

ANAIS DO SEMINÁRIO DE ESTUDOS AFRICANOS E DA DIÁSPORA

VOLUME II





Organizadores
Larissa Oliveira e Gabarra
Fábio Baqueiro Figueiredo

ANAIS DO SEMINÁRIO DE ESTUDOS AFRICANOS E DA DIÁSPORA

VOLUME II

ISSN 2595-8860

Grupo de Pesquisa África Contemporânea



UNILAB

Universidade da
Integração Internacional
da Lusofonia Afro-Brasileira

Redenção | CE | 2018

ANAIS DO SEMINÁRIO DE ESTUDOS AFRICANOS E DA DIÁSPORA – Vol. II

Redenção – CE | 05 a 07 de abril | 2018

© 2018 *Copyright by*, Fábio Baqueiro Figueiredo, Larissa Oliveira e Gabarra
(Organizadores)

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA
AFRO-BRASILEIRA/UNILAB**

Av. da Abolição, 03

CEP: 62790-000

Centro – Redenção/Ceará

Tel: +55 (85) 3332- 6101

Internet: www.unilab.edu.br

Coordenação Editorial | *Samuel dos Santos Comprido*

Projeto Gráfico e Capa | *Carlos Alberto Alexandre Dantas*



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira –
Sistema de Bibliotecas



UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA- UNILAB

Reitor | *Anastácio de Queiroz Sousa*

Vice-Reitora | *Lorita Marlena Freitag Pagliuca*

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação | *Albanise Barbosa Marinho*

Coordenação do Mestrado Interdisciplinar

em Humanidades | *Antônio Vieira da Silva Filho*

Coordenação de Arte e Cultura (Proex) | *Marcos Vinicius Santos dias Coelho*

Diretor do Instituto de Humanidades e Letras | *Maurílio Machado Jr.*

Organização Geral | *Fábio Baqueiro Figueiredo* | *Larissa Oliveira e Gabarra*

Comissão Organizadora

Fábio Baqueiro Figueiredo (UNILAB-BA)

Luana Antunes Costa (UNILAB-CE)

Marina Pereira de Almeida Mello (UNILAB-CE)

Larissa Oliveira e Gabarra (UNILAB-CE)

Artemisa Odila Candé Monteiro (UNILAB-CE)

Maria Cláudia Cardoso Ferreira (UNILAB-BA)

Marcos Vinicius Santos dias Coelho (UNILAB-CE)

Natália Cabanillas (UNILAB-CE)

Itacir Marques Luz (UNILAB/CE)

Claudilene Maria da Silva (UNILAB/BA)

Cristina Teodoro Trinidad (UNILAB/BA)

Lia Laranjeiras (UNILAB/BA)

Comissão Científica

Prof^a. Dr^a. Larissa Oliveira e Gabarra (UNILAB-CE)

Prof. Dr. Itacir Marques Lopes

Samuel dos Santos Comprido (UNILAB-CE)

Financiamento

Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico
e Tecnológico (FUNCAP)

Parcerias

Associação Tchiweka de Documentação (Luanda/Angola)

Apoio

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPPG/UNILAB)

Pró-Reitoria de Extensão, Arte e Cultura (PROEX/UNILAB)

Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/UNILAB)

Programa de Extensão Universitária “Áfricas do JOÁ” (UNILAB)

PROGRAMAÇÃO GERAL DO EVENTO

05 DE ABRIL

9h: Credenciamento

9h30: Mesa Institucional

10h: Contação de História da República Democrática do Congo com WASAWULUA DANIEL

10h: Apresentação do Grupo África Contemporânea

10h: Almoço

13h30: 1ª. Sessão de Grupo de Trabalho

15h15: Mesa Redonda “Trajetória e fronteira na independência de Angola” com Prof. Dr. Fábio Baqueiro Figueiredo e Profª. MS. Maria Cristina Ataíde Pinto

Mediador: Prof. Dr. Franck Ribard

17h30: Jantar

18h: Apresentação Cultural “UNISSONS”

18h30: Conferência “Política, Convivência e Preconceito: Angola e Congo” com Prof. Dr. Marcelo Bittencourt

06 DE ABRIL

9h: 2ª. Sessão de Grupo de Trabalho

11h: Apresentação Cultural “Banda Cabaçal Palmares

12h: Almoço

13h30: 3ª. Sessão de Grupo de Trabalho

15h15: Mesa Redonda “Movimentos Culturais e Políticos: os Bakongos na República Democrática do Congo” com Profª. Drª. Larissa Oliveira e Gabarara e Prof. Dr. Jean Bosco Kakozi

Mediador: Profª. Drª. Mônica Martins

17h30: Jantar

18h: Apresentação Cultural “Pérolas do Índico”

18h30: Conferência “Política e Cultura na independência de Angola” com Profª. Drª. Marissa Moorman

07 DE ABRIL

9h: 4ª. Sessão de Grupo de Trabalho

12h: Almoço

13h30: Exibição do filme “Independência” de Paulo Lara e Jorge Cohen

18h: Encerramento - Grupo de Pesquisa África Contemporânea

GRUPOS DE TRABALHOS

GT1 – GÊNERO, CORPO E PODER: EXPERIÊNCIAS E ABORDAGENS NA CONSTRUÇÃO DA DESCOLONIZAÇÃO EPISTÊMICA

Coordenação: Grupo de Pesquisa África Contemporânea

Profa. Dra. Artemisa Cande Monteiro

Profa. Dra. Marina P. de Almeida Melo

Profa. Dra. Natalia Cabanillas

O GT procura abordar questões de gênero, sexualidades e ativismos na África e na diáspora, assim como a problematização sobre o que, nos estudos acadêmicos, tem conduzido o entendimento das questões associadas a gênero, poder e corpo. Consideramos que a colonialidade (dos poderes, seres e saberes) tem sido construída também desde a produção acadêmica hegemônica, que ao mesmo tempo em que reitera a subalternidade de algumas e alguns, invisibiliza e inviabiliza a discussão nos espaços acadêmicos. Pretendemos congregiar experiências e propostas de enfrentamento a essa realidade, pautadas pelas perspectivas decoloniais, descoloniais e pós-coloniais. Interessa-nos, sobretudo reflexões que sob tais parâmetros, articulem as dimensões de gênero, sexualidades, raça, classe e nacionalidade. Esperamos discussões que ademais, priorizem as conexões entre subjetividades, nacionalidades e racismos em perspectivas contra-hegemônicas.

GT2 – RELIGIÕES NA ÁFRICA

Coordenação: Grupo de Pesquisa África Contemporânea

Prof. Dr. Itacir Marques da Luz

Prof. Dr. Marcos Dias Coelho

Este grupo de trabalho visa iniciar uma reflexão que envolva as três principais matrizes religiosas presentes na África – a religião ancestral africana, o islamismo e o cristianismo – e bem assim considerar as particularidades das constituições sócio-históricas das três matrizes na contemporaneidade do continente africano. Neste sentido, analisar o papel da religião ancestral africana como um dos aspectos culturais que fundamenta as cosmovisões das sociedades no continente africano constituirá o foco dos nossos trabalhos. A partir dessa perspectiva, desejamos entender o processo de interação desta expressão religiosa com o cristianismo e o islamismo. Nos interessa ainda comunicações que versem sobre as relações entre a ancestralidade, o islamismo e o cristianismo durante o período colonial e as implicações políticas e sociais desta relação. O GT contemplará também comunicações que reflitam sobre o legado histórico das religiões africanas na diáspora.



GT3 – COLONIALIDADE DO SABER E AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL: A DES-COLONIZAÇÃO DA MENTE COMO POSSIBILIDADE EMANCIPATÓRIA

Coordenação: Grupo de Pesquisa Estudos Africanos e Epistemologias do Sul

Profa. Dra. Michelle Cirne Ilges

Prof. Dr. Ricardo Ossagô de Carvalho

Prof. Dr. Vico Denis Sousa de Melo

O GT visa discutir a questão da colonialidade do saber que se impõe sobre as sociedades periféricas, impedindo qualquer discussão que não esteja fundamentada no pensamento eurocentrado. O aprofundamento de conhecimentos produzidos nos contextos pós-coloniais e do chamado Sul global não-imperial, tem a possibilidade de romper com a monocultura do saber – eurocêntrica/eurocentrada – ainda tão presente no dia a dia das sociedades contemporâneas, a exemplo da economia, da política, da cultura, da educação e da religião. Portanto, o GT incentiva discussões acerca da lógica do capitalismo/colonialismo global que perpassa nas sociedades periféricas e que influenciam sobremaneira a produção do conhecimento, assim como das perspectivas interdisciplinares das Epistemologias do Sul, com intuito de expor e propor possibilidades contra hegemônicas, descoloniais e experiências e alternativas produzidas desde o Sul global não-imperial.

GT4 – AFRICANIDADES E EDUCAÇÃO: SUJEITOS, LINGUAGENS E PRÁTICAS

Coordenação: Grupo de Pesquisa África Contemporânea

Profa. Dra. Claudilene Maria da Silva

Profa. Dra. Cristina Teodoro Trinidad

Profa. Dra. Maria Cláudia Cardoso Ferreira

O grupo de trabalho objetiva reunir pesquisas acadêmicas e experiências de ensino desenvolvidas em espaços educativos diversos, que reflitam as questões concernentes ao tema das africanidades. Nesse sentido, serão bem-vindos os trabalhos diretamente relacionados com a implementação da Lei 10.639/2003, ou seja, aqueles que problematizam as formas e processos de construção das identidades; que analisam a diferença, a diversidade e a desigualdade no acesso e na qualidade dos serviços oferecidos; que problematizam o racismo, o preconceito e a discriminação racial nos espaços educativos; e que evidenciem as políticas educacionais e as práticas docentes antirracistas desenvolvidas nesses ambientes. Com objetivo de potencializar o intercâmbio de saberes e a troca de experiências, valorizar-se-á a abordagem interdisciplinar, o uso de múltiplos dados e a diversidade teórica e metodológica. Desse modo, propõe-se a oportunizar espaços de estudo e socialização de pesquisas e experiências para professoras e professores, gestoras e gestores, pesquisadores e pesquisadoras, bem como, outras/os profissionais inseridas/os nesses contextos.





GT5 – LITERATURAS E ARTES AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS: QUESTÕES DO PRESENTE

Coordenação: Grupo de Pesquisa África Contemporânea

Profa. Dra. Lia Laranjeira

Profa. Dra. Luana Antunes Costa

O grupo de trabalho pretende reunir pesquisas acadêmicas, experiências na área da educação e relatos de trabalhos artísticos no campo das literaturas e artes africanas e afro-brasileiras contemporâneas. O GT tem o interesse de discutir trabalhos que proponham uma abordagem multidisciplinar e que busquem refletir sobre as questões/indagações/interesses que permeiam as produções artísticas contemporâneas. Assim, propomos um debate que lance luz a questões da contemporaneidade sentidas nas margens do Atlântico e do Índico, tais como: os impactos da crise de futuro; as tensões e imbricamentos entre o urbano e o rural; a apoteose dos gêneros e a crise da dicotomia feminino X masculino; a figura da mulher negra na obra de arte; os diálogos entre memória, história e esquecimento; ancestralidade no presente; afetividades e violências; o lugar da/o artista-intelectual negra/o hoje; crise política e estratégias de subversão; diferença e resistência, dentre outras.







SUMÁRIO

Conferências

POLÍTICA E CULTURAL NA INDEPENDÊNCIA DE ANGOLA | 21

Marissa J. Moorman

POLÍTICA, CONVIVÊNCIA E PRECONCEITO: ANGOLA E CONGO | 32

Marcelo Bittencourt

Mesas Redondas

O FAZER DA UPA “SERVIÇO DE ASSISTÊNCIA AOS REFUGIADOS DE ANGOLA” (SARA, 1961-1963) | 61

Maria Cristina Ataide Pinto

USOS E SENTIDOS DO KONGO NOS DISCURSOS NACIONALISTAS DE ANGOLA E REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DO CONGO | 62

Larissa Oliveira e Gabarra

O MOVIMENTO RELIGIOSO-POLÍTICO BUNDU DIA KONGO (BDK) E AS POLÍTICAS ATUAIS NA REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DO CONGO (RDC) | 73

JB. Kakozi Kashindi

GT1

Gênero, Corpo e Poder: Experiências e Abordagens na Construção da Descolonização Epistêmica

A DESIGUALDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO NA GUINÉ BISSAU | 85

Janica Zaida Lopes Ndela

MANDJAKUS: A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES CABOVERDIANOS NA UNILAB SOBRE AS ATITUDES DE PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO RACIAL EM CABO VERDE | 89

Nilton Lopes da Silva Gomes



**MULHERES NA RODA DE CAPOEIRA ANGOLA EM BELÉM
PARÁ: DESCOLONIZANDO O GÊNERO | 94**

Alessandra Ferreiras Marinho

**EPISTEMOLOGIA E NEGLIGÊNCIA: SAÚDE DA POPULAÇÃO
NEGRA | 100**

Tarcisia Emanuela Teixeira de Jesus

CASAMENTO DA ETNIA PAPEL NA GUINÉ-BISSAU | 104

Edneusa Diamantino Cá

Pedro Acosta Leyva

**PERCEPÇÃO DAS MULHERES DA ETNIA PAPEL DA
GUINÉ BISSAU SOBRE A IMPORTÂNCIA DO CASAMENTO
TRADICIONAL (K'MARI) | 110**

Yolanda Victor Monteiro Garrafão

**MEDICINA TROPICAL E COLONIALISMO EM ANGOLA: A
PRODUÇÃO DE SABERES SOBRE OS OUTROS E SOBRE SI | 115**

Diogo dos Santos Lessa

**FEMINISMOS NEGROS: DIÁLOGO SOBRE O PENSAMENTO DAS
MULHERES NEGRAS AFRO-AMERICANAS E AFRO-BRASILEIRAS | 120**

Priscila Costa Silveira

Ângela Lucia Silva Figueiredo

GT2

Religiões na África

**DA CRUZ A BÍBLIA EM UMA TERRA DE ENCANTADOS:
A VISÃO DA HISTORIOGRAFIA E DA IMPRENSA CATÓLICA E LAICA
A RESPEITO DA EXPANSÃO PENTECOSTAL E DAS MANIFESTAÇÕES
RELIGIOSAS DE MATRIZ AFRICANA NO MARANHÃO DE 1940 À 1960 COMO
GRUPOS DE *OUTSIDERS* | 129**

Rímilla Queiroz de Araújo

**A INVENÇÃO DA ÁFRICA CONTEMPORÂNEA: NOVAS
PERSPECTIVAS RELIGIOSAS | 134**

Fernando Santos Andrade



**RELIGIÕES EM ÁFRICA: O OLHAR LUSO SOBRE O ISLAMISMO,
O PROTESTANTISMO E A MATRIZ RELIGIOSA AFRICANA NA JUNTA DE
INVESTIGAÇÕES DO ULTRAMAR (1960 - 1962) | 139**

Joel Alves Bezerra

GT3

Colonialidade do Saber e as Epistemologias do sul: a Descolonização da Mente como Possibilidade Emancipatória

**ENTRE A FRONTEIRA DE ANGOLA E RDC: OS BAKONGOS NAS
INDEPENDÊNCIAS | 147**

Jenito Abreu Joao Faustino

Larissa Oliveira e Gabarra

Policarpo Gomes

**FUTEBOL EM MOÇAMBIQUE: DESCOLONIZAÇÃO E MANCIPAÇÃO
1910-1950 | 151**

JandsonJoubberthMaciel Rodrigues

**EPISTEMOLOGIA EUROCÊNTRICA: TENDÊNCIA DO
CONHECIMENTO ENDÓGENO AFRICANO | 156**

Abdel Cassama

**EDUCAÇÃO POPULAR DAS AFRICANIDADES:
DECOLONIALIDADE DA MENTE NA PRAXIS POLÍTICA DE MUDANÇA DO
SISTEMA IDEOLÓGICO-CULTURAL VIGENTE | 160**

Luis Eduardo Torres Bedoya

**IDENTIDADE CULTURAL CABO-VERDIANA, UMA
PERSPECTIVA PÓS/DECOLONIAL | 165**

Danilson Ivandro Gonçalves da Veiga

**PSICOLOGIA, RELAÇÕES RACIAIS E PENSAMENTO PÓS-
COLONIAL EM SENTIDO DIALÓGICO | 170**

Cássia Virgínia Bastos Maciel





GT4

Africanidades e Educação: Sujeitos, Linguagens e Práticas

CONCEPÇÃO DE PRÁTICA EDUCATIVA COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM VULNERABILIDADE SOCIAL: A VOZ DOS EDUCADORES | 177

André Leandro dos Santos Pereira

DIFUNDINDO A HISTÓRIA DA ÁFRICA E SUAS RAMIFICAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL, COM O FOCO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE SOCIAL | 182

Claudia Andrade dos Santos

DESAFIOS E POSSIBILIDADES: CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO AFRO REFERENCIADO NA ESCOLA PROFESSOR JÚLIO HOLANDA | 187

Renata Maria Franco Ribeiro

DIVERSIDADE EM QUEBRA-CABEÇAS: CAMINHOS PARA INTERDISCIPLINARIDADE | 192

Denise Fernandes da Silva

Natalia Vasconcellos de Oliveira

Fernanda Brandão da Silva Esteves

AFRICANIDADES EDIVERSIDADES NO ENSINO DE HISTÓRIA: ENTRE SABERES E PRÁTICAS | 198

Arilson dos Santos Gomes

AFRICANIDADES EM SALA DE AULA: AFINAL, QUAL É NARRATIVA HISTORIOGRÁFICA DA HISTÓRIA DA ÁFRICA NOS LIVROS DIDÁTICO? | 204

Jussara Oliveira de Souza

CONFLUÊNCIAS ENTRE PEDAGOGIA DECOLONIAL E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: ELEMENTOS DE UMA PRAXIS CURRICULAR OUTRA A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DE FRANZ FANON E PAULO FREIRE | 210

Michele Guerreiro Ferreira



**ENEGRECENDO AS PRÁTICAS ESCOLARES EM PROL DA
VALORIZAÇÃO IDENTITÁRIA DOS ESTUDANTES NEGROS | 215**

Denise Fernandes da Silva

**RELATO DE EXPERIÊNCIA: EDUCAÇÃO INFANTIL E RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS - PRÁTICAS E DESAFIOS | 220**

Francisca Fábricia Teodoro Costa

**AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UM OLHAR ATENTO DO PROFESSOR | 224**

Marizete dos Santos

**ARTES E EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PROPOSTA PARA A
CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES | 229**

Bianca Cristina da Silva Trindade

**EDUCAÇÃO E LITERATURA INFANTO-JUVENIL AFRO-
BRASILEIRA: A PRODUÇÃO AUTORAL DO CONTO “LUANDA E AS
FOLHAS DO TERREIRO DE VOVÓ” | 234**

Rogério Santos Souza

Thiago Leandro da Silva Dias

**FERRAMENTAS DE AFIRMAÇÃO DO PERTENCIMENTO
AFRO: AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A AUTOAFIRMAÇÃO DO
SER NEGRO | 239**

José Cristiano Lima Pereira

**EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO CEARÁ: CAMINHOS
PARA UMA POLÍTICA PÚBLICA | 245**

Elis Denise Lélis dos Santos

**PERMANÊNCIA DE JOVENS NEGROS NO ENSINO
SUPERIOR: AFILIAÇÃO E QUILOMBISMO | 249**

Caliane Costa dos Santos da Conceição

**ENSINO DE HISTÓRIA E FORMAÇÃO NACIONAL EM
MOÇAMBIQUE (1975-1983) | 253**

Jeferson Gonçalves Mota



**A DEMANDA E A RESPOSTA: CURRÍCULOS, LIVROS E OS DESAFIOS
EDUCACIONAIS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA
AFRO-BRASILEIRAS E AFRICANAS | 258**

Ozaías da Silva Rodrigues

**EDUCAÇÃO COLONIAL EM MOÇAMBIQUE,
ANALFABETISMO E EXPLORAÇÃO: EDUCAÇÃO APÓS
INDEPENDÊNCIA E MEIOS PARA DESCOLONIZAÇÃO DA MENTE | 263**

Sabino Tobana Intanquê

Carlos Subuhana

**CAPOEIRA ANGOLA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA LEI
10639/03 | 269**

Cristian Emanuel Ericeira Lopes

**“EU, VOCÊ, A ESCOLA E A CAPOEIRA (EVEC)”: UM ESPAÇO
EDUCATIVO DE AFIRMAÇÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA | 274**

Ariane Ingrid da Silva Botelho

Rosana Marques Lima

PEDAGOGIA DA GINGA: UMA ONTOLOGIA POLÍTICA | 280

Cledisson Geraldo dos Santos Junior

Patrícia Gonçalves Pereira

ÁFRICA E BRASIL: UNIDOS PELA HISTÓRIA E CULTURA | 285

Rosalva Maria Girão Pereira Nogueira

Luís Tomás Domingos

**O CABELO QUE DAVA VOLTA AO MUNDO: DESOCULTANDO AS
VOZES NEGRAS NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL E (RE) SIGNIFICANDO
A IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL | 292**

Rogério Santos Souza

**MAPEAMENTO DOS ESTUDOS SOBRE A HISTÓRIA E
CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NOS GRUPOS
DE PESQUISA NO DIRETÓRIO DO CNPQ | 296**

Nicácia Lina do Carmo

Joselina da Silva



**VIOLÊNCIAS RELIGIOSAS: AS CRENÇAS DE MATRIZES AFRICANAS
NO ALVO DE INTOLERÂNCIAS EDUCACIONAIS | 302**

Adriano Ferreira de Paulo

Joselina da Silva

**O TERREIRO DE UMBANDA: ESPAÇO DE REEDUCAÇÃO DAS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS | 306**

Luziara Miranda Novaes

Joselina da Silva

**RACISMO AMBIENTAL EM COMUNIDADE QUILOMBOLA
URBANA: O CASO DA COMUNIDADE LAGOA DOS ÍNDIOS
NO AMAPÁ | 311**

Oliseth Sarmiento Corrêa Pereira

GT5

**Literaturas e Artes Africanas e Afro-Brasileiras:
Questões do Presente**

**ROBOTS OF AFRICA: COMENTÁRIOS GERAIS ACERCA DO
AFROFUTURISMO CINEMATOGRAFICO | 319**

Jéssica Cristina do Nascimento Dias

**DIGITAL (DES)COLONIAL: MATERIALIDADE E GEOPOLÍTICA DA
DIGITALIDADE A PARTIR DA VÍDEOINSTALAÇÃO INFRAESTRUTURAS
CIRCUNVIZINHAS | 325**

Ruy César Campos Figueiredo

**OS BAKONGOS NA LUTA DE INDEPENDÊNCIA DE ANGOLA:
DIÁLOGOS ENTRE ROMANCE E HISTÓRIA | 330**

Samuel dos Santos Comprido

Larissa Oliveira e Gabarra

**PROSTITUTA, ESPAÇO E TRANSAÇÕES POLÍTICAS NAS
NARRATIVAS DE MIA COUTO E JOÃO PAULO BORGES
COELHO | 335**

Humberto Gomes Pereira

**PELO CORDÃO UMBILICAL: MATERNIDADE E ANCESTRALIDADE
EM CONCEIÇÃO EVARISTO | 340**

Robson Nogueira Moreira

**KUSSUNDE: DANÇA DO POVO BRASA (BALANTA) NA
CONTEMPORANEIDADE | 343**

Isna Gabriel Sia

**A BIOGRAFIA DA CERÂMICA RITUAL NO CANDOMBLÉ: A
VIDA SOCIAL E RITUALÍSTICA DOS IGBÁS | 348**

Adriana Cerqueira Silva

**OBÁ EM PERFORMANCE: O ARQUÉTIPO DAS ÁGUAS REVOLTAS E A
RAIVA RESSIGNIFICADA EM POTÊNCIA | 353**

Adriana Rolin Lopes Oliveira Ribeiro

**COMPANHIA NEGRA DE REVISTA: O TEATRO NEGRO ENQUANTO
UM MOVIMENTO DE RESISTÊNCIA | 358**

Danusa de Oliveira Jeremin

**A LITERATURA ANGOLANA DOS ANOS 1960 E 1970 E A
CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE INDEPENDÊNCIA | 364**

Gilson Lubalo Pembele

Andrea Cristina Muraro

**MARCAS CORPORAIS DE DISTINÇÃO E CONSTRUÇÃO
ÉTNICA NOS LIVROS INFANTIS APÓS
A LEI 10.639/2003 | 368**

Scyla Pinto Costa Pimenta



The background of the image is a repeating geometric pattern. It consists of large, interlocking chevron shapes. The chevrons are formed by two colors: a muted blue and a pale yellow. The pattern is symmetrical and covers the entire page. In the center of this pattern, the word "Conferências" is written in a bold, black, serif font.

Conferências



POLÍTICA E CULTURAL NA INDEPENDÊNCIA DE ANGOLA

Marissa J. Moorman

Indiana University

“Política e Cultural na Independência de Angola” está baseado no meu livro *Intonations a Social History of Music and Nation in Luanda, 1945-Recent Times* (2008) e fundamentado na pesquisa que fiz durante vários anos mas sobretudo 1997-2002 em Luanda e depois nos arquivos da PIDE na Torre de Tombo em Lisboa.

Os Kiezos cantaram uma música de muito sucesso, “Milhorró.” Milhorró é gíria angolana para o verbo português “melhorar.” A música era uma composição do músico Murimba Show escrito em 1961 mas gravada somente em 1972. Esta música encapsula a relação entre a música e a independência em Angola. Não tem um ritmo revolucionário para manter uma marcha ou chamar soldados para atenção e disciplina. Muito pelo contrário, é uma música com um tempo rápido e um som meio frenético. Como a música associada com a independência do Congo, “Independence cha, cha, cha” de Grande Kallé, “Milhorró” é uma música de celebração.

É uma música para dançar. E goza com quem não quer dançar. Assim é uma provocação. Abre com “Oh, não querem bailar!” E o refrão “vão, vão se embora!” é uma chamada inconfundível para que aqueles que não querem melhorar nem dançar saíssem. Neste sentido, esta música é excepcional. A maioria das músicas não eram tão diretas nas suas críticas.

Mesmo parecendo muito explícito na sua crítica, “Milhorró,” como quase todas as músicas só pode ser entendida num determinado contexto. Esta música também foi sujeita à uma variedade de interpretações. Quando a PIDE (a Polícia Internacional e de Defesa do Estado) levou o Murimbo Show e o Vate Costa (o principal cantor do conjunto) para uma interrogação, eles ofereceram à polícia uma interpretação diferente daquela comum. Disseram que a música foi uma ameaça ao conjunto Cabinda Ritmos, os seus rivais musicais, que tinha vindo tocar em Luanda e estava a roubar as suas namoradas e locais de tocar.

Se a música, em regra geral, não podia ser uma crítica direta ao regime colonial, qual foi a sua ligação com a independência? E a sua relação não só com o sentimento anti-colonial mas com a angolanidade? E com os três movimentos de libertação?

Essa ligação não é obvio dado ao facto que a luta para a libertação foi feita sobretudo a partir de fora, do exílio. Olhando para uma fotografia bem conhecida, a de chegada de Agostinho Neto, presidente do MPLA, a Luanda em Fevereiro de 1975, é preciso explicar como a população luandense se mobilizou em apoio do Neto e do MPLA. A população da cidade encheu as ruas de cidade. Como explicamos este entusiasmo e apoio popular para com Agostinho Neto e o MPLA?

A minha resposta breve é: a música. Uma resposta ligeiramente mais elaborada seria o seguinte: a cena musical nos clubes dos musseques de Luanda. A resposta ainda mais demorada envolve os sons (letras cantadas, a língua, e o estilo); signos ou símbolos (como as pessoas se vestiam, como se pentearam, e como se comportavam); e sentimentos (como se sentiam quando ouviam a música).

Nessa mistura de maneiras novas de tocar e cantar, de se vestir, e de se juntar e conviver, as pessoas desenvolviam *angolanidade*. Angolanidade cresceu na transposição de instrumentos locais para os acordos de viola, na graça de uma passada de dança, ou no jeito de dobrar um lenço de cabeça. Enraizou-se nos clubes novos dos musseques quando se organizavam festas ou propunham orçamentos e criaram as infra-estruturas para que os clubes pudessem funcionar. Estou a falar de música, claro, mas ainda mais significativo era a cena musical e tudo que faz com que a música seja ouvida e espalhada. São as relações sociais tanto quanto os espaços novos onde se tocavam.

Deixa-me evocar um bocado como era um clube no fim dos anos 60 e no início dos anos 70. Isso foi o tempo aúreo da música angolano, como contam os músicos da época. Imaginem o seguinte...

É sexta-feira em Luanda, uma semana depois do dia de receber o vencimento. Você põe uma roupa encomendada no alfaiate ou costureira – para os homens, umas calças com cintura baixa e boca do sino; para as senhoras, um casaco curto, com botões grandes, uma saia de linha, e um lenço de cabeça de um tecido africano. Lá fora do clube Maxinde ou do Salão dos Anjos, você entra na fila com outros bem vestidos tal e qual como você, quer dizer com a roupa bem engomada e ainda sem as manchas inevitáveis da poeira vermelha das ruas não asfaltadas dos musseques.

No ar paira o cheiro do frango assado. A noite é animada pelos cumprimentos dados entre amigos, primos, e pessoas conhecidas que se vão chegando. “oh avilo! Ah, meu patrício, como está? Boa noite prima!” De dentro ouve-se o som do conjunto a fazer o check do som dos instrumentos enquanto

a música “La Fiesta” do grande Francó, do disco “On Entre Ok, On Sort Ko,” toca.

O homem da porta olha de cima para baixo a roupa que você veste. Quando abana a cabeça em aprovação, ele afasta e você entra. Enquanto paga o bilhete com dinheiro português e atravessa o portão, você deixa o regime português (e até o mundo colonial) para trás.

Casais bem vestidos ficam sentados em mesas bem arranjadas. Jovens ficam de pé ao lado do bar, bebendo Coca Cola ou cerveja Cuca das garrafas castanhas. Um músico, já mais velho, cabelos brancos nos templos, acende um cigarro Caricoco que fica pendurado ao lado de um copo de uísque, ambos para pontuar a sua fala. Ele conta a um amigo que conhece todas as músicas do James Brown de cor mas que o Tio Liceu (Carlos de Aniceto Liceu Vieira Dias de Ngola Ritmos) é o seu herói. Pensa em voz alta, mas ainda sussurrando: será que Tio Liceu ainda está a compor músicas na cadeia de Tarrafal em Cabo Verde?

Em geral, tais temas políticos não são ouvidos dado à tanta conversa e fofoca sobre o disco novo de Urbanito, convites para piqueniques no Mussulo, e a preocupação sobre as queimaduras que a Tia Lourdes sofreu recentemente. De repente, cai silêncio. Sete membros do conjunto saltaram ao palco – estão vestidos de fatos à medida, camisas tirelene, e sapatos a brilharem. Pegam nas violas, põem um batuque no lugar, levantam uma dikanza, e de repente a audiência explode em aplausos.

É preciso esmiuçar este cenário. Até o fim dos anos 60 e o início dos anos 70, Luanda tinha uma cena musical bastante movimentada. No início dos anos 70, por exemplo, havia 58 clubes desportivos e recreativos nos nove musseques

da cidade. Destes 58, 9 eram bem conhecidos por darem festas de dança. Os musseques Marçal (considerado o berço da música Angolana), Sambizanga, Rangel, e São Paulo tinham a maior concentração.

Conjuntos também tocavam nas festas do quintal, como sempre tinham feito, e nos kutonocas. Kutunoca era um festival de música de rua que acontecia semanalmente nos musseques organizado pelo empresário português Luis Montez; também havia o *Dia do Trabalhador* e seu programa o melhor do mês, *Aguarela Angolana*. Nesses eventos e espaços musicais, os residentes dos musseques – músicos e audiências – produziram angolidade e o que eu chamo de “soberania cultural.”

Esse mundo cultural, muito dinâmico, era um mundo aparte do que o mundo da guerra anticolonial e dos movimentos nacionalistas. Comunicação para o interior do território era difícil. A PIDE e as forças armadas portuguesas interferiam e seguiam a comunicação dos movimentos tanto quanto das pessoas normais. Como resultado, os movimentos nacionalistas não tinham conhecimento do mundo cultural novo que estava a surgir dentro do país e particularmente em Luanda quando regressaram a Angola. Quando voltaram em 1974 encontraram uma vida social e cultural bastante diferente que tinham deixado em 1961.

Como conta o historiador Jean Michel Mabeko Tali “a sociedade colonial Angolana evoluiu entre setembro de 1961 (com o fim de estatuto indígena) e 25 de abril, 1974 com um ritmo muito mais acelerado do que nas décadas anteriores. Isso foi devido, sobretudo, a pressão exercido pela luta armada nacionalista. Depois de 25 de abril, os exílios e guerrilhas de longa data não reconheceram a colónia antiga quando regressaram” (Vol II, p. 30).

Em 1974 Luanda já se tinha tornado num capital rico de uma colónia em pleno crescimento económico. Tinha uma população de mais de uma milhão de pessoas habitando uma cidade construída para trezentos mil. Enquanto os africanos sentiam alguns dos benefícios desse desenvolvimento, e músicos e empreendedores aproveitavam dentro do possível, todos eles queriam mais. Este é o sentimento que podemos notar na música “Milhorro.”

A maioria dos africanos em Luanda viviam nos *musseques* e havia diferenças sociais, económicas, e culturais enormes entre eles e os residentes da baixa da cidade. A imigração de milhares de portugueses a partir dos anos 50 (a população branca de Luanda dobrou entre 1950-1960), criou um mundo urbano dividido: baixa/musseques; asfalto (ou cidade de cimento)/e areia; cidade branca/cidade africana. Divisões bem patentes na literatura de altura, nos livros de Luandino Vieira, António Cardoso, Arnaldo Santos, entre outros.

Os musseques existiam em Luanda desde os primeiros dias da cidade (desde o século 16) mas a partir dos anos '40 os musseques ocupavam uma área nova e crescente na periferia da cidade.

A partir daqueles anos, os africanos foram afastados da baixa cada vez mais para os musseques e a cidade foi se embranquecendo.

Nesse processo, a elite africana (de longa data) perdeu as suas posições na administração colonial, e não só, dando lugar aos imigrantes Portugueses com muito menos qualificações e muito menos formação. Ao mesmo tempo, os musseques foram-se crescendo com a migração de gente do interior que tinha vindo para procurar trabalho na cidade, ou oportunidades de entrar no sistema escolar, ou simplesmente para

fugir de trabalho forçado. Assim os musseques se tornaram uma mistura, a base para a nova nação.

Quem vivia nos musseques? Os musseques tinham uma população muito diversa. Nos anos 1960s, a maioria dos residentes tinham nascido fora da cidade e vieram de todas as regiões do território (menos de 20% de chefes de casa nasceram em Luanda). Dito de outra maneira, os musseques de Luanda representavam a diversidade da população angolana. Algo que destaca o escritor Pepetela usando do seu chapéu de sociólogo no seu livro *Luandando*.

Pessoas tinham vindo de todas as zonas etno-linguísticas mas as trajetórias principais de migração vinham das zonas onde falavam Kimbundu, Umbundu, e Kikongo, quer dizer, das zonas com as concentrações maiores de população. A gente dos musseques falava uma variedade de línguas e trouxeram com eles uma diversidade de práticas culturais. O que essas pessoas partilhavam foi o facto de todos terem sido oprimidos pelo estado colonial português.

Nos musseques, havia mais homens do que mulheres. Encontraram emprego como trabalhadores domésticos (jardineiros, cozinheiros), como mão de obra no caminho de ferro ou no porto, no comércio, e como aprendizes de mecânicos, carpinteiros, e serralheiros. As mulheres encontraram trabalho como lavadoras de roupa e empregadas de casas. A partir dos anos 60 e 70 houve um crescimento notável em trabalhadores por conta própria: barbeiros, alfaiates, costureiras, e artistas de mobília. Foi sobretudo dessas camadas onde saíram os músicos.

Como já disse, em 1974, Luanda era o capital de uma colonial em pleno desenvolvimento econômico. Mas porque? Quando eclodiu a guerra em 1961, o estado colonial portu-

guês respondeu em duas maneiras 1) com violência e repressão política e com 2) reformas políticas e econômicas- como disse Manuel Faria, dono do clube Kudissanga Kwa Makamba, quem entrevistei: “começaram a apostar connosco.”

Nesse contexto, os clubes e a música foram lançados. Pessoas que trabalharam na administração civil- antigas elites ou assimilados - que foram-se afastados de baixa para o musseque - abriram os clubs. Jovens, homens que estavam a trabalhar por conta própria e não só, tinham tempo para lazer depois de serviço e nos fins de semanas, um bocado de dinheiro para gastar, e o desejo de se conviver em clubes recreativos onde organizavam eventos desportivos e sociais.

A música popular angolana explodiu nesse período nas mãos dos africanos e africanas que abriram clubes, procuraram contratos de gravação, e que lançaram programas de rádio. Já era a prática que os homens conviviam depois de trabalho e escola em grupos nos quintais para tocar música. Chamavam-se turmas. Dali saíram músicas de carnival, entre outras coisas. Com o crescimento de novos sítios para onde tocar - nomeadamente os clubes - algumas turmas se desenvolveram em bandas e conjuntos a partir dos anos 60.

A música que tocavam é a música que muitos se lembram como autenticamente angolana apesar do facto de Angola ainda não estar independente na altura. A música fez com que as pessoas se juntassem. E a música foi dignificante. A música foi livre de lemas políticas mas ouvindo-a, todos sentiam o mesmo desejo: independência angolana.

As letras representavam as malambas (ou problemas) do cotidiano: corações partidas, dificuldades de emprego, amigos desaparecidos. Músicos inspiravam-se em fábulas

locais, ritmos carnavalescos, canções de kombas (óbitos), os estilos de viola do Congo, as batidas de danças latina-americanas, Otis Redding, Charles Aznavour, e instrumentos angolanos como kissanje e dikanza (conhecido como reco-reco no Brasil). A música juntava o mundo rural e o mundo cosmopolito e dali produziram algo novo. Músicos e audiências criaram semba e nas pistas dos clubes, nas suas passadas de dança, chamaram a nação angolana, a nação cultural.

Vou descrever uma música. É do Prado Paim e chama-se “Bartolomeu.” Foi o primeiro disco de ouro em Angola. Vendeu 20,000 cópias em 1974. Conta uma história simples de um homem que lamenta a perda de um amigo querido, que também era uma figura conhecida no musseque Sambizanga. Chorando sua morte na canção, o narrador se alivia da sua dor, tornando-a colectiva e dançável. A música então transforma a dificuldade de uma pessoa numa celebração da vida do Bartolomeu da comunidade.

Para audiências na altura, as letras em Kimbundu, não criavam uma associação de uma música com uma determinada região do país. Muito pelo contrário, a língua Kimbundu marcava uma experiência comum de quem falava uma língua africanas, quer dizer, de ser o alvo de escório colonial e da estigmatização como língua de cães. Luanda, capital colonial de província de Angola, era o lugar de presença portuguesa mais intensa. Nos meados do século 20, as elites urbanas já não falaram kimbundu. Alias, a maioria dos músicos tinham que aprender kimbundu ao pé das suas tias, mães, e avós para poder compor e cantar nesta língua.

Portanto, dentro e fora de Luanda, kimbundu – mais do que outras línguas africanas – simbolizava a vida rural e a negação violenta de cultural Africana pela lei, e cultura, colo-

nial. A música em si tornou-se uma língua franca - uma língua comum - a sua linguagem cantada menos importante do que o facto que comunicava uma cultura comum. Essa cultura comum era uma cultura urbana, Africana, cosmopolita, mas ainda vibrando com os ritmos de vida do interior.

A canção “Bartolomeu” tem um som de celebração, com um tempo rápido, empurrando para frente. Qualquer dor seria transformada em felicidade coletiva. Como aposta Robin D.G. Kelley no contexto de práticas culturais dos negros Americanos nos meados do século 20: “o que conta aqui também talvez seja estética, estilo, e prazer.” Angolanos, jovens e cidadãos, investiam o seu tempo, dinheiro, energia, e talentos na cena musical porque curtiam e não somente porque alivia as suas tristezas e o sentido de opressão, apesar de fazer isso também.

Música boa, companhia agradável, e danças bem executadas constituíam os elementos de uma noite bem passada. Pareciam distantes de luta armada dos maquis, mas criavam uma consciência política e uma série de expectativas para a independência. A experiência dos clubes e por volta da música, ensinou os angolanos que podiam gerir a vida política, a sociedade, e a economia angolana. Soberania cultural podia se traduzir em auto-suficiência econômica e autonomia política.

Quando o Movimento das Forças Armadas deu o seu golpe em Abril de 1974 os músicos de Luanda começaram a organizar-se por volta do MPLA, em particular, e por volta de FNLA. A mensagem nacionalista e cosmopolita do MPLA teve ressonância com o mundo que tinham construído nos clubes e nos festivais de rua dos musseques. A fama dos músicos ajudou o movimento a ganhar popularidade com o povo do capi-

tal e do interior. Carlos Lamartine e Urbano de Castro fizeram uma viagem pelo país com o Presidente do MPLA, Agostinho Neto.

Numa entrevista com Carlos Lamartine feito por Benjamin LeBrave, Lamartine descreve a contribuição de sua música - e dos músicos da sua geração - como uma contribuição ao sentimento de unidade que antecipou a independência. Em contrapartida, os músicos descrevem o período depois de 1975 como o início do hiato na música angolana. Uma ironia curiosa.

Mas o sentimento de uma Angola unificada que derivou da música, dos clubes e dos festivais da rua, não durou muito, apesar do facto que ainda permanecia na música em si. E ali ficou até uma outra geração vindoura o pegou. Tem sido sobretudo na música de Paulo Flores, a partir dos anos 90, que Angola se lembra da independência do som do semba, a diferença do ritmo angolano, e a experiência partilhada de angolanidade. As novas gerações também têm abraçado a ideia do que, nas letras do Paulo Flores, “semba é nossa bandeira.”

POLÍTICA, CONVIVÊNCIA E PRECONCEITO: ANGOLA E CONGO

Marcelo Bittencourt

Universidade Federal Fluminense – Rio de Janeiro

Introdução

Essa apresentação pretende concentrar nossa atenção num dos vários momentos de tensão no terreno da política entre a República Democrática do Congo e Angola, durante a luta de libertação angolana.

