar as conexões que houve em relação aos conceitos, cada um com sua especificidade, mas um em conexão com o outro para o nosso aprendizado sobre a educação das relações étnico-raciais (professora – 1º ano).

Relatos como esses fortalecem a concepção de que as afrovivências baopedagógicas oriundas das categorias conceituais escolhidas para delinear a pesquisa-formação, não se emergiram no vazio do jogo escolástico, tampouco academicista que sabidamente desvaloriza e nega o pensamento e a produção de conhecimento da intelectualidade negra. Ou seja, as falas afirmam a importância que demos, neste trabalho, às opiniões das(os) intelectuais afrodescendentes.

Terminada a oitava formação, retornei à Fortaleza para assistir as aulas de uma componente curricular e para seguir nas orientações da pesquisa. Já tinha cumprido todos os meus créditos acadêmicos faltando somente a defesa da dissertação, porém, cursar a referida componente ampliou muito mais meu olhar e compreensão para o universo branco acadêmico, a fim de perceber como as(os) burocratas ocidentais se organizam na universidade para se qualificar e construir grupos eurocêntricos, que recusam as vozes, ideias e corpos afrodescendentes.

Ao conversar com minha orientadora para tratarmos da finalidade da pesquisa, ela percebeu que havia muita coisa para analisar. Aproveitei a ocasião para falar da possibilidade da defesa acontecer no mês de junho, neste sentido, Sandra sugeriu que para tal acontecimento eu finalizasse o trabalho o quanto antes, detendo-me nas análises dos dados.

Assim, segui escrevendo o texto e planejando as últimas formações. Isso mesmo que vocês leram: dois encontros. Pois mesmo com o tempo curto para a realização de duas ações, não poderia deixar de fora dos nossos encontros uma vivência com o grupo Maracatu Uinu Erê ao qual sou vinculado. Não por eu ser integrante do grupo, mas pelo trabalho educativo realizado especialmente por / com crianças que valorizam a cultura negra e indígena local, positivando nossa existência afrocratense através dos batuques e canções de um Maracatu Mirim.

Vale dizer que o encontro só foi possível porque, mais uma vez, tive o apoio do núcleo gestor e do artista João do Crato, que tem se empenhado fortemente nas atividades culturais da comunidade Carrapato (comunidade predominantemente negra produtora de

africanidades), especialmente nas atividades do Maracatu. Assim, ainda em Fortaleza, liguei para saber da gestão escolar quando poderíamos finalizar as formações.

A diretora, preocupada, argumentou que no momento estava complicado, pois os professoras(es) só retornariam em março quando iniciassem as aulas, uma vez que as(os) docentes trabalharam todo mês de janeiro e metade de fevereiro por consequência da greve. Falei que não havia problema, pois seria melhor realizar quando elas/es voltassem, tendo em vista que iria precisar da participação do alunado em uma das formações.

Ao término da ligação, a diretora me convidou para realizar a formação que não seria com as(os) educandas(os), na semana pedagógica que iria acontecer na primeira semana de março. O convite só poderia ter sido enviado pelos nossos ancestrais, pois foi fundamental para o planejamento que almejava realizar com as/os professoras/es no momento final das formações. Assim, me desloquei à cidade para finalizar as afrovivências e entregar modestas lembranças como gesto de reconhecimento e agradecimento ao grupo pela participação significativa na pesquisa, embora nada pague o esforço e empenho sem medida do grupo a cada encontro realizado. Assim, culminamos as nossas formações em março de 2018.

6.9 9ª Afrovivência-Baopedagógica: Maracatu Uinu Erê – Curumins Entrando na Floresta Baopedagógica Munidos de Toques, Batuques e Canções Ancestrais

Figura 70 - João do Crato maratucando-cutucando ancestralmente a escola/ Maracatu Uinu Erê mirim enegrecendo a escola.



Fonte: O autor, 2018

As africanidades são marcadores étnicos e ancestrais fortemente presentes na vida da população negra cariense. Andar pela região, sobretudo pelas cidades de Juazeiro do Norte, Barbalha e Crato, é perceptível e sensível o cheiro, o sabor e a cor da terra-mãe África no dia-a-dia do nosso povo. Por mais que o colonialismo tenha tentado apagar o legado

ancestral, os corpos, os gestos e as palavras afirmam, por meio das expressões, práticas e manifestações negras que a ancestralidade africana é tecida por uma teia potente e sem fim. Essas africanidades seguem enaltecendo a beleza da região e são testemunhas de que o Cariri cearense é negro, por isso a temática precisa ganhar força para fortalecer-se e consolidar-se institucionalmente na escola.

Nesse intento, a nossa penúltima afrovivência, iniciou com as palavras poéticas do célebre João do Crato convidando a escola a ser feliz, a escutar os batuques e sons dos maracatus, toques e afoxés dos nossos ancestrais, expressões afroculturais que anunciam a negritude da nossa cidade e alimentam a alma do nosso povo. Num misto de emoções, João fez outro convite à escola, desnudar as partes do livro, despir as narrativas de dominação e tentativas de eliminação, de subordinação das africanidades de muitos livros didáticos e paradidáticos.

Na sequência João do Crato pediu que as/os meninas/os se apresentassem destacando a temporalidade que brinca no maracatu e as razões que os levaram a participarem do grupo, bem como os motivos para permanecerem, porém, algumas crianças se sentiram inibidas para falar. Entretanto, a historiografia do Maracatu foi narrada pela voz de um curumim “da taba cariri, transcendental” (João do Crato). Segundo o curumim, o Maracatu Uinu Erê está situado na comunidade Carrapato, no bairro Lameiro de Baixo, uma das comunidades negras do Crato. O Maracatu foi fundado no dia 05 de março de 2014, a partir do desejo dos moradores de reverenciarem o rei e rainha negros do Maracatu com o intuito de contribuir para solidificar a história da cultura afrodescendente na comunidade Carrapato.

Assim, o diálogo continuou com Ronaldo, líder ativista da comunidade e responsável com outros moradores pela organização das manifestações de matriz africana na vila Carrapato. O líder, com seu saber e conhecimento, nos presenteou com reflexões importantes sobre a prática, sobre a brincadeira desse teatro de base africano, relatando que Maracatus são festas de negras/os originários dos espaços das irmandades de pretos onde havia uma coroação na qual a igreja abençoava um casal de rainhas e reis negros(os).

Como exemplaridade deste fato, temos na cidade do Crato uma igreja nas proximidades do Lameiro, onde está localizada a Vila Carrapato. Segundo Ronaldo, tecem muitos comentários a respeito da tal bási-la, uns afirmando que era uma irmandade de pretos, outros que era a igreja dos escravos. Mas, para o ativista, o importante é que se trata de um espaço onde a coroação de reis e rainhas negros(os) incidia por meio de apresentação teatral, fatos semelhantes a eventos ocorridos na África.