Vou destacar os embates entre a União das Populações de Angola (UPA), depois transformada em Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA) e o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), em Leopoldville, capital do Congo, entre os anos de 1961 e 1963. Também irei analisar os embates dentro do próprio MPLA, nesse período. O objetivo é ressaltar o quanto esses episódios foram traumáticos e adensaram preconceitos, que a partir daquele momento ganharam uma nova dimensão na política entre esses diferentes atores. Primeiro algumas ponderações que ajudarão a balizar a apresentação:

1. Esse é um tema que permite, a muitos de nós brasileiros, menos familiarizados com a história e a política africana, atentarmos para os embates, as tensões e a politização das relações, baseadas em argumentos preconceituosos e estereotipados. O que não só ajuda a quebrar a generalidade de uma percepção homogênea da África mas, talvez ainda mais impor-

- tante, obriga a ter em atenção o nosso ofício, a análise do processo histórico.
2. Também é um tema que nos permite, com maior taxa de risco, estabelecer conexões com o presente das relações entre angolanos e congoleses.
 3. Chamo a atenção, ainda, para o fato de que certa equalização ideológica que tomou conta da política africana nos anos 90, em especial em Angola e no Congo, não nos deve impedir de ter em conta a força do fator ideológico ao olharmos para a história desses países.
 4. Da mesma forma, quero chamar a atenção para o peso que tiveram as avaliações políticas das forças coloniais portuguesas sobre os movimentos de libertação angolanos, na forma como esses próprios movimentos se enxergavam e enxergavam os congoleses.

O contexto

A ideia de independência começa a se adensar em Angola em finais dos anos 1940. Em meados dos anos 50 há um avanço no sentido da organização dos primeiros grupos políticos. Esses grupos estavam não só em Luanda, a capital, mas também em outras cidades menores da colônia. Mas, sobretudo, estavam também no Congo, ao norte, ainda uma colônia Belga, mas congregando um grande grupo de famílias de origem angolana que tinha intensificado a ultrapassagem da fronteira norte de Angola ao fugirem do trabalho contratado do lado português e da expropriação de terras para o café, nos anos 30 e 40.

Abre-se assim, muito cedo, uma fenda no nacionalismo angolano, entre os de Luanda e arredores, que tendencialmente ingressariam no MPLA, e os de Leopoldville, que

tendencialmente ingressariam na UPA/FNLA. Digo tendencialmente, pois em ambas as cidades e regiões manteve-se, por algum tempo, uma diversificação grande de legendas, além de percursos individuais que inverteram esse caminho das filiações.

É preciso acrescentar ainda nesse cenário o grupo dos estudantes universitários angolanos que residiam em Portugal e que em grande medida ingressariam no MPLA. Em conjunto com a atuação de indivíduos brancos e mestiços, essa configuração mais urbana e até mesmo metropolitana auxiliou na fixação de uma imagem mais nacional cultivada pelo MPLA.

A força da FNLA, formada a partir de uma base étnica/regional bem delimitada, concentrada nas populações do norte da colônia e congregando um grande número demilitantes não urbanizados, é um elemento fundamental para o entendimento da exaltação de sua africanidade.

Pelo lado do MPLA, muitos de seus quadros dirigentes tinham nascido ou vivido parte importante de suas vidas nas cidades e em alguns casos carregavam o estigma de uma pele mais clara, que podia se transformar em elemento de suspeição, o que tornava essencial a explicitação de sua opção pela África, pelo seu passado, por suas tradições.

As duas organizações políticas de maior fôlego existentes nesse início dos anos 1960 passavam por um acelerado processo de internacionalização, na tentativa de angariar apoios. A FNLA, buscando a liderança do movimento anticolonial, acusava o MPLA de ser um movimento comandado por mestiços, sem raízes africanas, e comunistas. Enquanto o MPLA se defendia alardeando a africanidade de seus poetas e dirigentes, ao mesmo tempo em que acusava a FNLA de estar

presa aos limites da etnia e de ser comandada por congoleses, não angolanos.

Por outro lado, a agitação política no Congo-belga, intensificada em 1959, chegara ao seu momento culminante com a independência, em junho de 1960, o que significava caminho livre para a atuação da UPA/FNLA.

As tentativas de instalação do MPLA no Congo esbarravam nas alianças já consolidadas pela UPA no país recém-independente, para além da imagem de que o MPLA era um movimento comunista, o que contribuía para o insucesso dessas ofensivas.

No entanto, o MPLA possuía simpatizantes já instalados em Léopoldville, como, entre outros, Jordão Aguiar e Jorge Manteya Freitas. É assim que, contando com esses apoios pessoais no local e com uma conjuntura específica no Congo-Léopoldville, o MPLA consegue as autorizações necessárias para a instalação de sua direção, valendo-se e muito do Corpo Voluntário Angolano de Assistência aos Refugiados (CVAAR), que funcionaria como seu principal elemento de apresentação.

Lembremos que após o 4 de Fevereiro e o 15 de Março, datas que assinalam o início da luta de libertação em Angola, a violenta contra-ofensiva portuguesa iria provocar fuga de muitos angolanos para o vizinho Congo-Léopoldville. Os números desse fluxo oscilam entre os 400 mil a 700 mil angolanos nos primeiros anos após o iniciada revolta.

Dessa forma, o CVAAR assume um papel fundamental, possibilitando ao movimento cunhar uma imagem de eficiência junto ao governo do Congo-Léopoldville e demais países africanos. O trabalho de assistência aos refugiados representou, acima de tudo, uma credencial de peso na aproximação aos angolanos exilados para além da fronteira norte do seu país.

Convivência e preconceito

O que me interessa destacar nesse período entre 61 e 63, como eu disse antes, é a crise que se instala entre angolanos e congolese e entre os próprios angolanos. E sobre isso a entrevista com Jordão Aguiar, foi fundamental.

Vale dizer que Jordão Aguiar é sem dúvida um ator participante dos problemas em questão. Mas é preciso salientar, também, que ele estava do lado perdedor na crise que se estabeleceu. Quanto ao momento da entrevista, cabe ainda realçar que a sua postura é de enfatizar o que considera ter sido uma ingratidão com os que ajudaram a instalar o movimento em Léopoldville. Essa observação, é claro, longe de tirar o valor do depoimento, tem por objetivo localizar o entrevistado e seu discurso, facilitando assim nossa apreciação dos fatos. (Entrevista com Jordão Aguiar, Luanda, 25 e 26 de agosto de 1997).

Aguiar afirma que as principais lideranças do MPLA chegaram a Léopoldville em 61 e 62, com uma certa arrogância em relação aos que já estavam na cidade. Para Jordão Aguiar, esse comportamento de certos dirigentes se expressava no fato de não reconhecerem o papel exercido pelos simpatizantes ali instalados e no menosprezo quanto à capacidade destes, menosprezo que, segundo ele, poderia ser resumido na expressão cunhada por tais dirigentes para designá-los: “congolanos”.

Esse termo era fruto da crítica e da desqualificação feita por muitos dos angolanos recém-chegados a Léopoldville, a respeito da situação vivida no Congo e dos comportamentos cotidianos dos seus cidadãos, como se fossem “menos civilizados” do que aqueles que tiveram maior contato com a

cultura portuguesa e também uma maior formação escolar, tendo ou não passado pela metrópole e chegado a obter títulos universitários.

É evidente que sua fala carrega o rancor de não ter sido incorporado à direção do movimento. Entretanto, faz questão de isentar Viriato da Cruz e Mário de Andrade de suas críticas. A fala de Jordão Aguiar, porém, nos remete para uma outra discussão que, na verdade, atravessa os problemas por ele levantados: parece ter causado certo embaraço aos dirigentes e principais quadros do MPLA o fato de os angolanos residentes no Congo, ou mesmo os refugiados mais recentes da região norte da colônia portuguesa, muito próximos culturalmente do país vizinho, possuírem uma outra forma de encarar o mundo urbano, uma outra história de contestação política, um modo diferente de se expressar, por vezes também uma língua diferente.

Contrariamente, os dirigentes do MPLA eram originários de uma outra realidade, com uma trajetória urbana de longa data e acima de tudo com uma inserção cultural diferenciada, na maioria dos casos luandense, muito mais próxima dos preconceitos coloniais portugueses, que não eram os mesmos do Congo. Foram experiências coloniais muito diferentes.

E é esse um dos pontos que me interessa enfatizar: qual o grau de interiorização do discurso do colonizador sobre o colonizado a respeito do que foi o processo colonial em cada espaço e tempo. Não podemos esquecer que muitos dos novos dirigentes do MPLA que chegavam a Leopoldville traziam uma experiência metropolitana, lisboeta, europeia, universitária, que os afastava da vivência cotidiana dos angolanos residentes ou deslocados no Congo, mas também dos congoleses.

É do conhecimento de todos que o colonialismo Belga investiu mais na educação primária do que Portugal. Mas, por outro lado, as colônias portuguesas tiveram um número muito maior de estudantes africanos que conseguiram ingressar nas universidades metropolitanas.

Evidentemente, esse distanciamento assumido por alguns dos dirigentes, além de criar sérias dificuldades para o movimento na sua relação com os congoleses, dificultaria a arregimentação de angolanos já estabelecidos no Congo.

Os chamados congolanos reclamavam, por exemplo, de nunca terem freqüentado a casa dos dirigentes, como eles freqüentavam entre si. O que pode ganhar contornos mais sérios quando considerada a condição do exílio (Entrevista com Jordão Aguiar, Luanda, 25 e 26 de agosto de 1997).

Outras entrevistas e mesmo algumas memórias publicadas reforçaram essa linha interpretativa, esse *estranhamento*.

João Vieira Lopes, que chega a Léopoldville fugido de Portugal em finais de 1961 e que já em 1962 faria parte do Comitê Diretor, admite essas diferenças mas inverte a perspectiva. Segundo ele, os congoleses tinham muita dificuldade em entender um movimento de libertação africano com indivíduos mestiços na sua direção:

“Gerações completamente diferentes, modos de comportamento resultantes de uma formação social, cultural e política diferente, associado a isso um sentimento tribal que nós sentimos encontrar no zairense e influenciando fortemente os angolanos residentes no Zaire [o nome Zaire só anos mais tarde seria adotado em substituição a Congo]. É coisa que os angolanos que integravam o MPLA vindos quer do exterior, de Portugal, quer mesmo do interior não demonstravam possuir.” (Jaime e Barber, 1999, p. 98-111)

Carlos Belli-Bello também reflete sobre essa diversidade e faz questão de realçar o seu desconhecimento de uma Angola além dos limites próximos de Luanda quando da sua fuga para o norte em 1960, reconhecendo assim o isolamento de muitos daqueles que militavam na clandestinidade luanense em relação ao restante da colônia. Quando chega a Léopoldville, afirma ter sido muito bem recebido pelo velho Pinnock, dirigente da UPA, na qual ingressaria como militante até a instalação do MPLA na capital do Congo, quando então troca de movimento.

Belli-Bello diz que essa mudança deveu-se à sua proximidade histórica com os dirigentes do MPLA – “Essa gente era a nossa gente, nós não tínhamos nada de comum com as gentes do norte” –, enfatizando ainda a diferença existente entre quadros urbanos, mais intelectualizados, e quadros rurais, como caminho possível para explicar as diferentes concepções em jogo (*Jornal de Angola* de 23 e 24 de março de 1996 e Jaime e Barber, 1999, p. 112-31).

Essa condição de *dimensões* diferentes se agravaria com a incorporação de novos quadros no MPLA, principalmente dos jovens que fogem de Portugal, onde em sua grande maioria cursavam o ensino universitário. Também fogem da metrópole militares angolanos, que desertam do Exército português.

Esse estranhamento dura o período da estadia do MPLA em Léopoldville, ou seja, de 1961 a 1963, quando o movimento se vê obrigado a abandonar o país e se reorganizar no Congo-Brazzaville. Para os militantes do MPLA, esse foi um tempo de dura confrontação com a UPA, conjugando elementos étnicos, raciais, políticos e culturais, mas também com as autoridades congolesas, o que parece reforçar alguns dos estereótipos cultivados no período colonial português.

É preciso destacar ainda que o processo de independência do Congo-Léopoldville influenciou e muito a luta dos angolanos *bakongo* exilados. A confrontação no antigo Congo-belga desde logo tomou formas raciais muito agudas e isso dificultaria a presença do MPLA que, como vimos, possuía um número relativamente elevado de mestiços, mesmo em seu Comitê Diretor.

A acirrada disputa entre o MPLA e a UPA passa a englobar também a luta pela arregimentação de militantes, assim que eles chegavam ao Congo. Todavia, não existiam só esses dois movimentos; outras organizações políticas angolanas, mais limitadas em termos numéricos e de recursos, e também pelo fato de contarem com um discurso balizado por questões étnicas ou regionais, buscavam seu fortalecimento atraindo para suas fileiras os recém-chegados.

Pélissier destaca três fatores para o surgimento de movimentos pela independência de Angola no vizinho Congo-Léopoldville: o fato de esses movimentos poderem contar com uma comunidade de exilados, em sua maioria *bakongo* vindos do norte de Angola (segundo os cálculos de Pélissier (1975, p. 82), 20% dos *bakongo* angolanos viviam no Congo-Léopoldville em 1960, aproximadamente 130 mil a 150 mil pessoas); a instalação num país onde, depois da independência, em junho de 1960, sua atividade política seria encorajada; a existência de uma consciência histórica dispersa naquela comunidade exilada.

De fato, já existia uma antiga disputa por bases de apoio. Em 1950 foi criada no Congo-Léopoldville uma associação cultural que pleiteava a união dos *bakongo*, a Association des Bakongo (Abako), contando entre seus dirigentes com Joseph Kasavubu, que em 1960 alcançaria a presidência da Repúbli-

ca no Congo. A Abako, em sua perspectiva inicial, apontava para a valorização do povo *bakongo*, incluindo os residentes no Congo-Brazzaville e em Angola (MARCUM, 1969, p. 72-6). Em virtude dessa postura, sua ação levaria a certa rivalidade com a UPA, que, afinal disputava o apoio de parte dos mesmos potenciais adeptos. O embate facilitaria uma aproximação do MPLA com algumas lideranças da Abako, através principalmente do CVAAR (LARA, 1997, p. 401), para permitir sua instalação no Congo-Léopoldville.

O surgimento de organizações políticas baseadas em filiações étnicas deveu-se também, e muito, à sua origem em associações de ajuda mútua. As bases de recrutamento dessas associações eram os angolanos exilados, que sentiam a necessidade de se aproximarem para melhor se organizarem no ambiente urbano do Congo-Léopoldville. O apelo étnico, paralelamente ao religioso, facilitaria a aproximação, mas ao mesmo tempo acabaria por se transformar numa limitação.

Os *bakongo* angolanos no Congo-Léopoldville, muitos aí residentes desde os anos 40, tendiam com o tempo a perder os laços com o restante de Angola. A atração exercida pelas cidades era atendida pela maior proximidade com Léopoldville, quando comparada a Luanda. Messiant (1989, p. 144) calcula que os *bakongo* angolanos em Luanda seriam 8 mil em 1960, enquanto em Léopoldville esse número poderia chegar a 60 mil.

Além da UPA, Léopoldville acolheria outras organizações políticas *bakongo*. Esse é o caso da associação de ajuda mútua, Association Mutuelle de Ressortissants de Zombo (Assomizo), que logo após a independência do Congo-Léopoldville se transformaria na Alliance des Ressortissants de Zombo (Aliazo). Depois de um processo de divisão interna, alguns de seus

fundadores optaram pela mudança de sigla para PDA, e imediatamente em seguida juntam-se à UPA para formar a FNLA.

Outros dissidentes criaram o Movimento de Defesa dos Interesses de Angola (MDIA), secretariado por Jean-Pierre M'Bala. Sobre esta organização, a documentação da Pide é farta na demonstração da aliança existente com os serviços de investigação portugueses.

Nesse caminho da cooperação com o governo português também teriam entrado o Nto-Bako e o Ngwizako. Para Pélissier (1975, p. 95-6), a Ngwizako seria o melhor exemplo de um movimento etnonacionalista. Formada por indivíduos baxicongo monárquicos, católicos de São Salvador, ela faria oposição direta à UPA. O grupo, cujo nome identificaria a Associação dos Naturais do Congo Português, tinha como objetivo a independência pacífica do Congo português, através da negociação com o governo de Lisboa.

A aproximação do Nto-Bako às autoridades portuguesas segue o mesmo roteiro adotado pelas duas organizações anteriores: o de tentar desqualificar a luta levada adiante pela UPA e pelo MPLA, apresentando-os como movimentos radicais insuflados por interesses internacionais. Seu presidente, Angelino Alberto, pregava uma independência progressiva e uma Angola multirracial. O movimento ganhará importância ao longo da luta pela independência por ter conseguido organizar o regresso de angolanos refugiados para a área de atuação portuguesa.

Mais uma vez, o que nos interessa realçar é o quanto essas fissuras, vínculos de solidariedade de outra ordem, associações culturais, disputas religiosas, mas sobretudo as particularidades e disputas no terreno das identidades étnicas, assustavam os dirigentes do MPLA instalados em

Leopoldville. O quanto isso os surpreendia, pois eles no geral não tinham proximidade àquele universo do norte de Angola e de Leopoldville.

Isso é fundamental para o nosso entendimento de como a lente colonial portuguesa influenciou o olhar dos angolanos do MPLA sobre aquele cenário.

Voltando ao nosso contexto, Léopoldville também abrigava a principal organização que reunia os militantes da luta pela independência de Cabinda. A Association des Ressortissants de l'Enclave de Cabinda (Arec) iria originar o Movimento de Libertação do Enclave de Cabinda (MLEC), que depois se transformaria na Frente de Libertação do Enclave de Cabinda (FLEC). Os fundadores do MLEC logo marcaram posição pela situação específica da região e optaram pela moderação, vacilando em aderir à ideia de um nacionalismo angolano.

Para completar esse quadro a respeito do nacionalismo angolano, é preciso destacar que, nesse início da década de 60, o ímpeto de criação de organizações nacionalistas estava concentrado na região centro-norte da colônia. Isso era consequência, dentre outros fatores, da impossibilidade de os movimentos de libertação abrirem uma frente de luta mais ao sul ou ao leste, que pudesse contar com uma retaguarda num país amigo, como acontecia no Congo-Léopoldville. Jaka Jamba, histórico dirigente da Unita, falecido recentemente, ao falar desse período no Planalto Central ressalta a escassez de informações sobre o que se passava em Angola e no mundo (Entrevista com Jaka Jamba, Luanda, 20 de agosto de 1997).

Portanto, é preciso alertar para o fato de que os argumentos de ordem étnica e racial presentes nas acusações e nos discursos elaborados pelos movimentos de libertação produziram uma visão limitada no tocante às filiações e aos objetivos

dos diferentes grupos angolanos envolvidos na luta anticolonial. No início dos anos 60, tal abordagem despontava como a principal forma de apreensão do nacionalismo angolano.

No caso específico da questão étnica, o importante é não partir da etnia como um componente natural, insuperável, que pudesse ser transposto para o terreno político de forma automática, sem ponderações. Essa postura de sobreposição – da qual pretendemos nos afastar –, ao mesmo tempo que retira importância do estudo de como se desenvolveram os movimentos, já que seu crescimento ou definhamento estaria ligado tão-somente à força do comportamento étnico de seus membros, implica ainda uma visão até certo ponto estática das sociedades africanas, pois é muito fácil associar essa leitura a lideranças tradicionais *congeladas*, o que, no caso angolano, certamente não corresponde ao acontecido.

Os embates

Numa entrevista concedida a Robert Davezies (1965, p. 182-91) em Léopoldville, em 1964, Holden Roberto, entre outros pontos esclarecedores sobre a sua forma de encarar a luta de libertação em Angola, admite que sua organização tinha assassinado alguns homens do MPLA que tentaram passar a fronteira do Congo-Léopoldville em direção à colônia portuguesa. Justifica a ausência de um programa político com o argumento de que, na concepção de sua organização, uma tal linha de pensamento deveria ser fruto das decisões do povo angolano. Destaca que o objetivo era a independência, e que essa meta guiaria as ações da FNLA, independentemente de qualquer pretensão de conduzir o povo angolano.

Ele deixa clara a ideia de que o movimento ainda vivia muito amarrado ao espontaneísmo popular, presente nos levantes de 1961, mesmo passados três anos de luta e alguns mais de organização política. E essa seria uma diferença substancial em relação ao seu principal rival.

Entre o MPLA e a UPA, as críticas seriam constantes e cada vez mais violentas. O MPLA acusava a UPA de ser um movimento tribalista, racista e agente de uma solução neocolonial, em face do apoio norte-americano. Acrescentava ainda que os líderes da UPA tinham perdido ligação com Angola há muito tempo e que isso criava sérias dúvidas a respeito da sua nacionalidade. Já para a direção da UPA, o MPLA era apenas um pequeno grupo de marxistas, sem qualquer força militar, culturalmente mesclado e muito arrogante. Entretanto, sua acusação mais feroz referia-se à composição racial do MPLA. O fato de possuir um número elevado de mestiços, que a UPA identificava como “filhos de colonos”, serviria de argumento para que o movimento de Holden Roberto colocasse em dúvida a disposição do MPLA em alterar a situação vivida pelos negros em Angola.

Para além da crise com a FNLA, o MPLA ingressa num outro conflito, dessa vez interno. A crise iniciada em 1962 tem sido freqüentemente anunciada como um confronto pessoal em torno de perspectivas diferenciadas sobre a questão racial. Por vezes, fala-se também num choque de personalidades entre as duas principais figuras que protagonizaram a disputa: Agostinho Neto e Viriato da Cruz. Sem descartar tais argumentos, que têm seu peso no problema, propus outras formas de encarar essa dissidência.

É claro que a situação desesperadora vivida pelo MPLA no Congo-Léopoldville, sob pressão da UPA, facilitaria o aflora-

mento do conflito interno. Naquele momento, o contexto tornava-se ainda mais grave com a criação da Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA), fruto da junção da UPA com o PDA. Essa união, ocorrida em março de 1962, seria imediatamente seguida pelo anúncio da criação, pela FNLA, em abril do mesmo ano, de um Governo Revolucionário de Angola no Exílio (GRAE). Os acontecimentos em cascata proporcionaram um efeito devastador na propaganda até então feita pelo MPLA.

As alterações na UPA já vinham ocorrendo desde finais de 1961, quando foi apresentada uma nova composição do seu corpo de dirigentes, incluindo agora indivíduos oriundos de outras regiões que não apenas do norte da colônia. Entre estes se destacaria o nome de Jonas Savimbi. Essa reformulação marca a vitória de Holden Roberto e o afastamento dos políticos mais velhos de São Salvador, como Manuel Barros Necaca, João Batista e João Eduardo Pinnock, e ainda de Aníbal da Silva Melo, que iria se juntar ao MPLA, dos postos de direção. A mudança, buscando uma maior diversidade quanto aos percursos dos novos dirigentes, também indicava uma continuação da linha política de impedir qualquer tipo de negociação para a criação de uma Frente com o MPLA.

O MPLA passa a ter que responder à pressão das autoridades congoleesas a fim de que ingressasse na nova frente. Vale ainda enfatizar que o PDA havia se unido à UPA criticando o “desprezo” com que os dirigentes do MPLA, vindos do exterior, teriam tratado os militantes já instalados em Léopoldville.

Dentro do MPLA, entre os pontos mais polêmicos das discussões estavam a representação racial existente no Comitê Diretor e a dificuldade de consolidação e expansão do apoio aos refugiados angolanos no Congo-Léopoldville, potenciais militantes do movimento.

Chamo a atenção, uma vez mais, para a dificuldade dos militantes e simpatizantes dos movimentos independentistas em romper com a mentalidade do mundo colonial. Muitas das insatisfações no interior do MPLA relacionavam-se à permanência de determinadas posturas, percepções e comportamentos gerados pela condição colonial. É possível observar a presença de mecanismos de distinção e categorização desenvolvidos pelas estruturas do colonialismo, mesmo nos mais críticos à relação entre colonizador e colonizado, indivíduos que chegaram ao ponto de pegar em armas para superar tal situação. Não era fácil libertar-se desse tipo de “mentalidade”. Conseguiram lutar contra a forma mais explícita e bem acabada de opressão, que era o regime português, mas nem sempre contra alguns de seus estereótipos e hierarquizações sociais.

Por outro lado, o novo quadro do nacionalismo angolano forçava o MPLA a responder às provocações da UPA, agora FNLA. É assim que toma fôlego no interior do próprio Comitê Diretor a ideia de substituição de alguns dos seus dirigentes, com o objetivo de proporcionar uma maior proximidade com os angolanos exilados ou instalados no Congo-Léopoldville e, ao mesmo tempo, ofuscar os argumentos de caráter racial e ideológico levantados pela FNLA. Tal proposta iria acirrar as divergências existentes no movimento, que, por sua vez, seriam expressas de diferentes formas, com destaque para a oposição entre os que estudaram na metrópole e os que permaneceram em Angola, entre militantes do interior e militantes do exterior, entre mestiços e negros. Todas elas reproduzindo divisões criadas no mundo colonial.

A questão central, portanto, era reformular ou não o Comitê Diretor, tendo em conta as acusações dirigidas ao

MPLA de que ele era controlado por mestiços. Os que discordavam da tese da mudança afirmaram defender os postulados anti-racistas do movimento. Viriato da Cruz, do outro lado, tinha como proposta a saída de cena de alguns dos mestiços, sem que eles cortassem os laços com a organização. De acordo com Viriato da Cruz, ele próprio mestiço, a questão dos preconceitos raciais estava demonstrada na própria luta em Angola.

O argumento primeiro é a escolha de nomes que tenham uma presença maior junto à população angolana residente ou exilada no Congo-Léopoldville. Hugo de Meneses levanta outro ponto, ao dizer que o problema não se resumia aos mestiços, mas incidia também sobre os universitários, que eram questionados por seus títulos, ou seja, por suas trajetórias, até mesmo dentro do movimento.

O argumento de base racial sai vitorioso e um novo Comitê Diretor é eleito em maio de 1962. Torna-se evidente a vitória da tese quanto à necessidade de se afastar de cena os mestiços. O impacto da vida cotidiana em Léopoldville era grande.

A saída de Lúcio Lara e Viriato da Cruz do Comitê Diretor não pôde deixar de ser vista também sob o enfoque ideológico. Ambos eram tidos, tanto pelos militantes do movimento, quanto pelos rivais no campo do nacionalismo angolano, como os principais ideólogos do MPLA. Evidentemente, no caso de Lúcio Lara e Viriato da Cruz, pesaria ainda o fato de serem mestiços, mas seu afastamento não deve ser analisado exclusivamente por esse ângulo. O fator ideológico, naquela conjuntura, também possuía um peso considerável. Sobre esse ponto, vale lembrar o ingresso, no novo Comitê Diretor, de nomes com um percurso religioso, o que tenderia a proporcionar uma imagem bem menos radical ao movimento.

Esses desencontros revelam a amplitude de interesses e de posicionamentos que o MPLA era capaz de albergar e que tendiam a tomar outras proporções com o avanço, em Léopoldville, do recrutamento quer dos oriundos do interior, que seguiam atravessando a fronteira, quer dos estudantes universitários que continuavam a chegar da Europa.

No que diz respeito a essa migração dos estudantes universitários angolanos, Viriato da Cruz já de longa data apresentava algumas ressalvas. Ele demonstrava um certo receio da fidelidade daqueles que estudaram no exterior e que, conseqüentemente, passaram por experiências muito distantes das vividas pelos militantes que ficaram em Angola. Em correspondência com Lúcio Lara, Viriato fala em erros, traições e práticas delatórias cometidas por “africanos ‘portugueses’ na Europa,” como conseqüência da “falta de vigor do sentimento de ser-se africano, e da falta de total repúdio de ser-se português, de estar assimilado ao povo português e de se participar de aspectos da vida portuguesa”. Acusa esses africanos de nunca terem negado “de maneira total o fato português que a colonização criara dentro do seu espírito” (CRUZ *apud* LARA, 1997, p. 197).

A chegada de Agostinho Neto

No entanto, os conflitos internos do MPLA sofreriam novo abalo com a chegada de Agostinho Neto, em meados desse mesmo ano de 1962. Neto chega a Léopoldville com total consciência do conflito existente na direção e já previamente avisado da força que Viriato da Cruz conquistara na organização, ao conseguir implementar suas orientações na reunião de maio de 1962.

Mas Agostinho Neto tinha trunfos importantes. O MPLA produzira em torno do seu nome uma propaganda internacional de peso. Ele era seguidamente referenciado pelos comunicados do movimento como um exemplo de bravura e heroísmo. Era o médico que, após se formar em Lisboa, voltara a Luanda para instalar seu consultório numa zona pobre da cidade, a fim de atender aos mais desfavorecidos; o poeta que gritava pela libertação dos negros angolanos; o militante que tinha sido preso diversas vezes pela temível Pide por suas ideias e mesmo assim não se rendera. Agostinho Neto era também o mito que se tinha criado sobre ele.

Evidentemente, buscou se aproximar daqueles que conhecia melhor e com quem tinha estabelecido longa relação de amizade desde os tempos da luta anti-salazarista na metrópole, ou seja, daqueles com quem possuía maiores vínculos de solidariedade, que tinham tido uma trajetória mais próxima da sua. Os demais, ele não conhecia, e já os tinha encontrado numa situação de confronto, portanto, pouco propícia a um convívio mais direto.

A sua chegada alterava a correlação de forças existente. Seu prestígio internacional e dentro do movimento lhe franquearam o cargo de presidente do movimento, afinal ele já era o seu presidente de honra. E Agostinho Neto não abria mão de tal possibilidade, assumindo essa responsabilidade antes mesmo de sua oficialização. Agostinho Neto começa a atuar no movimento implementando uma forma de gestão bem diferente da que tinha sido concebida por Viriato da Cruz. O confronto, portanto, parecia ser inevitável.

Os elementos apresentados nos levam a não caracterizar a disputa entre Viriato da Cruz e Agostinho Neto simplesmente como o resultado de posturas controversas sobre a questão

racial, ou ainda um choque de personalidades, ideia durante muito tempo disseminada. É importante enfatizar ainda as divergências quanto ao encaminhamento a ser dado ao MPLA.

Viriato da Cruz defendia a autonomia do movimento anticolonial angolano em relação à luta anti-salazarista levada adiante pelo Partido Comunista Português, e não pretendia ver o MPLA atrelado às amarras soviéticas que o PCP conduzia. Agostinho Neto tinha sido um dos estudantes universitários explicitamente citados por Viriato da Cruz, em carta enviada a Lúcio Lara, como tendo dificuldades em se libertar totalmente de sua parte portuguesa. Viriato e Neto não agem individualmente, seus nomes polarizam grupos de militantes.

No terreno das alianças externas, é preciso ter em conta que Viriato da Cruz, já naquela época, era um dos principais contatos do movimento com a China, enquanto Agostinho Neto trazia outros tipos de contatos. Sua ligação com o PCP datava de início dos anos 50, quando se iniciara o ciclo de prisões porque passara. As primeiras detenções ocorreram justamente por fazer propaganda e mobilização na metrópole contra o regime.

Viriato da Cruz, acuado dentro do movimento, dirige uma declaração aos militantes em novembro de 1962, em que faz várias acusações a Neto, referindo-se, em especial, às manobras para que a direção coubesse a um núcleo que fizera amizade ao longo da vida estudantil universitária na metrópole. Critica também a ambição exagerada de “um grupo de militantes de vigésima hora”, numa clara alusão aos recém-chegados, incluído aí Agostinho Neto, além dos estudantes que haviam fugido de Portugal. Por último, numa acusação mais direta a Agostinho Neto, diz não aceitar o culto da per-

sonalidade dentro do movimento, e enfatiza que Agostinho Neto deveria explicar a todos do movimento como foi realizada sua fuga de Portugal, colocando em dúvida a honestidade do presidente de honra do MPLA.

O desfecho

A disputa final entre os dois grupos teria lugar em uma conferência, marcada para dezembro de 1962, considerada por todos como o momento e o local de definição acerca da liderança que sairia vencedora. O volume e a seriedade das acusações não deixavam dúvida acerca da inviabilidade de qualquer tipo de saída conciliatória. A lista de ocupantes do Comitê Central defendida por Agostinho Neto e seus seguidores sairia vencedora.

O clima de tensão dentro do movimento se exacerba ao longo do primeiro semestre de 1963, e chega num ponto-limite com a notícia de que a OUA criou um comitê de libertação com o objetivo, entre outros, de tentar conciliar os movimentos africanos em luta pela independência de seus países.

Viriato da Cruz e alguns companheiros proclamam a criação de um outro comitê para o MPLA, em substituição ao eleito em dezembro de 1962. O novo órgão dizia assumir a tarefa de acabar com as divisões no movimento e preparar a unidade com a FNLA, mantendo a autonomia do MPLA.

A direção eleita em dezembro decide pela expulsão dos que compunham o comitê extraordinário. Na sequência há uma luta – que chegou às *vias de fato* – pela posse dos escritórios do movimento. E a prisão do grupo que apoiava Viriato pela polícia congoleza.

A atitude de Viriato da Cruz e dos demais dirigentes e militantes que o apoiavam de se unir ao rival agravava ainda mais a situação do MPLA, agora sob o comando de Agostinho Neto. Na tentativa de fazer frente aos ataques da FNLA e ao clima de tensão nas bases do movimento, Agostinho Neto e alguns poucos dirigentes acordam apressadamente a criação de uma frente partidária congregando o MPLA, o MDIA, o MNA e o Ngwizako, ou seja, aqueles pequenos movimentos que até bem pouco tempo atrás tinham sido alvo da direção do MPLA, que os acusava de serem organizações conservadoras, tribalistas e ligadas aos portugueses.

Só mesmo o cenário vivido em Léopoldville, que era o pior possível para a direção do MPLA, podia tornar compreensível tal estratégia e sua concretização. Esses dirigentes entendiam que o isolamento do MPLA, às vésperas da visita da comissão de conciliação da OUA, poderia significar um reforço de proporções incalculáveis para a FNLA.

A comissão da OUA chega a Léopoldville em julho de 63 e apresenta um relatório devastador para o MPLA. Recomenda que todo apoio, africano ou não, à luta pela libertação angolana deveria ser fornecido através do Congo-Léopoldville, em cooperação com o Comitê de Coordenação para a Libertação da África, da OUA.

Mas, acima de tudo, o que realmente minava as aspirações do MPLA era a indicação da FNLA como a única frente de combate pela libertação de Angola, enfatizando que outras frentes deveriam ser desencorajadas e que a força militar do MPLA deveria se juntar à da FNLA.

Os problemas do MPLA de Agostinho Neto pareciam não ter fim. Depois da passagem da comissão da OUA, a situação dos militantes do MPLA que apoiavam a direção fica

ainda mais frágil no Congo-Léopoldville. A FNLA radicaliza e começam os confrontos entre os militantes dos dois movimentos. As autoridades congoleesas prendem os simpatizantes do MPLA com base nos argumentos mais diversos.

Até então, a manutenção do MPLA no Congo-Léopoldville vinha sendo tolerada por uma conjunção de fatores que precisavam ser temperados a todo instante por uma diplomacia conciliadora e inteligente, e pela presença de seus quadros médicos face à carência do governo do Congo desses profissionais. O apoio dos angolanos já residentes no Congo era um outro elemento que facilitava a permanência.

Por tudo isso, a mudança de ares era imprescindível e o Congo-Brazzaville, saído do processo político que ficaria conhecido como as “Três Gloriosas”, iniciado em 15 de agosto de 1963, parecia ser o ancoradouro mais próximo e seguro. O regime de Fulbert Youlou, que tantas dificuldades tinha criado para o MPLA, fora derrotado, entrando em seu lugar Massamba Debat. É assim que o MPLA decide, em novembro de 1963, atravessar o Rio Congo e começar uma nova jornada, retomando a iniciativa política e militar.

No entanto, as marcas deixadas foram profundas. Além de Mário de Andrade, outros dirigentes e figuras de peso também se desligaram ou simplesmente se afastaram do MPLA, como seria o caso, para citar alguns, de Gentil Viana, João Vieira Lopes, Manuel Videira e Edmundo Rocha. O núcleo considerado mais intelectualizado foi aos poucos se desintegrando. Também a dissidência de Viriato da Cruz foi dolorosa. O próprio Viriato, com o passar do tempo, acabaria por se afastar da FNLA, o que não era de se estranhar, dada a sua vivência e, principalmente, suas concepções políticas diametralmente opostas às defendidas por Holden Roberto.

Não lhe foi possível obter um espaço mínimo de atuação, o que seria agravado pela transferência do MPLA para Brazzaville e pela vitória diplomática da FNLA na OUA, fatos que, de certa forma, diminuía sua importância política.

Concluindo...

Os embates que nós apresentamos entre o MPLA e as autoridades congoleesas, entre o MPLA e a FNLA e, por fim, dentro do MPLA, no preciso contexto do Congo, em especial de Léopoldville, entre 1961 e 1963, forjaram um olhar no comando vitorioso daquele movimento, de como perceber o Congo, os congoleeses, Leopoldville e, claro a FNLA.

E esse olhar era desconfiado, com temor, mas também preconceituoso, em relação a tudo que vinha do Congo-Leopoldville.

Pouco mais de uma década depois desses acontecimentos, o MPLA seria o partido a conquistar a independência de Angola. Por sinal, até hoje o partido continua a comandar os destinos do país, e essa forma de olhar o Congo e os congoleeses ainda guarda resquícios daquela forja que vimos ser construída entre 1961 e 1963.

Esse momento dos anos 60 influencia, ainda hoje, a forma como se constroem as representações de angolanos por congoleeses e de congoleeses por angolanos. Na abertura de seu livro publicado recentemente, denominado “Os bakongo de Angola”, Luena Nunes Pereira afirma que essas representações residiam “em distinções regionais e políticas, com origem, sobretudo, na formação dos movimentos de libertação no período colonial”.

Também Jean Michel Mabeko Tali nos faz lembrar dessa lente construída pelo MPLA a respeito dos congoleeses e da

FNLA, quando do momento decisivo da luta pela proclamação da independência angolana em 1975. Para esse autor, foi decisiva a acusação por parte do MPLA de que os soldados da FNLA eram zairenses e não angolanos.

Dessa forma foi sendo construída uma leitura, em grande parte luandense, desses angolanos que serão identificados como congoleses, zairenses, fnlas, estrangeiros, regressados. E essas percepções e construções sobre o “outro” ganhariam novos elementos com o estabelecimento de uma grande comunidade bakongo, no pósindependência em Luanda (daí o termo regressado).

Estes, por sua vez, uma vez estabelecidos em Luanda, também reforçavam suas identidades, demarcando-se dos “outros” luandenses no vestuário, na alimentação, nas práticas religiosas, em certa medida retomando traços culturais que reforçavam antigas demarcações. Também se destacavam no comércio informal em Luanda, só que numa economia, no pós-independência, controlada pelo Estado.

O ponto de ebulição se estabelece em 1993, após a primeira tentativa de paz em Angola, com o acordo que estabeleceu as eleições de 1992, mas que não foi cumprido. O retorno da guerra civil agudizou as posições políticas e abriu espaço para o aumento da tensão na capital. Construiu-se a suspeita de que os regressados teriam votado maciçamente em Jonas Savimbi, o candidato da Unita, em oposição a José Eduardo dos Santos, o candidato do MPLA.

Já em dezembro de 1992 se registram os primeiros ataques a propriedades de zairenses e mesmo algumas detenções ilegais por parte de policiais e militares. Na sexta-feira, 22 de janeiro de 1993, surgem boatos de que soldados zairenses entraram pelo norte de Angola, em apoio às tropas da

UNITA, e de que um plano de assassinato do presidente José Eduardo dos Santos estava sendo construído pelo grupo. Foi o suficiente para que uma onda de violência terrível caísse sobre a comunidade bakongo em Luanda, sem que até hoje se tenha um consenso mínimo sobre o número de vítimas.

A chamada sexta-feira sangrenta seria o sinal mais terrível do acumular das percepções preconceituosas e, de fato, politizadas, de ambos os lados.

Referências

ANTUNES, José Freire. *A Guerra de África (1961-1974)*. Lisboa: Círculo de Leitores, volume I e II, 1995.

BITTENCOURT, Marcelo. *Estamos juntos! O MPLA e a luta anti-colonial (1961 -1974)*. Luanda: Kilombelombe, 2008. 2 v.

CARREIRA, Iko. *O Pensamento Estratégico de Agostinho Neto*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1996.

CRUZ, Viriato da. Angola: quelle indépendance... . *Révolution*, Paris, n.º 6, p. 5-16, fevereiro de 1964.

DAVEZIES, Robert. *Les Angolais*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1965.

JAIME, Drumond e BARBER, Helder. *Angola: Depoimentos para a história recente (1950-1976)*. S/l: Edição dos autores, 1999.

LARA, Lúcio. *Um amplo movimento... Itinerário do MPLA através de documentos e anotações de Lúcio Lara*. Luanda: Edição do autor, volume I, 1997.

MABEKO TALI, Jean-Michel. *Dissidences et pouvoir d'état: Le MPLA face a lui-même (1962-1977)*. Tese de Doutorado em Conhecimentos do Terceiro Mundo, Universidade Paris VII, fe-

vereiro de 1996.

MABEKO TALI, Jean-Michel. La “chasse aux Zairois à Luanda.” *Politique Africaine*, n. 57, 1995, p. 71-84.

MARCUM, John. *The Angolan Revolution. The anatomy of an explosion (1950-1962)*. Cambridge: The Massachusetts Institute of Technology, volume I, 1969.

MARCUM, John. *The Angolan Revolution. Exile politics and guerrilla warfare(1962-1976)*. Cambridge: The Massachusetts Institute of Technology, volume II, 1978.

MESSIANT, Christine. Luanda (1945-1961): Colonisés, société coloniale et engagement nationaliste. In: “*Vilas*” et “*Cidades*”. *Bourgs et villes en Afrique Lusophone*. Paris: L'Harmattan, 1989, p. 125-199.

PÉLISSIER, René. Evolution des Mouvements Ethno-Nationalistes Bakongo d'Angola avant la Revolte du Nord-Ouest (1961). *Revue Française d'Etudes Politiques Africaines*. Março 1975, p. 81-103.

PEREIRA, Luena Nascimento Nunes. *Os Bakongo de Angola. Etnicidade, religião e parentesco num bairro de Luanda*. Rio de Janeiro: Contra Capa / Faperj, 2015.



Mesas Redondas



O FAZER DA UPA “SERVIÇO DE ASSISTÊNCIA AOS REFUGIADOS DE ANGOLA” (SARA, 1961-1963)

Maria Cristina Ataíde Pinto

Associação Tchiweka de Documentação (Luanda/Angola)

A nova República Democrática do Congo foi confrontada no início dos anos sessenta, com fortes ondas de refugiados angolanos: entre 150.000 a 300.000 cidadãos oriundos principalmente de distritos do norte de Angola, principalmente do Congo, Uíge, Malanje e Cabinda cruzaram a fronteira e se instalaram na ex- Congo belga (Congo-Léo). Este fluxo de migração forçada que mobilizaram várias organizações de ajuda aos refugiados e os próprios movimentos de libertação é uma questão quase invisível nos estudos históricos dedicados à luta de libertação na África Austral.

Este trabalho faz parte do meu projeto de doutoramento em curso sobre as conexões entre movimentos de libertação e refugiados, e procura traçar as origens do Serviço de Assistência Refugiados Angolanos (SARA) - uma organização da União dos Povos de Angola (UPA) / Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA), e sua ação entre os refugiados angolanos no Congo Leo durante os primeiros anos da Luta de Libertação de Angola, antes do estabelecimento da GRAE [Governo Revolucionário de Angola no Exílio] até meados de 1963. A ênfase será colocada na sua constituição, seus atores, sua organização institucional e implementação “no terreno” durante o período referenciado.