Por não estarem presentes todos os membros que compõem o Maracatu Uinu Erê adulto, Ronaldo considerou interessante apresentar os personagens da brincadeira quando o grupo estivesse completo e caracterizado, para facilitar a compreensão e o entendimento das crianças. Finalizou sua fala convidando a escola para batucar, brincar, teatralizar e dançar com o Maracatu Uinu Erê mirim, ressaltando que já passou do tempo de abraçarmos a cultura africana como essência da educação brasileira. “Ela (a África) sempre esteve dentro de nós, especialmente da nossa escola, vamos abraçá-la e possibilitar que ela seja presença constante na vida dos alunos”. (Ronaldo).

Figura 71 - Baobaenses maracatucando com os toques e batuques do Maracatu Uinu Erê mirim.



Fonte: O autor, 2018

Finalizo a narrativa desta formação trazendo alguns relatos avaliativos extraídos das sanfonas:

Excelente ideia a de trazer esses meninos hoje para nos ensinar tanto! Prendem a atenção das crianças, eles acabam se tornando referência, modelo para os alunos (professora da sala de leitura).

Foi lindo! Cada encontro é mágico, agora a criança explicando sobre a origem do Maracatu foi emocionante. É algo sagrado para eles e agora pra nós, como eu queria meus filhos envolvidos com nossa cultura ancestral, assim como essas crianças (professora – 4º ano).

A maneira de dançar, o respeito na vez que o adulto foi falar, a batida no chão, a coragem deles preservando a cultura dos nossos ancestrais, tudo, tudo um eterno aprendizado que vai ficar pra vida toda! (professora readaptada).

Extremamente pedagógico e a relação das crianças aprendendo com os adultos e os adultos aprendendo com as crianças, foi sagrado pra mim (professor – 2º ano).

A cada encontro saio com a sensação que não sabia nada sobre a cultura afro (professor de Artes).

A perspectiva das formações provocou-me, desde sempre, diversas sensações, ora prazerosas, ora melancólicas. Porém, ao me aproximar do final das afrovivências, transcrevendo as sanfonas e analisando-as, percebo que a tática usada para ensinarmos e aprendermos de modo prazeroso nos encontros, teve sentido, surtiu efeitos, pois em nenhum momento ouvi os professores falando que as aulas foram cansativas, enfadonhas. Espero que sigamos repensando os modos de conhecimento pela desconstrução das antigas epistemologias e metodologias fadigas que exigem de nós uma transformação das nossas salas de aulas e de como ensinamos. Tais revoluções são necessárias na ambiência escolar para devolver vida a uma educação extremamente adoecida (HOOKS, 2017).

6.10 10ª Afrovivência-Baopedagógica: Não Basta Florescer, é Fundante Regar as Raízes, Zelar as Flores para elas germinarem – Os Frutos Nascendo na Floresta Baopedagógica

A nossa última formação aconteceu em março de 2018, na semana pedagógica da escola, momento poderoso em que as fronteiras foram transpostas, a diversidade de pensamentos interligados, as diferenças confrontadas, a mistura de criatividade combinadas, as dúvidas e incertezas compartilhadas. Ou seja, na mesma proporção que surgia a produção de conhecimento, surgia a solidariedade entre as/os baobaenses (HOOKS, 2017).

Iniciamos o momento comigo entregando o material didático que tinha solicitado antecipadamente à gestão escolar. Vale dizer que fiquei muito contente com a investida da escola nos materiais pedagógicos, o que evitou que eu precisasse custeá-los. Na sequência expliquei ao grupo que a formação seria dividida em dois momentos: no primeiro, a construção dos produtos didáticos na perspectiva de gerar estratégias pedagógicas de matriz africana que pudessem subsidiar os/as docentes e gestão escolar, no trato da história e cultura africana e afro-brasileira; e o segundo, que foi a elaboração de uma proposta pedagógica, que, partindo dos princípios da cosmovisão africana, valorizasse os repertórios africanos marcados na cultura local. Ressaltei que a intenção da proposta não era eliminar a que já existe na escola tampouco modificar o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Regimento Escolar (RE) e/ou currículo. Mas que a proposta pudesse servir como orientação / direcionamento didático-pedagógico a fim de guiar o trabalho da escola em torno do ensino das africanidades locais para a educação das relações étnico-raciais. Enfatizei que as produções didáticas a serem construídas deveriam contemplar as temáticas abordadas nos encontros formativos. Assim, dividi os baobaenses em quatro grupos quando iniciaram as produções. Vejamos os resultados:

Figura 72 - Material pedagógico investido pela escola para as produções didáticas/ Produto didático – Quebra-cabeça dançando o coco.



Fonte: O autor, 2018

Figura 73 - Produto didático – Quebra-cabeça baopedagógico/ Jogo da memória dos Orixás.



Fonte: O autor, 2018

Figura 74 - Produto didático –jogo da memória dos reisados/ Maquete Conjunto Novo Crato e os lugares afromarcados.



Fonte: O autor, 2018

Foi lindo assistir as(os) educadoras(es) inquietas(os), pedindo para acessar os computadores da escola na tentativa de buscar mais informações na perspectiva de caprichar na produção didática, pesquisando inovações. Foi comovente observar a socialização dos grupos trocando material, compartilhando informações, dividindo ideias, sugerindo dicas, preocupados com o tempo e com o material didático, questionando a diretora ao chegar atrasada. A cada gesto, fala e movimento das/os educadoras/es, percebia que a efetivação vitalícia no cargo não ofereceu a elas(es) a oportunidade de se esconder do “palco sala de aula”, como oferece a muitos educadores que acabam se retraindo, não se atualizando e buscando na escola um asilo ao invés de um local de desafio, evolução, encantamento e intercâmbio dialético (HOOKS, 2017).

Enquanto o professorado concluía as produções didáticas, fui pego de surpresa pela diretora e secretária escolar entrando na sala onde acontecia a formação, com os diários de classe encapados com simbologias ao Baobá. Por mais que as imagens não fossem propriamente a árvore, os sentidos e significados das representações na capa dos diários denunciavam as implicações ancestrais dos enraizamentos e, por conseguinte, dos florescimentos no material didático-pedagógico. Só após vê-los apreendi o motivo do atraso da diretora para a formação, pois ela e a secretária estavam concluindo a confecção do material e o grupo já sabia. Vejamos a beleza dos diários de classe, atente às cores, formas e ilustrações.

Figura 75 - Diários de classe ancestralizados/ Diários de classe enegrificados.



Fonte: O autor, 2018

Face ao exposto os grupos apresentaram as produções didáticas relatando a qual afrovivência-baopedagógica o dispositivo se referia. Vale dizer que um dos grupos produziu dois materiais para agilidade dos trabalhos, vejamos:

Quadro 9 - Produções didáticas

Grupo 1 – Afrovivência-Baopedagógica: Pretagogia e Marcadores das Africanidades	Produto didático – Quebra-cabeça baopedagógico
Grupo 2 – Afrovivência-Baopedagógica: Reisados, Congos e Educação e O Dia em Que o Chão da Escola Vivenciou / Experimentou / Sentiu as Africanidades que Ecoam na Cosmovisão de Raiz Africana na Cultura Cratense	Produto didático – Quebra-cabeça dançando o coco e jogo da memória dos reisados
Grupo 3 – Afrovivência-Baopedagógica: Entrando no Território da Memória através da Corporeidade e Abrindo as Portas e Janelas do Tempo – Pode Entrar, Sejam Bem-Vindos a Nossa Casa de Santo (Pai Francisco de Oxóssi)	Produto didático – Jogo da memória dos orixás
Grupo 4 – Afrovivência-Baopedagógica: Bairros Afrodescendentes – Cartografia da Negritude Pela Sua Engenharia Cultural e Pela Autocriação e Autoconstituição Ancestral	Produto didático – Maquete Conjunto Novo Crato e os lugares afro-marcados

Fonte: O autor, 2018.