USOS E SENTIDOS DO KONGO NOS DISCURSOS NACIONALISTAS DE ANGOLA E REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DO CONGO

Larissa Oliveira e Gabarra

Universidade Internacional da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira

Este trabalho é resultado de uma Bolsa de Produtividade para Interiorização concedida pela FUNCAP, em que pude ter quatro bolsistas durante o ano de 2017 e uma verba de custeio para desenvolver a pesquisa Usos e Sentidos do Kongo nos discursos nacionalistas de Angola e República Democrática do Congo, com a qual pude financiar parte o evento II seminário de estudos africanos e I Seminário Internacional de Estudos Africanos e da Diáspora, realizado junto ao Grupo de Pesquisa África Contemporânea. O objetivo da pesquisa é pensar sobre os vários usos e sentidos do termo Kongo, partir do universo político durante as independências de Angola e RDC. Existe um campo semântico político, étnico, cultural, linguístico, histórico que está vinculado a identidade Kongo, que pode ser questionada tanto em África como na Diáspora, pois parte de um núcleo comum que é o antigo reino do Kongo (XIII a XVIII). No caso, pretende-se verificar a apropriação da categoria de grupo étnico pelos partidos políticos principalmente Movimento Popular de Libertação de Angola - MPLA, União das Populações de Angola - UP/Frente Nacional de Libertação de Angola/FNLA, Alliance Bakongo - ABAKO e Moviment Natinal Congolais - MNC, por meio da nomeação dos bakongo ou não bakongos, ou seja entender como o pertencimento étnico será um mecanismo tanto de aderência como de dissidência de militantes anti-coloniais, como de transpasse das fronteiras colônias.

O recorte geográfico é o território em comum dos Bakongo nos dois países em foco Angola - ex-colônia Portuguesa - independência 1975 e RDC - ex-colônia Belga - independência 1960. O recorte temporal é de 1956-1965, pois temos vários acontecimentos relacionados com as independências dos dois países em que é possível visualizar o protagonismo do povo kongo. A formação da União das População do Norte de Angola - UPNA, que veio a se tornar UPA, o fortalecimento do movimento de culto a Maria, liderado por Simon Toco, a sucessão do reino do Kongo, disputada entre católicos e protestantes, greve da Cotonang aquecem os conflitos ao norte de Angola; do lado da RDC em 1956 a criação da ABAKO como associação cultural, a fundação da Igreja Kinbanguista, em 1959 o massacre de 4 de janeiro. O recorte temporal se finda com a tomada de poder definitiva de Mobutu na RDC (1965) que coincide com o momento em que o MPLA começa a ocupar maior destaque na campanha de independência de Angola a nível internacional.

Segundo Keese,

“no dia 15 de Março [1961], algumas centenas de angolanos aderentes à União das Populações Angolanas trespassaram a fronteira entre a Angola e o Congo- Léopoldville, atacando os postos e as fazendas isolados, matando não só parte dos colonos europeus que na altura se contavam por alguns milhares, mas também, e antes de tudo, dezenas de milhares de agricultores e trabalhadores agrícolas africanos daquela região” (2004, p.2).

O trecho mostra como essa região do norte de Angola e sudoeste da RDC estava vivendo os momentos de tensão com o colonialismo português e belga, a fronteira servia de espaço continuum para atuação dos movimentos anticoló-

niais. Os bakongo do lado angolano, segundo José Redinha são formados pelos zombos, canos, solongos, muxicongos, sossos, pombos, malacas, mussucus, loios, sundis, linges, cacongos, wangos (Relatório J. Redinha, 1970, p.3). Do lado da RDC procuravam se dividir em regiões segundo a Petição dos eleitos da ABAKO da República do Kongo Central: Cataractes, Baskongo, Leopoldville. Conseillers provinciaux: Leopoldville, Kasangulu, Madimba, Thyville, Songololo, Luozi, Papakabaka, Matadi, Boma, Seke-banza (jornal Notre Kongo Dieto - sab. 19 e dom. 20 de maio 1962). Relatório especial de informação: elementos sobre o grupo étnico Kikongo de José Redinha (1970) e o jornal da ABAKO “Notre Kongo Dieto” são uns dos principais documentos utilizados nessa pesquisa conjunta. Também pode-se destacar o jornal o partido de oposição a ABAKO, “L’indépendance” do MNC; entrevistas com sujeitos anônimos que vivenciaram de maneiras idiossincráticas a independência da RDC; e o primeiro volume da obra de Jonh Marcum “The Anatomy of an Explosion 1950-1962” (1969). Os bolsistas se concentraram em outros documentos, tais como do dossiê “Crise do Condo” disponível no Office of the Historien/Foreing Relationse a produção intelectual, vinculada ao MPLA do romance “Misericórdia para o reino do Congo” de Henrique Abranches (1996) e o manual didático “História de Angola” do CEA 1965.

Esse estudo é possível pois existe um sentido histórico que é atualizado a cada proposta partidária, associativa, que cria uma ruptura na dinâmica regional e que é possível observar na documentação. Esse sentido histórico consolidado nas narrativas sobre o povo Bakongo investe num discurso sobre resistência de um povo desde o contato com os europeus no século XIV até hoje. Ele é acessado pelo próprio grupo e seus

subgrupos que divulgam a história do reino do Kongo, sua autonomia, seus governos, sua coesão cultural e linguística. Esse discurso pode ser entendido como astúcias para que esse povo permaneça reivindicando seus espaços políticos, mas também como estratégia política de líderes da independência para filiação de membros ao partido. Eles vão construindo uma produção sobre si próprios, se fazem notícia, se fazem ser noticiados, criando um lastro histórico - um grupo único-original-de-vencidos, que ocupam um lugar de protagonismo na história. Essa produção é verificada não apenas na escrita documental, mas também na produção acadêmica na África e na Diáspora.

É possível verificar esse acúmulo de usos de fatos históricos relacionados com os Bakongos nos discursos nacionalista, por exemplo da ABAKO. O partido da RDC no seu jornal “Notre Kongo Dieto” de sexta feira 7 de setembro de 1962 (4º ano n.12) vai denunciar os kongolezes de Angola, fortalecendo o movimento Ngwizako, que visava a disputa da sucessão do reino do Kongo. O artigo “Mise au point de la ngwizako” diz existirem 12 clãs que representam os verdadeiros Kongolezes do Kongo, declara traidores aqueles que se dirigiram a uma organização angolana. Citam desde os estatutos da própria organização de 1961, à conferência de Berlin 1885, convenções de 1891, 1918, a batalha de Nsuila de 1665 para reclamar à “justiça internacional a liberdade, a autonomia do Império do Kongo, o país dos kongolezes, onde são eles os governadores e o povo”. Esse discurso é recorrente nesse período pela ABAKO e por todas as associações de menor envergadura. O próprio contra manifesto¹ da ABAKO (1956) utiliza-se da história de autonomia do Kongo para reclamar

1 O contra-manifesto está diretamente ligado a resposta ao “Plano de 30 anos para emancipação política da África Belga” de Antoine Van Bilsen do Institut

a independência imediata ao Congo. Uma das exigências da ABAKO e de Bakongo de outras associações era a legalização da província central do Kongo. Na verdade, essa demanda era por uma República Central do Kongo (independente os países Angola e RDC em que os bakongo das outras colônias fizessem parte), sem conseguir chegar ao ponto fundamental da questão, o Notre Kongo Dieto comemora em 7 de setembro de 1962 a legalização da Província e aproveita para fazer seu discurso nacionalista, muito diferente da ideia de uma República apenas do Bakongo para os Bakongos no território Bakongo. O texto declara: “É a província onde o povo é cidadão, não importa se são bakongo, bangala, baluba, baswuhili e etc, onde estrangeiros são bem vindo” (4º ano n.12). Legitimam a atuação da ABAKO na construção da RDC e aprovam o federalismo como única solução para o Congo. A palavra estrangeiro para designar alguém do mesmo grupo étnico mas que está do outro lado da fronteira é atualizada numa tentativa de desqualificar esse debate das diferenças internas entre os Bakongo em vista do problema que seria maior que são os colonizadores. Segundo o L’indpendence da MNC - Lumumba de 13 de setembro de 1959,

“Esse Congo não foi feito apenas por [k]congoleses. Os negros dos territórios vizinhos também contribuíram com sacrifício de suas vidas. Quem seriam os descendentes dessas bravas pessoas que são designadas pela palavra estrangeiro? Quem é mais estrangeiro no Congo? Um branco da Europa ou um Bazombo de Angola?”

Universitaire des territoires d’outre-mer e ao manifesto “Conscience Africaine” assinado por Joseph Ileo, Joseph Malula, Joseph Ngalula, Albert Nkuli, Antoine Ngwenza, Dominique Zagabie, José Lobeya, Camille Mwisa, Jacques Masa, Albert Amani e Michèle Kaniki (1953).

A oposição a ABAKO, o MNC, não vão negligenciar as diferenças internas entre Bakongo e se utilizaram do mecanismo de pertencimento que os grupos étnicos produzem para criar identidades com os Bakongo. Mais uma vez no L'independence de 20 de janeiro de 1960, vai evidenciar que

“Kasavubu [presidente da ABAKO] é muyombe e não mukongo: “bisi Kionzo, bisi Ngangila, bisi Siala, bisi Sanda, bisi Palavala, bisi Lufu, bisi Luadi, bisi Voke, bisi Nsoye e outras ainda são Bas-Congo. Nós podemos chamar de Bakongo porque nós vivemos no Bas-Congo e nos conhecemos muitas tribos Bakongo”.

E procuram denunciar a ABAKO como um partido de falsas expectativas para o Congo, pois só se preocupam com os Kongo e mesmo os Kongo, eles (a ABAKO) não sabem distingui-los. Assim, trazem as diferenças internas dos Bakongos e apresentam como um problema do discurso da oposição.

A ideia do partido Angolano de origem Bakongo, a UPA, como explica John Marcum:

“Os princípios norteadores da UPNA se embasam na tentativa de uma reorganização do reino do Kongo que tinha diluído frente às adversidades travadas durante o reinado de Dom Pedro VIII, que morreu em 17 de mês de 1955” (MARCUM,1969, p 56).

Se tornará nacionalista por maio do contato com os pan-africanistas e ganhará a aderência do MNC no país vizinho. Com o apoio do MNC- Lulumba, a UPA consegue criar no terreno dos Bazombo (sub-grupo dos Bakongo que vivem na fronteira dos dois países) o GRAE - Grupo Revolucionário de Angola no Exílio.

Tanto como o MNC dialoga com os Bakongo e procura fazer aliança com a UPA, o MLPA, oposição a UPA, fará uso direto da história do reino do Kongo por meio dos romances e revisões históricas para construir um discurso nacional. Em 1965 o Centro de Estudos de Angola fundado em Argel em 1964, publica o manual de história “História de Angola”. Entre seus membros e prováveis escritores do manual estão Maria do Céu Reis, Artur Pestana, Adolfo Maria e Maria Helena Maia, Pepetela e Henrique Abranches. Para eles o Reino do Kongo representa resistência na história pré-colonial de Angola, resistência na história colonial de Angola, resistência na independência de Angola. Assim, ampliam o período da colonização para provar a força da resistência, consequentemente da luta anti-colonial. A colonização de Angola é reitera, tal como a que os portugueses contavam, desde 1500. Já no romance “Misericórdia para o reino do congo” de Henrique Abranches (1996), escrito em 1970, o levante do povo do reino do Kongo com o movimento Antonista (Kipa Vita/Ana Beatriz) valoriza a resistência popular do Kongo, a construção de um movimento de massa contra a opressão católica e portuguesa colonial. Nesse sentido, procurava se imputar ao MPLA a mesma função redencionista de Kipa Vita no século XVIII. No romance dois personagens conduzem o enredo. E na última cena do livro Paka está na igreja a rezar para Kipa Vita travestida de Maria. Yaba reconhece a transfiguração da santa e acredita que esse seja o caminho da conquista da liberdade do Reino. Alegoricamente o reino é a própria Angola e o culto a Maria (referência a Simon Toco) é a memória de luta de massa do povo de Angola que vem à tona no século XX. Conforme texto abaixo:

“Ao Povo, nós daremos a representação que tu criastes, e que chamará S. Maria.

- Ó Grande Nome, ó S. Antônio, ó S. Maria!
<<Passa ou não passa>>
- <<Passa!>>
- Salve, S. Maria! Kyadi! Kyadi!
- Kyadi!” (ABRANCHES, 1996, p. 244)

Sem dúvida a maneira como os Bakongo serão chamados a participar dessa disputa política é diferente em Angola e RDC. O primeiro tem Simon Toco, o segundo tem Simon Kinbangu, cada um com atuações diferentes, apesar do caráter profético dos dois. O contexto regional para esse mesmo grupo étnico, mesmo que ele transpasse a fronteira dos dois países, é diferente. Os Bakongo vivem de cada lado da fronteira circunstâncias diferentes. Em 1960 a RDC tinha 250 partidos, a maioria originário de associações étnicas de ajuda mútua e se tornava independente. O principal protagonista político da RDC e dos Bakongo é Joseph Kavavubu, um intelectual. Em 1960 Angola tinha dois partidos UPA e MPLA, nenhum dos dois de origem de associações étnicas de ajuda mútua. Mesmo que a UPA seja identificada como criada entre os bakongo, ela vai ser caracteriza por compor-se de negros em oposição aos crioulos intelectuais urbanos do MPLA. Angola só se tornará livre 15 anos depois.

Enquanto regionalmente as filiações partidárias se mexiam numa dinâmica também de pertencimento étnico; a cena internacional também apontava características aos partidos, criando o que Aimé Césaire vai chamar de “Une saison au Congo” (1973). Entre as potências ocidentais (ex-metropolis), os EUA e a URSS os partidos independentistas ficavam a procura de apoio ideológico, mas principalmente financeiro. Tanto como Aimé Césaire, Thomas Kanza (um dos fundadores da ABAKO) diz que a crise do Congo foi a própria Guerra

Fria (Washington, 2004). O que é reiterada pela fala do padre Mpongo da Ordem dos Scheut:

“Eu fui lá visitar eles quando estavam presos, como primo de Mpolo, me deixaram vê-lo e perguntei se eles eram mesmo comunistas e ele me disse que não” (Kinsasha, 2015).

Lumumba foi morto acusado de comunista, o que não necessariamente era verdade. Fato era que os EUA e a Belga não poderiam perder espaço para a URSS e nem aceitar a autonomia reivindicada para o país pelo 1º ministro Lumumba. Como fica explícito no Telegrama da CIA de 11 de agosto de 1960: “Assim acredite, a queda de Lumumba iria ajudar nos objetivos ocidentais” (Congo Crise/Foreing Relations/Office of the Historien). Apesar da UPA ser aliada do MNC, será ela que irá receber, como a ABAKO, oposição a Lumumba, o apoio nesses primeiros anos do EUA.

No contexto da Guerra Fria, com as forças externas operantes com um capital financeiro enorme, ainda sim é possível verificar as construções locais, os atravessamentos que as experiências étnicas irão provocar nas ideologias globais. Os alinhamentos internacionais por si só não resolviam as questões locais de pertencimento e consequentemente de filiações partidárias.

Os projetos nacionalistas independentes dos pertencimentos étnicos tinham como ideal nesse contexto a resistência, que necessariamente precisava ser construída a partir da história. História de luta dos povos africanos, que deveriam se tornar memórias do movimento para em seguida se tornar memória da nação. A fundação da ABAKO se dizia com objetivos culturais de preservação da língua, da história, da produ-

ção literária sobre o reino e o povo. Fundação da UPA – pensada apenas para a população do norte de Angola não trazia implícito nada sobre o reino do Kongo, mas Holden Roberto (presidente da UPA) foi vislumbrado como sucessor do reino do Kongo. Portanto a identidade kongo construída a cada passo da luta contra o colonizador, é carregada de um sentido étnico, histórico, que dá legitimidade para a reivindicação da emancipação política, não apenas para os Bakongos, mas principalmente para a própria RDC e para a própria Angola.

Referências

ABRANCHES, Henrique. *Misericórdia para o Reino do Kongo!* Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1996.

CENTRO DE ESTUDOS ANGOLANOS. *Historia de Angola*. Porto: Afrontamento, 1975.

FIGUEIREDO, Fabio Baqueiro. *Entre raças, tribos e nações: os intelectuais do Centro de Estudos Angolanos, 1960-1980*. Tese defendida no CEAU/UFBA. Salvador, 2012.

KEESE, Alexander. Dos abusos às revoltas? Trabalho forçado, reformas portuguesas, política “tradicional” e religião na baía de Cassange e no distrito do congo (Angola), 1957-1961. In: *Africana Studia*, nº 7, pp. 247-276, 2004.

L'INDEPENDENCE (1959-1960) Biblioteca Nacional da RDC. Kinshasa/RDC.

M'BOKOLO, Elikia. *Africa Negra: História e Civilização*. Tomo II. Portugal: Colibri, 2007.

MARCUM, John. *The Angolan revolution, Vol. I: the anatomy of an explosion (1950-1962)*. 1º ed. By North Western University Illinois, 1978. pp.65-70. Disponível em: <http://www.aluka>.

org/action/showMetadata?doi=10.5555/AL.SFF.DOCUMENT.crp2b20033

MARKOWITZ, Marvin D. "The missions and political development in the Congo". In: *Journal of the International African Institute*. Vol.40, n.3 (jul., 1970). pp.234-347. Disponível em: www.jstor.org/stable/1158884. Acesso em 24/03/2014.

MPONGO, Laurent. *Entrevista concedida a Larissa Oliveira e Gabarra e Jacky Maniacky*. Kinshasa/RDC, 19/09/2015.

NGOY-KANGOY, H. Kabungulu. *Parties and political transition in the Democratic Republic of Congo*. South Africa: Published by EISA, 2006. Disponível em: <http://www.content.eisa.org.za/pdf/rr20.pdf>

NOTRE KONGO DIETO (1962). Biblioteca Colonial. Museu Real da África Central, Tervuren/Belgica.

OFFICE OF THE HISTORIAN, *Foreign relations of the United States*, Eisenhower administration, África volume XIV, Congo 1958-1960.

REDINHA, José. Relatório especial de informação: elementos sobre o grupo étnico Kikongo. Lunda Norte/Angola, 1970.

REYBROUCK, David Van. *Congo une histoire*. Paris: Actes Sud, 2012.

THE CONGO CRISIS, 1960-1961: *A Critical Oral History Conference*. Washington: Edited by The Woodrow Wilson International Center for Scholars, 2004.

O MOVIMENTO RELIGIOSO-POLÍTICO BUNDU DIA KONGO (BDK) E AS POLÍTICAS ATUAIS NA REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DO CONGO (RDC)

JB. Kakozi Kashindi

Universidade Federal da Integração Latino-Americana

Antecedentes

Alguns fatos da história remota da R.D.C podem ser considerados como antecedentes do movimento religioso (místico)-político, Bundu dia Kongo² (BDK). Com efeito, no ano 1483, os portugueses (Diogo Cão e seus companheiros) arribaram a foz do Rio Congo. Logo entraram em contato com o Reino Kongo³. O encontro entre os portugueses e os habitantes desse reino – em sua maioria, os bakongo – mudou bastante a organização política, econômica, religiosa, cultural... dos bakongo: os reis e os seus súditos converteram-se ao cristianismo e estabeleceu-se uma relação diplomática com o Vaticano.

Contudo, diante as profundas mudanças em quase todos os âmbitos da vida dos bakongo, e, sobre tudo, quando a trata dos escravizados intensificaram-se, surgiu, no final do século XVII, a figura da profetisa Kimpa Vita (1684-1706). Ela haveria recebido revelações do São Antônio para lutar contra os portugueses e salvar o povo negro. Foi presa e queimada na fogueira.

² Escreve-se “Kongo” com “K”, para se referir ao antigo reino do Kongo. Quando alude-se ao país atual, usa-se a letra “C” (Congo).

³ Esse reino, segundo vários estudos, existiu desde 1390 até 1891. Em 1891 foi vassalo de Portugal, e em 1914, foi abolida a monarquia.

Na época colonial belga, outro mukongo (pertencente ao povo bakongo), Simon Kimbangu, desafiará o poder opressor dos brancos (belgas). Em 1921, após ter uma primeira visão noturna (em 1918), na qual recebeu uma missão divina para ser testemunha entre os seus irmãos negros, fundou um movimento que rapidamente conquistou muitos adeptos, crentes de que Deus havia dado a Kimbangu o dom da cura e de ressuscitar os mortos. Além desses dons, ele teria recebido a missão de combater a “feitiçaria” (a magia e bruxaria). Também lhe cabia a missão de libertar os africanos da tirania da administração colonial. Daí que esse movimento no pouco tempo misturou os elementos políticos e religiosos (Hernandez, 2008: 447; M’bokolo, 2011: 537-538).

Simon Kimbangu será preso seis meses após o início do seu movimento⁴, isto é, em setembro de 1921, e exiliado em Lubumbashi (cidade que fica a mais de mil quilômetros de Kinshasa, a capital atual da República Democrática do Congo); morreu preso nessa mesma cidade, em 1951. Após a sua morte, os seguidores dele, congregados em torno do terceiro filho de Kimbangu, José Diangenda, fundarão, entre 1955 e 1958, a “Igreja de Jesus Cristo na Terra pelo profeta Simon Kimbangu (EJCSK), hoje mais conhecida como a “Igreja Kimbanguista”.

Embora o profeta Kimbangu não tenha sido hostil aos brancos quanto à questão da religião (M’bokolo, 2011: 38), o movimento kimbanguista, segundo o historiador congolês, desempenhara um papel muito importante na toma de consciência das injustiças do poder colonial belga e na formulação de várias reivindicações – políticas, econômicas, sociais –,

⁴ Esse movimento iniciou-se em março de 1921.

mesmas que influenciarão os movimentos anticolonialistas e independentistas dos bakongo.

A participação bakongo no movimento da independência do Congo (RDC)

Perante a opressão colonial belga (impostos injustos, trabalhos forçados...), os congoleses resistiram de diferentes modos: fugas massivas das populações de uma aldeia para outra, assalto e queima de armazenes dos belgas, atos de sabotagem na agricultura ou indústria, organização das associações de ajuda mutua, etc. Cabe mencionar que durante a época colonial, os belgas proibiam a formação de partidos políticos.

O povo bakongo não podiam ser a exceção. Aliás, pelo fato de que a única saída ao mar fica na região deles (Mata-di), e estando eles perto da capital, os bakongo sofreram as consequências das “obras da civilização ocidental”. Além disso, chegavam cada vez mais, na região bakongo, congoleses não originários (chamados de “estrangeiros” pelos bakongo), e ocupavam postos importantes na administração. Todos esses fatores de descontentamento levaram aos bakongo se organizarem numa associação chamada de “Associação dos bakongo” (ABAKO). A figura proeminente de ABAKO foi Joseph Kasa-Vubu.

ABAKO organizava diferentes reuniões para reivindicar melhores condições econômicas e sociais para o povo bakongo. A proibição da marcha organizada por ABAKO, no dia 04 de janeiro de 1959, será o ponto de inflexão da resistência dos congoleses à colonização belga. Pois, após os distúrbios desse dia, onde houve vários mortos e feridos, o processo da

independência do Congo foi acelerado. Após as negociações conhecidas como a “Mesa Redonda” na capital belga, Bruxelas, em junho de 1960, Kasa-Vubu será eleito como o primeiro presidente da República Democrática do Congo, e Patrice Émery Lumumba (não mukongo) como Primeiro Ministro.

Devido a que os belgas não aceitaram sinceramente a independência do Congo, a crise não demorou em se estourar entre os novos dirigentes congolese. Assim, Kasa-Vubu demitiu Lumumba, e este último demitiu, por sua vez, Kasa-Vubu. Perante a persistente crise que provocou a instabilidade das instituições, a fuga precipitada dos belgas e do capital estrangeiro, entre outras consequências, o general Mobutu deu o golpe de Estado, em 1965, com a ajuda da Bélgica e dos Estados Unidos (Ndaywel, 2008: 561-660).

Tendo a confiança das potências ocidentais, Mobutu pacificou e reunificou o país. Contudo, não demorou em se converter em ditador autocrata, reprimindo e matando os seus opositores. Todas as atrocidades que cometia contra os congolese (naquele tempo, os “zairenses”) não eram condenadas pelas potências ocidentais porque ele era um aliado de muito peso contra o avanço do comunismo na África.

Após a queda do muro de Berlim, a geopolítica mundial mudou. As potências ocidentais, ganhadoras da guerra dita “fria”, já não tinham interesse em seguir apoiando um presidente autocrata e moribundo⁵. Assim, Mobutu foi derrubado do poder, em 1997, por um ex-lumumbista, Laurent-Désiré Kabila. Este queria se afastar rapidamente dos seus “padrinhos” ruandeses e ugandenses, fantoches dos Estados Unidos na região dos grandes lagos da África, no entanto, acabou

⁵ Nos anos noventa, Mobutu não apenas era enfraquecido politicamente, senão também fisicamente, pelo câncer de próstata que estava consumindo-o

sendo assassinado, em 2001. O filho dele, Joseph Kabila, assumiu. Depois de reunificar o país a través do “Diálogo Intercongolês”, e organizar, em 2006, com a ajuda das potências ocidentais, as primeiras eleições verdadeiramente democráticas, ele virou pouco a pouco autócrata. As consequências do mal governo de Joseph Kabila têm sido a pauperização da maioria da população congoleza, a injustiça social, o nepotismo, entre outras. Foi contra essa situação que vão surgir outro líder do povo bakongo, Ne Muanda Nsemi e a organização dele, o “Bundu dia Kongo” (BDK).

Bundu dia Kongo: nos rastros de Kimbangu e Abako?

Os inícios de Ne Muanda Nsemi (pertencente ao povo bakongo) são parecidos aos de Kimbangu. Pois, em 1969 sendo ainda estudante de química, seria visitado pelo “Espírito de Deus” quem lhe deu uma missão: fazer da “religião” kongo a “alma da renascença africana”. Na década de 1980, durante a crise econômica mundial, o Congo (Zaire nessa época) foi atingido severamente. O povo bakongo não podia ser a exceção. Daí, em 1986, Ne Muanda Nsemi fundou uma “ASBL” (Associação sem lucro) que chamou de “Bundu dia Kongo [BDK]” (união ou confederação dos/as filhos/as de Ne Kongo Nimi, suposto fundador do antigo reino kongo).

Ne Muanda Nsemi se apresenta si mesmo como herdeiro espiritual de Simon Kimbangu; herdeiro político de Joseph Kasa-Vubu; “discípulo” do erudito senegalês Cheikh Anta Diop. Embora ele não se considere profeta, senão o sublime mestre

pouco a pouco.

da sabedoria kongo, acredita que veio no mundo para cumprir uma missão divina que consiste em acompanhar o seu povo bakongo para voltar às crenças milenárias, e recompor o antigo reino Kongo que ficou dividido entre os dois Congos atuais, o sul do Gabão e o norte de Angola (Nations Unies mai 2008).

Os objetivos principais de BDK são: renascença do povo africano e de seus valores espirituais, culturais, morais e sociais; BDK como escola, “religião”, associação...; reapropriação dos recursos naturais na zona geográfica definida pelo BDK como “reino do Kongo” e a reunificação dos povos desse reino; restauração dum sistema político-administrativo descentralizado que permitam às populações do Kongo serem donos do futuro político e econômico deles (Nations Unies mai 2008).

Esse movimento cultural religioso tinha cada vez mais reivindicações políticas que desafiavam o poder de Kinshasa, ao passo que preocupavam implicitamente os países vizinhos que sentiam-se aludidos pelo projeto de BDK da reunificação do antigo reino Kongo. Em 2008, o BDK foi banido e Ne Muan-da Nsemi criou o partido político “Bundu dia Mayala” (BDM)⁶. Em 2011, Nsemi foi eleito deputado nacional e aproximou-se do governo de Joseph Kabila. Todavia, quando o segundo mandato de Kabila terminou, em 2016, e que esse último não organizou as eleições nem queria deixar o poder como o pregava a Constituição congoleza, Nsemi chamou, no início de 2017, os congolese a se levantarem contra o governo de Kabila. Foi preso em março, mas fugiu do presídio em maio do mesmo ano⁷. Até hoje segue como fugitivo.

⁶ União ou confederação dos/as filhos/as de Mayala, um ancestral dos bakongo que é lembrado como um líder político nato, pelo carisma que tinha na organização e defesa do seu povo.

⁷ A fuga dele foi muito espetacular e coincidiu com o 20º aniversário da queda

Reflexões finais

A figura de Ne Muanda Nsemi e o movimento “Bundu dia Kongo” apresentam semelhanças interessantes com os movimentos bakongo de Kimpa Vita (os antonianos), de Simon Kimbangu (os kimbanguistas) e da ABAKO, dirigida pelo primeiro presidente congolês, Joseph Kasa-Vubu. Esse fato permite enxergar uma certa continuidade de uma tradição política de resistência dos bakongo que, na maioria dos casos, inclui elementos místico-religiosos.

As razões da resistência dos bakongo têm se relacionado com um poder opressor (externo ou europeu, no caso de Kimpa Vita, Simon Kimbangu e a ABAKO; e interno, no caso de Ne Muanda Nsemi). Contudo, a lógica desse poder opressor tem a ver com o colonialismo de ontem e a colonialidade do poder no Congo de hoje. É que hoje em dia a elite que está no poder no Congo segue exercendo esse poder como se fossem os novos colonizadores dos seus próprios povos. O Estado parece ser o patrimônio apenas para eles e seus sequazes. Daí que, concordando com o deputado (mukongo), Jean Claude Vuemba (Nations Unies, 2008), as reivindicações essenciais de Ne Muanda Nsemi e BDK são mais socioeconômicas do que políticas.

As reivindicações políticas, com a proposta de restaurar o antigo reino Kongo que hoje abrangeria os territórios de quatro países africanos soberanos, são muito arriscadas para não dizer impossíveis de serem concretizadas. O aspecto relevante dessas reclamações políticas é sobre tudo a força que têm para tocar as fibras sensíveis da identidade de milhões dos bakongo, mexer neles a través da saudade da grandeza do

de Kinshasa, no dia 17/05/1997, pela coalisão chefiada por Laurent-Désiré Kabila, que pôs fim a 32 anos de ditadura de Mobutu.

antigo reino Kongo que denunciaria a opressão e injustiças das quais os bakongo de hoje são vítima.

Um perigo do BDK tem sido sobre tudo a radicalização de alguns dos seus membros, fato que tem provocado ato de violência e xenofobia. É verdade que o Estado congolês pós-colonial tem sido também violento, e essa violência é causa da pauperização da população congoleza e, portanto, do povo bakongo. Se não se resolvessem a longo prazo os problemas socioeconômicos dos bakongo, dar-se-iam sempre as condições idôneas para surgirem outros “Ne Muanda Nsemi”!

Referências

HERNANDEZ LEITE, Leila, *A África na sala de aula. Visita à história contemporânea (4ª ed.)*, São Paulo: Selo Negro, 2008.

M'BOKOLO, Elikia, *África negra: História e Civilizações*. Tomo II (Do século XIX aos nossos dias), trad. Manuel Resende, São Paulo: Casa das Áfricas, 2011.

NDAYWEL È NZIEM, Isidore, *Nouvelle histoire du Congo. Des origines à la République Démocratique*, Kinshasa: Le Cri-Afrique Éditions, 2008.

Recursos eletrônicos

Nations Unies. Mai 2008. Division des droits de l'homme de la Mission de l'Organisation des Nations Unies en République démocratique du Congo (MONUC) et Haut Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme (HCDH). Enquête spéciale sur les événements de février et mars 2008 au Bas-Congo. <[http://www.reliefweb.int/rw/RWFiles2008.nsf/FilesByRW-DocUnidFilename/RMOI-7FLL29-rapport_complet.pdf/\\$File/rapport_complet.pdf](http://www.reliefweb.int/rw/RWFiles2008.nsf/FilesByRW-DocUnidFilename/RMOI-7FLL29-rapport_complet.pdf/$File/rapport_complet.pdf)>> [25/03/2018].



Anais

**II SEMINÁRIO DE ESTUDOS AFRICANOS
E DA DIÁSPORA**

**I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS
AFRICANOS E DA DIÁSPORA**

Grupos de Trabalho



GT1

Gênero, Corpo e Poder:

Experiências e Abordagens na
Construção da Descolonização
Epistêmica



A DESIGUALDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO NA GUINÉ BISSAU

Janica Zaida Lopes Ndela
Unilab/Malês(graduanda)
djaniropesmdela1@gmail.com

Essa comunicação é uma notícia de pesquisa em andamento. De acordo com o projeto do Hélder Duarte Baticã, licenciado em Sociologia, especialista em gênero, através do **Manual de Igualdade e Equidade de Gênero** (2015), a sociedade guineense é dominada pela desigualdade de gênero. O autor afirma que o processo educativo, definido a partir de uma hierarquia de gênero tomou corpo dentro das relações afetivas dos pais com os filhos ou mesmo dos outros membros da família, colegas no trabalho e nos demais círculos sociais. Diante disso, a pesquisa pretende trazer dados concretos que mostram essa desigualdade de gênero promovida pela educação informal na sociedade guineense. Ainda por outro lado, a pesquisa pretende mostrar as consequências dessa desigualdade em vários aspectos sociais guineenses. Começando da desigualdade de gênero nas relações parentescos, na fraca presença ou ausência das mulheres nos centros de formações superiores e na tomada de decisões nos vários sectores Guineense. Para autora Gayle Rubin, no seu artigo **O Tráfico De Mulheres Notas Sobre a Economia Política do Sexo** (1993), a literatura sobre as mulheres em geral teve ao longo da história uma reflexão na origem da opressão e subordinação das mulheres nas diversas sociedades. Sendo assim, a literatura assim como vários outros meios reproduziram e preservaram as

opressões contra as mulheres e incentivaram a desigualdade de gênero ao longo do tempo. Essa pesquisa vai tratar do papel das mulheres nos vários grupos étnicos guineenses e das desigualdades aí verificadas. Na obra **Para educar crianças feministas** (2017), a autora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, traz 15 sugestões dirigidas a uma amiga sobre como educar a filha. No sexto conselho pediu a amiga que ensine a filha a questionar sobre as linguagens. Porque muitas vezes elas vêm carregadas de preconceito, de discriminação e de termos de fragilização ou inferiorização das mulheres. Essa pesquisa vai criar espaços de debates perante as expressões como: “uma mulher tem que saber cozinhar, porque um dia vai ter filhos ou vai casar”, “não pode fazer isso, porque és uma mulher”, “cozinha tão bem, já está na hora de casar”, “deve segurar na vasoura como uma mulher”. Segundo a autor nigeriana Marie Pauline Eboh na sua obra **Teia Androcêntrica e Filosofia Ginista** (2000), reforçando ideia já defendida pelo autor nigeriano Mbachu, em algumas línguas africanas não há distinção de gênero nos pronomes. Isso implica que as sociedades africanas não se preocupavam em distinguir os gêneros, porque não havia problemas de desigualdade de gênero. Mbachu ainda afirmou que a desigualdade de gênero era problema do ocidente e da América. No entanto, Eboh considerou de errada essa conclusão porque na etnia Igbo da Nigéria, os homens acham um insulto serem chamados de mulheres, e enquanto que as mulheres acham uma honra serem chamadas de homens, isso mostra que embora algumas expressões das línguas étnicas africanas não distinguem os gêneros, ainda assim existe desigualdade, e ela é universal. No caso da expressão “meu/minha filho/a” na língua guineense (crioulo) se resume na expressão “nha fidju”. Que mesmo passando a mensagem

de igualdade entre filho/filha, mas na prática existe uma certa distância entre direitos dos dois seres. A educação transmitida pelos pais acontece de maneira desigual na família guineense, e mais sob a responsabilidade das mães que, por sua vez foram frutos de uma educação patriarcal. A educação que privilegia mais os homens do que as mulheres nas diversas vertentes sociais. E resume o papel social das mulheres de acordo com as suas funções biológicas de “mães”, cuidar dos filhos em casa e dos trabalhos domésticos, que acaba sendo herdada também pelas filhas. Comparando o Manual do Baticã, como um diagnóstico da realidade da sociedade guineense, e a obra da Chimamanda, como sugestões futuras para a promoção de uma sociedade igualitária na sociedade nigeriana, compreendo que há um diálogo entre as duas obras. A realidade guineense de maneira geral precisa ser mudada, transformada para uma sociedade mais justa e livre para todos e todas. E essa promoção da igualdade e liberdade, só será possível se as instituições públicas e privadas, assim como as famílias trabalharem juntas. No entanto consideramos que atualmente a sociedade guineense está exigindo um outro tipo de formação, capaz de transformar os homens e mulheres nos seres humanos livres e igualitários.

Referências

- SANI, Q. Oliveira, M. R. “Educação superior e desenvolvimento na Guiné-Bissau: contribuições, limites e desafios”. In *Revista Pedagógica*, Chapecó, v.16, n.33, p. 127 - 152, Jul./Dez. 2014. <http://www.dw.com/pt-002/not%C3%ADcias/s-13918>
- LORIERI, Marcos Antônio. *Filosofia no ensino fundamental*. São Paulo: ed. Cortez 2002. (coleção Docência em formação)

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Para educar crianças feministas: um manifesto*. tradução Denise Bottmann. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

CÁ, Ocuni Lourenço. “A educação durante a colonização na Guiné Bissau (1471-1973)” In *Rev. online Bibl. Prof. Joel Martins*. Campinas: SP, v.2, n.1, out. 2000.

BATICÃ, Helder Duarte. Manual de Igualdade e Equidade de Gênero. *Programa de apoio aos actores não estatais*, Bissau, nov. 2015.

DA SILVA, M. Fabio. *O feminismo nas literaturas em língua portuguesa*; CLEPUL Lisboa- 2014.

COSTA¹, Da S. J. José; “A Educação Segundo Paulo Freire: Uma Primeira Análise Filosófica”; Volume VII – *Número 18 Theoria Revista Eletrônica de Filosofia Faculdade Católica de Pouso Alegre* -Ano 2015 - ISSN 1984-9052.

RUBIN, Gayle. *O Tráfico de mulheres notas sobre a economia política do sexo*. tradução: Christine Rufino Dabat, Edileusa Oliveira da Rocha, Sonia Corrêa; ed. SOS; Recife-1993.

EBOH, Marie Pauline. “Teia Androcêntrica e Filosofia Ginista”. Tradução para uso didático de: EBOH, Marie Pauline. “Androcentric web and gynist philosophy”. *Quest: An African Journal of Philosophy*. Vol. XIV, No. 1-2, 2000, p. 103-111 por Olga Rodrigues de Lima Souza.

MANDJAKUS: A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES CABOVERDIANOS NA UNILAB SOBRE AS ATITUDES DE PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO RACIAL EM CABO VERDE

Nilton Lopes da Silva Gomes

Bacharel em Humanidades, graduando em Relações Internacionais, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB (Redenção-Ceará/São Francisco do Conde-Bahia).

E-mail: niltonlsgomes@gmail.com

O Presente trabalho procura analisar o grau de preconceito e discriminação racial em Cabo Verde. O artigo utiliza-se de conceitos raciais, tais como raça, racismo. Fundamenta-se em autores teóricos de modo a compreender o problema proposto. O estudo baseia-se nas entrevistas com os estudantes cabo-verdianos na Unilab. A questão racial em Cabo Verde é muito complexa, porém, é preciso conhecer as suas raízes para identificá-la. A sociedade cabo-verdiana, como as demais sociedades no mundo, possui vários problemas humanos e sociais que provocam muitas inquietações e foi neste contexto que surgiu a necessidade de abordar a temática *Mandjakus*¹.

De acordo com Munanga (2003) “epistemologicamente o conceito de raça veio do italiano *razza* que por sua vez veio do latim *ratio*, que significa sorte, categoria espécie.” Este conceito era utilizado por naturalistas para classificar as espécies animais, vegetais na zoologia e na botânica. Nos meados dos séculos XVI-XII o termo raça passou a ser utilizado no ociden-

¹ São considerados todos imigrantes negros africanos em Cabo Verde. Em outro contexto, é um grupo étnico da Guiné-Bissau.

te para classificar a espécie humanas entres grupos dominados e dominadores, posteriormente, no século XIX vários estudos realizados sobretudo nas áreas biológica, antropológica apresentarão resultados negativos para classificação da espécie humana com base nos traços físicos, características morfológicas e neste sentido, por muito tempo o conceito da raça permaneceu de forma enganoso originando o termo racismo. Segundo Munanga (2003), “o conceito de racismo foi criado por volta de 1920 com diversas leituras e interpretações. Este Já recebeu várias definições que nem sempre dizem a mesma coisa, nem sempre têm um denominador comum.” Considera-se relevantes os conceitos de termos para melhor abordar o tema que por sua vez está intimamente ligado a origem histórica das questões raciais no mundo. Em Cabo verde há grande diversidade humanas, cultural, social, regionais e etc. Na relação entre essa diversidade, do ponto de vista racial existem polêmicas sobre se há racismo ou não no país. Sobre esta questão alguns cabo-verdianos que têm formulado argumentos sobre a temática se posicionam com diferentes opiniões. Para alguns não existe racismo e para outros existem atitudes de preconceitos e discriminação racial no arquipélago. Consoante Henriques (2016), o historiador António Leão Correia e Silva atual ministro do Ensino Superior, Ciência e Inovação, tem uma visão mais otimista de Cabo Verde. Das poucas sociedades de passado colonial, de passado escravocrata, que Cabo-Verde conseguiu desmontar, desconflituar é a questão racial. O sociólogo Redy Wilson (*apud* HENRIQUES, 2016) apresenta argumentos sobre o posicionamento dos cabo-verdianos acerca da questão racial tendo por base a mestiçagem e a identidade. Segundo Wilson, quando é perguntado a um cabo-verdiano se há racismo no país, estes diriam que não,

no entanto pode haver contra estrangeiros. Cabo Verde não foi construído só pelos portugueses e cabo-verdianos, houve uma mistura onde os africanos fazem parte e foi posto à margem dessa mestiçagem. O problema de se identificar está ligado ao interesse de pertença. Segundo Henrique (2016), o que muitos defendem é que existe o “privilégio branco” e é preciso chamar o “orgulho negro” para colocar África no centro. Isto não é racismo. A necessidade de se identificar como cabo-verdiano seria mais no sentido de pertencer a nação e ao mesmo tempo negar o continente africano devido a classificação eurocêntrica, tendo África como espaço desinteressante e Cabo Verde com estatuto civilizatório. É neste sentido ambíguo que o cabo-verdiano tem se posicionado. No imaginário dos cabo-verdianos há aquela ideologia racialmente modificada originando atitudes de preconceito e discriminação. É interessante notar que esta ação reproduz-se de maneira oculta. A divisão do país designado por ilhas de barlavento e sotavento faz com que as discussões sobre a situação racial entre os nacionais sejam levadas a campo de debate defendida na ideia de superioridade e inferioridade, ou seja para os habitantes das ilhas de barlavento, isto é, denominados de *sampadjudus*, suas características a nível linguístico (sotaque), distinção racial (cor da pele) se consideram intelectuais e superiores a *badius* habitantes pertencentes às ilhas de sotavento. É um tipo de “rixa” que assim supostamente ocorre dos dois lados. Embora havendo essas atitudes, o que não acontece de forma clara é a segregação racial, tanto negros, mulatos como os brancos podem viver no mesmo bairro, a diferença pode estar na forma de se relacionar entre si. Quando se trata de uma relação com o estrangeiro, percebe-se que nem todos são recepcionados numa dimensão igualitária.