Após a concretização dos produtos didáticos seguimos para o segundo momento, elaborar coletivamente orientações educativas conduzidas pelos princípios da cosmovisão africana, na perspectiva de valorizarmos repertórios de matriz afro marcados na localidade e da inserção enquanto conteúdo para o ensino das africanidades locais no currículo da escola

08 de Março:

- *Circularidade* – No que se refere ao princípio da circularidade, ficou orientado que o corpo docente agregaria às suas práticas educativas todas as metodologias possíveis de trabalhos circulantes, desde a organização do espaço escolar até as atividades intra e extraclasse.
- *Religiosidades de matrizes africanas* – No que se refere ao princípio das religiões de base africana, ficou orientada a inclusão do estudo das referidas religiosidades, sobretudo nas componentes curriculares de Ciências Humanas. Destacando que o professor de Artes da escola (umbandista), enquanto estivesse lotado na instituição, daria suporte aos estudos realizando oficinas, rodas de conversas, minicursos, entre outros instrumentos pedagógicos em virtude da familiaridade que tem com o assunto. E, dentro dos conteúdos abordados, a escola traria no decorrer do ano letivo, uma Yalorixá ou um Babalorixá das adjacências para falar do processo educativo nos terreiros e/ou casas de Candomblé.
- *Tradição Oral* – No que se refere ao princípio da Tradição Oral, ficou orientado o trabalho com as(os) mestras(es) da cultura negra local partindo das manifestações e práticas culturais de matrizes africanas: Grupos de reisado, grupos de capoeira, Maracatus, Maculelês, Maneiro Pau, Danças do Coco, rodas de

conversa e chão redondo com um rezador ou uma rezadeira, menzeira, parteira, telecã, ferreiro entre outras/os bibliotecas vivas/os situadas no território escolar.

- *Sacralidade* – No que se refere ao princípio da Sacralidade, ficou orientado que fizessem aulas de campo a espaços ancestrais naturais, ou seja, vivências em recintos que os educadores / educandos possam sentir a presença da ancestralidade na natureza e, através dela, se conectar consigo e com o/a outro/a.
- *Ancestralidade* – No que se refere ao princípio da ancestralidade, ficou orientado que fizessem atividades didático-pedagógicas com as matriarcas e os patriarcas da comunidade na perspectiva de valorizá-las/os enquanto produtoras/es de conhecimento e saber.
- *Cultura Negra* – No que refere ao princípio da cultura negra, ficou orientado o uso de metodologias de trabalho que busquem conhecer e reconhecer as marcas negras na cidade do Crato, sobretudo nos bairros afrodescendentes.

Pelo exposto, acredito que as produções didáticas, bem como as orientações educativas concretizadas na escola 08 de Março através da pesquisa-formação, foi uma experiência inovadora na educação do município do Crato e transformadora para todas as pessoas engajadas nesse trabalho. Creio que as/os educadoras/es desaprenderam sobre o racismo e aprenderam sobre novas possibilidades de descolonização, compreendendo a necessidade de criar experiências democráticas de aprendizado para a africanização da escola (HOOKS, 2017).

Ainda que o meu olhar de pesquisador-formador tenha percebido e sentido a transformação de mentalidades e comportamentos, não sou eu quem vai dizer as contribuições significativas das afrovivências-baopedagógicas na prática educativa das/os baobaenses. São as/os protagonistas deste trabalho que irão expressar suas cosmopercepções e cosmosensações acerca dos encontros.

6.11 Entrando no território das memórias: A pesquisa-formação de raiz africana na cosmopercepção e cosmosensação das/es educadoras/es da escola 08 de março

Agora, trago as falas das/os sujeitas/os carregadas de encantamentos, trazendo as avaliações delas/es acerca dos momentos. Os discursos são registros do nosso último encontro, do nosso último dia de aula, onde, em círculo, dialogamos com a possibilidade de acrescentar ao nosso fazer educativo, nosso ser pedagógico, novos sentidos e significados à nossa formação por meio da reflexão sobre o que fizemos. Vamos às vozes encantadas:

As formações para educação das relações étnico-raciais foram de grande valia para nossas práticas pedagógicas. Em relação às atividades desenvolvidas acerca da temática nos enriqueceu bastante! A possibilidade de haver outras formações para a

comunidade escolar como todo, sempre será bem-vinda, pois só vem acrescentar os nossos conhecimentos (diretora).

Foi de grande contribuição. Podemos perceber que através de atividades simples e cotidianas, estaremos implantando a Lei 10.639/2003 (professora – 5º ano).

De maneira extremamente construtiva e significativa, as formações nos proporcionaram melhores condições para trabalhar o tema em sala de aula, bem como resolver conflitos raciais e valorizar a cultura e história afro-brasileira a partir da cultura local (professora – 1º ano).

Foi uma iniciativa inovadora para a escola. Os trabalhos foram desenvolvidos muito bem pelo corpo docente, os formadores e gestão escolar, resgatando a nossa história afro local. Precisamos continuar com essas formações que são muito enriquecedoras (professora – 2º ano).

Vejo as formações como algo de fundamental importância porque não só fomos agraciados com a formação de nossa história local, mas também serviu para combater os efeitos da discriminação racial com o negro aqui e fora da escola. E só se combate quando se conhece (professor readaptado).

Foi uma estratégia muito benéfica para nós funcionários da escola, bem como para a comunidade escolar, pois com o embasamento teórico e prático das afrovivências, teremos condições de promover atividades pedagógicas específicas, que objetivem nos conscientizar cada vez mais (secretária escolar).

Avalio como muito positivas, uma vez que o colegiado dos profissionais teve a oportunidade de se qualificar na temática étnico-racial vivenciando diversas atividades inovadoras (professora da sala de leitura).

As formações sobre a temática em questão foram fatores possibilitadores de grande aprendizado e ferramentas de combate às práticas racistas e discriminatórias presentes em diversas instâncias da esfera social. Nesse sentido o nosso contato com as formações, possibilitou uma inestimável aceitação da nossa parte, resgate da história afrodescendente, valorização e aumento da autoestima, elementos amplamente atacados pela cultura eurocêntrica. Assim, faz-se necessário a continuidade dos processos formativos (professor de Artes).

Todas as afrovivências desenvolvidas contribuíram muito para ampliar meu campo teórico e prático acerca do estudo sobre a história e cultura africana a afro-brasileira, evidenciando a importância de priorizar a implementação da lei 10.639/2003 na matriz curricular da escola 08 de Março. Mas mais importante foi aprender que para implementar a citada lei, depende de nossas ações diárias, tanto do ponto de vista da reflexão, como na elaboração de táticas de combate ao racismo (professor – 3º ano).