Neste caso, os imigrantes africanos são alvos de atitudes de discriminação e preconceito. Esse é um dos motivos que faz com que os cidadãos cabo-verdianos não aceitem assumir a identidade africana. De certa maneira receberam instruções por parte dos colonos para controlar as outras colônias, daí surge a ideia de que não são africanos. Muitas vezes o espaço geográfico por não estar totalmente dentro do continente africanos acaba se tornando numa das justificativas para tal negação, e a crença na mitologia ocidental também é um destes fatores. De acordo com Abrão Vicente (apud HENRIQUES, 2016) “os cabo-verdianos dizem-se não racistas, construímo-nos como povo a partir da claridade como mestiços. Mas é uma falsa questão quando se conhecem as dinâmicas sociais de Cabo Verde e como nos relacionamos”.

Destartes, considera-se que atualmente a questão racial em Cabo Verde está sendo desmistificada por parte dos estudiosos na área da ciência sociais, isto é, história, sociologia, antropologia dentre outros, porém, alguns desses autores mencionados ao longo desta temática defendem que em Cabo verde a problemática racial não é central. O racismo não é abordado nas escolas, e isso se dá porque o sistema de ensino é totalmente eurocêntrico. Trata-se de uma herança colonial incutida na mente dos cabo-verdianos que os faz valorizar ensinamentos ocidentais e desvalorização dos saberes do continente africano. A problemática da identidade cabo-verdiana é uma questão que está baseada principalmente na questão racial. Nos interessa saber como é que os cabo-verdianos da diáspora se posicionam quando são constantemente lembrados e/ou considerados africanos e negros, uma vez que a história da África é ignorada no arquipélago. Por outro lado, nos interessa analisar os efeitos negativos das atitudes

de preconceito e discriminação por acreditar que afetam as relações humanas.

Referências

HENRIQUES, Joana Gorjão. “*Ser africano em Cabo Verde é um tabu*”, 03/01/2016 - 08:02 disponível em: <<http://www.publco.pt/mundo/noticia/ser-africano-em-cabo-verde-e-um-tabu-1718673>>. Acesso em: 19 jun. 2016.

MUNANGA, Kabengele. “*Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia*”. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PE-NESB-RJ, 05/11/2003.

MULHERES NA RODA DE CAPOEIRA ANGOLA EM BELÉM PARÁ: DESCOLONIZANDO O GÊNERO

Alessandra Ferreiras Marinho

alefm2001@yahoo.com.br

Introdução

Antes de iniciar o foco deste trabalho, é importante explicar quais caminhos levaram-me a desenvolver essa pesquisa, assim como meu lugar enquanto mulher praticante de capoeira Angola. Foi no ano de 2004 que comecei a praticar capoeira angola, senti-me inserida em uma manifestação cultural sem tamanho. A capoeira angola não é apenas uma atividade física, ela compreende a arte de cantar, de tocar e também de movimentar-se com o corpo. É uma filosofia de vida interligada a cosmogonia africana, a qual também se tornou objeto das minhas pesquisas, a partir de então. Neste artigo, movida pelos enfrentamentos diários que as mulheres praticantes de capoeira angola passam em seus cotidianos para a permanência desta prática, analiso as relações de gênero que inquietam as rodas de Capoeira Angola em Belém-Pará e a importância da descolonização do gênero, priorizando as vozes e as práticas de angoleiras¹ que se ressignificam e ressignificam esse ambiente que ainda carrega a colonialidade de gênero.

¹ Mulheres praticantes de capoeira angola

Capoeira Angola: uma pratica decolonial que carrega a colonialidade de gênero

A capoeira é uma das mais importantes manifestações culturais de matriz africana que se constituiu no Brasil e serviu como “arma” de resistência para a manutenção dos valores africanos e da cultura negra. Estabelecendo-se como prática cultural diaspórica (ANDRADE, 2011, p.6), que como define Hall (2003, p. 29) “é estar primordialmente em contato com um núcleo imutável e atemporal, ligando ao passado o futuro e o presente numa linha ininterrupta”.

Nesse caminho, não há registros exatos de onde e quando surgiu a capoeira. Porém numa análise generalizada, esta passa por dois grandes momentos: o primeiro era a chamada capoeira de rua. O segundo momento veio na era Vargas, quando a capoeira sai do código penal e passa por um processo de reorganização. Tal processo não se deu de forma consensual, culminando em duas vertentes: regional (Mestre Bimba) e angola (Mestre Pastinha). Ambas com a sua importância e conformando-se historicamente em uma lógica diferenciada da racionalidade moderna ocidental, a qual exclui outras possibilidades de saberes, servindo como forma de resistência a dominação colonial. É nessa resistência ao projeto de colonização que apontamos a capoeira como uma prática decolonial. Como elucida MIGNOLO (2007) a decolonialidade não nasce de um conceito, mas sim da resistência de afro-caribenhos e indígenas durante o processo de colonização, e cabe agora construir uma genealogia do pensamento decolonial.

Paradoxalmente a as relações de gênero na capoeira angola são hierarquizadas pelos valores ideológicos da cul-

tura ocidental/moderna. Para compreender este paradoxo recorremos a LUGONES (2008) que problematiza o modelo apresentado por Quijano (2000a, 2000b, 2001-2002). O autor define sexo apenas como biológico. Para a autora este é um olhar limitado, pois pressupõe uma compreensão patriarcal e heterossexual das disputas pelo controle do sexo, seus recursos e produtos. Nesta perspectiva Oyewúmi (apud LUGONES, 2008) explica que o gênero não era um princípio organizador da sociedade Yoruba antes da colonização ocidental, porém “O Yewúmi nota que la introducción del sistema de género fue aceptada por los machos Yorubas, quienes así se hicieron cómplices, confabularan con la inferiorización de las hembras” (LUGONES, p.88, 2008).

Neste processo de aceitação, a capoeira angola enquanto manifestação cultural afro brasileira ainda vive este paradoxo: uma prática que se configura como descolonial, mas que carrega elementos da colonialidade, como o machismo e o gênero dentro de uma visão sexual/biológica. Desse modo, sendo conhecida como um universo predominantemente masculino.

Porém, a presença de mulheres no mundo da capoeira não é nova, havendo registros desde o final século XIX (OLIVEIRA E LEAL, 2009, p.118). Não obstante, na contramão desse processo há uma invisibilidade e inferiorização dessas mulheres, assim como de seus protagonismos na luta pela permanência e emancipação no terreno da Capoeira, a partir de uma “invenção de tradições” que limitam ou até excluem as mulheres de rituais considerados de maior hierarquia na Capoeira, a exemplo de tocar berimbau. Além disso, existe uma falsa ideia da igualdade de gênero e da não divisão sexual: todos na roda são capoeiras. Em vista desse contrassenso,

ARAUJO (2016, p.88) aponta que “a necessidade de ampliar-mos os estudos sobre a diversificada presença feminina no contexto da cultura afro-brasileira é fundamental ao fortalecimento dos feminismos contemporâneos”.

Eu sou angoleira: descolonizando o gênero

Eu sou angoleira
Angoleira de valor²

O corrido acima, tradicionalmente cantado no gênero masculino, vem sendo cantado no feminino como uma forma de visibilizar a presença das mulheres na capoeira angola. Essa é uma, entre tantas ações buscadas por nós, mulheres angoleiras. Atualmente, em Belém-PA, há cinco grupos de capoeira angola, compostos por homens, mulheres e crianças, porém tendo somente homens como responsáveis.

Nesta perspectiva, as mulheres pertencentes a estes grupos, das quais tive contato, apontam as rodas de capoeira angola como espaços de não reconhecimento do protagonismo destas. Quando perguntado a elas de que forma isso acontece, a resposta mais recorrente relaciona-se a compreensão, por parte dos homens, de que nós mulheres não somos aptas o suficiente para “segurar a roda³”, assim como os bloqueios nos jogos, não permitindo que os jogos se proloquem ou evitando jogar com mulheres. Outro fator relevante sinalizado é o não reconhecimento da necessidade da problematização das questões de gênero, como se não houvesse uma

² Cantiga de capoeira angola de domínio público

³ A responsabilidade de segurar a roda está com aqueles que regem os instrumentos e o canto.

hierarquia de gênero na capoeira angola e a pouca presença das mulheres fosse um fenômeno natural.

Contudo, estamos buscando a possibilidade de que haja outras narrativas futuras, a partir de nossos protagonismos na luta pela nossa emancipação. Isso tem se dado por meio de uma rede de fortalecimento através de encontros somente conosco. Nestes têm-se uma busca pela qualificação corporal, musical e uma escuta e partilha, incluindo sempre o elo com a tradição. Com vista a gerar, também, nos grupos de capoeira, mudanças de posturas dos seus responsáveis. Já há um reflexo destas mudanças nas rodas, tanto no que concerne a presença de mulheres tocando berimbau, como na partilha com os cuidados com as crianças, que a partir de debates, tem se tornado uma responsabilidade do grupo e não apenas da mãe angoleira.

Estes são apenas alguns apontamentos, de uma pesquisa em andamento, sobre como é relevante e possível a capoeira angola enquanto prática decolonial combater a colonialidade de gênero, pois somente assim como ressalta ARAÚJO (2016, p.85) a capoeira angola concluirá sua missiva libertária.

Referências

ANDRADE, Bruno. *Vadição diaspórica: o Jogo da capoeira com a modernidade*. Doutorado. Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, 2011.

ARAÚJO, Rosângela Costa. *Elas gingam!* Author (s).. Citation. CIAS discussion paper No.64 : Capoeira Angola, an Afro-Brazilian Culture - The World. Connected through Bodies that Dialogue (2016), 64: 85-93. Issue Date 2016-03.

HALL, Stuart. *Da diáspora*: Identidades e mediações culturais. Organização: Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2003.

LUGONES, María. Colonialidad y Género. Colombia: Tabula Rasa, nº 09, Julio-diciembre, 2008. p. 73-101

MIGNOLO, Walter. La idea de América Latina: La herida colonial y la opción decolonial. Editorial Gedisa, 2007b.

OLIVEIRA, Josivaldo Pires de; LEAL; Luiz Augusto Pinheiro. Capoeira, identidade e gênero: ensaios sobre a história social da capoeira no Brasil. Salvador. EDUFBA, 2009.

EPISTEMOLOGIA E NEGLIGÊNCIA: SAÚDE DA POPULAÇÃO NEGRA

Tarcisia Emanuela Teixeira de Jesus

UNESP – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

E-mail: tarcisiaemanuela@gmail.com

O objetivo desse artigo é analisar alguns desdobramentos atuais da diáspora forçada de múltiplas etnias africanas para o processo de escravização negra em diálogo com as ciências sociais e a saúde. Esse movimento diaspórico levou povos africanos para o mundo todo, mas pretendo me referir ao Brasil que foi um grande polo de deslocamento desses povos.

É notável que o processo de escravidão negra, que compreende o período colonial foi um dos maiores crimes à humanidade que para além do tratamento brutal as populações que foram escravizadas, tiradas de sua terra deixou resquícios em várias formas de racismos que fazem parte da sociabilidade entre negros e brancos em nossa sociedade. Essa sociabilidade, traz para a produção científica grandes desafios por se desdobrar em situações complexas pois ainda vivenciamos mecanismos que excluem essa população mesmo depois de 500 anos do término da escravidão, percebemos que a população negra está em sua maioria ocupando os piores índices de acessibilidade nos direitos básicos à vida, como moradia, educação, trabalho e saúde, resultando em quadros de vulnerabilidade e mortalidade ainda maiores quando comparados à população classificada como não negra (MATOSSO, 1988).

No ano de 1992 o Sistema Municipal de Informação SP/SP passou a considerar o quesito de raça/cor nos atestados de óbitos, fazendo com que tivéssemos maiores possibilidades de acompanhar a saúde desse segmento populacional de perto. Com essa mudança em lei passamos a partir de 1992 a ter mais acesso ao perfil de morbidade e mortalidade da população negra (BATISTA 2002).

Compreendo a saúde como um conjunto de experiências, ela se produz cotidianamente, sendo o processo de uma doença um processo de extrema intimidade, mas ainda assim negociada socialmente (LANGDON, 2010). A produção de saúde como experiência nos dá a dimensão de que se os pacientes negros que vivem permeados por uma vulnerabilidade estrutural da sociedade, eles provam o resultado constante das violências causadas pelo racismo, que estão nas dimensões práticas mas também subjetiva gerando uma narrativa de saúde, doença e morte que na maioria das vezes não será identificada apenas pela concepção biomédica universal vinda de um saber epistemológico ocidental e na medida em que o atendimento médico não faz um diagnóstico considerando o racismo enquanto um fator de grande influência nesse processo, dificilmente haverá diálogo necessário para a negociação do diagnóstico e do tratamento adequando entre paciente e médico. Parto da hipótese, que essa relação complexa influencia os altos índices de mortalidade da população negra, sendo ela um processo de negligência sistêmica.

Levando em consideração a atuação epistemológica da população africana e negra na consolidação dos conhecimentos médicos “oficiais” na época da colônia, esse artigo se volta também para esse conflito, entre a medicina oficial que se baseia na saúde dos “povos tradicionais” ao mesmo tem-

po em que os negligencia colaborando para sua mortalidade. E quando falamos do conhecimento médico oficial que negligência o corpo negro encontramos diversas contradições histórias posto que no período colonial o atendimento médico era inacessível para grande parte da população, muitos recorriam aos conhecimentos da população africana e negra (BARBOSA, GOMES 2016).

A contradição se dá na medida em que o conhecimento ocidental produz um epistemicídio desses “outros saberes” ao mesmo tempo em que se utiliza desses conhecimentos (VIEIRA, 2006)

Me proponho a pensar a epistemologia africana como uma contrapartida para considerarmos a abordagem da saúde e doença da população negra do Brasil, a fim de colaborar para melhores resultados do que seria o conhecimento sobre esse tema. Considero a epistemologia africana como um conceito geral, assim como nos referimos a epistemologia ocidental, levando em consideração que África é um continente extenso com uma diversidade considerável de populações, sendo assim exige-se recortes mais específicos.

Referências

BARBOSA, Keith de O.; GOMES, Flávio. *Doenças, morte e escravidão africana*: perspectivas historiográficas. Editora FIOCRUZ, Rio de Janeiro, 2016.

BATISTA, L. E. *Mulheres e Homens Negros*: saúde, doença e morte. 2002. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual de São Paulo, Araraquara.

KAPHAGAWANI, Didier N; MALHERBE, Jeanette G. African epistemology. In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J.

(eds). *The African Philosophy Reader*. New York: Routledge, 2002, p. 219-229.

LANGDON, Esther Jean; WIIK, Flávio Braune. Antropologia, saúde e doença: uma introdução ao conceito de cultura aplicado às ciências da saúde. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, v. 18, n. 3, p. 459-466, 2010.

LAPLANTINE, François. Antropologia da doença. In: Antropologia da doença. 1991. MATTOSO, K de Q. *Ser escravo no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

VIEIRA, Francisco Sandro Silveira. Do eurocentrismo ao afropessimismo: Reflexão sobre a construção do imaginário da “África” no Brasil. *Revista do Departamento de Serviço Social da PUC-RIO*, Rio de Janeiro, março, p. 1-15, 2006.

CASAMENTO DA ETNIA PAPEL NA GUINÉ-BISSAU

Edneusa Diamantino Cá

Universidade da Integração Internacional
da Lusofonia Afro-brasileira;
E-mail: edneusadiamantino@otlook.com

Pedro Acosta Leyva

Universidade da Integração Internacional
da Lusofonia Afro-brasileira
E-mail: leyva@unilab.edu.br

Resumo

Este trabalho aborda o casamento da etnia papel no contexto da valorização de sua cultura tradicional, em consonância com os rituais feitos e as etapas durante o processo de casamento. O objetivo deste trabalho é analisar as etapas do casamento do povo papel e sua complexidade no que tange ao processo e os rituais. Trata-se de uma pesquisa de natureza etnográfica e bibliográfica cujos resultados alcançados revelam a diferença entre o casamento tradicional e o casamento civil na Guiné-Bissau. Constatamos com essa pesquisa que os rituais da cerimônia do casamento estão sofrendo algumas alterações devido à modernidade, razão pela qual alguns processos dos rituais estão obsoletos.

Palavras-chaves: Papel. Casamento. Rituais. Cultura.

Introdução

O processo deste trabalho começa analisando o casamento nas épocas antigas e até nossos dias atuais, e abordar o casamento na legislação guineense no Código Civil e na Constituição da República, descrevendo como podemos efetuar um ato matrimonial dentro da sociedade da etnia Papel, no que se relacionam com os rituais, as diferentes etapas da cerimônia tradicional desse povo e a sua complexidade. Para o efeito, pretendemos explicar, de uma forma breve, quais são os processos para feitura geral do casamento na sociedade Papel. Este trabalho é de suma importância, porque vai permitir fazer um estudo aprofundado sobre o casamento da etnia Papel, visto que não encontramos livros suficientes escritos no que tange ao casamento desta, fato que nos motivou na feitura desse trabalho. Nesta perspectiva, decidimos estudar e escrever as etapas do casamento do povo papel e a sua complexidade.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa etnográfica e de recolhas de dados bibliográficos. Além do mais, baseamos na pesquisa quantitativa e qualitativa, entrevista, artigos, revistas, livros, monografias, oralidade. Concluímos que esse trabalho permite descrever e desenvolver o material que permite conhecer uma parte da manifestação cultural do povo Pepel, ou seja, uma divulgação dos valores culturais existentes dentro desta etnia que é muito conservadora.

Resultados de discussão

Casamento para etnia papel é um dos rituais mais importantes da tradição; sempre é transmitido por oralidade de geração em geração. Para se casar, a pessoa precisa passar por várias etapas na vida, cumprindo certos rituais que dão ao homem um estatuto social capaz de desempenhar uma função que a sociedade lhe conceda, isto é, oferece a ele.

Primeira fase pedir o casamento aos pais da menina. É importante salientar que mesmo se jovem gostar da menina, primeiramente procura falar com o pai, mostrando a sua intenção, se o pai concordar tem por obrigação de recorrer aos pais da menina, levando um litro (1) de aguardente como a forma de mostrar a intenção ou interesse do filho e a sua filha, Caso o pai da menina aceita então a partir daí vai começar a se preparar para realização do casamento. O marido começa a trabalhar para os pais ajudando nas lavouras de arrozais, nas plantações. Isso ajuda na diminuição do pagamento dos dotes do casamento. Segunda fase pagamento dos dotes que são: Sete (7) panos de pente lançado, lancom, 10 litros de vinho tinto, 5 garrafas de cachaça arguarente e 100.000 francos cfa (que correspondem a 500 reais em dinheiro), 5 barras de sabão, 2 saco de pão e “canha” é para os papeis de Bijimita e de Bissau são os que mais se usa em casamento tabaco, farinha, essas farinhas tem dos homens e das mulheres, de 25 a 30 farinha pilado com mel e açúcar, porcos, arroz, galinha; é sempre recomendado de acordo com as casas, porco, cabra tem de ser fêmea é uma norma da tradição papel essa cabra tem por direito de fazer urina antes de ser sacrificado de acordo com (entrevistada(o) a e b).

O **cachorro** é para lavagem; é mais usado pelos papeis de biombo. Terceira fase os rituais. Os animais sempre serão

sacrificados no local onde ocorrerá o enlace dos noivos após o grupo masculino fiscalizar as partes deles, as mulheres também conferem se o noivo trouxe todos os animais exigidos no dote os rituais marcam a transferência de residência da rapariga da morança do seu pai para a do pai do seu futuro marido, rituais são corte da “linha de badjuda” espécie de amuleto usado à cintura pelas crianças do sexo feminino a partir do momento em que lhes é atribuído um nome. Raspar o seu cabelo ao chegar morança do pai do marido. sair de *nimpili* para *hénguinhé*.

Quarta fase que é levar a noiva para casa do marido. Corte do cabelo assim como passagem de óleo (azeite de dendê) é um ritual que acontece em total silêncio porque isso simboliza uma ligação com a família dos seus pais; o cabelo que vai nascer de novo representa uma nova relação com outra família que está por iniciar. Quando o marido falecer, a mulher deverá também fazer o mesmo corte do seu cabelo como um sinal de luto e untá-lo com óleo de dendê ao marido antes de funeral e no momento de tocachoro tem por direito de passar o óleo na roupa branca e no pano, o que serve como um pagamento pelo marido o que ele fazia por ela enquanto vivo.. Depois disso a noiva fica durante seis dias no mínimo e no máximo doze dias dentro do quarto; quem fica como responsável é mulher do seu tio *Aleké*; ela serve de instrutora da noiva para dar a educação básica de como ela deveria tratar o marido em casa e até a forma de deitar na cama com ele. *Kurlāné* é o dia em que a noiva sai do quarto; nesse dia, as mulheres mais velhas cozinham uma comida feita de milho e leite da vaca fresco (que não sofre ainda aquelas transformações) para o festejo. Depois de todas essas cerimônias, a menina tem por direito ir à casa da sua mãe para passar alguns dias

nas casas dos familiares dela e depois pode voltar a casa do marido. Mas a noiva não pode dormir junto com o seu marido até que completar esses dias. Na hora de voltar, ela vai acompanhada por uma comitiva de familiares, amigos dos conjuges; a noiva é levada à casa do marido, caso ele mostra uma total disponibilidade de a receber.

Considerações finais

O resultado deste trabalho parte de uma análise sobre o casamento tradicional da etnia papel, demonstrando ritos, costumes, tradição que fazem parte da cultura deste povo, e está presente nos dias atuais, embora houvesse algumas alterações devido às novas configurações das sociedades. Neste trabalho, procuramos diferenciar o casamento civil, no qual os noivos têm direito de escolha e decisão, enquanto que no casamento tradicional da etnia papel. Este é um ritual específico de uma cultura, portanto as ações e os papéis desempenhados pelas pessoas nesse ritual são socialmente aceitos e estabelecidos dentro das suas tradições; no entanto, nos dias atuais esses rituais estão sendo abandonados pelas pessoas que se consideram instruídos. Alguns jovens papéis, tendo em vista a visão eurocêntrica a que estão sendo submetidas, repudiam o ato de casamento, alegando que é uma prática retrógrada, devido às influências sociais da modernidade e à cultura eurocêntrica que foi implantada pelos colonizadores.

Referências

CAMPOS, Americo. *História da cidade de Bissau (Até 1915)*. 2. ed. [S.l.: s.n.], 2016.

CARDOSO, Leonardo. Sistema de herança entre os Papeis, Manjacos e Mancanhas. *Revista Soronda*, Bissau, n .7, dez. 2003.

MOREIRA, Margarida Mira. *Casamento da etnia papel*.na *Guiné-Bissau* Lisboa, 1994.

O QUE VOCÊ FAZ COM A SUA LÍNGUA? Disponível em <<https://www.google.com.br/search?sourceid=chrome&psyapi2&ion=1&espv=2&ie=UTF8&q=imagens%20de%20casamento%20da%20etnia%20papel&oq=imagens%20de%20casamento%20da%20etnia%20papel&aqs=chrome..69i57j69i59.13401j0j7>> . Acesso em: 16 out. 2016.

LANDERSET. Simões Babel-Negra *etnografia arte e cultura dos indígenas da Guiné*, Porto: O Comercio do Porto, 1935.

PERCEPÇÃO DAS MULHERES DA ETNIA PAPEL DA GUINÉ BISSAU SOBRE A IMPORTÂNCIA DO CASAMENTO TRADICIONAL (K'MARI)

Yolanda Victor Monteiro Garraão

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
(UNILAB)

E-mail: yolandagarrao@gmail.com

Resumo

Este trabalho tem como objetivo principal analisar a percepção das mulheres da etnia papel sobre o casamento tradicional (*k'mari*) na Guiné-Bissau, tendo que um dos objetivos específico foi de averiguar o significado do casamento tradicional na reprodução social papel.

A escolha do tema se deve à necessidade de conhecer de perto o casamento da minha etnia, aprofundar e conhecer a realidade do rito inicial das mulheres através do casamento tradicional e saber qual é a sua importância e o seu impacto na sociedade e tradição cultural papel. Que são temáticas que não tive oportunidade de estudar nas escolas da guiné Bissau, um país colonizado, na qual o seu currículo é importado do ocidente, ou seja de fora para dentro, que não vai de acordo com as suas realidades, seus aspetos, culturais e etnolinguísticos. Acreditamos que este trabalho é de grande relevância acadêmica, por se tratar de um material teórico e acadêmico que possibilitará aos novos acadêmicos ter conhecimento relativo ao casamento na sociedade das mulheres papéis. A pes-

quiza me possibilitou adquirir conhecimentos sobre o casamento tradicional (*k' mari*) papel, que por sinal é o meu grupo étnico. A perguntas de partida foram as seguintes perguntas: 1) por que é que as mulheres da etnia papel privilegiam e/ou valorizam o casamento tradicional?; 2). Como o casamento tradicional contribui para educação das mulheres papéis?; 3). Qual é o contributo do casamento tradicional na mudança do *status* social das mulheres papéis? A principal questão teórica deste trabalho é o casamento e/ou matrimônio e seus simbolismos. Outros temas, como cerimônia, ritual e ritos de passagem foram analisados a partir da questão principal. O material aqui analisado foi coletado através de entrevistas semiestruturadas (com questões abertas e fechadas), que foram realizadas em Bissau, capital da Guiné-Bissau, mas todas as entrevistadas são originárias da cidade de Quinhamel, região de Biombo. No total foram realizadas 06 (seis) entrevistas, com uma média de 30 minutos de duração, entre os meses de maio de 2016 até outubro de 2016. Todas as entrevistadas são da etnia papel, casadas no tradicional (*k' mari*), a média de idade das entrevistadas foi de 33 anos. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa. Uma das principais razões que sustentam a prática do casamento tradicional para as mulheres papéis é de seguir os ancestrais e as nossas interlocutoras são unânimes em afirmar que quando a mulher papel não se casa tradicionalmente é considera como 'ninguém', sem respeito e nem dignidade. Elas se casam certamente para garantir esse respeito e dignidade na família e na sociedade, pois deixam de ser *badjuda* e/ou *m' pili* (menina ou moça) e passam a ser *mindjere*/ou *neguine* (mulher). A verdade é que só a partir do momento em que a mulher se casa tradicionalmente é que começa a participar ativamente dos momentos decisórios da

família e da comunidade. Mesmo reconhecendo que hoje em dia na Guiné-Bissau muitas práticas das tradições culturais e étnicas estejam sendo negligenciadas, o casamento tradicional mantém-se vivo entre os integrantes dessa etnia. De fato, para os papéis o casamento tradicional (*k' mari*) é encarado como sendo um ato de respeito aos antepassados, uma continuidade étnica e uma afirmação e reafirmação da existência do próprio grupo e de seus valores. Destarte, uma mulher papel que nunca se casou tradicionalmente, ou seja, de acordo com o costume ritual de seu povo, será tratada como uma menina solteira, a chamada (*badjuda*), por toda a sua vida, mesmo que ela tenha filhos. Além disso, as filhas de uma mulher solteira não podem casar de acordo com a tradição cultural papel. A aliança matrimonial legitimada pela tradição, de acordo com as nossas entrevistadas, desempenha um papel relevante na reprodução social da sociedade papel. Trata-se de uma prática tradicional que é transmitida de geração para geração. Vale notar que hoje em dia são visíveis ligeiros sinais de mudança no jeito em que o casamento tradicional é praticado e essas mudanças, segundo nossas entrevistadas, não alteram o valor do casamento tradicional.

Conclui-se, a partir do estudo, que o casamento tradicional papel (*k' mari*) é de extrema importância na vida das mulheres dessa etnia guineense, pois só depois que a mulher se casa tradicionalmente é que passa a se sentir mais completa, digna, mais bem-sucedida, com mais *status*, útil para a sociedade, ou seja, uma cidadã com plenos deveres e direitos.

Badjuda: nome da menina na língua crioula da Guiné Bissau.

Referências

- AUGEL, Moema Parente. *O Desafio do Escombro: noção identidades e pós-colonialismo na literatura da Guiné Bissau*. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.
- ALEXANDER, F. *Our age of unreason*. New York, Lippincott, 1951.
- AZEVEDO, T. *Ciclo da Vida: Ritos e Ritmos*. São Paulo: Ática, 1987.
- BEALS, R.L. e HOIJER, H. *An Introduction to Anthropology*. New York, Macmillan, 1953.
- CHAPPLE, E.D e COON, C.S. *Principles of anthropology*. New York, Henry Holt, 1942.
- CÓ, Carlos Humberto Butiam. INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa), Bissau, 2010.
- EINARSINARSDOTTIR, Jonina. *Tired of Weeping: Mother Love, Child Death, and Poverty in Guinea-Bissau*. Madison, WI: The University of Wisconsin Press, 2004.
- DAMATTA, Roberto Augusto. *Carnavais, Malandros e Heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. Rio de Janeiro. Rocco, 1997, 350 p.
- FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS (FGV). *Dicionário de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: FGV, 1987.
- HAMPATE BA. “Tradição Viva”. In: KI-ZERBO, Joseph; UNESCO. *História geral da África I: Metodologia e pré-história da África*. São Paulo: Cortez, 2010. Brasília, DF: UNESCO.
- LEACH, Edmund R. 1964. “Anthropological Aspects of language: Animal categories anverbal abuse”. In: *New directions in the study of language*. Cambridge: E. H. Lenneberg/MIT Press, pp. 23-63.

MAUSS, M. “Essai sur le don”. In: *Sociologie et Anthropologie*. Paris, PUF, 1950, pp. 145-279.

MENDES, Francisco Livonildo: *Modelo político unificador*. Lisboa: Chiado, 015

MERTON, R, K. “Social structure and anomie”. In: *Social theory and social structure*. Glencoe, III. Free Press, 1957.p.150).

MOREIRA, Margarida Mira. *O Casamento na Etnia Papel da Guiné-Bissau*. 2013. Dissertação (Licenciatura em Antropologia) - Departamento de Antropologia. Universidade Nova de Lisboa. Lisboa, 1993.

PIRES, Inaida. Em convite: *A performativa no casamento da etnia papel*. Disponível em: <http://oquevcfazcomasualingua.blogspot.com.br/> Acesso em: 7 ago.2013.

MEDICINA TROPICAL E COLONIALISMO EM ANGOLA: A PRODUÇÃO DE SABERES SOBRE OS OUTROS E SOBRE SI

Diogo dos Santos Lessa

Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos
E-mail: diogoslessa@gmail.com

Entre as décadas de 70 e 80 do século XIX, um intenso processo de penetração, divisão e ocupação do continente africano teve início. Esses são os anos iniciais do que ficou caracterizado como o colonialismo europeu sobre a África. Grosso modo: entre 1880 e 1900 se estabelece a partilha e a reivindicação dos espaços a serem colonizados; E por volta de 1900 e 1935 o projeto de colonização dos territórios africanos é posto em prática. Até 1880, uma parte ínfima da África era controlada pelos europeus, que tinham um restrito domínio sobre regiões litorâneas que serviam de entrepostos comerciais, que, na maioria dos casos, tinham servido ao comércio de pessoas escravizadas. Naquela altura o continente era controlado por diversas autoridades locais, que seguiam dinâmicas próprias. Trinta anos depois, apenas as regiões da Libéria e da Etiópia permaneceram autônomas (BOAHEN, 2010).

Esse processo modificou profundamente as histórias dos povos africanos, impactando seus modos de vidas em diversas dimensões: na economia, na política e na cultura de uma forma geral, incluindo o modo com que se relacionavam com a natureza, o que inclui as percepções sobre saúde e doença (WAITE, 1992), etc. O impacto do colonialismo ainda ecoa na África contemporânea, e também na constituição do

imaginário que o resto do mundo tem sobre o continente e os africanos.

Ainda no século XIX, estudos científicos pautados no evolucionismo passaram a estabelecer hierarquias entre as raças humanas, onde os negros representariam o mais baixo estágio de desenvolvimento da humanidade, enquanto os brancos ocupariam o ápice da evolução (OLIVA, 2007). Nesse período, ciências como a história natural e medicina se estabeleceram e serviram para validar as supostas diferenças entre as raças humanas. Amparados pelos discursos científicos que eram paradigma do período, os europeus empreendem o projeto colonial.

Nesse contexto, Houve um esforço para construção de uma separação – física e jurídica – entre os europeus “civilizados” e os africanos, seus opostos “selvagens” (MENESES, 2009). A zona colonial se torna um espaço a ser domesticado com a promoção da educação, saúde e do trabalho ocidental aos povos nativos. Destes, o que foi efetivamente imposto foi o trabalho forçado. A forma como os europeus interagiam com os povos em território colonial vai ser marcada pela visão “tecno-científica” que justificava a subalternização dos “outros” em perante o aparatopolítico e científico que os colonizadores apresentam. É também uma tentativa de conversão forçada dos colonizados a um modo de vida europeu (AMARAL, DIOGO, 2012).

A capacidade bélica dos países europeus foi bastante importante para as explorações no continente africano, para execução do colonialismo e defesa das colônias, mas o estabelecimento de um projeto de dominação de longo prazo requeria muito mais do que armas de fogo e violência física. Além de fazer uso de estruturas de poder pré-estabelecidas

(BETTS, 2011), foi necessário possuir conhecimento a respeito dos territórios, desenvolver uma agricultura de exportação, explorar os recursos naturais, criar redes de logística para comércio de mercadorias – através de caminhos de ferro e portos – e, sobretudo, adaptar os colonos ao ambiente. Também catalogar as doenças e elaborar tratamentos para elas. Nesse panorama, a medicina colonial vai ter um papel fundamental, e os territórios coloniais vão se tornar um local de experimentação dos saberes médicos.

Tanto a população nativa quanto os colonos foram objeto de investigação. As colônias se tornaram grandes laboratórios a céu aberto. Fruto da intersecção entre necessidades científicas e políticas, a medicina tropical surge a partir de uma maior especialização nas ciências biológicas e na bacteriologia, e da substituição de um saber médico livresco para um baseado em experimentações (AMARAL, DIOGO, 2012). Portugal marca posições importantes no contexto colonial através da produção de conhecimento da medicina tropical – onde se inserem as ideias sobre higienismo e aclimação. Com a recusa de civis de emigrarem para as colônias e pelas baixas militares se darem mais através de doenças do que por conflitos, as enfermidades tropicais apresentavam um perigo real à colonização.

Nesse contexto se inserem os trabalhos de Manuel Ferreira Ribeiro, um autor responsável por pensar a aclimação dos colonos. Natural do Porto, Ribeiro cursou a escola médico-cirúrgica da cidade. Viveu como médico colonial em São Tomé e Príncipe e, posteriormente, foi Diretor Geral do Ultramar, em Lisboa, também realizou expedições em outras colônias, como missões vacínicas realizadas em Angola.

Atento à necessidade de adaptação de um contingente português para empreender o projeto colonial, Ribeiro se

esforçou em analisar os ambientes, catalogando as regiões e doenças que mais afligiam os colonos, além de se preocupar com a alimentação e as práticas necessárias para evitar enfermidades. Escreveu muito sobre isso, direcionando as suas publicações tanto para civis quanto para militares.

Salubridade é um conceito diferente de saúde, como define Foucault no *Microfísica do Poder*: é “a base material e social capaz de assegurar a melhor saúde possível dos indivíduos, e é corretamente a ela que aparece a noção de higiene pública”(2008, p. 163) . E é nesse aparato científico discursivo que as Obras de Manuel Ferreira Ribeiro se inserem ao catalogar todos os aspectos do ambiente, e impor todas as normas e posturas para as pessoas das colônias, o autor normatiza os próprios colonos, tornando-os mais uma ferramenta para a consolidação do projeto colonial. Além disso, ele usa o território colonial como um laboratório a céu aberto para comprovação das suas teorias sobre a superioridade portuguesa. No entanto, esse grande esforço em construir subsídios para que as pessoas consigam ocupar o território devia ser lido como uma confissão da própria fraqueza dos colonizadores, já que a presumida superioridade está condicionada a um esforço imenso para que se mantenham vivos.

Referências

BASTOS, Cristiana; BARRETO, Renilda. *A circulação do conhecimento: medicina, redes e impérios*. Lisboa: Imprensa de Ciências sociais, 2011.

BETTS, Raymond F. A dominação europeia: métodos e instituições. In: BOAHEN, Albert Adu (org). *História Geral da África VII: África sob dominação colonial*. 2ª. Brasília: UNESCO, 2010.

BOAHEN, Albert Adu. A África diante do desafio colonial. In: _____. *História geral da África VII: África sobre dominação colonial, 1880-1935*. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2010.

DIOGO, Maria Paula; AMARAL, Isabel Maria. *A outra face do Império: Ciência, tecnologia e medicina (sécs. XIX-XX)*. Edições Colibri, Lisboa, 2012.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 25ª Ed., Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008.

MENESES, Maria Paula G. *O 'indígena' africano e o colono 'europeu': a construção da diferença por processos legais*. Cadernos do CES: identidades, cidadanias e estado: estratégias políticas e governamentalidade. Coimbra, n. 7, 2009. Disponível em: < http://www.ces.uc.pt/e-cadernos/media/ecadernos7/ecadernos_7.pdf >. Acesso em: 15 de abril de 2018.

OLIVA, Anderson Ribeiro. Os Africanos entre representações. In: *Lições sobre África: diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino da história de África no Mundo Atlântico (1990-2005)*. 2007. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, 2007.

WAITE, Gloria. “Public Health in Precolonial East-Central Africa”. In: FEIERMAN, Steven, e JANZEN, John M. (Eds.). *The Social basis of health and healing in Africa*. Berkeley, Univ. California Press, 1992.

FEMINISMOS NEGROS: DIÁLOGO SOBRE O PENSAMENTO DAS MULHERES NEGRAS AFRO- AMERICANAS E AFRO-BRASILEIRAS

Priscila Costa Silveira
Universidade Federal da Bahia
E-mail: priscilasilveira26@gmail.com

Ângela Lucia Silva Figueiredo
Universidade Federal da Bahia
E-mail: angelaf39@gmail.com

Resumo

Este artigo revisita algumas produções teóricas na área do pensamento de mulheres negras afro-americanas e afro-brasileiras apresentando suas reflexões. Esta proposta assume uma preocupação com a situação das mulheres negras e contextualização dos conhecimentos produzidos pelas mesmas, para a partir deles derivar algumas hipóteses que permitam um posicionamento crítico dentro da pesquisa feminista negra.

Palavras-chave: Afro-americanas; Afro-brasileiras; Interseccionalidade

Introdução

Enquanto mulher negra e feminista considero importante ressaltar o meu lugar de fala no presente texto, além de afirmar as minhas percepções sobre como o racismo em uma sociedade capitalista se articula com sexismo no apagamento

e invisibilização da mulher negra. É fundamental refletirmos então como esses marcadores de opressão se relacionam de maneira interseccional, pois essas relações se encontram entrelaçadas de maneira inextrincável. Tais elementos mediam em diferentes espaços de socialização, em maior ou menor medida a exposição às violências físicas e simbólicas que afetam o cotidiano das mulheres negras.

Inicialmente pesquisadores brasileiros e norte-americanos acreditavam que não existia racismo no Brasil e que graças a mestiçagem vivíamos uma grande democracia racial. No país o discurso racista geralmente ocorre de forma implícita, sutil e indireta uma forma não declarada de discriminação e preconceito caracterizando uma sociedade racista velada, em que sua maior peculiaridade é a falsa aceitação do diferente na tentativa de transformá-lo.

Figueiredo (2012), nos fala sobre a constância dos pesquisadores em comparar as relações raciais no Brasil e Estados Unidos. Ela percebe que seguramente existem diversos pontos em comum principalmente quanto ao racismo e a discriminação racial existem nas duas sociedades. Pensando no que difere os países é importante lembrar que segundo Oracy Nogueira (2006) no Brasil o preconceito é de marca e nos Estados Unidos que é de Origem, isso nos faz pensar um pouco sobre as diferenças em ser mulher negra nesses países.

O pensamento das mulheres negras afro-americanas e afro-brasileiras e a questão da Interseccionalidade

Em nome de um feminismo hegemônico burguês que privilegiava as necessidades de mulheres brancas de classe

média o movimento feminista criou uma discussão onde inicialmente o seu objeto era a relação Mulher/Patriarcado. A discussão se dava em torno da imagem das mulheres como universais, ocorrendo uma denúncia politizada trazendo como principais autoras M. Wollstonecraft, Simone de Beauvoir, Betty Friedan, Shulamith Firestone, dentre outras.

Estas feministas traziam como questões centrais a subordinação. Mesmo com muitas conquistas importantes para a emancipação das mulheres, o feminismo não conseguiu abarcar a pluralidade de ser mulher. Gerando assim uma inconformidade e tensão entre os reais objetivos a serem conquistados. As feministas negras norte americanas como Bell Hooks, fazem uma crítica às feministas brancas como Betty Friedan, pelas mesmas transformarem as dificuldades e problemas das mulheres brancas em problemas gerais, elas agiam como se não houvesse uma pluralidade de mulheres e consequentemente inúmeras experiências de opressão vivenciadas de formas diferentes que não necessariamente estariam vinculadas a experiência de mulheres brancas. (HOOKS, 2015). No caso do Brasil uma visão eurocêntrica que universalizava as mulheres era algo muito forte no feminismo e segundo Sueli Carneiro:

A consequência disso foi a incapacidade de reconhecer as diferenças e desigualdades presentes no universo feminino, a despeito da identidade biológica. Dessa forma, as vozes silenciadas e os corpos estigmatizados de mulheres vítimas de outras formas de opressão além do sexismo, continuaram no silêncio e na invisibilidade. (CARNEIRO, 2003, p.118)

Segundo Angela Davis (2017) no movimento feminista existe um duplo legado, um visível e outro invisível sendo o de mulheres brancas conhecido e o de mulheres negras, lati-

nas, indígenas, asiáticas e brancas de classe trabalhadora que é totalmente desconhecido. Para ela se o feminismo hegemônico continuar excludente obrigando as outras mulheres a travarem sua luta por igualdade em movimentos independentes o mesmo não alcançará o potencial revolucionário de que é capaz, fazendo com que tenha muitas falhas. (Idem).

É notório que os sujeitos subordinados enfrentam formas diferentes de dominação e opressão. A Interseccionalidade denuncia e anuncia algo mais profundo, o quanto esses fenômenos são estruturais e estruturantes por isso torna-se emergente criar epistemologias para enfrentamento dessas opressões. O conceito de interseccionalidade, como percebido, vem sendo desenvolvido por mulheres negras ativistas há mais de um século e recebeu maior atenção quando Kimberlé Crenshaw o utilizou para analisar como raça, gênero e classe se interseccionam.

De acordo com Kimberlé Crenshaw no final da década de 1980:

Interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. (CRENSHAW, 2002, P. 177).

É importante refletir que para criar relações de igualdade é necessário ter solidariedade e não hierarquias. Acerca desse assunto falando sobre sua experiência Audre Lorde afirma que “não há hierarquias de opressão”

Considerações finais

Ao analisar o pensamento feminista negro pude perceber a importância das ações das mulheres negras dentro do movimento feminista no sentido de qualificar seu discurso e prática incluindo a questão racial como importante na luta por democracia e igualdade. Compreendo assim que devemos fazer coalizões ao redor das causas comuns, das opressões vivenciadas por cada indivíduo subalternizado. Sendo isso um catalisador importante para gerar solidariedade de grupo desenvolvendo empatia pelo ponto de vista de cada um. Muitos são os desafios para as novas gerações, mas é importante sempre lembrar como salienta Jurema Werneck (2010) que “Nossos passos vêm de longe”, ou seja, precisamos valorizar a luta das que nos antecederam.

Referências

CARNEIRO, Sueli. *Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma Perspectiva de gênero*. Disponível em: <http://www.unifem.org.br/sites/700/710/00000690.pdf> Acesso 13.09.2017.

CRENSHAW, KIMBERLÉ. *Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero*. Rev. Estud. Fem., Jan 2002, vol.10, no.1, p.171-188. ISSN 0104-026X

DAVIS, Angela. 1944- *Mulheres Cultura e Política*/ Angela Davis; tradução Heci Regina Candiani.- 1º ed.- São Paulo : Boitempo, 2017.

FIGUEIREDO, Angela; GROSGOUEL, Ramón. *Por que não Guerreiro Ramos? Novos desafios a serem enfrentados pelas uni-*

versidades públicas brasileiras. Cienc.Cult., São Paulo, v. 59, n. 2, Junho 2007.

HOOKS, B. *Intelectuais negras*. *Estudos Feministas*, Vol. 3, No.2, 1995, p. 465-477.

LORDE, Audre. *Textos escolhidos*. Disponível em: <difusionfeminista@riseup.net> Acessos em 18/09/17 .

NOGUEIRA, Oracy *Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem*, Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 19, n. 1 2006

WERNECK, Jurema. *Nossos passos vêm de longe! Movimento de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo*. Revista da ABPN, v. 1, n. 1, p. 111, mar./jun. 2010a. Disponível em: <<http://www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/article/view/20/10>>. Acesso em: 23 mar. 2017.



The background of the central section is a solid orange color with a repeating geometric pattern. The pattern consists of interlocking diamond shapes, each containing a stylized, elongated oval motif in a slightly darker shade of orange.

GT2

Religiões na África



DA CRUZ A BÍBLIA EM UMA TERRA DE ENCANTADOS: A VISÃO DA HISTORIOGRAFIA E DA IMPRENSA CATÓLICA E LAICA A RESPEITO DA EXPANSÃO PENTECOSTAL E DAS MANIFESTAÇÕES RELIGIOSAS DE MATRIZ AFRICANA NO MARANHÃO DE 1940 À 1960 COMO GRUPOS DE *OUTSIDERS*

Rímilla Queiroz de Araújo

UFMA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO)

Email: rilinhaduchovny@gmail.com

Resumo

O presente estudo se dedica a análise sistemática a partir de teorias historiográficas, sociológicas e antropológicas das relações mantidas entre a visão da imprensa maranhense no período de 1930 até meados de 1960 sobre a expansão das igrejas pentecostais e a presença das religiões afro-brasileiras, devido ao fato de considerar-se necessário perceber como os contatos entre as religiões que ocupam espaço central na história do Maranhão se davam no período do final da República velha até o início do Maranhão novo, sendo estes jornais (O Cruzeiro, Boletim Paroquial, O Globo) de vinculação católica e laica buscando convergências e conflitos a fim de compreender o fenômeno do sagrado entre essas perspectivas religiosas. Portanto o encontro com o outro ressalta o diferencial que estes sujeitos aqui esquadrihados estabeleceram ao longo da trajetória que efetivaram, levando em consideração a execução de uma revisão bibliográfica e análise de fontes primárias que atendessem as demandas da pesquisa, tendo em vista alcançar

um imaginário particular entre as suas expressões sociais que projetam suas singularidades, acompanhando os personagens históricos e suas sociabilidades. De acordo com (FRY, 1982 p. 77) o aspecto religioso da existência como sujeitos que integram um nicho de uma dada religião a partir do Brasil atende a uma dupla aflição que se divide entre o pentecostalismo e a umbanda no início do século XX e trazendo para o contexto maranhense o cenário do sagrado em torno da visão católica presente na mídia impressa dominante entre os anos de 1930 à 1960 Em muitos aspectos desde o proselitismo até a própria concepção de mal e de pecado, e que trata de uma condição de marginalização que depende de um certo ponto de vista, de um referencial, portanto no caso do Maranhão o pentecostalismo entre 1930 e 1960 na concepção dos jornais passa por um processo de obliteração e excludência, é pouco ou quase nulamente mencionado pelos jornais lidos e encontrados no APEM (Arquivo Público do Maranhão) e BPBL (Biblioteca Pública Benedito Leite) assim como dos cultos de natureza afro brasileira, que passam por uma aversão e perseguição dos veículos de comunicação mais difundidos até então, os jornais. Com a leitura dos periódicos se constatou a resistência e aversão religiosa dos discursos intermitentes através dos jornais de origem católica assim como do pensamento laico as formas de representação das religiões afro-brasileiras. Já no que tange as notícias sobre o crescimento protestante pentecostal se notou na sua escrita uma lacuna quanto a esse importante processo que inicialmente se deu no interior do Maranhão mas que ganhou força como uma realidade urbana. Desse modo este trabalho preconiza compreender a forma como os agentes de mídia tipificaram determinadas estruturas sociais quanto à religiosidade entre as diversas manifestações por meio da

construção de um arcabouço das relações de poder e disputa do estado do Maranhão e de seus elementos, que apresentam permanências e rupturas e quais lógicas e sociodinâmicas são percebidas nesse panorama. As religiões de culto afro que já vinham recebendo resistência da sociedade com o processo de padronização civilizacional aos moldes europeus que passava São Luís no qual sofreu uma intensa segregação inclusive com a apologia de jornais que apoiavam a remoção desses espaços de culto que eram considerados os que os m praticasse como “participantes da depravação dos costumes e da moralidade” (FERRETI, 2015 p.107). No Jornal de vinculação católica de Caxias “O Cruzeiro” determinadas notícias deixam clara a aversão e resistência a religiosidade de matriz africana que é apresentada como “fetichista” e que representa uma ameaça a uma visão higienista e do progresso, que preconiza um embranquecimento da sociedade e se preocupa em varrer o que se remete ao negro, ao africano, ao fazer uma correspondência entre o que trata da pobreza ou a sujeira como defende (DOUGLAS, 2010 p.7) que as religiões primitivas detinham duas características principais que eram a motivação ligada ao medo e a vinculação da sujeira o que ia na contramão da supervalorização da higiene naqueles tempos.

Uma verdadeira síntese do termo praga social associado a condições como a ignorância e a pobreza aliados de forma imbricada nessa conjuntura sócio histórica, na qual fazer parte de um rito de cunho afro era algo pejorativo e considerado execrável do ponto de vista da imprensa nesse caso do periódico caxiense em questão.

É comum que os jornais sejam de vertente laica ou católica que demonstram os líderes e protagonistas religiosos de matriz africana como charlatães ou aproveitadores que se

valem da boa fé de pessoas ingênuas para tirar vantagem com a promessa de resolução de problemas através da magia e dos encantados “Indivíduos espertos de ação perniciososa que se empregam em tão condenável profissionalismo” (A POLICIA, 30 jul. 1941- O Globo apud FERRETI 2015). Uma das características mais proeminentes na esfera do protestantismo é o proselitismo, e no pentecostalismo a fundamentação de uma postura que é racional ou seja que não se contamina com a magia ou com aquilo que são ensinamentos errôneos do aspecto profano. Para Giroy (2012) o negro que foi arrancado da África, passa por um processo de desterritorialização e repatriação, no qual sua cultura e modo de identificação como ser que detém uma devoção não são compreendidos, como no caso do Brasil e a resistência aos cultos africanos Sua liturgia consiste na pregação da palavra com a finalidade da conversão ou seja arrematar ovelhas para o rebanho do Senhor e salvar as almas dos males desse mundo que num adágio popular “que az no maligno”, presente na doutrina de uma das mais importantes igrejas pentecostais fundada por dois missionários suecos Daniel Berg e Gunnar Vingren , a Igreja Assembleia de Deus, que é oriunda da Igreja Batista no Brasil e constitui um parâmetro crucial no que tange aos estudos da religião protestante para entender as relações de divergência e conformidade com demais manifestações do sagrado. .

Referências

DOUGLAS, Mary. *Pureza e Perigo*: Ensaio sobre a noção de poluição Disponível em: <https://parentescoeorg.files.wordpress.com/2010/08/pureza-e-perigo-mary-douglas.pdf>. Acesso em: 28/12/2016

FRY, Peter. *Para Inglês Ver: Identidade e política na cultura brasileira*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

FRY, Peter; GARY, Howe. *Duas respostas a aflição: umbanda e pentecostalismo*, in Debate e Crítica, nº 6, São Paulo, 1975.

FERRETI, Mundicarmo. *Um caso de policia! Pajelança e religiões afro brasileiras no Maranhão 1876- 1977*. – São Paulo: EDUFMA, 2015.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das Culturas*. – 1º ed, 13 reimpr. – Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GILROY, Paul. *O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência*. – São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro : Universidade Candido Mendes , Centros de Estudos Afro - Asiáticos, 2012 (2º edição)

Jornais

Boletim Paroquial – 06/02/1954

Boletim Paroquial – 13/02/1954

O Globo – 30/07/1941

O Cruzeiro – 06/08/1948

A INVENÇÃO DA ÁFRICA CONTEMPORÂNEA: NOVAS PERSPECTIVAS RELIGIOSAS

Fernando Santos Andrade
CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIAGES
E-mail: nandoandrade98@gmail.com

A África é um continente indiscutivelmente heterogêneo e possui contribuições para o mundo difíceis de se analisar tendo em vista a diversidade de povos que misturaram-se no mundo depois da diáspora africana. As inovações trazidas pelo Egito Antigo e outras grandes civilizações africanas não ganham a devida ênfase dentro do currículo básico escolar. Não conseguimos ter uma noção exata dessas contribuições pelo fato de a partilha europeia a partir do século XV ter adestrado o mundo para adorar os seus costumes. O Brasil, por exemplo, mesmo tendo uma população de maioria negra e ter resquícios claros de uma diversidade cultural rica trazida da África, ainda sofre um racismo contemporâneo sem base biológica, ética ou intelectual. Nosso objetivo é entender o conceito de “invenção” da África durante o período de colonização, sobretudo europeia. Tal análise se torna válida pelo fato de fornecer reflexões acerca de como a imposição de costumes viola e destrói a cultura do país violentado, além de promover uma visão mais concreta das transformações religiosas da África.

Em oposição ao ocidente, a essência do pensamento africano estava intimamente ligada à natureza e a celebração dos seus antepassados. A religião tradicional africana

consistia em pilares complexos e também muitos difíceis de se alcançar um consenso entre os teóricos. A religiosidade africana não pode ser entendida de modo objetivo, pois se baseavam em um conjunto de visões sobrenaturais que variam de acordo com o local, clima e etc. (GIORDANI, 2013, p. 231). Eles estão intimamente ligados à natureza, ou até mesmo fazem parte dela; trazendo uma certa confusão entre o material e o imaterial. Além disso, a religião adotada pelo africano reflete no seu grupo social e delimita toda sua forma de vida.

A ideia de uma religião tradicional africana não pode ser bem entendida sem falar dos ancestrais. Os que ainda pertencem à terra vivem para os que já foram, sentem sua presença e celebram a oportunidade de fazer parte de uma família transcendental. Não existe morte plena, essa passagem na terra dará lugar a uma vida no “outro lado”, então para quê chorar a morte do próximo? Nunca é um adeus. O deus do africano não é egoísta, toda nova ideia e religião é bem recebida como forma de fortalecimento intelectual, e esse paradigma foi rompido quando as novas religiões fundamentalistas entraram no continente. O monoteísmo trazido pelas novas religiões causou um conflito até então inédito para o continente. De certa forma, essas novas visões de mundo foram recebidas como um novo conhecimento e não deveria ser resgatado, mas a partir do momento da conversão (forçada ou não) os ensinamentos desses novos deuses egoístas obrigavam o povo a adorar somente a um.

O imperialismo europeu do século XIX sustentado pela segunda Revolução Industrial, não trouxe consequência graves somente para a classe trabalhadora explorada (HOBSBAWM, 2017). A colonização da Ásia, Oceania e so-

bretudo a África eram um modo de enriquecer o Ocidente rapidamente. Mesmo depois de sua libertação depois da segunda metade do século XX, a influência econômica capitalista ainda perdurou criando uma dependência africana para suprir suas demandas básicas. Tanto o islamismo quanto o cristianismo, usaram da educação para disseminar seus dogmas. Essa imposição disfarçadamente coercitiva fez com que 80% da África em 1935 seja islã ou cristã e somente cerca de 20% ainda consiga resistir inteiramente a religião tradicional (TSHIBANGU, 2010, p. 608). O importante entender da entrada dessas novas religiões é que elas traziam consigo novas culturas e, conseqüentemente, novas formas de viver. A tradição antiga, por exemplo, baseava sua medicina em curandeiros e no uso de ervas medicinais, além de atrelar os males as conjunturas espirituais. A entrada de novas coesões sociais modificou desde a educação, a justiça a medicina, enfim: toda forma de vida. De acordo com RANGER “os colonizadores basearam-se nas tradições inventadas europeias, tanto para definir quanto para justificar sua posição, e também para fornecer modelos de subserviência nos quais foi às vezes possível incluir os africanos.” (p. 219)

Alguns autores africanos alertam que ambas as culturas não trouxeram somente características negativas ao continente, muito embora seja muito mais fácil apontar os malefícios. Contudo, pode-se facilmente observar que estão se intensificando movimentos de fortalecimento da cultura tradicional e contra as “novas” religiões que entraram no continente. A estimativa é que nos próximos anos haja um aumento das pessoas apegadas aos vínculos tradicionais. Contemporaneamente, é crescente o número de igrejas independentes que tiveram seu início a partir da segunda metade

do século XX, que antes de se espalharem “por toda a África, elas concentravam-se, sobretudo, na África do Sul (3.000), na Nigéria (800), no Zaire (mais de 600), em Gana (cerca de 400) e no Quênia (180)” (TSHIBANGU, 2010, p. 623).

Conclusão

Dessa forma, pode-se concluir que a África foi novamente inventada, inovada em quase todas as suas estruturas e quase irreconhecível tendo em vista o que era antes. A cultura e a religião tradicional não são mais predominantes, consequentemente as demais estruturas sociais também não. Mas ainda há esforços por parte dos admiradores dos cultos antigos, tendo em vista que surgem cada vez mais movimentos que visam o retorno dos aspectos que delimitavam a vida do africano pré-colonial.

Referências

BOAHEN, A. A. *História geral da África, VII: África sob dominação colonial, 1880-1935*. Brasília: UNESCO, 2010.

GIORDANI, Mário C. *História da África: anterior aos descobrimentos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

KI-ZERBO, J. *História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África*. Brasília: UNESCO, 2010.

HOBSBAWM, E. J. *A era dos Impérios, 1875-1914*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

RANGER, Terence. *A invenção da Tradição na África Colonial*. In. HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence (orgs.). *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MAZRUI, Ali A; WONDJI, C. *História geral da África, VIII: África desde 1935*. Brasília: UNESCO, 2010.

TSHIBANGU, T. *Religião e Evolução Social*. In. MAZRUI, Ali A; WONDJI, C. *História geral da África, VIII: África desde 1935*. Brasília: UNESCO, 2010.

RELIGIÕES EM ÁFRICA: O OLHAR LUSO SOBRE O ISLAMISMO, O PROTESTANTISMO E A MATRIZ RELIGIOSA AFRICANA NA JUNTA DE INVESTIGAÇÕES DO ULTRAMAR (1960 - 1962)

Joel Alves Bezerra

Graduando em História - Universidade Estadual do Ceará. Pós-graduando em História do Brasil e do Ceará - IDJ/FACPED
E-mail: joel.alvesbezerra@gmail.com

Introdução

Herdeira da Junta das Missões Geográficas e de Investigações Coloniais, de 1936, a Junta de Investigações do Ultramar, departamento vinculado ao Ministério do Ultramar, recebeu este nome em decorrência da “revisão constitucional da Republica Portuguesa de 1951, que substitui a terminologia ‘Império’ e ‘Colônias’ por ‘Ultramar’” (CASTELO, 2012, p. 404). Se a alteração do nome da Junta foi motivada pela necessidade de se adequar os organismos dos Ministérios portugueses às leis orgânicas, os seus objetivos ainda eram os de orientar e promover a investigação científica nas diversas colônias portuguesas: da África (Angola, Cabo Verde, Guiné, Moçambique e São Tomé e Príncipe) e as demais (Goa, Damão e Diu na Índia, Macau e Timor).

Como forma de materializar o produto das investigações nas colônias ultramarinas a Junta investiu na publicação de revistas, boletins e coleções que reproduzissem o extenso material mapeado e coletado por seus investigadores. E dentre estas várias publicações foram produzidos trabalhos

voltados sobre a temática das religiões que se fizeram presentes, em parte, ou que tiveram a atenção por parte do poder estatal português.

Utilizamos como fonte para nosso estudo três obras, cada qual sobre uma determinada prática religiosa: O Mundo Árabo-Islâmico e o Ultramar Português, Protestantismo em África volumes 1 e 2, de José Júlio Gonçalves, e Sobre a Religião dos Quiocos, de Eduardo dos Santos.

Desenvolvimento

Este trabalho caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, com eixo transversal, fundamentada em pesquisa bibliográfica e documental exploratória, onde assumimos as produções objeto e fonte.

A problematização das práticas discursivas recebeu de Chartier (2000, p. 124) total atenção em torno de sua produção, e para isto ele recorreu ao pensamento filosófico de Michel Foucault, de que tanto o discurso, quanto sua análise decorre dos interesses de quem produz como de quem sobre ele se debruça. O discurso e sua análise têm funções restritiva e impositiva, não sendo, portanto algo neutro, mas uma forma de controle a partir da tentativa de reafirmar o seu caráter natural, negando assim o caráter dinâmico de suas representações construídas historicamente.

Nascido em Pampilhosa da Serra, Portugal, no ano de 1929, José Júlio Gonçalves, Doutor em Ciências Sociais pelo antigo Instituto Superior de Ciências Sociais e Política Ultramarina, do qual foi primeiro-assistente em 1960 da Missão para o Estudo da Missionologia Africana, professor extraordinário desde 1961, e em Ciências Políticas pela Universidade

de Madrid, foi autor de diversas obras e artigos publicados pela Junta de Investigações do Ultramar, e destacando-se de sua produção o trabalho intitulado *O Mundo Árabo-Islâmico e o Ultramar Português*.

Obra volumosa, à segunda edição lançada em 1960 discute sobre o que é o Islã e sua expansão no Velho e Novo Mundo, o início da penetração pela África do Norte, sua projeção na África ao Sul do Saara, nas demais Áfricas, até chegar naquilo que nos apresenta como sendo o objetivo principal do autor: a presença e atuação do islamismo nas colônias portuguesas do Ultramar.

E sobretudo nas considerações finais é que podemos perceber a preocupação com a força com que o Islã vinha exercendo no vasto território africano. Se por um lado a cultura islâmica era fortemente regida por uma noção de pertencimento coletivo, por outro esta mesma força estimulava a desagregação do nacionalismo, e consequentemente da ocidentalização de seus territórios.

Com vista nos problemas que o islamismo trazia consigo uma série de medidas são elaboradas por José Júlio, tais como: intensificar a ocidentalização das populações não europeias, manter as rivalidades políticas dos dirigentes dos países mulçumanos, apoiar de forma discreta o “Islão herético” contra o ortodoxo, dificultando uma unidade espiritual e, sobretudo, vigiar com atenção a dinâmica comportamental das minorias étnicas árabes e islâmicas, bem como seus movimentos renovadores e os movimentos renovadores islâmicos, contrários a manutenção do monopólio europeu em território africano.

Dado continuidade ao seu trabalho sobre religiosidades no ano de 1960 são publicados dois volumes de autoria

de José Júlio sobre a temática do protestantismo. O primeiro com 177 páginas e o segundo com 285 páginas.

Semelhante, de forma estrutural, ao trabalho anterior sobre o islamismo, o autor parte do volume inicial da investigação ao estudo da terminologia protestante, sua expansão a nível mundial, suas origens, as ramificações, o papel das sociedades missionárias na expansão do protestantismo e a presença individual nas diversas Áfricas (Ocidental, Oriental, Central e Austral). Já a segunda obra tem um carácter mais pontual, se debruçando especificamente sobre a presença e projecção do protestantismo na Guiné portuguesa, em Angola e em Moçambique.

Finalizando, no ano de 1962 temos o lançamento do sociólogo e historiador Eduardo dos Santos, sobre religião dos Quiocos. O autor, funcionário administrativo em Angola, assistente da Missão para o Estudo da Missionologia Africana, colaborador do Centro de Estudos de Etnologia do Ultramar e vogal do Centro de Estudos Históricos Ultramarinos, além de colaborador do Instituto de Investigação Científica de Angola e subdiretor da revista Ultramar, dedicou grande parte dos seus estudos aos povos bantos

Neste trabalho, de cunho etnográfico percebe-se, um pouco menos, o discurso preconceituoso sobre a religião autóctone africana. Entretanto é este não falar que sugere a construção dos limites do dito selvagem quando o autor se propõe a apresentar a teoria do animismo:

Embora a antropologia comparada bem cedo anteviesse a semelhança das formas de vida psicológica do **selvagem** [grifo nosso] com certos aspectos do psiquismo do civilizado, só com a Escola Antropológica Inglesa se curou de acompanhar a evolução

da mentalidade do selvagem até o civilizado (SANTOS, 1962, p. 35).

Conclusão

A partir do levantamento preliminar das fontes, percebemos que os discursos produzidos nas publicações da Junta do Ultramar, com vistas às práticas religiosas, vão além das observações de campo e das buscas antropológicas e historiográficas.

Nesta pesquisa, sugerimos que novos estudos sejam realizados a fim de obtermos os desdobramentos produzidos pelas obras pesquisadas.

Referências

CASTELO, Cláudia. *Investigação científica e política colonial portuguesa: evolução e articulações, 1936-1974. História, Ciências, Saúde - Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.19, n.2, abr.-jun. 2012, 6. 391-408.

CHARTIER, Roger. *A história cultural entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

_____. *À Beira da Falésia - a história entre certezas e inquietude*. Tradução Patrícia Ramos, Porto Alegre: UFRGS, 2000.

GONÇALVES, José Júlio. *Protestantismo em África: introdução ao estudo do protestantismo em África*. v.1. Centro de Estudos Políticos e Sociais, N.º 38, Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar, 1960.

_____. *Protestantismo em África: contribuição para o estudo do protestantismo na África portuguesa*. v.2. Centro de Estudos Políticos e Sociais, N.º 39, Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar, 1960.

_____. *O mundo arabo-islâmico e o Ultramar português*. 2. ed. Centro de Estudos Políticos e Sociais, N.º 10, Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar, 1962.

SANTOS, Eduardo. *Sobre a religião dos Quiocos*. Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar, 1962.

SARAIVA, José Flávio Sombra. *A formação da África contemporânea*. Campinas: Atual, 1987.

GT3

**Colonialidade do Saber
e as Epistemologias do
sul: a Descolonização da
Mente como Possibilidade
Emancipatória**

ENTRE A FRONTEIRA DE ANGOLA E RDC: OS BAKONGOS NAS INDEPENDÊNCIAS

Jenito Abreu Joao Faustino

bolsista FUNCAP no projeto “Usos e Sentidos do Kongo nos discursos nacionalista da RDC e Angola”, graduando de sociologia da UNILAB
E-mail: jenito.95@hotmail.com

Larissa Oliveira e Gabarra

coordenadora do projeto “Usos e Sentidos do Kongo nos discursos nacionalista da RDC e Angola”, financiado pela FUNCAP, Prof^a. Dr^a do Instituto de Humanidades e Letras, UNILAB
E-mail: larissa.gabarra@unilab.edu.br

Policarpo Gomes

bolsista do projeto “Usos e Sentidos do Kongo nos discursos nacionalista da RDC e Angola”, graduando do BHU da UNILAB
E-mail: gomespolistar@gmail.com

Resumo

Apesar da independência de Angola ocorrer apenas em 1975 e a da República Democrática do Congo ocorrer em 1960, os anos de 1956 a 1960 forma muito importantes para a configuração dos partidos políticos que se lançaram na empreitada de por fim ao colonialismo, fosse da Bélgica (metrópole da RDC), fosse de Portugal (metrópole de Angola). O povo kongo desde a colonização ficou dividido em quatro países (Gabão, República do Congo, RDC e Angola), na fronteira de Angola e RDC os partidos pela independência de Angola União da População do Norte de Angola - UPNA (que se tornou UPA e depois FNLA) e Movimento de Libertação Popular de Angola - MPLA, como o partido da Aliança dos Bakongo

- ABAKO e a Movimento Nacional do Congo - MNC vão se movimentar no âmbito dos arranjos do grupo étnico, que ao mesmo tempo, tinha seus próprias representantes, com desejos de separatismo ao Reino do Kongo (BITTENCOURT, 2008). Esse território fronteiriço presenciou grande fluxo migratório na por muitos séculos. A presente comunicação trata da visão de algumas personalidades como Tomas Kanza (fundador da ABAKO), como sujeitos anônimos, como o prof. Awak Ayon que darão seu testemunho sobre as posições étnicas dos partidos políticos em 1956.

A ABAKO tinha como objetivo a afirmação cultural e linguística na RDC referente ao Reino do Congo, mas com as eleições de 1957 é pertinente considerar sua atividade política, que criava um fluxo inter-regional no Baixo-Congo e internacional, principalmente como os EUA. A sua influência regional na bacia do rio Congo, compreendendo a Capital Kinshasa e o Baixo-Congo, além de incluir na sua zona influência o norte de Angola, onde se localiza a antiga capital do reino do Kongo. Estima-se que 60% dos habitantes em Kinshasa era Bakongo, os outros eram na maioria falantes da língua Lingala - maior número de nativos militantes em relação a Katanga e Kasai. Cabe identificar o comportamento da afirmação étnica diante da configuração da diversidade cultural presentes no país e o aparelho da Guerra Fria que segundo Kanza intensificou a atividade política na RDC e a inseriu no internacionalismo até então desconhecido. (KANZA, 2004)

O professor Awak Ayon relembra sua experiência do período: “Havia uma mobilização para formação de consciência em Leopoldville, existia nessa cidade a associação dos bakongos, eles eram naquela altura mais avançados em termos ideológicos. Os bakongos tinham possibilidade de estudar, uma

vez que a maioria das escolas se encontrava nesta cidade” (AYON, 2015). As escolas eram na maioria de ensino básico, em 1954 abriu o primeiro Liceu e também uma Universidade.

Para o professor a existência de escolas gera a mudança de mentalidade nos cidadãos porque as ideias propagam. Os bakongos foram privilegiados nesse sentido. Assim, a ABAKO tinha filiação étnica e era composta por pessoas que partilhavam a mesma língua, tradição, história.

Outros partidos com menos solidez foi criado a partir de 1958, como é o caso da Solidariedade Africana - PSA, fundado por Pierre Mulele, o partido procurava integrar todas as etnias, mas não teve a mesma amplitude do MNC. Para o professor, “Apesar do ABAKO possuir uma natureza étnica não havia animosidade entre ele e outros partidos, ou seja, as dissemelhanças vigentes nas estruturas ideológicas entre desses partidos não criava discrepâncias incontornáveis (KANZA, 2004).

Para o professor e para Kanza as diferenças étnicas eram reais na formação dos partidos, mas não os definiam. Para os EUA, elas eram um dos critérios de escolha de um bom quadro administrativo que eles pudessem apoiar durante a independência. Fosse a ABAKO, PSA ou MNC, ou ainda UPNA e MPLA, o contexto internacional da Guerra Fria dizia muito sobre como os eventos ocorreriam durante e após a independência. Esses partidos precisavam de legitimidade internacional, para além da Organização da União Africana. A maneira dos fluxos e definições a partir das etnias e também do letramento era importante para consolidar esses acordos internacionais.

Referências

KANZA, Thomaz. *The Congo crisis*: A critical Oral History Conference. Wilson International Center for Scholar. Washington, Setembro, 2004.

BITTENCOURT, Marcelo. *“Estamos juntos”, O MPLA e a luta anticolonial*. 1961-1974, Luanda, Kilombelombe, 2008.

FUTEBOL EM MOÇAMBIQUE: DESCOLONIZAÇÃO E MANCIPAÇÃO 1910-1950

Jandson Joubert Maciel Rodrigues
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
E-mail: jandsonsoad@hotmail.com

A partir da análise do universo social, político e esportivo dos clubes e do jogo de futebol que passa a integrar a paisagem de Lourenço Marques (atual Maputo, capital de Moçambique) a partir da primeira década do século XX, quando começam a ser fundados diversos clubes esportivos na região. Nesse contexto, organizações esportivas, passam a ser significativos na paisagem social de Lourenço Marques na primeira metade do século XX, seriam elementos por meio dos quais se poderia pensar a dinâmica e processos de mudança social nesse período, entende-se que por meio da análise das práticas dos jogos seria possível reconstituir experiências singulares de sujeitos e setores sociais, e entender variáveis significativas da história de Moçambique, o futebol como prática esportiva, de lazer e de trabalho, e, sobretudo, como elemento através do qual se poderia melhor compreender alguns aspectos da história das lutas e das vivências coloniais notando-se, por exemplo, diferentes modos de se exercer o poder em uma sociedade hierarquizada e as formas como os sujeitos lidavam com diferenças e desigualdades em tempos de colonização. Certamente sendo possível observar as conexões entre organizações esportivas e a construção do exercício da cidadania e da própria humanidade, reivindicações, lutas e contestação à opressão colonial. Os estudos sobre as práti-

cas esportivas em Moçambique têm mostrado, a exemplo de outros contextos africanos, uma relação direta com a política colonial. A introdução das práticas esportivas, especialmente o futebol, se relaciona diretamente aos processos de urbanização, intensificado a partir de fins do século XIX, de cidades como Lourenço Marques. Evidentemente, devem-se destacar, os traços específicos da África meridional que resultariam da estratificação étnica da sociedade, mais complexa do que no resto da África, e do caráter da penetração colonial e capitalista. De fato, “a perda das terras, a espoliação dos camponeses, a proletarianização e a urbanização foram, pois, mais rápidas e mais marcantes na maior parte dos países da África meridional do que em outras partes do continente”(DAVIDSON; ISA-ACMAN; PELISSÉ; 2010, p. 787-8). O esporte era visto como prática desportiva e educação física. A educação física é apropriada no campo educacional e militar por uma questão de disciplinamento do corpo. É praticada pelo exército e depois introduzida nas escolas. O exército implanta as mais variadas modalidades que variam de desportos de combate até os desportos equestres. Diferente das modalidades de educação física que foram introduzidas por meio de ações centralizadas com os militares, os esportes foram introduzidos de maneira aberta e articulados inicialmente por organizações particulares, as quais promoveram realizações de inúmeras competições de modalidades de esportes diferenciados, como futebol, basquetebol, hóquei, handebol, voleibol, críquete, tênis, rúgbi, e outros. Nas décadas iniciais do século XX ocorrerá um movimento de formação de clubes esportivos (DOMINGOS, 2006, p. 405). A prática esportiva pode ser vista como cenário significativo para se observar os conflitos étnico-raciais e de classe, bem como as complexidades do processo de coloniza-

ção da região. Há relatos que apontam que o futebol era praticado antes de 1904 em Moçambique, e envolvia indivíduos de origem ocidental, pois predominava a ideia que os africanos e indígenas não seriam capazes de desenvolver práticas esportivas complexas, pois não teriam cultura esportiva, estando suas ações de cunho esportivo ligadas estritamente a questões naturais de sobrevivência. O indígena só seria capaz de praticar atividades como caça, pesca, salto, corrida, escalada, levantamento, lançamento, luta e natação, sendo totalmente diferenciada da prática do europeu. Cabe salientar que essas ideias se conectam ao racialismo do século XIX. (DOMINGOS, 2006, p.405). Em 1934, foi institucionalizada a Associação de Futebol Africana (AFA), que funcionava desde os anos 1920. A AFA gerenciava torneios de futebol cujas regras eram basicamente aquelas europeias. As competições que envolviam os chamados indígenas, nativos considerados não assimilados, eram realizadas no mesmo período do campeonato oficial de Lourenço Marques, organizado pela Associação de Futebol de Lourenço Marques (AFLM), filiada à federação portuguesa, e que contava com a participação de clubes que hoje são tradicionais em Moçambique. A composição dos times também demonstra que existia pouca participação de negros nas equipes. Os estudos demonstram que dentro dessa divisão de organização dos desportos entre a AFA e a AFLM, existe uma abertura maior para participação da população excluída na última. Criticava-se, através de jornais de cunho nativista, a marginalização do jogador negro, como se fazia em *O Brado Africano*, jornal moçambicano controlado por mulatos letrados críticos ao colonialismo português. (DOMINGOS, 2006, p. 406) A expansão do futebol na região parece ter sido acompanhada e mesmo incentivada pelo crescimento da mídia. Entre

fins do século XIX e começo do século XX, surge uma imprensa pulsante em diversos países de África, a exemplo daqueles da África Austral, como Angola, Moçambique e África do Sul. As associações africanas no meio desportivo poderiam servir para demonstrar a capacidade do atleta “indígena”. Vários jornais defendiam, de diferentes formas, a valorização do jogador nativo, negro. Em grande suma sintetizo que através do futebol, se poderia valorizar não somente as habilidades e poder físico do negro, da população nativa, como também a capacidade mental desses sujeitos. Tudo indica que quando o futebol era praticado por brancos e assimilados apenas, era representado como esporte mental, e não apenas físico. Mas a partir do momento em que os africanos negros começam a dominar os campos, esse esporte passa a ser visto como um esporte sobretudo ou somente corporal, retirando-se do corpo a faculdade da inteligência. Um dos jornais mais críticos ao sistema colonial em Moçambique, *O Brado Africano*, teve como um de seus membros mais atuantes, o desportista Karel, que “representou Portugal nas Olimpíadas de Paris, em 1924, e bacharelou-se em Direito na Universidade de Coimbra, de onde retornou para Lourenço Marques, em junho de 1931”, tendo “assumindo a presidência do Grémio Africano de Lourenço Marques e a direção de *O Brado Africano*, onde expressava as mais ácidas críticas à política racista vigente na Colônia” (ZAMPARONI, 1998, p. 403). O certo é que o futebol parece ter sido apropriado pelas massas africanas e praticado a maneira delas, fazendo desse esporte, originalmente inserido para “civilizar” os negros, um instrumento de resistência, de manifestação de identidade, poder, descolonização e emancipação.

Referências

DAVIDSON, A.; ISAACMAN, Allen F. Isaacman; PELISSÉR, René. Política e nacionalismo nas Áfricas central e meridional, 1919- 1935. In.: BOAHEN, Albert Adu. *História geral da África, VII: África sob dominação colonial, 1880-1935*. 2 ed. rev. e amp. Brasília: UNESCO, 2010.

DOMINGOS, Nuno, “O desporto e o Império Português”, In: José Neves, Nuno Domingos, *Uma história do desporto em Portugal*, Matosinhos, Quidnovi, vol. 2, 2011, p.107

DOMINGOS, Nuno. Desporto moderno em situações coloniais: o caso do futebol em Lourenço Marques. In: Victor Andrade de Melo, Marcelo Bittencourt, Augusto Nascimento (orgs.), *Mais do que um jogo: o esporte e o continente africano*, Rio de Janeiro, Apicuri, 2010.

DOMINGOS, Nuno. *Futebol e colonialismo, dominação e apropriação: sobre o caso moçambicano*. Análise Social, vol. XLI (179), 2006.

ZAMPARONI, Valdemir D. *Entre Narros & Mulungos*. Colonialismo e paisagem social em Lourenço Marques, c. 1890-c.1940. 1998. 580f. Tese (Doutorado em História) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

EPISTEMOLOGIA EUROCÊNTRICA: TENDÊNCIA DO CONHECIMENTO ENDÓGENO AFRICANO

Abdel Cassama

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
(UNILAB)

E-mail: abdelcassama2014@gmail.com

Resumo

Ao longo dos anos, a história do continente africano vem sendo deturpada pelo pensamento eurocêntrico, ao considerar a África um continente sem história; essa justificativa é uma das características epistemológica e da história inventada pelos ocidentais, através da representação pejorativa da imagem da África e do seu povo, criada pelos historiadores, filósofos, cientistas sociais e entre outros. Os europeus consideravam africanos como seres “primitivos”, homens que não possuíam uma memória igual à dos europeus, isto é, não tinham cultura e religião, neste caso, entenderam que era necessário catequizá-los, pois, consideravam o povo africano de pagão e amaldiçoado. Estudar a história africana é necessário saber interpretar a peculiaridade das sociedades africanas, considerar a sua epistemologia no tempo e no espaço, compreender as suas filosofias de vida. Fazer estudo sobre África exige compreender a sua complexidade e sua diversidade cultural. O presente trabalho tem como objetivo debater algumas questões sobre história da África e levar em consideração algumas reflexões acerca da história desse continente centrada na visão eurocêntrica, com vista a problematizar as

suas produções sobre historiografia africana. O método de pesquisa adotado neste trabalho parte do estudo bibliográfico, através do estabelecimento de diálogo com autores que abordam questões ligadas ao tema do presente trabalho. Com isso, serão trazidos para fundamentação deste trabalho, que parte dos estudos africanos, autores de África, tais como Keita (2008), Ki-Zerbo (2010) e Mudimbe (2013), para desmistificar a epistemologia eurocêntrica e considerar os valores do conhecimento endógeno africano. Os teóricos eurocêntricos construíram histórias a partir das suas concepções e invenções que serviu como elemento que defini e representa a imagem da África, os seus saberes e o povo africano ao longo dos anos, até os dias atuais. Estas concepções eurocêntricas sobre história e epistemologia africana se dá muitas vezes pela ignorância, com intuito de manter a história falsa como arma de dominação. Acontece também pela incompreensão das epistemologias, ou seja, a incapacidade de interpretar o cotidiano africano, visto que muitas práticas e virtudes dos africanos têm um significado para os africanos, diferentemente de um europeu, supõe-se que consegue entender a partir daquilo que ele vê e não pelo significado das coisas. O historiador Boubakar Namory Keita (2008) propõe que haja um novo desafio e demonstração da vitalidade nas ideias do grande cientista senegalês Cheik Anta Diop sobre a história da África “quer em termos de “modo” de pensar ou de metodologia, quer em termos de mudança de “atitude” sempre que se trata de falar ou de apreciar o passado histórico e cultural dos povos negros da África” (KEITA, 2008, p.121). Nessa perspectiva, é relevante enaltecer as novas propostas da reescrita da história africana, da sua filosofia, da epistemologia e compreender a África como continente que contribuiu bastante

para o desenvolvimento da história da humanidade antes e depois da chegada dos europeus no continente africano (KI-ZERBO, 2010). Mudimbe (2013) demonstra que o sistema do pensamento tradicional africano é inconcebível, por razão da sua complexidade. Apresenta uma inquietação sobre a noção, o significado da África e de ser africano. Nesse sentido, até então “tanto intérpretes ocidentais como analistas africanos têm vindo a usar categorias de análise e sistemas conceituais que dependem de uma ordem epistemológica ocidental” (MUDIMBE, 2013, p.10), os modelos e métodos utilizados para analisar as sociedades africanas baseiam-se direta ou indiretamente na ordem da epistemologia ocidental, por isso, ele considera que há invenção de história da África. Com base na leitura e análise realizadas no presente estudo, percebe-se que a história da África foi inventada e apagada pelos ocidentais na história universal, com intuito de manter a lógica de dominação e de endeusar a biblioteca colonial. Para tal, é necessário repensar a nova história como demonstra Ki-Zerbo (2010), a história, as epistemologias e a filosofia africana são diferentes das outras epistemologias, portanto, as justificativas e as realidades sociais também são diferentes, não será possível a visão ou o pensamento eurocêntrico conseguir entender a historiografia africana melhor que os próprios africanos. Compreende-se que a África tinha suas histórias, suas culturas e suas civilizações milenares, dos grandes reinos assim como dos impérios antes da chegada dos colonizadores na África.

Referências

KI-ZERBO, Joseph - Introdução a História Geral da África, em *História geral da África*, I: Metodologia e pré-história da África / editado por Joseph Ki -Zerbo. - 2.ed. rev. - Brasília: UNESCO, 2010.

MUDIMBE, V. Y. *A invenção de África*: gnose, filosofia e a ordem do conhecimento. Portugal: Edições Pedagogo, 2013.

KEITA, BoubakarNamory. Cheikh Anta Diop - A ruptura epistemológica nas obras de CHEIKH ANTA DIOP. In: Contribuição Endógena para escrita da história do continente. Ensaio de Reflexão sobre uma obra. Luanda: Nzila, 2008.

EDUCAÇÃO POPULAR DAS AFRICANIDADES: DECOLONIALIDADE DA MENTE NA PRAXIS POLÍTICA DE MUDANÇA DO SISTEMA IDEOLÓGICO-CULTURAL VIGENTE

Luis Eduardo Torres Bedoya

Universidade da integração Internacional da lusofonia afro-brasileira
(UNILAB)

E-mail: luchobedoya@unilab.edu.br

O presente trabalho problematiza a resolução de três proposições: A mudança ideológico-cultural é um imperativo histórico inadiável para a superação do colonialismo moderno eurocêntrico-estadunidense que legitima o perverso sistema neoliberal que atenta contra os povos da América Latina e do continente africano. A Educação Popular possibilita o lugar e perspectiva política-educacional eficaz para a realização desta tarefa histórica. A Educação Popular das Africanidades (SILVA, 2014) oferece contribuições propositivas com incidência política e cultural para superação destes desafios.

A sociedade complexa em que vivemos, alicerçada em estruturas de colonialidade, desafia a aposta pela Educação Popular, como lugar, método e perspectiva política-educacional com força capaz de combater e superar a imposição ideológica-cultural do sistema vigente, e seus apelos enganosos para a melhoria das condições de vida pela adesão ao consumismo, como inserção no mercado que garante bem-estar; individualismo, como fórmula do sucesso social; pragmatismo, como modo de satisfazer a conveniência dos interesses privados por sobre os sociais.