Esses depoimentos memoráveis, que tive o prazer de sentir, ouvir e transcrever, em especial a última fala, a voz do professor do 3º ano, denunciam que a pesquisa-formação contribuiu para a implementação da Lei nº 10.639/2003, pois implementar a citada lei é desenvolver ações educativas diariamente na ambiência escolar, na perspectiva de mexer com o currículo da escola, através de um trabalho que envolva o coletivo e que traga resultados duradouros e satisfatórios, mesmo com os muitos fios soltos que precisam ser puxados e amarrados para que a lei se torne realidade em todas as escolas brasileiras.

Perceber / sentir o reconhecimento da importância dos processos formativos na vida pessoal e profissional dos educadores através de suas falas, banhou-me de felicidade, tornou-me um educador afrodescendente mais preocupado com as questões étnicas, com o mundo racial que me rodeia, pois só mediando, do começo ao fim de uma formação, perceberemos e sentiremos a importância de cada dia doado aos encontros, cada tempo dedicado às vivências. Seguimos com outras falas:

[...] ainda que tenha tido muitos obstáculos, acredito que conseguimos vencer, a escola 08 de Março se torna referência sobre formação de professores para desenvolver trabalhos com a temática afro. Seja por meio de projetos envolvendo alunos, seja por meio de formações envolvendo professores, gestão escolar, pesquisadores e intelectuais negros. Os alunos que por aqui (a escola) passarem, a partir dessas formações, aprenderão desde cedo a valorizar, respeitar, resgatar e propagar os saberes afro de modo que se tornarão indivíduos fortemente conscientes do valor cultural, que todo brasileiro possui como legado deixado pelos ancestrais e como elementos identitários constitutivos da identidade brasileira (professor de Artes).

A partir das experiências vividas nas formações, será enriquecedor trabalhar em sala de aula a história e cultura afro-brasileira partindo da cultura local para, assim, desmistificarmos os preconceitos, discriminações e positivarmos nossa existência negra na sociedade (professora – 2º ano).

Acredito que a partir das formações, toda a escola estará pautando em sala as africanidades, a cosmovisão africana, a Pretagogia, a pedagogia do baobá, impulsionando firmemente uma educação antirracista associada às práticas pedagógicas, as crianças que passarem pela escola, sem dúvidas, terão a oportunidade de se libertarem do racismo, dos preconceitos e certamente ajudarão suas famílias nesta superação (coordenadora pedagógica).

[...] já percebi diversas mudanças de comportamentos por parte dos colegas em relação a vários termos com os alunos negros, a formação vai realmente contribuir para metamorfoses significativas e avanços potentes em todo o quadro da escola (professora – 3º ano).

As formações contribuíram e seguirão contribuindo porque fomos tocados a cada encontro. Os educadores da escola saíram das suas zonas de conforto, do discurso de “pseudo preconceito” e passaram a valorizar o que outrora discriminavam. Por isso é importante dar continuidade às formações, trazendo novos elementos que embasem não só a prática cotidiana em sala de aula, mas também na vida (professor readaptado).

Foram muitas informações e elas ainda estão reverberando sobre mim. Ainda estou processando cada encontro, cada momento valioso vivido. Só sei que são antídotos poderosos contra a virulência racial que sofremos cotidianamente e que os aprendizados adquiridos irão nos auxiliar de modo sensível e pedagógico (professora da sala do PROINFO).

Estou enraizada e agora sigo florindo na perspectiva de transpor para o currículo da escola, práticas educativas antirracistas e trabalhar com a equipe desde a cosmovisão de mundo africana (diretora).

Trazar esses relatos potencializa ainda mais o meu comprometimento com a educação das relações étnico-raciais no âmbito escolar, pois saber que uma experiência de dez encontros formativos ajudou a transformar práticas educativas, modificar vidas, é realizar a função mesma da educação que ainda não reflete sobre a grande lacuna curricular que existe na formação desses professores, que foram privados do contato com produções bibliográficas e conteúdos que contemplem a história da terra-mãe África e suas heranças ancestrais durante o processo de ensino e aprendizagem.

Enquanto os livros didáticos e paradidáticos não sofrerem alterações significativas, desde a inserção e valorização dos marcos étnicos e ancestrais marcados na cultura local, a escola estará sendo anti-pedagógica, anti-ancestral e anti-democrática. Com essas práticas enegrecedoras, sigo para os pensares conclusivos deste trabalho, deixando o registro do momento final do nosso último encontro, ressalto que não basta florescer, é necessário regar as raízes, zelar as flores para que as bases de sustentação fincadas na floresta baopedagógica (a escola), sendo cultivadas continuem florescendo.

Figura 76 - Entrega das singelas lembranças ao grupo de baobaenses



Fonte: O autor, 2018

7 SIGAMOS BAOBANDO

Não estou me despedindo
Eu não estou indo embora
Vou continuar aqui, ali, acolá, desde que seja na escola
E resistir ao sistema opressor, dominador e colonialista
(Samuel Morais).

Início minhas reflexões finais ecoando esse grito de luta e resistência, certo que preciso continuar resistindo no âmbito escolar, por mim, por nós, pelo que acredito e pelas sementes que deixarei lançadas no solo da escola. Assim, em vez de falar de conclusão, prefiro falar ainda que brevemente, do ponto de partida desta pesquisa, dos caminhos percorridos, do ponto de chegada e dos caminhos a cursar compreendendo que este estudo irá continuar independentemente da pesquisa do mestrado, pois tem a formação como princípio ético e primordial.

Mesmo no cenário de dúvidas e risco da educação brasileira, esta pesquisa me possibilitou apreender a necessidade de apostar na descolonização do currículo escolar, em processos formativos descolonizantes e na africanização das instituições educacionais. Por esses e outros motivos implicados neste trabalho, não me despeço, prefiro dizer até breve. Entendi, a partir deste estudo, que o importante é não concluir, é não ir embora e, para ser fiel, esta dissertação continuará, seguirá.

Ao mergulhar no exercício de conclusão da pesquisa, percebo os caminhos traçados e os anseios vividos. O estudo tinha como objetivo geral possibilitar uma formação continuada de raiz africana aos professoras/es e núcleo gestor, intentando a construção de uma proposta pedagógica que valorizasse os repertórios africanos marcados na cultura local. E, como objetivos específicos, descobrir estratégias pedagógicas de matriz africana que pudessem subsidiar os/as docentes e gestão escolar, no trato da história e cultura africana e afro-brasileira, bem como verificar que contribuições a formação, valorizando os princípios e ensinamentos da cosmovisão africana, poderia trazer para o currículo da escola em torno do ensino das africanidades locais e educação para as relações étnico-raciais.

Evidencia-se, então, que os objetivos deste estudo foram consolidados, uma vez que elaboramos orientações educativas conduzidas pelos princípios da cosmovisão africana e construímos transposições didáticas, que não só implicaram na prática educativa e no fazer pedagógico dos educadores, mas foram orientadas a serem inseridas no Projeto Político Pedagógico (PPP), no Regimento (RE) e no currículo da escola.