Através das instituições do Estado, e da ação permanente dos meios de comunicação, a ideologia neoliberal, em sua pretensão colonizadora eurocêntrica e estadunidense, consegue legitimar diariamente, a naturalização das relações sociais que produzem violência, pobreza, marginalização, exclusão, racismo em todas as esferas da sociedade, no mundo, na natureza.

O contexto exige compreensão política assertiva para entender que:

Romper com essa imposição ideológico-cultural colonial é obrigação moral. Lutar pelo restabelecimento pleno das nossas ricas culturas autóctones – andinas, centro-americanas, afrodescendentes, nativas da Amazônia e litorâneas – e pelo resgate de tradições populares libertárias, é uma dívida histórica. (BEDOYA, 2009 p. 122)

O patrimônio cultural de matriz africana emerge, assim, como reserva de sentido que alimenta, a através dos séculos, a força da resistência e a inteireza do protagonismo do povo negro na história.

Com o aprendizado das lutas dos movimentos sociais e dos países nas lutas pela sua libertação, evidencia-se que é:

... ao interior deste processo dialético de ruptura e resgate de novos referenciais ideológicos e culturais que se tornará efetivo o empreendimento político de uma real ação ideológico-cultural para a liberdade. (Idem)

A Educação Popular emerge de setores sociais marginalizados pelo Estado, como construção social e política emancipadora para satisfação das suas necessidades materiais e

de cidadania, com força capaz de incidir no sistema de valores, crenças, instituições, saberes, símbolos, que comporta a cultura colonizadora. Ela constitui-se, primeiramente, como programa de Ação Cultural para a Liberdade (FREIRE, 1981), em referência à qual devem ser compreendidas as tarefas políticas, econômicas, sociais dos/as seus/suas protagonistas.

Na concepção das práxis educativo-populares do movimento negro no Brasil (LIMA, 2017) e, posteriormente, de Paulo Freire, é primeiramente o povo oprimido, explorado, negado que tem que se tornar protagonista da cultura. Ele deve aprender a ler o mundo e a pronunciá-lo desde essa ótica, nessa lógica cultural. A cultura popular deve conservar a identidade de pertença que garante a reprodução do sentido da vida em sociedade.

O processo de alfabetização, em perspectiva da educação popular, na medida em que introduzia o conhecimento crítico da realidade, possibilitava a interferência na ordem institucional, colocando em questão a legitimidade de um sistema com pretensão cultural edificado sobre princípios autoritários, violentos, racistas, eurocêntricos, centralizadores, opressores, exploradores, destruidores da vida humana. Foi neste caminhar de si e para si dos setores populares, que os círculos de cultura, as rodas de conversa irromperam como espaços revolucionários de instauração de uma nova mentalidade e de nova ordem cultural.

A Educação Popular, enquanto despertava para a consciência crítica e para a intervenção coletiva na sociedade, foi instituindo-se como espaço privilegiado para o exercício da política no cotidiano. O Teatro Negro Experimental, de Abdias Nascimento, e o Teatro do Oprimido de Augusto Boal são sua melhor representação estética na medida em que promoviam

a atuação política participativa do elenco e do público no desenvolvimento da trama.

A Educação Popular das Africanidades, “dos saberes populares que carregam elementos de origem africana, em sua forma tradicional ou contemporânea” (SILVA, 2014) constitui práxis política propositiva de mudança ideológico-cultural do sistema eurocêntrico-estadunidense, neoliberal. A Pedagogia Inter étnica¹, a Pedagogia Multirracial², a Pedagogia Multirracial e Popular³ são, entre outros, resultados das práticas educativo populares do movimento negro que as alicerçaram.

A luta pelo resgate e restabelecimento da cultura africana, afro-diaspórica, afro-brasileira, ao interior de um processo dialético de ruptura descolonial e de vivência cotidiana de artefatos culturais e cosmovisão de matriz afro, levou à afirmação de novos referenciais ideológicos e culturais.

Saberes populares das africanidades com destaque a ancestralidade, oralidade e corporalidade tornaram-se decisivos na apropriação de novas epistemologias (ROSA, 2009) -para discussão e compreensão dos problemas de ordem social, econômica, política, cultural que sob as marcas do racismo institucionalizado e marginalização social pauperizavam a população negra-, e novas práticas de luta -que pela dinâmica da sua organização, articulação, sistematização abrange-se as diversas áreas de atuação do movimento negro: movimentos sociais, organizações populares, grupos de base, associações civis, escolas, redes de ensino, universidades, grupos de pesquisa e extensão, etc.

¹ Em cidade de Salvador, Bahia, a finais de 1970, desenvolvida pelo Núcleo Cultural Afro-Brasileiro (NCAB)

² No Rio de Janeiro, em 1986, promovida por Maria José Lopes da Silva e grupo de educadoras.

³ Em Santa Catarina, no início do século XXI, desenvolvido pelo Núcleo de Estudos Negros (NEN)

Desde esta perspectiva é possível afirmar que, a fundamentação da Lei 10.639/03, modificada pela Lei 11.645/08, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para inclusão no currículo oficial de ensino a obrigatoriedade da “História e cultura afro-brasileira e indígena” e da Lei 12.289/2010 que cria a UNLAB, são expressão da incidência do saber popular das africanidades no protagonismo das proposições do movimento negro, como empreendimento político de mudança cultural, na afirmação de políticas públicas educacionais decolonizadoras..

Referências

BEDOYA, Luis E. Torres. Política, Teologia e Educação Popular. In: BEOZZO, J. O. e FRANCO, C. B. *Política e comunidades humanas*: por uma prática popular transformadora. São Paulo: Paulus/CESEP, 2009

FREIRE. Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 5ta ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981

LIMA, Ivan Costa. *História da Educação do negro(a) no Brasil. Pedagogia interétnica de Salvador; uma ação de combate ao racismo*. Curitiba: Appris, 2017

ROSA, Allan Santos da. *Imaginário, corpo e caneta*: matriz afro-brasileira em educação de jovens e adultos. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009

SILVA, Mariana Martha de Cerqueira. *Africanidades e educação popular*: uma análise de propostas e vivências pedagógicas de movimentos negros em Sorocaba. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São Carlos. Sorocaba, 2014.

IDENTIDADE CULTURAL CABO-VERDIANA, UMA PERSPECTIVA PÓS/DECOLONIAL

Danilson Ivandro Gonçalves da Veiga

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UNILAB

E-mail: danilsonivandro@gmail.com

Introdução

O presente trabalho é o desdobramento do trabalho de conclusão do curso de Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades. Neste ponto¹, procuraremos ilustrar os possíveis mecanismos para repensar a identidade cultural cabo-verdianas do ponto de vista pós-colonial e decolonial. Para isso, destacaremos alguns conceitos, os quais, consideramos cruciais para a descolonização dos pensamentos e da construção de uma identidade e cultura antirracista. Pretende-se com esta investigação analisar o processo de construção da identidade e da cultura cabo-verdiana e ilustrar possíveis pistas para construção de uma identidade decolonial e antirracista, valorizando suas singularidades e diferenças.

É sabido que desde primórdios da formação e construção das identidades cabo-verdianas várias ideologias surgiram defendendo as problemáticas do nacionalismo. Neste ponto, ilustraremos os possíveis mecanismos para repensar a identidade cultural cabo-verdianas do ponto de vista pós-colonial e decolonial. Para isso, destacaremos alguns conceitos, os quais, consideramos cruciais para a descolonização dos pensamentos e da

¹ III capítulo da Monografia para obtenção de Título de Bacharel em Humanidades pela UNILAB.

construção de uma cultura antirracista, entre esses conceitos destacamos: Afropolitanismo de Achille Mbembe, Cosmopolitismo fanoniano, os pensamentos pós-coloniais, decoloniais entre outros pensamentos do mesmo seguimento. A literatura ilustra seus aparecimentos/surgimento a partir da mistura de diferentes raças e etnias, por isso a partir do pensamento do autor martinicano descreveremos e cartografaremos como essa diferença é marcada no discurso da peculiaridade da cultura cabo-verdiana. A identidade cabo-verdiana desde os primórdios da sua origem (1462 início do povoamento das ilhas) foi defendida como identidade assimilacionista que com o tempo tornou-se específico ou de características únicas no universo da Colônia portuguesa. A valorização da sua especificidade pelos colonizadores e pela elite branca era a forma que encontraram para fugir da discussão ou de assumir as suas posições diante de problemáticas relativas à etnia, raças e classes. Este tipo de posicionamento ainda faz parte do cotidiano cabo-verdiano. Parcelas da população não sabem como posicionar quando confrontadas com situações do tipo. Efetivamente isso mostra o quanto o passado recente, sobre o domínio colonial, se manifesta no subconsciente da população e na estrutura dessa sociedade.

No entanto, tomemos como embasamento teórico para análise crítica do nosso trabalho alguns teóricos dos pensamentos pós-coloniais e decolonial que vem trabalhando para humanização das sociedades oprimidas e de um mundo igual, classes, raças, gêneros, sexualidades, entre outros.

Metodologia

Para esta análise foi utilizado, sobretudo, o método qualitativo, consistindo basicamente em leituras, análise

conceitual e explicação dos textos abordados, bem como a experiência vivida do autor, relatada e analisada no próprio livro *Pele negra, máscaras brancas*. Para compreender a problemática central do trabalho e, a partir dessa compreensão, apontar caminhos possíveis para a construção de uma identidade cabo-verdiana decolonial e antirracista. No entanto, tomemos como embasamento teórico para análise crítica do nosso trabalho alguns teóricos dos pensamentos pós-coloniais e decolonial que vem trabalhando para humanização das sociedades oprimidas e de um mundo igual sem hierarquização das raças, classes, gênero, sexualidades etc.

Resultados e discussões

Ao longo das pesquisas podemos perceber que à ideologia de criouldade não perpassa de uma mera construção ideológica dos assimilados para afastarem-se da África dos gentios e dos bárbaros como eram caracterizados pelos colonizadores. O crioulisto foi utilizado como forma de assumir o povo cabo-verdiano (cabo-verdianidade) como os únicos diferentes da Europa e da África, mas é notável que as realidades e discussões aproximam-se para Europa, ou seja, assimilam mais ao conhecimento ocidental do que africana. A ideologia africana é levada para o público por uma pequena minoria que não se enquadra nas estruturas sociais pensadas pelas elites governantes do país da era colonial, devido à escassez de posto de emprego para alguns estudantes mestiços. Para essa disputa tem uma única explicação que é a procura de valores culturais e sociais que lhes foram negadas ao longo de muitos anos e também para escapar dos preconceitos e racismos dos colonizadores.

Um dos resultados encontrados é o complexo de superioridade e inferioridade em Cabo Verde. Esses complexos são notados não só entre os nacionais e os imigrantes da costa ocidental africana, mas também entre os cabo-verdianos há esses tipos de complexo, principalmente no que tange *sampadjudo* e *badio*. A partir daí divisões internas à zona do “não ser”, criando espaços do ser dentro dessa zona.

Considerações finais

Para a desconstrução desses pensamentos ilustramos alguns caminhos e ou medidas que podem ser tomadas pelas representantes (dirigentes políticos, ministérios da educação, movimentos sociais, sociedade civil entre outros órgãos competentes). Os primeiros passos seriam a implementação de política educacional voltada para as realidades de Cabo Verde. Ensinar a historiografia do país e dos seus antepassados, uma política externa, uma relação com o mundo e com a África distinta daquela que caracteriza a realidade cabo-verdiana hoje, ou seja, pautada pela valorização dos elementos culturais africanos.

Enfim, a investigação levou-nos ao debate sobre a questão de algumas elites intelectuais negras (assimilados) cabo-verdianos que passaram muito tempo afastadas das suas raízes étnicas africanas, devido à falta de políticas ideológica de descolonização dos pensamentos. Muitos não se reconhecem em suas africanidades. Parcelas das elites não aceitam as suas africanidades, defendendo suas teses como questões socioeconômicas e políticas de não abrir a mão de um certo “privilegio”, criado de forma fantasioso pelos europeus, de que alguns são menos negros do que outros por ter nascido na metrópole ou por serem mais próximos politicamente e ideologicamente.

No entanto, conclui-se que há emergência de problematizar por uma sociedade igual mesmo sabendo que isso não será, e nem será, algo que possa acontecer do dia para noite. Nessa perspectiva Fanon nos indica o caminho ou pistas para ruptura com a linha da colonialidade. De acordo com esse raciocínio, tentar eliminar a divisão do mundo para que se possa integrar num só mundo de forma igual, destruindo esse rompimento criado pela elite europeia. Ele afirma que “Juntos protestamos e afirmamos a igualdade dos homens diante do mundo” (FANON, 2008, p. 104). Ou melhor, quando começarmos a encarar o problema dos negros, antilhanos, africanos, americano entre outros tipos de inferiorização e discriminação como problemas de todos independentemente da raça conseguiremos romper a linha de colonialidade. Neste sentido a nossa luta não tem relevância se não lutarmos juntos, agregando todos os oprimidos, negros, brancos, mulheres, crianças, judeus, índios, asiáticos, etc., só assim conseguiremos romper com o mundo do “não ser” e nos sistematizarmos num só universo. Pois é isso que, a partir de Fanon, chamamos de cosmopolítica da relação, que é romper com a ideia da existência de dois mundos, protestarmos e assumirmos como humanos que lutam pela igualdade num só mundo. Podemos mostrar que seu pensamento não só permanece atual, podendo ser mobilizado para pensar a situação de diferentes países, grupos sociais e culturais no Sul global.

Referências

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA 2008.

PSICOLOGIA, RELAÇÕES RACIAIS E PENSAMENTO PÓS-COLONIAL EM SENTIDO DIALÓGICO

Cássia Virgínia Bastos Maciel

Mestranda do Pósafro/FFCH/Universidade Federal da Bahia

E-mail: cassia.virginia@gmail.com

O presente trabalho busca refletir sobre a possibilidade dialógica entre os campos da Psicologia e dos Estudos Pós-coloniais e sua contribuição na elaboração de outras questões e perspectivas em relação às abordagens sobre a Relações Raciais no Brasil, isto pode proporcionar a ampliação de olhares sobre o tema, bem como estímulo às discussões sobre um maior engajamento da Psicologia na formação de profissionais atentos a contribuir tanto individual, quanto coletivamente, em sentido ético, para o direcionamento do interesse profissional e científico da Psicologia.

Vivenciamos historicamente no Brasil contextos sociais diversos, e profundamente desiguais, perpassados por hierarquizações de grupos e sujeitos. Isto tem demandado, não apenas, mas também à academia, em diálogos com outros saberes, o aprofundamento de análises das relações sociais em diversas dimensões. A Psicologia, enquanto Ciência e Profissão, tem sido solicitada constantemente a fornecer subsídios à interpretações possuindo significativa demanda e inserção social em nosso país, a exemplo do campo da qualificação profissional, no qual o Conselho Federal de Psicologia/CFP (2007), reconhece a especialização para atuação de psicólogos (as) em 11(onze) áreas, somam-se ainda a estas, uma diversidade de subcampos teóricos e práticas profissio-

nais. Por outro lado, no campo epistemológico, uma característica que podemos considerar como central na Psicologia, é seu caráter fragmentado, como um “espaço de dispersão de saber” (ROZA, 1977, sp) isto para se referir à sua diversidade de teorias, objetos e métodos.

Nos cabe atentar para os possíveis dos subsídios produzidos por teorias e práticas psicológicas dispersas na sociedade, ou seja, o que este tipo de racionalidade tem legitimado, se o fornecimento e utilização de ferramentas ideológicas voltadas para o ‘controle’ e manutenção de desigualdades individuais e coletivas ou mesmo como parâmetro emancipatório no sentido de criar as condições necessárias às ‘falas’ (SPIVAK, 2010), em dimensões diversas, de sujeitos que até então figuravam como ‘objeto’ dos estudos psicológicos. Transcender esta perspectiva nos leva a considerar o diálogo com os estudos pós coloniais, os quais, entre outras caracterizações, se configuram como uma crítica epistemológica a essencialismos e universalismos dominantes na interpretação e narrativas sociais no contexto da colonialidade. Hall (2009), refletindo sobre o uso, cada vez mais comum do termo ‘pós-colonial’ e sua abordagem por diversos autores, aponta tanto a centralidade de se pensar a ‘diferença’, quanto os investimentos inconscientes em torno desta, num “(...) *processo geral de descolonização que, tal como a própria colonização, marcou com igual intensidade as sociedades colonizadoras e as colonizadas (de forma distinta é claro).*” (HALL, 2009, p.101).

Embora chame atenção para possíveis aplicações inapropriadas do termo, compreendemos que não se trata de aplicá-lo livremente, mas de destacar que este pode contribuir à reflexão atual sobre uma Psicologia ‘comprometida socialmente’ (BOCK, 2009) em perspectiva diversa da menta-

lidade colonial de seu histórico no Brasil pois ao nos referirmos à colonialidade como contexto da produção de conhecimentos, encontramos “(...) *um desejo interessado em manter o sujeito do ocidente, ou o Ocidente como Sujeito.*” (SPIVAK, 1990, p.20). Refletir sobre a ‘colonialidade’ como meio de construir novas abordagens significa exercer o trabalho crítico sobre explicações da constituição do mundo psicológico individual e coletivamente, não exclusivamente por suas próprias feramentas, como se estas pudessem por si só explicar-se, mas de maneira a transcendê-las no que relaciona a sua postura diante ‘monoculturalismo pan-europeu’, pensado como singularidade civilizacional (SODRÉ, 2012, p.19).

No aspecto da subjetivação, mas não apenas, pensadores fundamentais ao pensamento pós-colonial no campo das relações raciais, através de trabalhos de altíssima relevância, a exemplo de Frantz Fanon (2008) e Beatriz Nascimento (RATTS, 2006) sem pretensão de serem definitivos, apontam para a superação da colonialidade como sistema de pensamento.

Estes trabalhos têm contribuições a dar a Psicologia devindo, entre outras, à possibilidade de seu aporte para compreensão tanto da dimensão psicossocial coletiva, quanto da experiência subjetiva individual no contexto destas relações. Ambos desenvolveram trabalhos contundentes no desvelamento dos mecanismos do racismo e percalços da subjetivação negra no contexto da colonialidade. Percebemos na proposta fanoniana um sentido de reinvenção das relações sociais, raciais, da produção de conhecimento, convergindo com o que Beatriz denomina de “reiniciação” (RATTS, 2006, p.65). Indivíduo e coletivo estão imbricados, nestes conseqüentemente se somam também política e história, bem como demandas de construção do imaginário nacional. Reinventar, reiniciar, toma sentido de rearticu-

lação entre passado, presente e futuro ensejando um novo começo, novo caminho para novos sujeitos e sua diversidade que incluem, mas também estão, para além das questões raciais.

No que se refere à Psicologia, o arcabouço teórico pós-colonial, aqui ainda superficialmente abordado, pode fornecer bases argumentativas para análise da conformação das ideias psicológicas no Brasil histórica e atualmente. Por outro lado, pode sugerir um posicionamento ético-epistemológico e metodológico de psicólogos/as no sentido de uma “mobilização política anticolonial” (HALL, 2008, p.102). Não com vistas à constituição, que vemos como unimaginável, de um pensamento psicológico completamente isento da experiência colonial, visto a fluidez de suas fronteiras e imprecisão nas tentativas de delimitação histórica e conceitual, mas à consideração da experiência colonial na constituição da Psicologia no Brasil e sua pertinente ‘descolonização’.

Referências

BOCK, Ana Mercês Bahia. Psicologia e sua ideologia: 40 anos de compromisso com as leites. In Psicologia e o Compromisso Social/Ana Mercês Bahia Bock(org.). - 2 ed.rev.-São Paulo: Cortez, 2009.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA/CFP. Resolução CFP N.º 018/2002. Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação ao preconceito e à discriminação racial.

FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas/ Frantz Fanon; tradução de Renato da Silveira.- Salvador: EDUFBA, 2008. 194 p.

FIGUEIREDO, Luís Cláudio.M. Revisitando as psicologias: da epistemologia à ética das práticas e discursos psicológicos - 4. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GILROY, Paul. 1956 -. O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência/Paul Gilroy; tradução de Cid Knipel Moreira. - São Paulo:Ed. 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001. 432 p.

HALL, Stuart. Da Diáspora: identidades e mediações culturais/Stuart Hall; Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende...[et al.]. 1ª edição atualizada - Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. 410 p. (Humanitas)

RATTS, Alex. Eu sou atlântica sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento/Alex Ratts. Instituto Kwanza. Imprensa oficial. São Paulo, 2006.

ROZA, Luis Alfredo Garcia. Psicologia, um espaço de dispersão do saber. Rádice-Revista de Psicologia. Rio de Janeiro: ano, v. 1, 1977.

SODRÉ, Muniz. Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes/ Muniz Sodré.- 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty, 1942- Pode o subalterno falar?/ Gayatri Chakravorty; tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa-Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.



GT4

Africanidades e Educação:
Sujeitos, Linguagens e Práticas

CONCEPÇÃO DE PRÁTICA EDUCATIVA COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM VULNERABILIDADE SOCIAL: A VOZ DOS EDUCADORES

André Leandro dos Santos Pereira

E-mail: sandreleandro_2009@hotmail.com

A presente pesquisa ocorreu a partir da experiência educativa junto às crianças e adolescentes carentes atendidas no Centro de Solidariedade Madre Mastena (CSMM), instituição mantida por religiosas católicas, localizada na comunidade Vila Iracema em Fortaleza - CE. A proposta de trabalho consiste no desenvolvimento da prática educativa voltada para uma população que se encontra em vulnerabilidade social. A nossa investigação parte com o seguinte questionamento: com que saberes são realizados as práticas educativas no CSMM? E acrescidas de outras perguntas: como o pensamento Freiriano se manifesta na prática educativa do CSMM? Há uma prática educativa libertadora, que forma a consciência dessas crianças e adolescentes? Quais os objetivos, princípios e estratégias pedagógicas que fundamentam a concepção do desenvolvimento da prática educativa do CSMM? O objetivo geral: analisar a concepção de prática educativa desenvolvida no Centro de Solidariedade Madre Mastena na percepção dos seus educadores, buscando identificar sua relação com o pensamento de Paulo Freire. E os específicos: identificar os princípios, objetivos e estratégias desenvolvidas pelos educadores na prática educativa da instituição e perceber a relação da prática educativa desenvolvi-

da com o pensamento libertador de Paulo Freire, identificando aspectos em comum. Recorremos aos seguintes teóricos que abordam a prática educativa e a perspectiva da teoria libertadora, entre eles: Boff (1991, 1992), Damasceno (1990), Freire (1989, 1993, 2007, 2008, 2014), Libâneo (2000), Minayo (2011), Pimenta (2011). Apelamos aos documentos do CSMM como: Cartilhas da Pastoral do Menor (1990, 2010) e o Projeto Político Pedagógico (2016). A nossa metodologia trata-se de uma investigação com abordagem qualitativa, onde realizamos uma pesquisa de campo, delimitando o objeto a ser investigado, no caso o CSMM. Os sujeitos da pesquisa foram seis educadores institucionais que atuam nas diferentes atividades desenvolvidas no local. Como recurso para a coleta de dados utilizamos a entrevista e a observação realizada durante o período que estávamos no campo. Concluímos com a análise dos dados, na qual dividimos em categorias teóricas. Na discussão teórica os pressupostos e fundamentos da prática educativa concebe a educação como parte integrante e formativa da sociedade, podendo compreendê-la a partir de diferentes significados. Dessa forma, podemos defini-la como um fenômeno social e universal, por isso, multidimensional e complexa. Para Pimenta (2011), a educação é o mecanismo que humaniza o homem, isso ocorre pelo fato que o sujeito interage, participa e intervém no seu âmbito social. Essa premissa também é afirmada por Libâneo (2010), ao proferir que a sociedade não existe sem uma prática educativa, como a prática educativa necessita da sociedade para se desenvolver. Os resultados encontrados abordam: a concepção de educador que se apresenta como um ser cristão, que procura assumir o seu papel transformador da realidade. Unido a um grupo que desenvolve um trabalho educativo comprometido

com a formação dos sujeitos atendidos na instituição. Essa formação deve despertá-lo para a militância consciente de transformar a realidade de vulnerabilidade social. Depois as atividades do CSMM e suas respectivas metodologias e objetivos apresentam necessidades de ajustes quanto ao aprofundamento metodológico e clareza de objetivos na sua execução. Primeiramente, reorganizar o planejamento que envolve os meios de como vão ser desenvolvidas e os fins que devem chegar. Depois, buscar descentralizar a mecânica no ato educativo, descentralizando o princípio cristão como humanitarismo, mas transformando-o em humanismo e personalismo. E por fim, tomar como centro da prática educativa a realidade das crianças e dos adolescentes na busca de conhecê-los e ajudá-los na formação de suas consciências. A caracterização das crianças e adolescentes atendidos no CSMM parte de um tripé que fundamenta a realidade do grupo: a rua, a família e a situação de risco que vive as crianças e os adolescentes. Essa realidade deve nortear a ação educativa, sendo o principal meio, despertar o senso crítico dos educandos, vinculado as suas famílias e respectivamente a comunidade. Ainda, precisa fortalecer a participação da Família, da Escola e da comunidade, usando o diálogo como interação nas três instâncias aqui definidas. Quanto a concepção de educação na percepção dos educadores encontramos quatro definições: a primeira, Educação Humanizadora, o objetivo é despertá-los para desmistificar a sua realidade e consequentemente, ter condições para transformá-la. A segunda, Educação Conservadora, não forma a consciência dos sujeitos, mas adequa-os a cada contexto, onde são manipuladas as condições que lhes são oferecidas pela sociedade, em suma, um ato mecânico. A terceira, a Educação Espiritualista,

a descentralização do educador enquanto detentor do saber, e a efervescente participação de todos os sujeitos envolvidos na ação educativa, onde todos compartilham da sistematização do conhecimento, e não como algo dogmático. E por fim, a Educação Libertadora, cujos os principais aspectos são: o ato de educar a vida, a ação educativa deve partir da história do sujeito; a sociedade e vida não estão dissociadas e a formação da consciência. Portanto, estes resultados sugerem que as práticas educativas procuram estar em consonância com o pensamento freiriano, contribuindo para a formação integrada dessas crianças e adolescentes, cumprindo o verdadeiro papel da educação. E a prática educativa deve conduzir os indivíduos a esse reconhecimento de si, dos outros sujeitos e do seu contexto em que reside coletivamente, isso se dá por meio do ato educativo, na qual aponta para o enfrentamento das atitudes conservadoras que permeiam a realidade social, quebrando as ideias restritas a educação que ocorre apenas em determinadas instituições sociais, mas que esta ocorre em uma interação com todas as formas de relações sociais.

Referências

BALBINOT, Rodinei. *Ação Pedagógica*: Entre o verticalismo pedagógico e práxis dialógica. São Paulo: Paulinas, 2006.

BOFF, Leonardo. *América Latina*: da conquista à nova evangelização. São Paulo: Ática, 1992.

CNBB. *Pastoral do Menor*: Princípios, diretrizes e Organização. Belo Horizonte, 2008.

DAMASCENO, Maria Nobre da. *Pedagogia do Engajamento*: trabalho, prática educativa e consciência do campesinato. Fortaleza: EUFC, 1990.

FREIRE, Paulo. *Os Cristãos e a Libertação dos Oprimidos*. Lisboa: Base, 1978.

_____. *Educadores de Rua uma Abordagem Crítica*: alternativas de atendimento aos meninos de rua. Bogotá: Gente Nueva, 1989.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 56. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 42ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

_____. *Educação como Prática da Liberdade*. 30ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. *Ação Cultural para a Liberdade*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. *Conscientização*: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3ª ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Centauro, 2008.

LIBÂNIO, J. Carlos. *Pedagogia e Pedagogo, para quê?* São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Didática*. 19ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2000.

MINAYO, Cecília de Souza (org.) *Pesquisa Social*: teoria, método e criatividade. 30. Ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2011.

PAIVA, Vanilda. *História da Educação Popular no Brasil*: educação popular e educação de adultos. 6. Ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Pedagogia e Pedagogos*: caminhos e perspectivas. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DIFUNDINDO A HISTÓRIA DA ÁFRICA E SUAS RAMIFICAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL, COM O FOCO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE SOCIAL

Claudia Andrade dos Santos

Santos.coc@gmail.com

Sabemos que o Brasil é um encontro de raças, um país de mestiços ou pluriétnicos. Somos quase todos afrodescendentes ou afro-brasileiros, entretanto a maioria desconhece sua história e essa autoconsciência pode ser a chave para reconstruir a visibilidade de grupos inteiros. A história dos africanos é parte da história do povo brasileiro. Desde sua chegada ao Brasil, os africanos contribuíram de maneira relevante à formação cultural, social e econômica do país. Dessa forma não podemos negar a força deste povo que é o berço da humanidade.

O objetivo desse estudo é abordar e discutir a inclusão da história e da cultura africana no currículo das turmas de educação infantil, como possibilidade de incentivar o respeito à diversidade cultural, combatendo o racismo e a intolerância religiosa. O direito de ser igual e ao mesmo tempo diferente.

Essa inserção curricular vai além de fazer uma rodinha de capoeira ou qualquer outra manifestação cultural que lembre a cultura africana em determinado período do ano, mas inserir na formação dos docentes, práticas pedagógicas com atividades que desmistifiquem a história africana e tudo mais que está relacionada a ela. Partindo deste princípio CANDAU

afirma que (...) O que precisa ser mudado não é a cultura do aluno, mas a cultura da escola, que é construída a partir de um único modelo cultural, o hegemônico, apresentando um caráter monocultural ” (CANDAU, 2002)

É sabido que a escola é um dos principais meios de socialização, pois nela as culturas e religiões coexistem, conhecer sua ancestralidade, sua história desmistificada, possibilita a criança autoconhecimento, fortalecendo o sentimento de pertencimento que favorecerá a construção da sua identidade social, além do respeito mútuo as diversidades ali existentes. O ambiente escolar pode proporcionar renovação, vitória sobre o preconceito, combatendo as ações discriminatórias respaldada no respeito as diferenças. Assim a escola cumprirá seu papel na difusão cultural e social. Na sala de aula que prevalece um ambiente que favoreça a multiculturalidade, a educação deixa de ser um fator de exclusão para ser um fator de coesão. É importante que o indivíduo conheça a história do seu país, a história de seus ancestrais desde a vinda da África, sua trajetória, sua luta e conquistas até os dias atuais, sua herança cultural e as adaptações sofrida por ela, pois através deste conhecimento ele tomará consciência de si, da importância do respeito mútuo, fortalecendo sua identidade logo cedo.

O Papel do Estado é fundamental no desenvolvimento de uma atmosfera de desmistificação cultural africana, fortalecendo nas formações a multiculturalidade, sua contribuição na formação da nossa sociedade e sua importância na criação e manutenção da Identidade Nacional, para os gestores e todo o corpo docente em todos os níveis e todas as esferas (pública e particular). Desde modo lei 10.639/03, terá atingindo sua finalidade com êxito, uniformizando a história da África,

neutralizando a imposição pessoal do docente em sala de aula em face de sua cultura ou religião e fortalecendo o professor que tem ciência do seu papel na formação do indivíduo, busca trabalhar materiais didáticos (livros e textos) que possam apresentar a história da África e sua relevância na construção social. E só a partir do 6º Ano essa apresentação é feita a criança até então em todo o período da educação infantil no máximo tal contato com a história da nossa ancestralidade vem em dois momentos, em maio com Abolição da Escravatura e em novembro com a semana da consciência negra. Que relevância dois momentos têm na construção de uma identidade social, como o sentimento de pertencimento de um grupo, como respeitar as diferenças culturais e religiosas se no momento crucial de sua formação o conhecimento lhe negado?

A educação deve, pois, procurar tornar o indivíduo mais consciente de suas raízes, a fim de dispor de referências que lhe permitam situar-se no mundo, e deve ensinar-lhe o respeito pelas outras culturas (...) O conhecimento das outras culturas tornam-nos, pois, consciente da singularidade da nossa própria cultura, mas também existência de um patrimônio comum ao conjunto da humanidade (DELORS, 2003)

A diversidade em sala não é o fomentador dos diálogos no campo educacional, especificamente, o negro e sua contribuição intelectual, científico, político, cultural, no desenvolvimento educacional e social do Brasil.

Dentre diversas propostas a serem debatidas e desenvolvidas no ambiente escolar considero o estudo sobre ancestralidade como um dos pilares para a formação da identidade, na esfera da diversidade humana, bastante desafiador. Há al-

gum tempo venho querendo discutir a ideia de dialogar sobre a ancestralidade, a cultura e o desenvolvimento social do indivíduo com a educação numa perspectiva emancipatória e para isso compreendo que é imprescindível uma reflexão aprofundada sobre a identidade, em particular, a dos afro-brasileiros, a maneira como ela é percebida pelos agentes transformadores e como ela construída, bem como os sentidos que ela toma no cotidiano das escolas. Sabendo que cada instituição escolar procura adequar as diretrizes curriculares a sua realidade educacional, levando em consideração o perfil da comunidade circundante. Embora tenha compreensão de que vivemos numa sociedade multicultural, ainda é possível perceber que a constituição identitária de alunas e alunos negros é ignorada no campo escolar, visto que a educação brasileira esteve e ainda está a serviço de uma estrutura hegemônica, reportando ideologias, que com a finalidade de equiparar, igualar os desiguais, colabora para o distanciamento e desnivelamento educacional entre aqueles que têm acesso, por exemplo, a uma gama maior de bens culturais, que é um direito: bibliotecas, teatros, cinema, tecnologias de última geração, em detrimento daqueles que não tem acesso a tais bens, aos seus direitos.

A lei n.º 10.639/2003 significa uma mudança não só nas práticas e nas políticas diretas do ensino da história da África, mas também no imaginário pedagógico e sua relação com o diverso, seu desdobramento na construção cultural, econômico e religioso do nosso país. Somos considerados afro-brasileiros que é o resultado da mistura de cruzamentos biológicos, culturais e religiosos com os povos que foram escravizados de diferentes origens da África. E apesar da importância fundamental que isso tem para nós afro-brasileiros,

essa realidade não é apresentada como ponto inicial da nossa educação formal, ou seja, essa construção multicultural não é considerada como ponto fundamental na construção da nossa identidade social.

“Se a pessoa acumula na sua memória as referências positivas do seu povo, é natural que venha à tona o sentimento de pertencimento como reforço à sua identidade racial. O contrário é fácil de acontecer, se se alimentar uma memória pouco construtiva para a sua humanidade”. (LIMA, In: MUNANGA, 2005)

Sendo a escola o primeiro universo infantil de sociabilidade e de convivência com o diverso, nada mais justo que nela seja apresentado a importância da cultura africana e sua influência no meio que vivemos através de práticas pedagógicas, incentivando e desenvolvendo o respeito, a aceitabilidade, a tolerância e o sentimento de pertencimento, contribuindo para a construção de uma identidade social fortalecida e empoderada da sua ancestralidade, resultando em uma sociedade mais tolerante a sua multiculturalidade.

Referências

CANDAU, V. M. (org.). *Sociedade, educação e cultura (s):* questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2002.

DELORS, J. et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2003.

MUNANGA, Kabengele (org.) *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 120.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES: CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO AFRO REFERENCIADO NA ESCOLA

PROFESSOR JÚLIO HOLANDA

Renata Maria Franco Ribeiro

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
(UNILAB)

E-mail: rennafro@hotmail.com

Introdução

Até pouco tempo, as pessoas custavam a crer que a população negra africana fosse capaz de criar tudo que aqui se fez. Fomos ensinados a negar a história e tudo que contempla os saberes da população com ascendência negra brasileira-africana. Os colonizadores europeus tentaram de todas as formas silenciá-los, (in)visibilizando suas contribuições na formação do Brasil.

Conforme Ribeiro (2017), recebemos um legado rico e complexo, “não há como dimensionar a pluralidade histórica, cultural dos povos de África vindos para as Américas”, a população negra contribuiu de forma efetiva na política, economia, nas expressões artísticas, históricas, culturais, apesar da forte repressão dos colonizadores cristãos com os povos negros.

Segundo a autora Gomes (2011), a partir de 2003, com o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, nota-se o aprofundamento no debate a respeito da inclusão da população negra nos espaços de decisão. As políticas inclusivas é um mecanismo que possibilitam a inclusão da população negra nos espaços de debates e representatividade.

Conforme Gomes e Jesus(2012) a alteração dos artigos 26-A e 79-B da Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes em Bases da Educação Nacional (LDB) - pela Lei 10.639/2003, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, está voltada para a afirmação da diversidade histórica e da concretização de uma Educação plural nas escolas, desencadeada a partir dos anos de 2000.

Em 2018 completou 15 anos que a Lei Nº 10.639/2003 foi sancionada, determinando que a história e a cultura afro-brasileira e africana fizessem parte da grade curricular das escolas, entretanto a regra ainda não foi aplicada em muitas instituições de ensino. Ainda nos deparamos com a omissão de algumas esferas do poder, é uma realidade nas secretarias da educação estadual e municipal do país, o não cumprimento do ensino nos currículos escolares oficiais.

A escola Municipal Professor Júlio Holanda, funciona em dois turnos, manhã e tarde, onde são matriculadas em torno de 300 alunos. Trabalham em torno de 40 funcionários distribuídos no apoio de serviços gerais como merendeira, auxiliar da limpeza, núcleo gestor(diretor e coordenadores), corpo docente, sala de leitura, equipe da secretária, sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

As atividades desenvolvidas foram pensadas para serem vivenciadas o ano todo, mesmo sem nenhum projeto político pedagógico apresentado pela secretaria da educação do município ou do núcleo gestor da escola que contemple o ensino de história e cultura africana e afro brasileira.

Primeiro organizamos:Roda de conversas, leituras, contação de histórias, oficinas de desenhos étnicos, mosaicos, ladainhas de capoeira, biografia do Mestre Pastinha, Cine

Afro no teatro, exposição de fotografias, atividades corporais, apresentação de biografias de alguns líderes abolicionistas, poesias.

Desafios e possibilidades na construção de um currículo afro referenciado

Buscou-se uma ancoragem nos trabalhos Kabengele Munanga (2004;2005), Nilma Gomes (2005,2011) os autores são reconhecidos pela trajetória de militância pelos direitos da população negra, são referências acadêmicas nas discussões como os marcos legais das políticas afirmativas, na temática étnico-racial brasileira e africana no contexto da formação da sociedade brasileira.

No que diz respeito ao cotidiano escolar e a diversidade presente nas escolas, há um conservadorismo como estratégia de permanência e continuísmo, na tentativa de negar a resistência da população negra.

Sabe-se que trabalhar essas questões no interior da escola ainda gera muitos conflitos, é um desafio romper com os ranços de preconceito, ainda muito presentes em boa parte de nossos docentes e familiares.

O Círculo de cultura, é uma prática pedagógica proposta pela Secretaria da Educação de Guaramiranga (SME), pela formadora e Coordenadora Francisca Paz, com objetivo de uma maior assiduidade quanto a prática literária para a área de humanidades nas series iniciais do 1^a ao 5^a ano.

Foi a partir dessa perspectiva que a professora buscou aprofundar, práticas cotidianas no currículo escolar, pensando emleitur, como mitos africanos, história dos maracatus, da capoeira, biografia dos nossos heróis negros e heroínas,

organizando oficinas intituladas entoando minha ancestralidade negra, De Zumbi dos Palmares a Abdias do Nascimento, através de contação de histórias, poesias, imagens, artefatos negros, organizando um Cine Afrono Teatrinho com apoio da Professora Helena Franco

Desse modo, compreende-se que a formação, planejamento e compromisso na construção de um currículo afro referenciado, é a principal tarefa para interagir com pluralidades e suas dimensões no espaço.

Conclusão

O estudo promoveu uma reflexão em torno dos desafios e possibilidades na construção de um currículo afro pensado, na importância de novas pedagogias com o objetivo de contribuir com um novo olhar sobre as questões discriminatórias no ambiente escolar, capaz de perceber as fortes influências da educação eurocêntrica que fomos educados.

Referências

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. *Educar em Revista*, Curitiba, p.19-33, 28 set. 2012. Jan./mar. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n47/03.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para

o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004.

_____. Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: SECAD; SEPPPIR, 2009. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/arquivos/leiafrica.pdf>>. Acesso em: 18/12/2017.

_____. Presidência da República. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 18/12/2017.

MUNANGA, K. (Org.). Superando o racismo na escola. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

MUNANGA, K. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PEREIRA, Edmilson de Almeida. Malungos na escola: questões sobre cultura afrodescendentes e educação. São Paulo: Paulinas, 2007. Coleção educação em foco. Série educação, história e cultura.

RIBEIRO, Renata Maria Franco. Ancestralidade que habita em mim. 2017. Disponível em: <<http://www.africaeafrikanidades.com.br/documentos/0220240082017.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

RIBEIRO, Renata Maria Franco. O Protagonismo Negro no Mundo Atlântico. 2016. Disponível em: <<http://www.africaeafrikanidades.com.br/documentos/0080230052017.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

DIVERSIDADE EM QUEBRA-CABEÇAS: CAMINHOS PARA INTERDISCIPLINARIDADE

Denise Fernandes da Silva

Mestranda em Educação UFRRJ/PPGEDUC

E-mail: denisefernandese@gmail.com

Natalia Vasconcellos de Oliveira

Mestranda em Educação UFRRJ/PPGEDUC

E-mail: n.deoliveira91@gmail.com

Fernanda Brandão da Silva Esteves

Mestranda em Educação UFRRJ/PPGEDUC

E-mail: assnanda@bol.com.br

Resumo

A implementação da Lei 10.639/2003, das resoluções que determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, frutos da luta do Movimento Negro Brasileiro, representam um avanço para o tratamento da questão racial no Brasil e, principalmente, dentro dos espaços escolares através de sua obrigatoriedade. Contudo, apesar das mudanças e dos ganhos com a inclusão da 10.639/2003 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB9394/96), ainda são muitos os desafios. Ir contra a toda uma prática e imaginário social presentes numa “estrutura e funcionamento da educação brasileira” (GOMES, 2011, p. 116) não é tarefa fácil. E nossos trabalhos no cotidiano que visam racializar discussões e por em prática outras formas de conhecimento, olhares sobre nossa história, cultura e tratamento da diversidade vem se fazendo nas resistências. Com

isso, trazemos um trabalho, baseado nas práticas, que nar-ram experiências de uma professora, dinamizadora de sala de leitura e o emprego de quebra-cabeças nos quais, crianças do primeiro ano de escolaridade aprendem sobre cultura Africana, afro-brasileira e indígena. Essas crianças, enquanto atores sociais participam de todo o processo de desenvolvimento do quebra-cabeça. Desde a pesquisa, confecção em papel-cartão até o momento de reflexão da atividade. O objetivo foi criar uma ferramenta lúdica de trabalho que fosse um ponto de partida para o desenvolvimento de sucessivas práticas pedagógicas que envolvessem a valorização cultural e um mote para o combate ao racismo. Defendendo e valorizando um currículo em que a História e Cultura Africana e Indígena sejam devidamente tratadas dentro do ambiente escolar. Autores como Gomes (2011), Noguera (2010), Kishimoto (1994), dentre outros, nos ajudam a pensar nessas práticas que tem por finalidade lutar por uma educação antirracista. Nossas considerações finais apontam que conhecer e valorizar a história de lutas de nossos ancestrais é um dos pontos fundamentais de combate ao racismo e ao preconceito. Apresentar e refletir sobre o jogo de quebra-cabeças da Diversidade é compreender a importância de se criar estratégias de ensino para lidar com o dia a dia da sala de aula.

Palavras-chave: Lei 10.639/2003. Valorização cultural. Educação antirracista.

Práticas escolares: um jogo, um começo para o trabalho

Para algumas pessoas os jogos podem parecer brincadeiras sem importância, que servem meramente como pas-

satempos sem objetivos relevantes. Mas, durante um jogo a criança analisa, observa, cria estratégias para solucionar problemas, sente emoções como a alegria, a tensão e a diversão.

Segundo Kishimoto (1994), a ludicidade presente nos jogos e outras atividades promovem o comportamento de liberdade, expressão de vontade, prazer, exploração, descoberta e divertimento. Portanto, é perceptível a importância de se trabalhar de forma lúdica através dos jogos no ambiente escolar, proporcionando aos educandos experiências de aprendizagens significativas. E como nos aponta a autora

(...) o brinquedo propicia diversão, prazer e até desprazer, quando escolhido voluntariamente a função educativa, o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo. O brincar e jogar é dotado de natureza livre típica de uns processos educativos. Como reunir dentro da mesma situação o brincar e o educar. Essa é a especificidade do brinquedo educativo (2003, p.37).

Tendo em vista essa relação entre o brincar e o educar, o tratamento da questão racial em sala de aula pode ganhar novos contornos e abordagens que tendem a trazer novas formas de aprendizados e significados para a sala de aula. O jogo de quebra-cabeça da diversidade consiste integralmente em uma ideia inicial de trabalho visto que as peças podem ser modificadas e ressignificadas afim de que sejam ponto de partida para sequências didáticas que envolvam a temática étnico-racial. E isso também vai de encontro com as orientações do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africa-

na (2013) que estabelece como uma das principais ações para o ensino fundamental:

e) abordar a temática étnico-racial como conteúdo multidisciplinar e interdisciplinar durante todo ano letivo, buscando construir projetos pedagógicos que valorizem os saberes comunitários e a oralidade, como instrumentos construtores de processos de aprendizagem.(p.51)

O jogo de quebra-cabeças serve de ponte para um trabalho interdisciplinar. As obras de literatura infanto-juvenil como *Nana e Nilo Aprendendo a Dividir*, *As Tranças de Bintou*, *o Menino Nito* ganharam mais espaços, assim como a história de personagens e atores negros e negros e indígenas, dos instrumentos e a culinária de origem Africana, afro-brasileira e indígena ganham destaques e enriquecem todo o trabalho de construção/fortalecimento de identidades, conhecimentos de diversas áreas.

Considerações finais

Chegar nas escolas e encontrar ações isoladas de professores que trabalham a questão étnico-racial que acabam expressando sua própria vivência de maneira solitária e que não contam com o engajamento de toda a equipe pedagógica ainda é uma realidade ainda dura. Ainda mais quando temos que levar em conta a importância e potência que o coletivo pode ter e tem diante das mais variadas questões presentes na nossa sociedade e em nossas escolas.

Sabemos que mudar a história de uma educação carregada de preconceitos naturalizados, não é tarefa fácil que se resolva da noite para o dia. Necessita de um trabalho diário de combate.

Mais do que o jogo em si, o que propomos nesse trabalho é uma possibilidade de início para um projeto interdisciplinar mais abrangente, que reúna todos os professores, que pode ter uma durabilidade anual. Também fica a sugestão de reinvenção das peças em que os alunos podem selecionar quais fatos históricos, aspectos geográficos, culinária e personagens querem priorizar no estudo, ou seja, uma via em que as crianças possam ser atores e companheiros no ensino e aprendizagem das relações étnico-raciais.

Ao redigir este trabalho compreendemos os dois lados da moeda: somos professoras comprometidas com a educação étnico-racial que encontramos na escola em que conforme é determina a LDB, mas já passamos por escolas em que estivemos sozinhas contando somente com a vontade de fazer a diferença e que também nos faltava formação apropriada e essa gestão que fiscaliza e colabora efetivamente. Nesse aspecto, essa produção vem muito a contribuir porque é o fazer de um igual, de professor para professor, que não se impõe mas contribui, são possibilidades concretas que nos ensinam que não só podemos, como devemos fazer a diferença no ambiente escolar, promovendo ações que não só enriquecem como também transformam a aprendizagem.

Referências

GOMES, Nilma Lino. *Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas*. RBPAE - v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011

_____. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História*

e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, SECADI, 2013.104p.

NOGUERA, Renato. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. *Revista África e Africanidades* - ano 3, n. 11 - 2010.

KISHIMOTO, TizukoMorchida. *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação*. São Paulo:Cortez, 1994.

AFRICANIDADES EDIVERSIDADES NO ENSINO DE HISTÓRIA: ENTRE SABERES E PRÁTICAS¹

Arilson dos Santos Gomes
Unilab- CE
E-mail: arilsondsg@unilab.edu.br

Introdução

O presente trabalho visa a contribuir para o uso dos referenciais das africanidades na educação escolar, em específico o uso das representações dos orixás cultuados no estado no Rio Grande do Sul e a sua possível semelhança funcional com os mitos gregos. A narrativa interpreta o resultado de uma atividade realizada na disciplina de História de uma escola pública de Ensino Médio, localizada na cidade de Porto Alegre, capital do Estado, no ano de 2015.

Outra relevância deste trabalho incide em colaborar para desconstruir os estereótipos coloniais relacionados a essas tradições, como assevera Hommi Bhabha (2007). Com essas atitudes, o texto apresenta uma proposta de aula para o Ensino de História dentro dos parâmetros das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004).

¹ Para uma leitura completa e teórica do artigo, elaborado a partir desta prática de ensino, consultar Revista Educar/ UFPR: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602017000200189&script=sci_abstract&tlng=pt> . Acesso 22 de abril de 2018.

Além disso, incorpora outras fontes e linguagens no ensino de história, como salienta Selva Fonseca (2009) ao destacar, em seu importante estudo, o uso da educação patrimonial articulada ao ensino e à aprendizagem de História. Para a autora, os bens culturais imateriais, como as manifestações populares, tornam-se ferramentas interessantes, pois compõem a diversidade cultural do País e propiciam o desenvolvimento de cidadãos críticos no combate aos preconceitos e à discriminação étnica, racial, cultural, religiosa e social no interior das escolas (FONSECA, 2009, p.172-179).

Metodologia

A comunicação aborda o trabalho, intitulado “Entre Deuses e Mitos”, que ocorreu ao longo do mês de outubro de 2015 com sete turmas do primeiro ano da Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Glicério Alves, de Porto Alegre, escola que lecionei durante os anos de 2014 a 2016.

O projeto consistiu em desafiar os discentes a elaborarem e, posteriormente, a apresentarem, em duas semanas, uma pesquisa cujo objetivo principal seria relacionar dois mitos da cultura africana e afro-brasileira com dois mitos da cultura grega, apontando as suas semelhanças simbólicas. Para esse trabalho, os alunos poderiam usar imagens e conteúdos disponíveis em meios digitais como a *internet*, realizar entrevistas e consultar impressos.

O trabalho foi desenvolvido em três etapas. Na primeira, os alunos realizaram uma pesquisa de maneira coletiva; na segunda fase, ocorreu a apresentação de cartazes feitos em cartolinas com figuras mitológicas gregas e africanas e, por último, a entrega de uma autoavaliação sobre o que os discentes aprenderam.

No intuito de interpretar os resultados da proposta de aula, foram analisados os relatos produzidos pelos próprios discentes. Por meio do método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2009), em seus aspectos qualitativos, tendo como *corpus* documental os cartazes e os registros dos alunos.

Fundamentação teórica

Como alude Nilma Bentes (2014), a diversidade (do latim *diversitas*) é uma noção que se refere à diferença, à variedade, à abundância de coisas distintas ou à divergência. A autora interpreta que a diversidade cultural faz alusão à convivência e à interação entre diferentes culturas. A existência de múltiplas culturas é considerada, por ela, como um *ativo* importante da humanidade, pelo fato de contribuir para o conhecimento: “Cada pessoa, por outro lado, tem o direito a que a sua cultura seja respeitada tanto por outras pessoas como pelas autoridades.” (BENTES, 2014, p.60).

Destaca-se que a resistência negra a essa condição fundamenta-se, em grande parte, na compreensão dos valores ancestrais e na crença de mudanças e de continuidade da cosmovisão africana (SOUZA, 2008, p.25), já que atravessou o Atlântico uma riqueza cultural que possibilitou a criação de novos valores do *continuum* africano (SOUZA, 2008, p.25), no Brasil e no Estado do Rio Grande do Sul.

Os grupos que vieram forçadamente do continente africano para o Brasil trouxeram consigo suas expressões de africanidades, pensadas como valores civilizatórios. Esses valores abrangem significados sociais, culturais e históricos em sociedades negro-africanas tradicionais. Eles demonstram as

especificidades e a sensibilidade ao se reportar à “África-sujeito” (WALDMAN, 1998).

Considerações finais

De maneira geral, conclui-se que, ao relacionar as africanidades com as mitologias gregas, a partir da mediação do professor e de seu incentivo à pesquisa, tem-se uma importante estratégia para o ensino de História. Essa estratégia serve para desconstruir estereótipos, pois, além de impedir maniqueísmos, relativiza a cultura e desperta o senso crítico nos alunos, permitindo uma prática docente qualificada no ensino de História, da diversidade e da educação das relações étnico-raciais.

As africanidades comportam um imenso repertório, podendo ser identificados no país como valores civilizatórios afro-brasileiros. Em que elementos como circularidade, oralidade, energia vital axé, ludicidade, memória, ancestralidade, cooperativismo, musicalidade, corporeidade e religiosidade, se interligam. Nesse artigo, os mitos atinentes às práticas religiosas dos povos africanos foram destacados.

Na falta de filmes hollywoodianos, seriados televisivos e de games para visibilizar as africanidades de maneira positiva diante dos estereótipos seculares, a proposta de ensino realizada de certa maneira artesanalmente, porém, fundadas nos saberes humanos, motivou os discentes de sete turmas do Ensino Médio.

Os discentes pesquisaram, apresentaram e debateram aspectos dos mitos africanos, afro-brasileiros e gregos e as suas representações e relações, em caráter lato senso, amplo, identificando diferenças e semelhanças. Compreende-se que

os mitos são representações de origem complexa, já que a Grécia, na antiguidade, longe de ser um estado centralizado era um conjunto de cidades-estados ou poleis com características diferentes umas das outras (FLORENZANO, 2004). Os mitos africanos também são oriundos de grupos étnicos das diferentes regiões do vasto continente original (LÓPES, 2011). Todavia, essa proposta antes de objetivar o aprofundamento das raízes milenares dos mitos e de ser dogmática, procurou motivar os discentes a respeitar e a compreender a diversidade cultural além de propiciar, na prática, um Ensino de História para a educação das relações étnico-raciais. Objetivos, plenamente, atingidos.

Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BENTES, Nilma. *Aspectos da trajetória da população negra no Pará*. Belém: UFPA/ GEAM, 2013.

BHABHA, Homi. *O local da Cultura*. Editora UFMG: Belo Horizonte, 2007.

FLORENZANO, Maria Beatriz B. *O mundo antigo: economia e sociedade*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.

FONSECA, Selva Guimarães. *A avaliação do ensino e da aprendizagem*. Fazer e Ensinar História. Belo Horizonte: Editora Dimensão. 2009.

LÓPES, Nei. *Dicionário da antiguidade africana*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

BRASIL Ministério da Educação/Secad. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o*

ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. 2004.

SOUZA, Edileuza Penha de; RIBEIRO, Álvaro Sebastião Teixeira; SOUZA, Barbara Oliveira;; RIBEIRO, Igle Moura Paz. *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Escola*. Brasília:Ágere Cooperação em Advocacy, 2008.

WALDMAN, Maurício. Africanidade, espaço e tradição. A topologia do imaginário espacial tradicional africano na fala “griot” sobre SundjataKeita do Mali. In: África: Revista do Centro de Estudos Africanos. Universidade de São Paulo: Humanitas/ FFLCH/USP. Vol 20/21 (I), 1997/1998.p.219-267.

AFRICANIDADES EM SALA DE AULA: AFINAL, QUAL É NARRATIVA HISTORIOGRÁFICA DA HISTÓRIA DA ÁFRICA NOS LIVROS DIDÁTICO?

Jussara Oliveira de Souza

Estudante do curso de Pós Graduação em Estudos Africanos
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
E-mail: Souza-jussara@hotmail.com

Resumo

A lei 10639 trouxe à tona a obrigatoriedade do Ensino da História da África, bem como dos negros e negras de nosso país. Estabeleceu regras para que determinados conteúdos fossem vistos em diferentes níveis do ensino, colocando em questão antigos tabus e preconceitos, típicos de uma sociedade que se via bem resolvida em termos raciais, mas que infelizmente ainda não superou problemas elementares, a exemplo da rejeição aos temas voltados para o continente africano, por exemplo. Tendo em vista as contribuições dos povos do continente africano para a formação histórica do povo brasileiro, faz-se necessário desenvolver uma reflexão em torno de temas e das representações relativas ao continente africano e a seus povos apresentados em livros didáticos de história e com o propósito de se analisar a relação entre a lógica do discurso de autores dos três livros selecionado e a lei em questão. Sendo o livro didático um “espelho”, pode ser também uma “tela”, revelando-se de forma significativa para entender as representações e ideias dos autores. Parafraseando Perruci, os livros didáticos trazem grandes confusões, notadamente quando mostram os africanos como homogêneos,

dotados de práticas e costumes universais. Neste sentido, o presente trabalho tem como objetivo discutir e analisar como estão sendo aplicadas as propostas da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história da África e dos negros e negras deste país. Dentro desse contexto, destaca-se o paradigma em que a lei formulada, levando a construção de uma relação de sinônimos para as categorias “negro” e “africano” como também “afro-brasileiro” e “africano”. Ao que parece, só pode ser enfrentado essa amálgama existente entre essas palavras, mediante a aceitação das categorias “raciais”. (“discurso invertido” entendido de por Michel Foucault). Tais conceitos retiram, mesmo que implicitamente, a cidadania dos homens negros e mulheres negras. Sendo assim, o silêncio, desconhecimento e representações eurocêntricas precisam ser mais bem compreendidas. Para este trabalho foram analisados os livros didáticos de História, adotados na rede municipal e estadual de Santaluz, bem como autores que discutem as questões relacionadas com o Ensino de História, estudos da cultura negra e do continente africano.

Palavras-chave: África. Representações. livro didático e Lei 10.639/03.

Introdução

A educação é processo fundamental para a transmissão do conhecimento acumulado pela humanidade, mas também enquanto elemento de vital importância para a construção de formas de ver a vida, o mundo, o meio, dentre outras questões. É a partir das relações no âmbito da escola que homens e mulheres constroem e representam pontos de vista e lógicas diversas. A escola também constrói identidades e é a

principal responsável pela cidadania. E esta questão é suficiente para que entendamos algumas questões relacionadas com os movimentos sociais e suas demandas para a inclusão de temáticas específicas nas matrizes curriculares de ensino.

Há liames entre lei, os movimentos sociais, a África e os livros didáticos? A resposta poderá ser positiva, na medida em que o estudo da história do continente africano só se tornou parte dos conteúdos dos livros didáticos após a promulgação da lei 10639. Por mais que seja lamentável o fato de que determinados temas estejam inseridos na escola por força de uma lei, foi ela que garantiu e possibilitou que conteúdos alusivos ao continente africano fossem inseridos nas matrizes curriculares, e desta forma, se tornassem objeto nos livros didáticos.

Objetivos

Geral

Apreender como o continente africano e seus povos vêm sendo representados nos livros didáticos adotados na rede estadual pública de ensino de Santaluz.

Específicos

- Entender como as representações da África se constituem em imagens e argumentos que retroalimentem as relações de racismo e preconceito racial no Brasil;
- Observar o cumprimento da Lei nº 10.639/03, no sentido de entender se a mesma vem sendo posta em prática e em que medida;

- Cotejar estas representações dos livros didáticos com a bibliografia específica sobre o continente africano, em especial a coleção História Geral da África;
- Verificar a valorização da presença africana na formação da identidade nacional;

Metodologia

Referir-se à metodologia é tratar os “caminhos”, técnicas, instrumentos e recursos para a construção, aprofundamento e produção do conhecimento, a fim de analisar os dados de determinadas realidades. Portanto, ter como objeto de pesquisa e análise os livros didáticos, é entendê-los enquanto documentos que propiciam a construção de imagens e representações sobre determinadas regiões, grupos sociais, povos, dentre outras realidades. O ato de pesquisar propicia o diálogo entre os sujeitos ou objetos da pesquisa e o pesquisador. Demo apresenta uma definição pertinente para a pesquisa, estabelecendo esta como um diálogo inteligente com a realidade. A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Nas Ciências Sociais, por exemplo, há preocupação com determinados aspectos de difícil mensuração, que não podem ser quantificados, ou seja, trabalha-se com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Inicialmente, durante as primeiras discussões com o orientador, deverão ocorrer outras leituras e um novo levantamento bibliográfico para constatar se o referencial teórico dará suporte para o desenvolvimento da proposta desta pesquisa. Esta fase é muito importante, conforme salienta Mi-

nayo, pois o processo começa com o que denominamos de fase *exploratória da pesquisa*, tempo dedicado a interrogar-nos preliminarmente sobre o objeto, os pressupostos, as teorias pertinentes.

Considerações finais

Tendo em vista que o presente artigo é parte de uma pesquisa em andamento, as observações aqui descritas não são conclusivas, e sim uma primeira análise da AFRICANIDADES EM SALA DE AULA: afinal, qual é narrativa historiográfica da história da África nos livros didático? É importante salientar a emergência de historicizar e contextualizar a história destes povos, negadas por muito tempo. Que de fato o livro didático tem a um papel fundamental na difusão desse conhecimento das “Áfricas” que possui diferentes povos, língua, sistema de educação, forma de governo e diversas riquezas.

Referências

LIMA, Ivaldo Marciano de França. Por uma história a partir dos conceitos: África, cultura negra e lei 10639/2003. Reflexões para desconstruir certezas. *A Cor das Letras*, n. 12, 2011, p. 125 - 152;

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. *Estudos Afro-Asiáticos*, Ano 25, n. 3, 2003, p. 421 - 461.

CAMPOS, Paulo F. S. O Ensino, a História e a Lei 10.639. In: História e Ensino. Londrina: Editora UEL, 2004. Vol. 10.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense / Universitária, 1982.

SANTOS, Genilton Nunes dos. *Para desaprender o que não deve ser aprendido: Representações do continente africano no livro didático*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade do Estado da Bahia, campus IV – Jacobina, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa*. São Paulo: Hicitec-abrasco, 2000.

CHARTIER, Roger. *A história cultural entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1988.

HALL, Stuart. *Da diáspora. Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

CONFLUÊNCIAS ENTRE PEDAGOGIA DECOLONIAL E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: ELEMENTOS DE UMA PRAXIS CURRICULAR OUTRA A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DE FRANZ FANON E PAULO FREIRE

Michele Guerreiro Ferreira

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

mguerreirof@hotmail.com

No presente trabalho propomos uma problematização sobre as implicações de um currículo colonizado e colonizador (FERREIRA, SILVA, 2015) o qual é pautado na racionalidade eurocêntrica, relacionando-o à construção sócio-histórica da raça, do racismo e do conhecimento científico moderno a partir da abordagem teórica baseada no Pensamento Decolonial¹(QUIJANO, 2005, 2007; MIGNOLO, 1996, 2005, 2011; WALSH, 2008, 2010).

Partimos do entendimento de que a presença da herança colonial nos currículos escolares tenta silenciar as Histórias e as Culturas Afro-Brasileiras e Africanas como também

¹ O Pensamento Decolonial estabelece um estreito diálogo com os Estudos Pós-coloniais mas reivindica uma mudança epistemológica radical a partir de novos *loci* de enunciação da produção teórica e intelectual. O que os distingue de acordo com Mignolo (1996) é o deslocamento do eixo moderno/colonial que o situa em outra perspectiva, na qual o argumento pós-colonial é radicalizado por meio da noção de “giro decolonial”. O giro decolonial amplia a utopia política e o radicalismo intelectual, considerando a gênese dessas teorizações não na academia, mas nas lutas e movimentos que iniciaram pela descolonização territorial, formal e que prosseguem reivindicando a Decolonialidade das práticas racistas/patriarcais/heteronormativas/urbanocêntricas/ as quais mantém vivas padrões instituídos no âmbito do Colonialismo por meio da Colonialidade.

dos Povos Indígenas. Salientamos que em virtude do protagonismo dos Movimentos Sociais Negros e Indígenas este silenciamento foi perturbado, tornando obrigatório nos currículos dos sistemas de ensino brasileiro os componentes que versam sobre tais temáticas desde a alteração à LDB proposta pela Lei nº 10.639/2003.

Entendemos que muito mais do que inserir conteúdos ao currículo escolar, é fundamental denunciar a Ferida Colonial² e anunciar a possibilidade de construção de uma Pedagogia Decolonial, relacionando-a à Educação das Relações Étnico-Raciais que substancie uma *praxis* curricular antirracista³. Assim, questionamos: que contribuições para decolonizar os currículos podemos encontrar em Fanon (1979; 2008) e Freire (1978; 2002; 2005; 2011)? Que relações podem ser traçadas entre Educação das Relações Étnico-Raciais e Pedagogia Decolonial na construção de uma *praxis* curricular antirracista?

Dessa forma quanto ao primeiro questionamento, percebemos que tanto Fanon quanto Freire estão preocupados primeiramente com a desumanização que o colonialismo ou uma educação bancária é capaz de fazer e problematizam a dupla consciência que se interpõe ao sujeito que se predispõe a lutar pela sua libertação. Ambos deixam evidenciado que o processo de humanização e de libertação é um processo dialético e radical de libertação mútua da relação colonizador/colonizado, opressor/oprimido. E que este processo demanda

² Ferida Colonial pode ser compreendida a partir das imposições subalternizadoras infligidas aos sujeitos caracterizados como essencialmente inferiores radicalmente incapazes em vários campos epistêmico, cultural, social, etc.

³ A *praxis* curricular antirracista é um ato curricular decolonizador que traz os elementos da ancestralidade relacionados às dinâmicas epistêmicas outras atuais no combate ao racismo dentro e fora da escola.

a assunção do protagonismo histórico construído pelos próprios sujeitos subalternizados, colonizados, desumanizados, condenados da terra - e aqui destacamos a complexidade de tal processo.

Quando questionamos que relações podem ser traçadas entre Educação das Relações Étnico-Raciais e Pedagogia Decolonial na construção de uma *praxis* curricular antirracista? Reconhecemos que os movimentos sociais e ancestrais desde sempre lutam pela sua libertação e humanização e que importantes conquistas vêm sendo alcançadas promovendo fraturas epistêmicas nos currículos.

É nesse sentido que adotamos o conceito de atos de currículo (MACEDO, 2011, 2013) para melhor compreender as relações que engendrariam a construção de uma *praxis* curricular antirracista. Se os atos de currículo carregam a assinatura dos diversos sujeitos envolvidos para além da política, da teoria e da prática curricular, mas da relação entre todas estas dimensões, chegamos à conclusão de que a *praxis* curricular antirracista seria protagonizada por homens e mulheres que desaprenderam a não ser e reaprenderam a ser. Ou seja, embora marcados pela ferida colonial, os pilares da racialização e da racionalização são questionados por meio da luta pela horizontalização das relações raciais e epistêmicas.

Por fim, podemos afirmar que desde a constituição do padrão de poder que estabeleceu as hierarquias raciais e epistêmicas há lutas pela libertação e pela humanização e que este é um processo que está em marcha e que demanda uma leitura crítica do mundo, especialmente no contexto pelo qual estamos atravessando hoje.

Referências

- FANON, Franz. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- FANON, Franz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Janssen Felipe da. BRASIL/ÁFRICA: unidos pelo Atlântico, separados pelo currículo escolar? In. PEREIRA, José Alan da Silva; COSTA, Fátima Batista da (Org.). *Saberes Múltiplos*. Recife: Editora Universitária/UFPE, 2015, p. 79-102.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné Bissau*: Registros de uma Experiência em Processo. 2 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Saberes Necessários à Prática Educativa. 22 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 49ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- MACEDO, Roberto Sidnei. *Atos de Currículo e Autonomia Pedagógica*: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- MACEDO, Roberto Sidnei. *Currículo*: campo, conceito e pesquisa. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- MIGNOLO, Walter. *Cambiando las Éticas y las Políticas del Conocimiento*: La Lógica de la Colonialidad y la Postcolonialidad Imperial. 2005. Disponível em: www.tristestopicos.org.

MIGNOLO, Walter. *Historias Locales/Diseños Globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. 1ª reimpresión. Madrid: Akal, 2011.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. (Org.). *A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais*. Trad. Júlio César Casarin Barroso Silva. 3. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-278.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramon. (Org.). *El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 93-126.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las Insurgencias Político-Epistémicas de Refundar el Estado. *Tabula Rasa*. Bogotá, Colombia, No.9: 131-152, julio-diciembre 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge.; TAPIA, Luís.; WALSH, Catherine. *Construyendo Interculturalidad Crítica*. 3. ed. La Paz, Bolivia: CAB Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010, pp. 75-97.

ENEGRECENDO AS PRÁTICAS ESCOLARES EM PROL DA VALORIZAÇÃO IDENTITÁRIA DOS ESTUDANTES NEGROS

Denise Fernandes da Silva

PPGEDUC/UFRRJ

E-mail: denisefernandese@gmail.com

Resumo

Este trabalho trata de uma pesquisa em andamento no Mestrado em Educação das relações étnico-raciais, oferecido pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Propõe uma reflexão a partir de práticas pedagógicas realizadas em uma escola pública da Baixada Fluminense. Apresenta como principal objetivo dar protagonismo ao negro, tendo como mote as práticas pedagógicas interdisciplinares afrocêntricas implementadas na Escola Municipal Ondina Couto, no período compreendido entre os anos de 2015 a meados de 2016, buscando o sentimento de pertencimento étnico-racial ou não dos alunos. Pretende-se elencar importantes contribuições de autores como: Gomes(1995) , Noguera(2010),além de documentos oficiais que darão centralidade no debate e ainda nos ajudam a pensar sobre a importância das africanidades na escola, um espaço onde as questões raciais apresentam ampla necessidade de problematização, debates e trabalhos que erradiquem o eurocentrismo, A partir do conhecimento e sensibilização dos estudantes do 5º ano de escolaridade, buscamos nesse sentido fazer valer o artigo 26A da Lei de Diretrizes e bases da Educação brasileira, com o respaldo

de caminhos organizados, tanto quanto ampliar as investigações para além das fronteiras coloniais. A opção metodológica a seguir é a qualitativa e interpretativa, com estudo do caso, uma vez que se preocupa com a compreensão e explicação da dinâmica das relações didático-pedagógicas, elencando a valorização identitária dos estudantes numa perspectiva antirracista e afrocentrada como prática de empoderamento, combate ao racismo, a discriminação racial e ao preconceito. A trama busca elucidar a imagem negativa do negro em prol da valorização e visibilidade da história e cultura Africana e afrobrasileira, implementando a lei 10639/03, depois de anos de anulação, estabelecendo topologias epstêmicas capazes de ressignificarem os conteúdos escolares relacionados a arte, matemática, ciências, geografia, educação física, língua portuguesa, língua estrangeira, filosofia, história e não menos importante, a literatura infantil. Todos atravessados e fomentando novos saberes e fazeres, atravessados de uma força em favor da vida resiliente e criativa.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas. Educação antirracista. Afrocentricidade, enegrecimento

Introdução

A Escola Municipal Ondina Couto está localizada na periferia do município de Mesquita, Baixada Fluminense, situada no bairro da Coreia, próxima ao Parque Municipal de Gericinó e às margens do rio Dona Eugênia. Atende estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, sendo ela a única ação do poder público dentro daquela área.

A escola é rodeada por morros, que ao longo dos anos foi abrigo para uma comunidade carente que atualmente sofre

com a violência do tráfico e com a precariedade dos serviços de saneamento básico, saúde e lazer. Gomes (2002) considera que nenhuma identidade é construída isoladamente. É “construída durante a trajetória escolar desses sujeitos. Nesse percurso, o negro e a negra deparam-se, na escola, com diferentes olhares sobre o seu pertencimento racial, sobre a sua cultura e sua história” (p. 40). Construir a identidade negra, e o sentimento de pertencimento étnico-racial em meio a tanto preconceito, trazidos para a escola, é uma árdua tarefa.

O negro ainda tem sido impedido de protagonizar espaços na sociedade, estão sujeitas a constrangimentos oriundos de preconceitos e discriminações raciais. Atualmente, através das diversas mídias, tomamos conhecimento de fatos que evidenciam o racismo em nossas relações sociais. A escola deve possibilitar a leitura crítica de preconceitos e discriminações, ou seja, de concepções e atitudes depreciativas em relação a determinados grupos sociais e/ou culturas consideradas “primitivas”, “inferiores”, e/ou “tribais”.

Os artigos 26A e 79B, adicionado à LDB pela Lei 10639/03, tornaram obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no ambiente escolar, em especial nas disciplinas de Artes, Literatura/Português e História, a fim de valorizar, recuperar e reconhecer os negros quanto protagonistas da formação da sociedade brasileira (DCNERER, 2004).

É necessário promover o processo escolar através desta perspectiva afrocêntrica. Pautando os referenciais africanos desenvolvidos nas práticas pedagógicas (NOGUERA, 2010).

Assumir o protagonismo do negro na História da Humanidade contrapõe a teoria de hierarquia de raças, criada pelo europeu. E a responsabilidade da equipe pedagógica da escola em estudo, criou estratégias onde a valorização da história

e cultura africana e afro-brasileira permeasse por todas as disciplinas do currículo do 1º ao 5º ano de escolaridade. Em língua Portuguesa, trabalhou-se todo legado trazido da África e inserido no vocabulário como as palavras: cafofo, banguela, atabaque e outras. Em matemática, toda contribuição egípcia foi inserida nas práticas aplicadas com as turmas, como exemplo, citamos o jogo mancala e as primeiras representações numéricas encontradas no Egito. Em ciências, a saúde da população negra, traços fisionômicos, tipos de cabelos, melanina e doenças predominantemente características dos negros foram estudadas. Língua estrangeira foi implementada para discutir os dialetos africanos. Os conteúdos de geografia, deram ênfase na localização do continente africano em relação a América do Sul. A contabilidade dos países e suas especificidades ajudaram a conhecer uma África até então estereotipada apenas como Savana. Resultando, o rebaixamento e inferiorização do negro. NASCIMENTO (2007. p. 13), ressalta que “durante séculos, a ciência ocidental construiu essa inferioridade, alegando não apenas a condição biológica, mas sobretudo a suposta incapacidade cultural dos africanos e de todos os negros.

Nascimento (2007), pontua as questões que tangem as civilizações, as artes, a política, a agricultura, a tecnologia e a filosofia, do continente africano como berço. Descortinando fontes que não são citadas ao longo da construção da História Geral dos mundos.

Ações concretas com trabalhos interdisciplinares com a história dos povos de matrizes africanas, levou-nos a percepção de que o aluno negro quando conhece e se sente parte da história de seus ancestrais, torna-se protagonista e tem um rendimento escolar positivo e prossegue em estudos.

Compreendemos que nossa pesquisa ocorreu em pouco tempo e com limitações, porém, temos clareza que apontamos elementos fundamentais para uma prática pedagógica mais igualitária, buscando na diversidade o respeito ao reconhecimento do negro como sujeito histórico desde os anos iniciais.

Referências

NASCIMENTO, Elisa Larkin. *Afrocentricidade*: uma abordagem epistemológica inovadora. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009.p. 93- 110

BRASIL, Lei 10.639/03, de 09 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União de 10 de Janeiro de 2003. DF, 2003.

_____, Lei no. 9.394, de 20.12.1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: Diário Oficial da União, Ano CXXXIV, no 248, 3. 12. 1996, pp. 27.833-27.841.

2006.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. *Afrocentricidade*: uma abordagem epistemológica inovadora. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009. p.93- 110.

NOGUERA, Renato. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. Revista África e Africanidades - ano 3, n. 11 - 2010.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: EDUCAÇÃO INFANTIL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS - PRÁTICAS E DESAFIOS

Francisca Fábria Teodoro Costa

Universidade Estadual do Ceará

fabriciatcosta@gmail.com

O presente relato de experiência constitui-se a partir da vivência de estágio, no curso de licenciatura em pedagogia da Universidade Estadual do Ceará, onde foram trabalhados temas como: identidade, diferenças, subjetividade, representação cultural, gênero, etnia, relações étnico-culturais, racismo, dentre outros temas propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, em uma turma da Educação Infantil composta por 20 alunos, visando dialogar a diversidade cultural e a criança na sua totalidade como um ser social carregada de diferenças e potencialidades. Para isso explorou-se algumas metodologias dinâmicas, entre elas a leitura dramatizada, roda de conversa, vídeos e contos, música e artes plásticas, vivências de toque, imagens e materiais de personagens negros como forma de autovalorização das características das crianças (TRINIDAD, 2011; QUEIROZ, 2011), e demais atividades lúdicas estimulando a compreensão e a valorização do mundo a sua volta, proporcionando aos discentes a ampliação dos seus conhecimentos pessoais e culturais, e garantindo uma formação de cunho descolonizador, crítico e emancipatório; O objetivo do projeto de intervenção, intitulado: “O mundo mágico da diversidade”, era fazer um levantamento sobre as diferenças culturais e étnicas encontradas na comunidade escolar, possibilitando a convivência valorativa e estimulan-

do o respeito às diferenças e a diversidade, ampliando o repertório cultural dos discentes logo na fase inicial de construção de saberes, atitudes e vivências, para conhecer e valorizar as diversidades identificadas em sala e em outros espaços de socialização por meio do processo de interação, descoberta e diálogo. Empreendeu-se durante o projeto, que tais temas ainda são pouco dialogados no universo infantil, e que estes se fazem urgentes na sociedade contemporânea desde os primeiros anos de escolarização, uma vez que envolvem um aprender sobre a realidade, na realidade e para realidade. Rosenberg (2012) reflete sobre essa questão quando afirma que os movimentos sociais, e nós professores pesquisadores nos mantemos em silêncio, por desconhecer as relações raciais que se constroem no âmbito da creche, da pré-escola e da pequena infância. Conforme Oliveira e Abramowicz (2010), o racismo eclode na Educação Infantil, na faixa etária entre 0 a 2 anos, quando os bebês negros são menos “paparicados” pelos docentes do que os bebês brancos. Ou seja, o racismo, na pequena infância, incide diretamente sobre o corpo, na maneira pela qual ele é construído, acariciado ou repugnado. Foi possível visualizar durante o desenvolvimento do projeto que as crianças construíram pequenas mudanças de postura, acerca do olhar sobre si e sobre o outro, passando a resignificar, a valorizar e identificar suas potencialidades, necessidades e singularidades. No entanto é mister ressaltar que a temática das relações étnico-raciais não esgota-se em projetos pedagógicos e interventivos, e requer um trabalho de caráter continuado pelos profissionais da educação. O sucesso escolar está diretamente ligado a uma boa formação e o tratamento diferenciado e desrespeitoso que recebem as crianças negras por parte da comunidade escolar é um dos fatores que

contribuem para o baixo rendimento das crianças afrodescendentes. Lamentavelmente muitas escolas reproduzem a discriminação e o racismo de formas diversas e subjetivas, e muitos educadores não apresentam propostas pedagógicas para se contrapor a essa problemática. As pesquisas apresentam configurações múltiplas de hierarquização, e racismo de forma implícita e explícita nas escolas de Educação Infantil (ZIVIANI, 2003; OLIVEIRA, F., 2004; SARAIVA, 2009; TELES, 2010). O acesso a um ambiente que estimula o respeito e valoriza a diversidade, auxilia a formar seres humanos mais esclarecidos, encoraja a construção de uma autoimagem afirmativa, e fomenta indivíduos antenados ao bem estar coletivo. O momento sócio-político que vivenciamos, exige cada vez mais profissionais criativos, dinâmicos e competentes, que sejam capazes de contribuir teórica, prática e eticamente nos espaços educacionais.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais e para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília, DF, 2004.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília, DF, 2010.

_____. Ministério da Educação. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, DF: MEC, 1998.

OLIVEIRA, F.; ABRAMOWICZ, A. *Infância, raça e “paparicação”*. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, 2010.

OLIVEIRA, Fabiana de. *Um estudo sobre a creche: o que as prá-*

ticas pedagógicas produzem e revelam sobre a questão racial?

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, 2004.

QUEIROZ, Cláudia Alexandre. *De uma chuva de manga ao funk de Lelê: imagens da afrodiáspora em uma escola de Acari*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia. *A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais*. In: BENTO, M. A. da S. (Org.). Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2011.

SARAIVA, Camila Fernanda. *Educação infantil na perspectiva das relações étnico-raciais: relato de duas experiências de formação continuada de professores no município de Santo André*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

TELES, Carolina de Paula. *Representações sociais sobre as crianças negras na educação infantil: mudanças e permanências a partir da prática pedagógica de uma professora*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2010.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. *Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços educação infantil*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

ZIVIANI, Denise Conceição das Graças. *À flor da pele: a alfabetização de crianças negras entre o estigma e a transformação*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR ATENTO DO PROFESSOR

Marizete dos Santos

E-mail: educacaomariz1@gmail.com

Resumo

O artigo aborda aspectos relacionados a construção da identidade racial das crianças pequenas a partir do conhecimento e valorização da cultura negra. O tema em evidência surgiu através de situações vivenciadas em sala com a chegada de uma criança negra de origem africana. As crianças demonstraram surpresa e curiosidade relacionadas a aparência física da criança, por vezes questionando se era um menino ou menina, por que seu cabelo era grande e tinha trancinhas. Percebeu-se então a necessidade de efetuarmos um estudo sobre o tema, com o objetivo de promover ações para que as crianças e a comunidade escolar pudessem conhecer e valorizar os modos de vida, a cultura e a identidade dos africanos e seus descendentes, contribuindo para o respeito à diversidade étnico-racial. Para tanto, este trabalho teve como metodologia adotada diversos mecanismos de intervenção junto a crianças de uma classe de infantil III localizada em um Centro de Educação Infantil da rede municipal de Fortaleza e registradas por meio de fotos, vídeos e diário de campo, observando sempre as relações constituídas das crianças com as vivências apresentadas e, principalmente com as outras crianças.

Introdução

O desenvolvimento do trabalho voltado para a construção da identidade racial de crianças pequenas surgiu do episódio ocorrido em sala ao observarmos a curiosidade da turma em tentar compreender as características físicas de uma criança negra de origem africana. Com o intuito de mediar esta situação, a professora buscou apoio nos teóricos que pesquisam o assunto em questão e a partir daí, desenvolveu na instituição o projeto intitulado “*Beleza africana.*”

Considerando que esta fase é fundamental para a construção da identidade de todas as crianças, torna-se necessário desenvolver junto às crianças e famílias um trabalho visando a promoção da igualdade racial nesta etapa. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação. (BRASIL, 2010, p. 21)

Nessa etapa, é fundamental promover experiências significativas para as crianças, pois estas são as que marcam mais as pessoas. Nesse sentido, Silva Jr. (2011, p. 7) salienta o anexo do Plano Nacional de Educação que determina: a educação infantil é a primeira etapa da educação básica e estabelece as bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional, da socialização. Portanto, repensar as práticas pedagógicas na Educação Infantil sob o olhar atento de profes-

sores e gestores no contexto de igualdade racial influenciará diretamente na formação da personalidade da criança.

Pesquisas apontam que a formação do pensamento racial começam muito cedo nos pequenos, que já se percebem no que diz respeito às diferenças físicas, como a cor da pele, o tipo de cabelo.

[...] Ao reivindicarmos que é necessário abordar na Educação Infantil aspectos que tratem das relações raciais, é porque as marcas raciais, cor, cabelo, aspectos culturais são elementos presentes no cotidiano das crianças nesta faixa etária suscitando-lhes curiosidades e conflitos que não podem ser desconsiderados. Muitas vezes, a educadora percebe prontamente esses conflitos e curiosidades, e age sobre eles (...). Outras vezes cala-se por medo de tocar num assunto que a sociedade brasileira quis esconder sentindo-se despreparada para abordá-lo. [...] (Dias; Silva Jr., 2011, p. 7)

Metodologia

Este trabalho tem como contexto uma situação vivenciada em sala de aula que necessitou de intervenção por parte da educadora. Foi realizada em um Centro de Educação Infantil da rede municipal de Fortaleza com crianças de três anos. Para suceder este trabalho foi desenvolvido o projeto “*Beleza africana*” que possibilitou a ampliação de saberes relacionados a cultura e a identidade dos africanos e seus descendentes, contribuindo, assim para o respeito à diversidade étnico-racial.

Foram construídos com as crianças durante o desenvolvimento do projeto, dois espaços: dentro da sala de referência, destinado a expor as experiências e pesquisas realizadas pelo

grupo, e do lado externo da sala com o objetivo de socializar os conhecimentos adquiridos com todo o público da instituição apresentando objetos de origem africana: bandeira da África, fotos da população negra de diferentes idades, personalidades negras influentes, roupas e adereços africanos, livros infantis tendo personagens negras como protagonistas, instrumentos musicais. Diversas ações foram promovidas com a intencionalidade de vivenciar a cultura negra na instituição, como: reunião com os pais para abertura do projeto, roda de capoeira, roda de conversa com um africano de Guiné-Bissau para socializar os costumes e curiosidades da África, oficina de penteado afros com uma Guineense, roda africana para conhecer e dançar embalados pelas cantigas africanas.

Em sala, as crianças ajudaram a construir e apreciaram alguns pratos culinários de origem africana, conheceram obras de artes que dão visibilidade ao negro e fizeram a releitura das mesmas utilizando materiais diversificados, com ajuda da professora localizaram o continente africano através do mapa mundi e o globo terrestre, conheceram palavras de origem africana e seus significados bem como a influência que as línguas africanas têm no modo de falar do povo brasileiro, ampliaram o repertório de histórias com a leitura de contos africanos realizados pela educadora.