Num tom mais intimista, compreendo que as formações, notadamente a realização das produções didáticas, ajudaram a romper discursos usados na escola, justificando que não são inseridos no currículo o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira, “porque falta material”, “porque não há recursos didáticos-pedagógicos”. Na investigação busquei ver, ouvir e sentir a multiplicidade de constituição dos sujeitos implicados na concepção da organização e do fazer escola, para ter a sensibilidade de compreender e registrar os resultados da pesquisa a partir dos enraizamentos e florescimentos de matriz afro, possibilitadores do reconhecimento do legado afroancestral marcado na cultura local.

Como já dito, sinto-me imensamente feliz por ter vivenciado como pesquisador-formador, essa pesquisa-formação de raiz africana, a partir de um lugar que entendo e vivo diariamente a problemática racial, a escola. Admito que não imaginava irmos tão longe, entretanto, para minha surpresa e felicidade, as salas estiveram cheias, participativas, cheias de pessoas, histórias e memórias silenciadas com o tempo, mas também cheias de desejos, sonhos e esperanças de um novo tempo. Foi bonito ver e sentir os educadores descortinando suas identidades, reencontrando suas ancestralidades, tornando-se conscientes de suas africanidades. Por isso sou grato aos meus mais velhos que resistiram para que eu chegasse até aqui e aos mais novos, especialmente os alunos da escola 08 de Março, que são a força motriz para eu continuar / seguir.

Confesso que não foi fácil chegar até aqui, sobretudo pelas intercorrências profissionais, acadêmicas e pessoais de toda ordem que me atropelaram nesta travessia. Contudo, alcançar este ponto de chegada para a próxima partida, emociona-me porque estou certo de que superei os meus limites sem deixar me influenciar pela hierarquia da “excelência acadêmica”. Quando me submeto ao conceito de “excelência acadêmica”, quero dizer que escrevi, no meu tempo, apenas o possível diante dos percalços de uma vida que tem urgência em ser vivida. E devo contar que esta não foi uma caminhada leve, principalmente pelo movimento dos tempos que são tão divergentes, pois encarar o tempo da academia quando o meu tempo e o tempo da comunidade escolar são outros, foi algo complicado, mas que, com a ajuda dos protagonistas deste estudo, conseguimos atravessar as temporalidades.

Os fatos recordados, as histórias rememoradas narradas, os registros trazidos, foram pensados minuciosamente e escolhidos com generosidade por quem pôde observar a sala de aula desde dentro da escola, com o cuidado de registrar os acontecimentos de um lugar que preserva sonhos, conserva esperanças e se reanima quando encontra suporte pedagógico

acessível e sensível para trabalhar a história da África e os marcadores das africanidades fortemente assinalados na nossa brasilidade.

Dito isso, ressalto a minha emoção de voltar aos braços da terra-mãe, África, através deste estudo, abraçado com tanta gente querida e poder apresentar aos companheiras/os deste trabalho, um pouco ou muito das nossas heranças ancestrais fincadas no território afrocratense, além de revelar que a África é todo e qualquer lugar onde estivermos, porque a África não é somente um chão de um continente. Ela possuiu alma, por isso é todo um povo, ou seja, a alma da África também somos nós, baobaenses transformados nesta formação de raiz africana (SOARES, 2016). Essa é a minha cosmosensação ao chegar nos pensares conclusivos deste estudo.

Talvez esta dissertação não receba da “torre de marfim²⁹” o reconhecimento e a consideração que ela mereça, mas quando fecho os olhos e imagino este texto chegando até os braços e sendo abraçado / estudado / comentado numa escola, ou quem sabe por uma /um ex aluno/a, meu coração transborda de alegria e sinto que a missão foi cumprida, pois quem procura uma escola para deixar práticas antirracistas, oferecer atividades propositivas e potencializadoras para o estudo das nossas matrizes africanas, está oferecendo a si mesmo e a toda linhagem étnica, a esperança de um mundo sem racismo e uma sociedade valorativa das heranças ancestrais.

Digo mais, está ofertando à escola o direito dela se constituir como democrática, desde ações emancipatórias a relacionamentos afetivos sadios, inclusivos, dignos, acolhedores e respeitosos aos alunos negros e aos grupos afrodescendentes. Somando-se a tudo isso, desejo e espero, a partir desta proposta de trabalho, balançar as árvores baopedagógicas de outras escolas e retroalimentá-las de práticas educativas antirracistas no sentido de florescer e germinar frutos afrorreferenciados.

Por fim, privilegiando as falas das/os protagonistas desta pesquisa-formação, até mesmo nas palavras finais, não poderia deixar de trazer dois gritos que ecoam em mim. Um de um baobaense que, ao me ver atravessando uma das ruas do centro da cidade do Crato, gritou: “professor, agora só falta nos levar para conhecer a África, né?”. O outro de uma baobaense que, ao me ver chegando na escola no último dia da formação, do pátio da escola sua voz ecoou: “Que tamanho já está o baobá? Temos que plantar um aqui na escola, Samuel”. Pelo exposto, a força das palavras do professor e da professora é contida de

²⁹ Expressão utilizada para descrever o “mundo acadêmico” onde muitas/os cientistas praticam questionamentos desvinculados das preocupações do cotidiano. Palestra proferida pelo professor Alex Ratts no I Seminário Fazeres Quilombola, na Faculdade de Educação (FACED), na Universidade Federal do Ceará (UFC), em Fortaleza-CE, em 2018.

narrativas que apontam memórias ancestrais repletas de peculiaridades, resultado das vivências e experiências formativas que forjaram o encontro com a terra-mãe e com o seu filho Baobá. Não disse ao professor quando iríamos à África, apenas sorri. E à professora apenas manifestei com um gesto positivo.

Mas as memoráveis narrativas destes belos educadores, assim como tantas outras, pulsam baopedagogicamente em mim, construindo outros caminhos, novas estradas, escavacando outros percursos, trilhando outros andamentos e reverberando movimentos ancestrais na busca de mais enraizamentos e florescimentos de raiz africana, afinal, seguir baobando é seguir em um movimento sem fim.

REFERÊNCIAS

ALFAIA, Débora; FREITAS, Claudio Lopes de. **Jogos Infantis Africanos e Afro-brasileiros**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/apostilas-jogos-e-brincadeiras-africanas-e-afro-brasileiras/>Acesso: Julho 2017.

ACHEBE, Chinua. **O mundo se despedaça**. São Paulo: Ática, 1983.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Editora perspectiva, 1972.

ALMEIDA, Gercilga de. **Bruna e a galinha d'angola**. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2011.

ALMEIDA, F. J.; FONSECA JÚNIOR, F. M. **Projetos e ambientes inovadores**. Brasília: Secretaria de Educação a Distância – Seed/ Proinfo – Ministério da Educação, 2000.

ALMEIDA, M.E.B. de. Como se trabalha com projetos (Entrevista). **Revista TV Escola**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, nº 22, março/abril, 2002.

ALMEIDA, Vanessa Sieveres. **Amor mundi e educação**. Reflexões sobre o pensamento Hannah Arendt. São Paulo: USP, 2009.

ANDRADE, L. N. **Travestis na escola**: assujeitamento e resistência à ordem normativa. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Parecer CNE/CP 003/2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais**. Brasília: MEC, 2004.

BELÉM, V. **O cabelo de Lelé**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

BRITO, Anderson Camargo Rodrigues. **Águas para que (m)**: grandes obras hídricas e conflitos territoriais no Ceará. Curitiba, PR: CRV, 2016.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa-formação e Histórias de Vida de Professoras Brasileiras e Portuguesas: reflexões sobre tessituras teórico-metodológicas. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 37-48, ago/dez. 2009.

BERNAT, Isaac. **Encontros com o griot Sotigui Kouyaté**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

BÂ, Hampatê. Tradição Oral. In.: KI-ZERBO, Josef (Editor). **História Geral da África**. Vol. I. São Paulo: Cortez, 2010.

CANEN. Ana. **Universos culturais e representações docentes**:subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. Educação e Sociedade, v.22, n77, Campinas, dez. 2001.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação Anti-Racista: Compromisso Indispensável para um Mundo Melhor. In.: CAVALLEIRO, Eliane (orgs.). **Racismo e Anti-racismo na Educação: Repensando Nossa Escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CRUZ, Norval; PETIT, Sandra Haydée. Arkhé: Corpo, simbologia e ancestralidade como canais de ensinamento na educação. In: **Encontro anual**. 31 anais da anped, Caxambu, 2008.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Diversidade Etnocultural e Africanidades. In.: JESUS, Regina de Fatima de; ARAÚJO, Mairce da Silva; CUNHA, Henrique (orgs.). **Dez Anos da Lei Nº 10.639/03**. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

_____. **Olhando pela Janela e Vendo as Árvores Africanas: As Relações Brasil-África: Continuidades e Permanências da África no Mundo Atlântico**. In.: PETIT, Sandra Haydée; SILVA, Geranilde Costa e (orgs.). **Memórias de Baobá**. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

_____. A inclusão da história africana no tempo dos parâmetros curriculares nacionais. In: **Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre o Negro Brasileiro**. São Paulo: USP, 2007. Fonte: <https://goo.gl/kgDTn1>. Acesso em 03/12/2017.

_____. GOMES, Ana Beatriz Sousa. **Movimentos Sociais de Maioria Afrodescendente e Educação**. In.: MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). **Movimentos sociais, educação popular e escola a favor da diversidade**. Fortaleza: Editora UFC, 2003.

_____. Bairros Negros, Cidades Negras e População Negra. In: **O Congresso Luso-Afro-Brasileiro, XII CONLAB**, Lisboa, 2015.

_____. **Memórias negras e memórias de negros – 2009**. (Mimeografado)

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

_____. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARIAS, Kellynia; PETIT, Sandra Haydée. Pretagogia, Pertencimento Afro e os Marcadores das Africanidades: Conexões Entre Corpos e Árvores Afroancestrais. In.: PETIT, Sandra Haydée; MACHADO, Adilbênia Freire; ALVES, Maria Kellynia Farias (orgs.). **Memórias de Baobá II**. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

FARIAS FILHO, Waldemar Arraes de. **Crato: evolução urbana e arquitetura. 1740-1960**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2007.

FREIRE, Paulo. **Comunicação e extensão**. 10 ed. Rio de Janeiro. Paz e terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários às práticas educativas**. 7 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como prática de liberdade**. 22 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Diversidade, 2005. – (Coleção Educação para todos).

_____. Diversidade e Currículo. In: CHAMP, Janete; PAGEL Sandra Denise; NASCIMENTO Aricélia Ribeiro do (orgs.). **Indagações Sobre Currículo: Diversidade e Currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. **Sem Perder a Raiz: Corpo e Cabelo como Símbolos da Identidade Negra**. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. O desafio da Diversidade. In.: GOMES, Nilma Lino. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. (orgs.) **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. Coleção Cultura Negra e Identidades.

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir – A educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

JESUS, Rita de Cássia dias Pereira. Os refluxos da formação: A questão étnico-racial, as políticas públicas e a equidade. In: NASCIMENTO; Cláudio Orlando Costa do; JESUS Rita de Cássia dias Pereira de (orgs.). **Currículo e Formação: diversidade e educação das relações étnico-raciais**. Curitiba: Progressiva, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Cheminer vers soi**. Suisse: Editora l'Age d'Homme, 1991.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.

LIMA, HeloisaPires;GNEKA,Georges; LEMOS, Mário. **A semente que veio da África**. Brasília: Ministério da educação, 2005.

MOORE, Carlos. **A África que incomoda: sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

_____. **Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. Belo Horizonte: Nadyala, 2012.

MACKELLEN, Léo. A Sutil Voz das Árvores: Considerações Sobre o Universo Arbóreo na Literatura Africana. In.: PETIT, Sandra Haydée; SILVA, Geranilde Costa e (orgs.). **Memórias de Baobá**. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei. Atos de Currículo e Formação: o príncipe provocado. **Revista Teias**, v. 13, n. 27, 67-74, jan./abr. 2012.

_____. **Currículo: Campo, Conceito e Pesquisa**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

_____. **Compreender e mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília: Liber Livro, 2010.

MEIJER, Rebeca de Alcântara e Silva. **Valorização da Cosmovisão Africana na Escola: Narrativa de uma Pesquisa-formação com Professoras Piauienses**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

MASSULO, Alessandra. **Na Pisada Feminina do Coco Cearense: Saberes, Lutas, Batuques Ancestrais e Contemporâneos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

MUNANGA, Kabengele. Educação e Diversidade Cultural. In: O Negro na Contemporaneidade e suas Demandas. Cadernos PENESB 10/ **Revista do Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**, n.10, Rio de Janeiro / Niterói. Janeiro. de 2008/Junho de 2010.

_____. **Negritude: Usos e Sentidos**. 3ªed. Autêntica: Belo Horizonte, 2012.

NUNES, Cícera. **O Ensino das Africanidades no Cariri Cearense**. Revista África e africanidades – Ano IV – n. 14-15 – ago. – nov. 2011 – ISSN 1983-2354.

_____. **Reisado Cearense: Uma Proposta Para o Ensino das Africanidades**. Fortaleza: Editora Conhecimento, 2011.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Sankofa: Educação e Identidade Afrodescendente. In.: CAVALLEIRO, Eliane (orgs.). **Racismo e Anti-racismo na Educação: Repensando Nossa Escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

NASCIMENTO, Beatriz. **Por uma história do homem negro**. Petrópolis: Vozes, 1974.

MARANHÃO, Fabiano. **Jogos africanos e afro-brasileiros nas aulas de Educação Física: processos educativos das relações étnico-raciais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, Kiusam Regina de. O Papel da Consciência Socioracial na Luta Contra o Racismo. In.: SOUSA, Cynthia Pereira de e CATANI, Denise Bárbara (orgs.). **Multiplicadores Culturais: Projetos de Formação e Trabalho Escolar**. São Paulo: Escrituras Editora, 2007.

_____. **O mundo no black power de Tayó**. São Paulo: Petrópolis, 2013.

OLIVEIRA, David Eduardo de. **Cosmovisão Africana no Brasil**: elementos para uma filosofia afrodescendente. 2. Ed. Curitiba: Editora Gráfica, 2006.

_____. **Filosofia da ancestralidade**: corpo e mito na filosofia da educação brasileira. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

_____. Uma floresta de Baobás. In: PETIT, Sandra Haydée, SILVA, Geranilde Costa (orgs.). **Memórias de Baobá**. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia**: Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral Contribuições do Legado Africano para a Implementação da Lei 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015.

_____. SILVA, Geranilde Costa e. Pret@gogia: Referencial Teórico-Metológico Para o Ensino da História e Cultura Africana e dos Afrodescendentes. In.: CUNHA Jr. Henrique; SILVA, Joselina da; NUNES, Cicera (org.). **Artefatos da cultura negra no Ceará**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

PEREIRA, Rinaldo Pevidor. **Mancala**: O Jogo Africano no Ensino da Matemática. Curitiba: Appris, 2016.

_____. Baobá e o jogo de mancala: Matemática, história, cultura africana e afro-brasileira. In: PETIT, Sandra Haydée, SILVA, Geranilde Costa (orgs.). **Memórias de Baobá**. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

PINHEIRO, Irineu; FILHO FIGUEIREDO, José de. **Cidade do Crato**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

RAMOS, Lázaro. **Na minha pele**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?**. Minas Gerais: Letramento, 2017.

REIS JUNIOR, Darlan. **Senhores e trabalhadores no Cariri**: Terra, trabalho e conflitos na segunda metade do século XIX. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

SILVA, Judson J. **Caldeirão e Assentamento 10 de Abril – passado e presente na luta pela terra no Cariri Cearense**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

SILVA, Samuel Moraes. **O olhar afro-pedagógico na construção da identidade negra no projeto nagô**. Crato: Universidade Regional do Cariri, 2012 – (Monografia de Graduação). Crato, 2012.

SOARES, André Luis. **Sobre as vitórias que a história não conta**. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2016.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Dimensões e Sobrevivências de um Pensamento em Educação em Territórios Africanos e Afro-brasileiros. In: LIMA; SILVEIRA (orgs.). **Negros, Territórios e Educação**. Florianópolis: Atilende. N.7, Núcleo de Estudos Negros/NEN, 2000. (Série Pensamento Negro em Educação).

_____. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANGA, Kagenguele (org.) **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. **Africanidades Brasileiras. Esclarecendo significados e definindo procedimentos pedagógicos**. Disponível: www.educacao.salvador.ba.gov.br. Acesso em 10 jan. 2018.

SCUC (2006), **Baobab Manual, Field Manual for Extension Workers and Farmers**, University of Southampton, Southampton, UK.

SANTOS, Joel Rufino. **Quando Voltei tive uma surpresa**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS B.S; MENESES M.P; (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a Educação - Diversidade, descolonização e redes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SOUSA, Kássia Mota de. **Por onde andou nossa família: veredas e narrativas da história de famílias afrodescendentes no pós-abolição**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Os Valores Civilizatórios e a Educação Infantil: Uma Contribuição Afro-brasileira. In: BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Lorreto da (orgs.). **Modos de Brincar: Caderno de Atividades, Saberes e Fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho (A cor da cultura), 2010.

VIDEIRA, Piedade Lino. **Batuques e ladainha: a cultura do quilombo do Cria-u em Macapá e sua educação**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

VEIGA, I.P.A. e FONSECA, M. (orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico: Novos desafios para a escola**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

VAINSENER, Semira Adler. **Baobá. Pesquisa Escolar On-Line, Fundação Joaquim Nabuco, 2003**. Recife. Disponível em: <https://goo.gl/r73yZx> Acesso em: 12 /12/2017.

WALDMAN, Maurício. **O baobá na Paisagem Africana: Singularidades de uma Conjugação entre Natural e Artificial**. São Paulo. CEA-USP. I semestre de 2011.

_____. O Baobá na paisagem africana: singularidades de uma conjugação entrenatural e artificial. **Revista do centros de estudos africanos**, n. 223-236, USP, São Paulo, 2012.

APÊNDICE A – Roteiro do questionário aplicado aos educadoras/es da Escola 08 de Março no início da pesquisa sobre a formação de raiz africana.



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

Dados da/o entrevistada/o

Nome: _____

Formação: _____

Quantos anos atua na educação: _____

1- Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de história e cultura africana e afro-brasileira (DCN,s, 2004), a obrigatoriedade da inclusão de conteúdos e metodologias que pautem a história da África e suas heranças no currículo da Educação Básica, trata-se de uma decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive, o acesso das/os professoras/es a formação para trabalharem a temática em sala de aula. Nesse sentido, como você avalia os trabalhos que foram desenvolvidos na escola através do projeto Memórias de Baobá, acerca da temática e a possibilidade da continuidade de outras formações para o corpo docente e gestão escolar?

2- O Art. 26A acrescido à Lei Nº 9.394/1996 (LDB), provoca bem mais do que a inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem as relações étnico-raciais, sociais, culturais, pedagógicas, procedimentos metodológicos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem desde o espaço-tempo de aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pela escola. Diante desse contexto, você acredita que a formação de base africana, poderá contribuir na sua prática docente em sala de aula no trato do estudo e valorização da cosmovisão africana, bem como a implementação da Lei Nº 10.639/2003 na matriz curricular da escola? Justifique.

3- Segundo as (DCN,s, 2004), é de suma relevância a necessidade de se insistir e investir para que (as) os professoras (es) além de sólida formação, sejam capacitadas (os) não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com ela, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las o seu ser e fazer educativo. Diante desse contexto, tendo por base a Pretagogia, referencial teórico-metodológico que vem sendo construído ao longo dos anos em uma abordagem afrorreferenciada, no sentido de fortalecer o trabalho das/os professoras/es na implementação da Lei Nº 10.639/03 e que é a nossa proposta de trabalho nas vivências

realizadas nas formações, você considera que a escola 08 de Março, possibilitando aos professores/as essa formação de matriz africana com o auxílio da Pretagogia e outros referenciais enegrecedores, poderá avançar na implementação da referida Lei? Como? E as (os) alunas (os) que estão e passarão pela escola, o que possivelmente poderá acontecer com elas/es a partir do momento que as/os professoras/es da instituição vivenciarem essas formações?

APÊNDICE B – Entrevista realizada com a primeira diretora e coordenadora da escola 08 de Março e uma das moradoras mais antiga do bairro onde está situada a escola.



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

Dados da entrevistada

- 1) Quando a escola foi fundada?
- 2) Por que a escola foi construída no conjunto Novo Crato?
- 3) Qual a importância da escola para o bairro?
- 4) Quem escolheu o nome da escola? Por que desse nome?
- 5) O que mudou na vida da comunidade após a existência da escola?
- 6) O que a instituição representa para as/os moradoras/es do bairro?

APÊNDICE C – Roteiro do questionário aplicado aos educadoras/es da Escola 08 de Março no final da pesquisa sobre a formação de raiz africana.



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

Dados da(o) entrevistada(o)

Nome: _____

Formação: _____

Quantos anos atua na educação: _____

Questionário do final da pesquisa

Baobando em uma formação de raiz africana com professoras(es) e núcleo gestor da educação básica na cidade de Crato-CE.

Sobre a pesquisa no geral

1- ANTES DAS FORMAÇÕES REALIZADAS PELO PROFESSOR E PELAS(OS) OUTRAS(OS) FORMADORAS(ES) QUE POR AQUI PASSARAM, QUAIS ERAM SEUS CONHECIMENTOS ACERCA DA CULTURA AFRICANA?

2- DE UM MODO GERAL, NA SUA OPINIÃO, VOCÊ CONSIDERA QUE AS FORMAÇÕES AQUI NA ESCOLA TE AJUDARAM A REFLETIR SOBRE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS? QUAIS SUAS PERCEPÇÕES A RESPEITO DO ASSUNTO?

3- APÓS A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE RAIZ AFRICANA, QUAIS AS POSSIBILIDADES DE INSERIR NO CURRÍCULO CONTEÚDOS VOLTADOS PARA A TEMÁTICA AFRO NA ESCOLA? COMO SERÁ? POR QUAIS METODOLOGIAS? CONTE UM POUCO SOBRE SUAS IDEIAS.

4- COMO VOCÊ SE SENTE AO CHEGAR AO FINAL DA FORMAÇÃO DE RAIZ AFRICANA? QUAIS SUAS IMPRESSÕES ACERCA DOS MOMENTOS VIVIDOS / SENTIDOS?

5- SOBRE AS PRODUÇÕES DIDÁTICAS CONSTRUÍDAS (JOGOS) NAS FORMAÇÕES, CONSIDERA ADEQUADOS PARA TRABALHAR A TEMÁTICA AFRICANA? COMO IRÃO TE AJUDAR?

APÊNDICE D – Termo de consentimento de participação em pesquisa de mestrado/ professoras(es), diretora e coordenadora.



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

**TERMO DE CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA DE
MESTRADO/ EDUCADORAS(ES).**

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Título da dissertação: BAOBANO EM UMA FORMAÇÃO DE RAIZ AFRICANA COM PROFESSORAS(ES) E NÚCLEO GESTOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA CIDADE DE CRATO-CE.

Pesquisador responsável: SAMUEL MORAIS SILVA.

Orientadora: SANDRA HAYDÉE PETIT.

INSTITUIÇÃO A QUE PERTENCE O PESQUISADOR RESPONSÁVEL:
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC.

Telefones: (88) 9 9426-0610

E-mail: samuelms1506@hotmail.com

Prezada (as/os) Educador/a (as/es),

Esta pesquisa intitula-se: **Baobando em formação de raiz africana com professoras(es) e núcleo gestor da Educação Básica da cidade de Crato-CE**. Está sendo desenvolvida pelo mestrando da Universidade Federal do Ceará, SAMUEL MORAIS SILVA sob a orientação da professora Doutora Sandra Haydée Petit da Universidade Federal do Ceará.

O trabalho tem como objetivo promover a formação pedagógica de raiz africana, através de encontros pedagógicos, com temas que enfatizem as africanidades, tentando a construção de uma proposta pedagógica que valorize os repertórios africanos marcados na cultura local.

Sua participação na pesquisa é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado (a) a autorizar a divulgação de fotos com sua respectiva imagem ou seu nome de origem. Caso não queira a divulgação, não sofrerá nenhum dano. Marque um (X) na opção em que deseja participar da pesquisa.

- () Autorizo divulgação de minha imagem.
() Autorizo a divulgação do meu nome de origem.

As informações coletadas nesta pesquisa serão utilizadas única e exclusivamente com o propósito acadêmico-científico, bem como, contribuir com a reflexão sobre educação das relações étnico-raciais no Brasil. Portanto, os indicadores receberão tratamento ético e responsável, não sendo divulgado nenhum dado particular, nome, logomarca ou elemento que identifique a/o participante, se assim o desejar. A divulgação dos resultados deste trabalho ocorrerá em eventos didático-científicos, assim como, poderão ser apresentados de forma coletiva, em artigos, palestras, livros e meios digitais, mantendo a integridade moral do participante.

Diante do exposto, eu _____

(Nome completo do(a) participante da pesquisa)

Declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e publicação dos resultados.

Crato, ____/ ____/ 2018.

Assinatura do responsável pela pesquisa

Assinatura da orientadora da pesquisa

Assinatura da(o) participante da pesquisa

APÊNDICE E – Termo de consentimento de participação em pesquisa de mestrado/ ex-diretora / coordenadora / moradora.



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

**TERMO DE CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA DE
MESTRADO - EX-DIRETORA / COORDENADORA / MORADORA.**

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Título da dissertação: BAOBANO EM UMA FORMAÇÃO DE RAIZ AFRICANA COM PROFESSORAS(ES) E NÚCLEO GESTOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA CIDADE DE CRATO-CE.

Pesquisador responsável: SAMUEL MORAIS SILVA.

Orientadora: SANDRA HAYDÉE PETIT.

INSTITUIÇÃO A QUE PERTENCE O PESQUISADOR RESPONSÁVEL:
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC.

Telefones: (88) 9 9426-0610

E-mail: samuelms1506@hotmail.com

Prezada Ex-Diretora / Coordenadora / Moradora,

Esta pesquisa intitula-se: Baobando em formação de raiz africana com professoras(es) e núcleo gestor da Educação Básica da cidade de Crato-CE. Está sendo desenvolvida pelo mestrando da Universidade Federal do Ceará, SAMUEL MORAIS SILVA sob a orientação da professora Doutora Sandra Haydée Petit da Universidade Federal do Ceará.

O trabalho tem como objetivo promover a formação pedagógica de raiz africana, através de encontros pedagógicos, com temas que enfatizem as africanidades, tentando a construção de uma proposta pedagógica que valorize os repertórios africanos marcados na cultura local.

Sua participação na pesquisa é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado (a) a autorizar a divulgação de fotos com sua respectiva imagem ou seu nome de origem. Caso não queira a divulgação, não sofrerá nenhum dano. Marque um (X) na opção em que deseja participar da pesquisa.

- () Autorizo divulgação de minha imagem.
() Autorizo a divulgação do meu nome de origem.

As informações coletadas nesta pesquisa serão utilizadas única e exclusivamente com o propósito acadêmico-científico, bem como, contribuir com a reflexão sobre educação das relações étnico-raciais no Brasil. Portanto, os indicadores receberão tratamento ético e responsável, não sendo divulgado nenhum dado particular, nome, logomarca ou elemento que identifique o participante, se assim o desejar. A divulgação dos resultados deste trabalho ocorrerá em eventos didático-científicos, assim como, poderão ser apresentados de forma coletiva, em artigos, palestras, livros e meios digitais, mantendo a integridade moral do participante.

Diante do exposto, eu _____

(Nome completo do(a) participante da pesquisa)

Declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e publicação dos resultados.

Crato, ____/ ____/ 2018.

Assinatura do responsável pela pesquisa

Assinatura da orientadora da pesquisa

Assinatura da(o) participante da pesquisa