Resultados e discussão

Percebeu-se que desenvolver a temática étnico-racial com crianças pequenas exige sensibilidade além de muita responsabilidade do professor. É necessário, para o desenvolvimento do trabalho um olhar atento do educador no sentido de perceber a existência de qualquer forma de discriminação

e racismo na sociedade brasileira a fim de combatê-los. Para tanto, destacamos a importância de uma formação inicial e continuada para os professores com a intencionalidade de subsidiar tais práticas. A exposição dos materiais pesquisados e coletados nos espaços da instituição possibilitaram a ampliação de conhecimentos e a valorização racial de todos. Através das pesquisas realizadas conseguimos repensar as práticas pedagógicas na Educação Infantil, ressignificar os espaços, os materiais oferecidos na instituição e as interações na perspectiva da igualdade racial.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: CNE/SEB, 2009.

DIAS, L. R; SILVA, Jr. H. *Orientações curriculares para a valorização da diversidade racial na educação*. Pré-proposta-São Paulo: Ceert, versão 24/6/2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Editora Atlas, 1992.4. ed. p.43 e 44.

MARIA APARECIDA SILVA BENTO, organizadora. Centro de Estudos das relações de trabalho e desigualdade - Ceert, 2011. *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais*.

ORTIZ, C. *Só não enxerga quem não quer: racismo, e preconceito na Educação Infantil*. Avisa lá Revista, v.23 p.22-29, São Paulo: Instituto Avisa Lá, 2005.

SILVA, Petronilha B.G e. & OLIVEIRA, Walderez de. *Iniciação de educadores sociais à pesquisa científica*. São Carlos, NEAB/UFScar, 2000. (Texto)

ARTES E EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PROPOSTA PARA A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES

Bianca Cristina da Silva Trindade

UFRRJ

biaartes@yahoo.com.br

Resumo

Arte é conhecimento elaborado historicamente, que em sua significação cultural traz, na visão do artista, um olhar crítico e sensível sobre o mundo. Esta pesquisa parte de estudos do Mestrado em Educação, tem por objetivo abordar e refletir a importância que a disciplina de Artes, exerce no currículo da Educação Infantil, como recurso pedagógico a ser utilizado para construção de Identidade da criança, em especial à criança negra. A partir, da Lei Nº 10.639/2003, que torna obrigatório, nos estabelecimentos de ensinos, oficiais e particulares, o estudo da História da África e o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileiras, como parte do currículo escolar. Para tanto, selecionamos os seguintes problemas: as práticas racistas que ainda fazem parte do cotidiano de algumas salas de aulas, e também, os possíveis caminhos para que a Lei seja cumprida no espaço escolar. Analisa-se a contribuição, desta ferramenta para a formação da identidade da criança e a sua importância no contexto escolar, a favor de uma educação que prioriza a diversidade da sociedade brasileira.

Palavras-chave: Artes. Educação Infantil. Identidade e Relações Étnico-raciais.

Introdução

O racismo este ainda se revela como um grande problema na sociedade de ontem e hoje. Nesta comunicação, penso em possibilidades em Artes Visuais, pois podem ser aliados na percepção da sociedade e na desconstrução do racismo na infância. “Arte é vida!” Sendo assim, Educar é pensar a condição humana de cidadania com base nessa leitura e construção de mundo.

Ao (re) pensar nas questões étnico-raciais na Educação Infantil, a favor da construção identitária da criança, deve - se promover atividades práticas de interação através da disciplina de Artes Visuais, em especial no que compete à questão africana, repensando no ambiente escolar, a dinâmica histórica e cultural a qual marcou o continente africano e foi fundamental para a formação do Brasil. A Arte é produtora de conhecimento, geradoras de tensões para fomentar criações, questionamentos, críticas e consciência política. Na pintura, percebemos claramente o teor de mensagem social. Na dança, existe o ritmo da cultura, indígena ou africana o importante é dançar. Música africana, por exemplo, quase sempre em conjunto com a dança, serve para louvar ou invocar divindades, exaltar os feitos de um herói... Toda produção artística está inserida no seu contexto histórico. Precisamos de uma educação que possa promover um diálogo para a diversidade na Educação Infantil. Educar é preciso, para combater o racismo!

Pensando na arte como possibilidades de diálogos...

Neste contexto, como o professor da Educação Infantil poderá promover situações de aprendizagem utilizando as ar-

tes visuais? A criança pode expressar seus sentimentos, medos e frustrações através da Arte? Diante desses cenários, refletimos como a educação através da arte constitui uma importante ferramenta para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil e a pode ajudar na construção de identidades.

O quê ensinar? Atualmente, vemos que com a Lei nº 13.278/2016. Esta inclui, de forma obrigatória, a disciplina de artes na Educação Básica brasileira. E a disciplina também tornar-se obrigatória na Educação Infantil. Através das Artes Visuais a criança apropria de diversas linguagens adquirindo uma sensibilidade e capacidade de lidar com formas, cores, imagens, gestos, fala e sons e outras expressões, articulando, interagindo e construindo conhecimento.

Faz-se necessário reformular o currículo escolar brasileiro, relacionando-o a temas próprios, desses universos culturais e inserindo o aluno na realidade de uma educação multicultural. A presente pesquisa sobre a Arte e Educação Infantil, para o estudo das relações Étnico-raciais, tem a proposta apresentar aos educadores, como a disciplina de Artes pode ser utilizada para promoção e aplicação de um currículo Afrocentrado na Educação Infantil.

Esse estudo, surge principalmente como resultado de uma das leituras, do artigo do filósofo Dr.º Renato Nogueira Jr. que tem como título - “Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado”, e este pensa a partir da elaboração do conceito de afrocentricidade, pelo professor Afro-americano - Molefi Asante. Segundo ele, “o currículo escolar deve, entre outras coisas, contemplar temas relacionados ao universo africano nas disciplinas constituídas e não somente privilegiar, como tradicionalmente tem ocorrido, numa perspectiva eurocêntrica”.

Pois a cultura tradicional africana, não conhece a arte voltada apenas para o prazer **estético**. Nesta as ações artísticas tem sempre uma finalidade concreta. E para isso, pensamos: Que tal ouvir as nossas crianças? O que as crianças pequenas podem dizer sobre o racismo, principalmente as crianças negras? Quais as práticas racistas perceptíveis nas escolas? E sendo assim, ouvir as crianças, conceber essa criança, enquanto protagonista do seu processo de aprendizagem.

Segundo, o educador Paulo Freire, “A escola, em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha é a escola que diz sim à vida. E não a escola que emudece e me emudece” (p.63). Nesse sentido, pensamos em ouvir as crianças 04 à 05 anos. O que estas tem a dizer sobre o racismo? Estudo da lei 10.639/03 na Educação Infantil, através da Arte e como deveremos buscar a superação do racismo epistêmico, de modo a implementar conteúdos artísticos que superem a perspectiva eurocêntrica da história e cultura dos povos negros. Infelizmente não é raro encontrar no ambiente escolar a reprodução de inúmeros estereótipos, principalmente no que se refere aos negros e suas respectivas culturas e histórias, que, como dito anteriormente, encontram-se marginalizados na sociedade, no imaginário cultural e consequentemente na Escola.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação: conflitos / acertos. São Paulo: Max Limonad, 1984.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: arte. Brasília: MEC/SEF, 1998. 105p. (Parâmetros Curriculares nacionais de 5ª a 8a série).

BRASIL, Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil: conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998. 243p. (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil). v.3.

FREIRE, Paulo. Educação como prática de liberdade. 9. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LEI 10.639/03 - Lei que altera a LDB 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “Historia e Cultura Afro-Brasileira” PARECER CNE/CP 003 de 10/03/2004 e a RESOLUÇÃO CNE/CP 001 de 17/07/2004 - que instituíram e normatizaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

NOGUEIRA, Renato. Arquivo em pdf: Afrocentricidade e educação -os princípios gerais para um currículo afrocentrado. Fonte: http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/01112010_02.pdf Publicado em afrocentricidade, Brasil, Diáspora, Educação, Renato Nogueira Jr .

**EDUCAÇÃO E LITERATURA
INFANTOJUVENIL AFRO-BRASILEIRA:
A PRODUÇÃO AUTORAL DO CONTO “LUANDA E AS
FOLHAS DO TERREIRO DE VOVÓ”**

Rogério Santos Souza

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA)

E-mail: rg.edu.souza@gmail.com

Thiago Leandro da Silva Dias

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA)

E-mail: thiagosankofa@gmail.com

A linguagem, especialmente como discurso, é sempre expressão de um poder. É desta reflexão que parte Francisco Noa (2009) ao afirmar que do ponto de vista literário, esta expressão reside no poder de enunciar, de nomear, de criar mundos, de instituir e de manipular falas. Nesse sentido, a literatura pode ser vista como espaço de sonegação, silenciamento, sujeição, marginalização e opressão de determinados sujeitos e grupos sociais, assim como de empoderamento, representatividade positiva, identidade e resistência.

Além de toda produção literária negra, destacamos a literatura infantojuvenil afrobrasileira como importante forma de “restituição de linguagem, de vozes e de falas reprimidas e omissas” (NOA, p. 91, 2009). A referida literatura, destinada primeiramente para crianças e jovens, quando não utilizadas nos espaços educativos, limita a possibilidade de emancipação desses indivíduos e a formação e cultivo de valores, atitudes e práticas tão necessárias para restituir, recriar, reconhecer, respeitar e valorizar as vozes de negros, negras e

outros sujeitos subalternizados desse Brasil. Sendo assim, pretendemos, com este trabalho, apresentar em linhas gerais o processo de concepção de um produto de literatura infanto-juvenil afrobrasileira que pretende se estabelecer enquanto subsídios para ensinar ciências/etnociências e institucionalizar as Leis 10.639/03 e 11.645/08.

A maioria da produção literária brasileira reflete interesses do padrão de poder hegemônico, construído e instituído historicamente a partir da perspectiva eurocêntrica, de modo que sujeitos, linguagens, culturas e epistemologias são/estão submetidos a essa lógica de forma marginalizada ou simplesmente resumida a condição de silenciamento e ocultação. Diante desta conjuntura, ao considerar que o texto literário configura-se como “um diálogo antagonístico de vozes de diferentes estratos sociais” (NOA, p. 90, 2009), de onde emergem histórias e vozes de sujeitos que tiveram, e que, em alguma medida, ainda tem sua existência limitada ao processo de ocultação, consideramos ser necessário pensar e propor formas de reverberar as diversas produções literárias negras e afro-brasileiras, “afirmando um contra-discurso à literatura produzida pela cultura hegemônica” (EVARISTO, p. 27, 2009).

Esse movimento de desocultação na educação é hoje instituído legalmente pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08, que, enquanto marco histórico, estabelecem caminhos para uma prática educativa antirracista (BRASIL, 2009). Diante de tal realidade, faz-se necessário que validemos as produções literárias negras destinadas às crianças e aos jovens brasileiros, tendo em vista o fluxo literário relacionado às Áfricas e às Diásporas no âmbito da literatura para o grupo infantojuvenil (OLIVEIRA, 2014). Tais produções podem ser utilizadas como recurso didático estimuladores da construção do conheci-

mento, com incentivo à escrita, leitura, bem como ao processo de (re)construção da identidade étnico-racial.

O conto “Luanda e as folhas do terreiro de vovó” apresenta a história de Luanda e sua avó Estela, que cultivava/cultua em seu quintal folhas que curam a partir de rezas, chás, banhos e defumações. Luanda compartilha essas histórias na escola e todos vão ao terreiro/quintal de vovó para conhecer o segredo das folhas sagradas e ouvir histórias sobre ancestralidade africana, mitologia dos orixás, cuidados e valores afrobrasileiros e preservação da natureza, abordando ainda questões como racismo religioso, musicalidade e diáspora.

Dos caminhos apontados no decorrer desta escrita e levando em consideração a potencialidade do uso de literatura infanto-juvenil no ensino de ciências (PIASSI; ARAUJO, 2012), emergiu a proposta pedagógica em questão. Algumas encruzilhadas de encontros narrativos contribuíram sobremaneira para proposição de um texto literário afrobrasileiro com potencial de ser abordado como forma de afrobetizar e educar relações étnico-raciais positivas. Os caminhos profissionais, políticos e afetivos trilhados por nós, autores, em estradas que confluíram na perspectiva de descolonizar conhecimentos, saberes e currículos (SOUZA, 2017a; DIAS, 2017), singularizaram o processo de escrita e criação, recheando com beleza e sutileza vivências africanas e afrobrasileiras em salas de aula e espaços não-formais de educação.

A proposta é que tal narrativa seja apresentada em escolas e terreiros de candomblé, por meio de oficinas de contação de histórias, desenho criativo e musicalidade para crianças e jovens, subsidiando a criação das imagens (e outras narrativas, sons e estórias) que embasarão as ilustrações do conto e elementos para configurá-lo enquanto livro literário

a ser publicado e distribuído nas escolas e terreiros. Destarte, como destaca Souza (2017b, p. 8), cabe a nós educadores(as) “a responsabilidade de, enquanto agentes e mediadores(as) no processo de construção de identidades, promover situações onde a criança reconheça suas particularidades e interaja, respeitando e valorizando, as diferenças”.

Referências

BRASIL. *Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF: SECAD; SEPRIR, jun. 2009.

EVARISTO, C. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. In: SILVA, D. A.; EVARISTO, C. (Org.). *Literatura, história, etnicidade e educação: estudos nos contextos afro-brasileiros, africano e da diáspora africana*. Editira URI, 2011, pp. 131-146.

DIAS, T. L. S. *Práticas Educativas Antirracistas e Descolonização dos Currículos de Ciências Naturais*. IX Jornada de Relações étnicas e Raciais: descolonizando os estudos das relações étnicas e raciais, IFBA, Campus Salvador, 2017.

NOA, F. As falas das vozes desocultas: a literatura como restituição. In: GALVES, C. et all (Org.). *África-Brasil: caminhos da língua portuguesa*. Campinas: Editora da Unicamp, 2009, pp. 85-100.

OLIVEIRA, M. A. de J. Áfricas e diásporas na literatura *intanto-juvenil no Brasil e em Moçambique*. Salvador: EDUNEB, 2014.

PIASSI, L. P. ARAUJO, P. T. *A literatura infantil no ensino de ciências: propostas didáticas para os anos iniciais do ensino fundamental*. São Paulo: Edições SM, 2012.

SOUZA, R. S. *Descolonizando as narrativas históricas na educação infantil de Maragogipe-Ba*. Mestrado profissional (História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Cachoeira, 2017a.

SOUZA, R. S. *Diálogos Pedagógicos com Professoras(es) da Educação Infantil: Subsídios Metodológicos para o uso da Contação de Histórias como Mecanismo Auxiliar na (Re)Construção da Identidade Étnico-Racial*, Cachoeira, 2017b.

FERRAMENTAS DE AFIRMAÇÃO DO PERTENCIMENTO AFRO: AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A AUTOAFIRMAÇÃO DO SER NEGRO

José Cristiano Lima Pereira

nickcoeso@yahoo.com.br

Resumo

Este artigo apresenta a desconstrução do pertencimento racial da população negra ao longo da história de formação da nação brasileira, desde o sequestro de negros no território africano, passando pela Marcha Zumbi dos Palmares e as questões referentes as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Também apresentamos ferramentas de reconstrução do pertencimento afro, que vai da inevitável contribuição do negro para a formação cultural do Brasil até a implementação de políticas públicas pós Macha Zumbi dos Palmares.

Palavras-chave: Educação. Racismo. Políticas públicas. Pertencimento racial.

Introdução

A abolição é o resultado das lutas de centenas de negros. Lutas estas que ameaçavam o desenvolvimento econômico na conjuntura global da época. As políticas públicas têm a mesma denotação da abolição, não foi e não é concessão dos poderes públicos legislativos e executivos, mas produto das lutas do movimento negro, do reconhecimento da pertença racial e da percepção da condição de ser negro.

Metodologia

Para a construção deste artigo foram consideradas as vivências do autor como: ativista dos movimentos sociais; como Sociólogo, ex-conselheiro nacional de Igualdade Racial e como Coordenador da Política de Igualdade Racial (2013-2016), na Prefeitura de Fortaleza, bem como os resultados do Projeto Eres nas Escolas, desenvolvido nesse período. Este Projeto levou música, contos e vídeos sobre cultura negra para estudantes e professores da rede municipal de ensino de Fortaleza. Também foram considerados dados de produções literais, conforme consta nas referências bibliográficas.

Resultados

Auto afirmar-se ser de qualquer tom de pele que se distancia da pigmentação negra é uma forma de refúgio do amargo legado do período colonial herdado pela população negra brasileira. Este distanciamento subjetivo da própria identidade racial por parte dos negros foi criado e recriado, fortalecido e transmitido a cada ser por gerações. A transmissão ocorreu, e ocorre principalmente, por meio dos elementos da cultura e da educação regular, isso de maneira oculta.

Analisando os poucos avanços do ensino da cultura afro, observa-se que a implementação das leis 10.639/03 e 11.654/08 são realidades distantes no Estado brasileiro. O que percebemos nas escolas são ações individuais e pontuais, promovidas por poucos professores e técnicos da rede pública de ensino comprometidos com a aproximação e mobilidade socioeconômica dos estudantes. Machado (2016, p. 191) confirma as ações pontuais quando aponta que “o tema

das questões étnico-raciais [...], não são práticas diárias, mas é visto como mais uma data comemorativa, sendo tratado de forma pontual”.

A não efetivação da educação para as relações raciais impede que os negros e negras saiam às ruas com suas estéticas, saberes e filosofias, faz com que as pessoas que usam os elementos da cultura negra sejam estigmatizadas de forma insultuosa, faz a indústria e o comércio forneçam mais elementos da cultura branca do que da cultura negra. É, tudo isso, a desapropriação cultural que sustenta o racismo em suas múltiplas dimensões. Com isso, tem-se a desapropriação da condição de ser negro. Se não existe negro, não existe racismo. Isso lembra uma citação de Matilde Ribeiro que diz:

“havia uma época em que dizer que há racismo no Brasil era considerado como crime de lesa-pátria. Ninguém se atreveria a dizê-lo, como medo de sofrer repressão política. [...] antigamente o debate ocorria somente nos meios acadêmicos, mas hoje é difundido no tecido da sociedade [...]”. (MUNANGA, 2010 apud RIBEIRO, 2014, p. 239)

Mas não é uma tarefa fácil decodificar o que não se percebe. A estrutura social na qual o racismo a brasileira foi montada é sofisticada e alinhada às relações raciais que se recriam e são reconhecidas na vivência, no sentir e no pensar. Neste mesmo tripé devemos, no sentido de desconstruir o racismo, recriar as relações raciais. No conjunto dos territórios das relações já conseguimos identificar o racismo cordial, velado e institucional.

O debate sobre a transversalidade da política de igualdade racial é anterior ao Estatuto da Igualdade Racial. A própria Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

– SEPPPIR foi criada em 2003 trazendo entre seus princípios a transversalidade da temática. Mas, infelizmente, não consta no Estatuto (criado em 2010) tão importante ferramenta para a política. Aplicado as medidas de promoção da igualdade racial enlaçada nas políticas universais, certamente teremos mudanças significativas na estrutura social do país. Com o que já temos, conseguirmos alterado de forma positiva o percentual de negros nas estatísticas. Veja a tabela:

Ano	Total	Cor/raça					Sem declaração
		Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	
1872	100,0%	38,1%	19,7%	38,3%	-	3,9%	-
1890	100,0%	44,0%	14,6%	32,4%	-	9,0%	-
1900	100,0%	-	-	-	-	-	-
1920	100,0%	-	-	-	-	-	-
1940	100,0%	63,5%	14,6%	21,2%	0,6%	-	0,1%
1950	100,0%	61,7%	11,0%	26,5%	0,6%	-	0,2%
1960	100,0%	61,0%	8,7%	29,5%	0,7%	-	0,1%
1970	100,0%	-	-	-	-	-	-
1980	100,0%	54,2%	5,9%	38,8%	0,6%	-	0,4%
1991	100,0%	51,6%	5,0%	42,4%	0,4%	0,2%	0,4%
2000	100,0%	53,4%	6,1%	38,9%	0,5%	0,4%	0,7%
2010	100,0%	47,7%	7,6%	43,1%	1,1%	0,4%	0,0%

Fonte: <https://ensaiosdegenero.wordpress.com/2015/02/13/a-cor-e-a-ra-ca-nos-censos-demograficos-nacionais/>

Considerando que apenas as pessoas que se declaram pretas são verdadeiramente conscientes de seu pertencimento racial, notamos na tabela que em 1872 este segmento era a minoria populacional. No entanto, se consideramos as pessoas que talvez eram de pele escura e se definiram como pardas e também consideramos a definição de negro do Estatuto, a população negra representava um percentual considerável na década de 70 do século 19. Logo após a abolição da escravidão o percentual de pretos e pardos tem um declive acentuado. Como efeito da construção da identidade nacional no

período, temos um auge da população branca entre os anos de 1890 e 1980. O quadro mudou depois de 1995 com a Marcha Zumbi dos Palmares que gerou um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI População Negra), no governo federal. Os resultados da Marcha repercutem na contemporaneidade.

A Resolução CNE/CP 01/04 e o Parecer CNE/CP 03/04 são ferramentas desconhecidas da maioria dos docentes e gestores da rede pública de Fortaleza, mesmo com a realização de eventos pontuais alusivos às questões raciais. Fato que evidencia a carência do debate sobre africanidades na formação de docentes e de técnicos da rede de ensino.

Conclusão

O racismo institucionalizado, velado e cordial afeta de forma significativa a autoestima de negros que se das manifestações racistas em diferentes ambientes de relações sociais, autodeclarando-se de qualquer raça/cor, menos negros. O impacto do não pertencimento causado pelas diversas manifestações do racismo é tão significativo que impede que o povo negro manifeste livremente sua estética, saberes e filosofia.

Das ferramentas mais eficazes do pertencimento racial, destacamos os seguintes pontos: lei 10.639/03; participação social; efetivação da transversalidade da política de igualdade racial e o movimento negro.

Referências

BRASIL. Lei 10.639/2003. Altera a Lei no 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para in-

cluír no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Brasília: MEC, 2003. 35p.

MACHADO, Adilbênia Freire. et al. Estéticas negras: trançando educação e produção didática. Fortaleza. IMPRECE, 2016.

MARTINAZZO, Celso José. Identidade Humana: Unidade e Diversidade Enquanto Desafios para uma Educação Planetária. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/viewFile/460/269>>. Acesso em: 19/04/2017.

RAMOS, Alberto Guerreiro. Introdução crítica a sociologia brasileira. Rio de Janeiro. Ed. Andes Limitada, 1957.

RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo. Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Matilde. Políticas de promoção da igualdade racial no Brasil (1986-2010). Rio de Janeiro. Garamond, 2014.

THEODORO, Mário. et al. As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil – 120 anos após a abolição. Brasília. IPEA, 2008.

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO CEARÁ: CAMINHOS PARA UMA POLÍTICA PÚBLICA

Elis Denise Lélis dos Santos

Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC)

E-mail: elisdeniselelis@gmail.com

Resumo

O presente estudo consiste num olhar para a educação escolar quilombola destinada às comunidades descendentes de quilombos no Estado do Ceará, como uma ação de política pública da Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC).

Palavras-chave: Educação quilombola. Políticas Públicas. Identidade. Diversidade.

Introdução

A educação, enquanto política pública, é um caminho que impulsiona programas para o desenvolvimento, a inclusão e a promoção social. Historicamente, o movimento negro no Brasil promoveu iniciativas no campo da educação que só nos mostram o quanto esse movimento social sempre considerou a educação escolar como um forte caminho para a valorização e a ascensão social de um povo. Segundo Silva (2016):

No âmbito da educação, na produção acadêmica e também nas políticas educacionais, o direito à diferença tem se traduzido, quase sempre, como o direito ao trato pedagógico das diversidades humanas e culturais. (SILVA, 2016, p.25)

Assim, enxergando a educação como um espaço legítimo de valorização da diversidade cultural de um povo, é que dirigimos o foco do nosso estudo para a educação escolar quilombola destinada às comunidades descendentes de quilombos no Estado do Ceará, como uma ação de política pública da Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC).

Metodologia

O caminho traçado foi a pesquisa quantitativa, na qual a coleta de dados ocorreu por meio de dados e documentos disponibilizados pela equipe de Educação Escolar Quilombola e Indígena da SEDUC e fundamentação teórica nos estudos de Silva (2016).

Discussões

A educação escolar quilombola destina-se ao atendimento educacional diferenciado das populações quilombolas rurais e urbanas e deve ser garantido pelo poder público e organizado em articulação com as comunidades quilombolas e os movimentos sociais. Silva (2016), nos chama atenção para a legislação que institucionaliza essa modalidade de ensino:

O processo de instituição da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura AfroBrasileira e Africana constitui-se, portanto, como referência para a construção de uma educação antirracista no Brasil. Conhecer a legislação que institucionaliza a política é um passo fundamental para sua implementação. (SILVA, 2016, p.27)

Desta forma, seus fundamentados podem ser encontrados no Parecer CNE/CP nº 03/2004 e na Resolução CNE/CP nº 01/2004, que instituem a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos das escolas públicas e privadas da Educação Básica; assegurados nas Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB. nº 04/2010, de 13/07/2010, DOU de 14/07/2010), e regulamentados pelo Parecer CNE/CEB nº 16/12 (de 05/06/2012 e DOU de 20/11/2012), e pela Resolução CNE/CEB nº 08/2012 (de 20/11/2012 e DOU de 21/11/2012), bem como pelas demais orientações e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) voltadas para a educação nacional.

É neste sentido que através de ações prioritárias, a SEDUC busca assegurar um atendimento inicial às comunidades quilombolas e à implementação da educação escolar étnico-racial nas escolas da rede pública estadual de ensino, assim como: formação de gestores e docentes; implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/06; reunião técnica sobre Educação Escolar Quilombola; implantação e implementação de turmas de alfabetização de jovens e adultos para comunidades quilombolas e construção de Escolas Quilombolas com oferta de Ensino Médio.

A partir de 2015, a primeira unidade de ensino quilombola da rede estadual tornou-se uma realidade no Ceará. Localizada no município de Croatá, a Escola Luzia Maria da Conceição é um espaço, no qual, o currículo e as vivências pedagógicas ofertadas devem estar fundamentados no reconhecimento e na valorização da diversidade cultural dos povos negros e quilombolas, exaltando sua memória, sua relação com a terra, com o trabalho, seu modo de organização coleti-

va, seus conhecimentos, saberes e o respeito às suas matrizes culturais.

Considerações finais

Por muitos anos, a referência à cultura do povo negro foi retratada de forma estereotipada e preconceituosa em nosso país. Entendemos que a escola constitui um espaço importante e fundamental na desconstrução desses equívocos, fazendo-se necessário a implementação de políticas educacionais. Neste sentido, a SEDUC mantém ações que buscam assegurar a valorização da diversidade cultural dos povos negros e quilombolas no Estado do Ceará.

Referências

Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola*: algumas informações Brasília - DF/ 2011. 20 f.

DADOS sobre Educação Escolar Quilombola no Ceará: Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/desenvolvimento-da-escola/206-desenvolvimento-da-escola/diversidade-e-inclusao-educacional/educacao-escolar-quilombola/11296-educacao-escolar-quilombola>> Acesso em 19 de fevereiro de 2018.

DA SILVA, Claudilene Maria. *Práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras*: a volta inversa na árvore do esquecimento e nas práticas de branqueamento. 2016. 235 f. Tese (Doutorado em Educação)- Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

PERMANÊNCIA DE JOVENS NEGROS NO ENSINO SUPERIOR: AFILIAÇÃO E QUILOMBISMO

Caliane Costa dos Santos da Conceição
Instituto Federal Baiano (IFBAIANO)
E-mail: caliane_csc@hotmail.com

O presente trabalho traz reflexões preliminares do projeto que desencadeará no Trabalho de Conclusão de Curso – TCC do curso do Programa de Pós-graduação lato sensu em História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, pelo Instituto Federal Baiano – IFBaiano, campus – Governador Mangabeira.

As relações sociais no Estado brasileiro foram estruturadas com base em relações sócio-raciais hierárquicas, de modo que os africanos e seus descendentes, assim como os povos indígenas, foram sendo colocados à margem dos direitos sociais historicamente conquistados. A igualdade mitológica imposta pela “democracia racial” foi um elemento que contribuiu de forma significativa para invisibilidade das desigualdades sócio-raciais que compõe o cenário brasileiro.

Tal exclusão se materializou em todas as instâncias da sociedade de modo velado ou explícito, mantendo negras e negros subalternizados e inferiorizando os elementos culturais de matriz africana. Sendo assim, o lento processo de inserção da população negra no sistema educacional deu-se de modo descontextualizado, a partir de referências eurocêntricas que contribuíram para a baixa autoestima, segregação e evasão.

Alijados de todo processo de democracia e direitos, os afro-brasileiros, historicamente vem construindo um pro-

cesso de quilombismo a fim de garantir a dignidade humana e direitos sociais desse segmento da sociedade. Aqui compreende-se como quilombismo a organização negra fraterna que vise a resistência física e cultural africana e afro-brasileira, “integrando uma prática de libertação e assumindo o comando da própria história (Nascimento, 1998, p.209)

No ensino Superior especificamente observa-se alguns avanços no processo de inserção da população negra, devido as lutas historicamente construídas, sobretudo pelo Movimento Negro (GOMES, 2017). As cotas, no bojo das políticas e ações afirmativas que visam reparar a opressão histórica que esse segmento da população vem sofrendo tem desenvolvido um papel importante no que se refere ao acesso. Contudo, observa-se que ainda há necessidade de ações e políticas institucionais que visem à permanência qualificada desse segmento da população.

Reis (2007) na pesquisa realizada com estudantes da Universidade Federal da Bahia - UFBA identificou que, além das estratégias formais de permanência emanadas das universidades, as (os) estudantes também tem construído formas de permanecer que perpassam não só pela questão material, mas sobretudo pela permanência simbólica. É sobre estas estratégias que pretende-se debruçar, as quais qualificamos como quilombismo, segundo a definição cunhada por Abdias do Nascimento. O processo de permanência perpassa por diferentes elementos, dentre eles o processo de afiliação, o qual quando não é bem sucedido tem como consequência a eliminação dos sujeitos, acredita-se que os movimentos sócio raciais podem ser significativos nesse processo.

Nesse sentido, tem-se como questão-problema: Qual tem sido o papel dos movimentos sócio- raciais na trajetória

acadêmica de jovens negras (os)? Nesse processo, pretende-se: Identificar desafios e possibilidades no processo de afiliação acadêmica de jovens negros; analisar o papel dos coletivos étnico-raciais no processo de afiliação acadêmico-identitária; investigar as influências e relações dos coletivos étnico-raciais na permanência material e simbólica dos jovens negros universitários.

O processo de afiliação é necessário aprender o ofício de estudante “é necessário aprender a se tornar um deles para não ser eliminado ou auto eliminar-se porque se continuou como um estrangeiro nesse mundo novo” (COULON, 2008). Torna-se “um deles” num espaço historicamente destinado a elites brancas não pode ser um processo simples e, nem sempre se concretiza sem perdas, uma vez que é necessário (re)construir sua identidade pautada em referências que o negam, categoricamente, enquanto sujeito de direito. Nesse aspecto, os movimentos sócio raciais podem cumprir uma função primordial de (re)conhecimento e valorização das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras e de luta pelos direitos da população negra.

A vivência universitária para jovens negros/negras tem sido constituída, historicamente, a partir do enfrentamento de inúmeras barreiras. O racismo enquanto elemento estruturante da sociedade brasileira faz parte de todas as instituições, sobretudo, aquelas mantidas pelo estado, entre as quais estão as universidades públicas, que historicamente contribuíram para a produção de conhecimento que legitima a condição social vivenciada pela população negra no Brasil.

Vivenciar de forma positiva as instituições educativas, sobretudo no ensino superior tem sido um desafio enfrentado por muitos sujeitos. Entretanto, observa-se a construção

de estratégias que podem contribuir nesse processo, tais como os coletivos negros. Este elemento precisa ser mais explorado pela literatura, tanto para compreender qual tem sido sua função na trajetória de jovens negros nas universidades, quanto para socializar as experiências que vem sendo construídas por estes sujeitos.

Referências

COULON, alain. *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia (edufba), 2008.

NASCIMENTO, abdias. *O quilombismo*. 2 ed. Brasília/rio: fundação cultural palmares; O. R. Editora, 2002. Disponível em acesso em: 23 mar 2015

REIS, dyane britto. *Acesso e permanência de negros(as) no ensino superior: O caso da UFBA*. In: Acesso e permanência da população negra no ensino superior / Maria Auxiliadora Lopes e Maria Lúcia de Santana Braga, organização. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: UNESCO, 2007.

ENSINO DE HISTÓRIA E FORMAÇÃO NACIONAL EM MOÇAMBIQUE (1975–1983)

Jeferson Gonçalves Mota

Universidade Estadual do Maranhão

E-mail: jgm1993@hotmail.com

Moçambique foi uma ex-colônia portuguesa até junho de 1975. Como aconteceu com outros países africanos, as modernas fronteiras traçadas estabeleceram-se a partir da conferência de Berlim 1884-1885, dividindo desta forma o continente africano para as potências imperialistas europeias, que imbuíram-se de levar a dita “civilização” e “desenvolvimento” nos ditames estabelecidos por eles. Findado o período colonial, em Moçambique, as funções administrativas do então Estado-colonial português ficam sob a égide da FRELIMO (frente de libertação de Moçambique), um dos principais atores sociais que desencadearam o processo de luta por libertação nacional e autodeterminação do grilhão imperial português. Ciente dos desafios estabelecidos, a FRELIMO elenca alguns princípios norteadores que promoveriam, segundo a elite dirigente do partido, o surgimento de uma nova personalidade moçambicana, um “homem novo” que seria símbolo da nova identidade nacional, balizada no projeto de “moçambicanidade”. Entretanto, que princípios seriam estes? Quais os meios necessários seriam empregados para a construção deste novo país? Algumas destas questões foram obtendo respostas no decorrer do governo da FRELIMO. O “homem novo” moçambicano seria o total oposto ao dito homem velho, ligado tanto ao passado colonial, quanto

ao tradicional/feudal característico dos povos autóctones de Moçambique. O sentimento de unidade deveria tomar corpo frente esta nova personalidade moçambicana, do Rovuma ao Maputo haveria apenas um só povo. Ignora-se as identidades étnicas em detrimento da identidade nacional. O principal vetor para a difusão desta ideologia do partido/Estado FRELIMO seria a educação formal. Desse modo, a história que seria ensinada aos alunos moçambicanos teria âncoras fincadas naquilo que supostamente o partido representaria nos fatos legitimadores do passado. A representação feita do passado moçambicano pela FRELIMO foi permeada pelo movimento de lembrar/esquecer que sustentaria o então anseio nacionalista. Recomeçar: eis o sentimento intelectual, social e político que parece ter prevalecido nos mais diversos territórios africanos ao conseguirem suas independências, movimentos estes que se deram, sobretudo, a partir da segunda metade do século XX. As negociações do ideal de independência foram as mais diversas, indo do pragmatismo à intolerância e aos racismos (HERNANDEZ, 2005, p. 175-191). Se, de um lado, as colônias britânicas e francesas alcançaram suas independências nos anos 1960, de outro lado, as colônias portuguesas, como Guiné Bissau, Cabo Verde, Angola e Moçambique, “não conseguiriam derrubar o colonialismo português senão em 1973 e 1974” (SURET-CANALE; BOAHEN, 2010, p. 218). Tornando-se oficialmente independente em junho de 1975, os moçambicanos, a exemplo de outros povos africanos, precisariam reconstruir-se, e refazer-se numa perspectiva nacional. Os desafios são os mais variados: como construir-se enquanto nação, numa perspectiva em que o modelo de nação é europeu, e se tem dificuldade em lidar, por exemplo, com a diversidade cultural e linguística? De um lado, havia aqueles

que pensavam que o fundamental para o desenvolvimento de um recomeço em África depois da independência seria o desenvolvimento de um forte senso de “self” sobre as bases nas quais a personalidade africana – um fundamento ideológico da empresa colonial – poderia ser corrigida. Contrariamente a esta posição era a visão segundo a qual a questão fundamental em África pós-independente era não aquela da identidade, mas aquela de como os africanos poderiam conquistar os fundamentos tecnológicos e científicos para a emergência de África no mundo moderno. Estas duas perspectivas balizaram as discussões teóricas, políticas e educacionais no que tange a construção da África pós-independente. Além disso, deve-se destacar a influência do socialismo provindo da União Soviética, que foi importante em África no processo de construção dos estados africanos independentes. No território moçambicano, a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) toma cargo nas lutas e conflitos armados pela libertação e assume o poder político e estatal no imediato pós-independência. A ex-União Soviética supria a FRELIMO com armas, mas também com ideias, consolidando-se uma orientação marxista-leninista. Assim, na construção de uma “comunidade imaginada” nacional (ANDERSON, 1981) em Moçambique o ideário socialista seria nuclear, e a educação serviria para a edificação daquilo se chamava de “homem novo” moçambicano: já na guerra pela independência, a partir de 1965, cada nova região emancipada do domínio português era chamada de “zona liberta”, onde a FRELIMO organizava, por exemplo, escolas (denominadas de “centro piloto”) cuja finalidade era preparar os sujeitos tanto no campo educacional e técnico (sobretudo para qualificação na lida com a terra) quanto no campo militar. Os estudos têm apontado para o fato de que a experiência

das lutas revolucionárias, as memórias daqueles que viveram os tempos das guerras contra o colonialismo, parecem se tornar centrais para a construção da nova memória histórica moçambicana (CABAÇO, 2007; WANE, 2010; LIMA, 2015). Ao mesmo tempo, a educação deveria valorizar os elementos africanos que promoveriam o espírito coletivo, a noção de comunidade. Nisto, pensavam alguns, estariam absolutamente imbricados a África e o socialismo. O projeto de identidade nacional norteou significativamente o imaginário da Frente de Libertação de Moçambique que preterindo as diversas identidades autóctones, realizou uma verdadeira tentativa de unificação no mesmo território dos mais diferenciados grupos etnoculturais. Caminhando de mãos dadas com o projeto de nação, sob a égide da FRELIMO (partido único) formando desse modo a sociedade socialista nos moldes moçambicano. As disciplinas curriculares passariam a moldar a identidade que se queria estabelecer àquela altura. A mudança curricular, ou seja, de conteúdos desconexos da realidade cultural moçambicana, como observava-se no período colonial, não foi feita de maneira arbitrária, posto que, por exemplo, passou-se a estudar a geografia e a história de Moçambique. Assim como a própria história, o currículo foi compreendido pela FRELIMO como algo não neutro, construído socialmente e dotado de intencionalidades.

Referências

ANDERSON, Benedict. *Nação e consciência nacional*. São Paulo: Ática, 1983.

CABAÇO, José de Oliveira. *Moçambique: identidade, colonialismo e libertação*. 2007. 475f. Tese (Doutorado em Antropologia

Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. *O olhar imperial e a invenção da África*. São Paulo: Selo Negro, 2005.

LIMA, Claudia Silva. O Centro de Estudos Africanos em Moçambique (CEA) e sua produção historiográfica: Uma abordagem em torno da Memória e Identidade no período de 1975 a 2010. *XXVIII Simpósio Nacional de História: Lugares dos Historiadores, Velhos e Novos Desafios*. Florianópolis, 2015.

SURET, Jean. A África ocidental. In: CANALE, BOAHEN, Adu. *História geral da África, VIII: África desde 1935*. Brasília: UNESCO, 2010.

WANE. Marilio, *A Timbila chopi: construção de identidade étnica e política da diversidade cultural em Moçambique 1934-2005* (Dissertação de mestrado). Salvador, UFBA, 2010.

A DEMANDA E A RESPOSTA: CURRÍCULOS, LIVROS E OS DESAFIOS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRAS E AFRICANAS

Ozaías da Silva Rodrigues

Universidade Federal do Ceará

E-mail: ozaiasufc@gmail.com

O movimento negro brasileiro experimentou diversas faces e problemas. Ao longo do século XX ele cresceu e se consolidou, incorporando ao longo do século várias demandas da população negra brasileira – mas esse movimento está longe de ser homogêneo. Uma de suas principais bandeiras de luta era o combate ao racismo e à desigualdade social que recaía sobre a população negra brasileira. Esse movimento criou e lutou por várias demandas para que elas fossem atendidas e reconhecidas e dentre essas demandas havia uma no final do século XX que quero destacar: a exigência do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. A partir de suas reivindicações o movimento negro criou uma demanda por representatividade e por uma maior inserção do negro em lugares historicamente vistos como não negros¹, como a universidade, o âmbito político, o jurídico e outros.

Ao criarem demandas e exigir o cumprimento delas o movimento negro pressionou o Poder Público para a criação e execução de políticas voltadas para a população negra e as-

¹ Baseado nas considerações de Patrício Araújo (2017) entendo os lugares ‘não-negros’ como aqueles que não são marcados, historicamente, pela presença da população negra e por isso, a ausência dessa população é um traço característico desses espaços.

sim, o longo histórico de luta teve seus frutos: foram criadas as políticas de ação afirmativa. Porém, tendo isso em vista, deve-se ressaltar que elas não foram criadas por pura benevolência do Estado brasileiro, mas sim por conta de um amplo movimento que foi se consolidando durante o século XX. A criação e sanção de uma lei, como a 10.639/03, nos aponta para uma demanda social por uma causa específica em que a lei atuou como um espelho dessa demanda. O Estado brasileiro sob o comando de governos progressistas, da primeira década do século XXI até meados da segunda, no campo das políticas públicas respondeu às demandas do movimento negro, tendo como destaque, as chamadas ações afirmativas, como as cotas por exemplo. As ações afirmativas foram um dos resultados mais rápidos da ascensão desses governos progressistas e entre elas podemos colocar a Lei 10.639/03 como um marco que alterou a LDB, os currículos escolares da educação básica oficial e privada, bem como os livros didáticos e paradidáticos. A partir dessa lei foi reconhecida a demanda do movimento negro por mais presença e representatividade da herança africana e dos afro-brasileiros no ambiente escolar. Com isso, foi criada uma linha de mercado editorial que só cresce com o passar dos anos.

Tendo isso em vista pensou-se em investigar a forma como a África e os filhos da diáspora aparecem nos livros didáticos. Foi feita então, uma pesquisa comparada tendo os livros didáticos em foco, visto que eles são o instrumento básico dos alunos de acesso ao conteúdo da disciplina de História. Várias coleções foram comparadas e analisadas como fontes históricas. De uma forma geral todos os livros consultados apontam o continente africano como aquele da origem de todos os seres humanos. Entretanto, depois desse registro da

origem humana na África e ao longo do que é narrado nesses livros esse mesmo continente simplesmente desaparece. Mas por que isso acontece? Porque a África só aparece quando do contato com os europeus? A África não tem história própria? Ela precisa que o europeu venha até ela para ter história?

No livro de autoria de Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi (2005), há um capítulo sobre reinos africanos e narrativas que, ao longo de alguns capítulos, falam sobre o tráfico e a escravização negra no período moderno – do século XV ao XVIII, bem como sobre os quilombos. O que me preocupa enquanto professor é perceber que as narrativas com esse frequente conteúdo acabam, inconscientemente, naturalizando o lugar do negro como escravo, ou seja, quando se fala em negros ou negras nos livros didáticos automaticamente se associa a eles a escravidão, como se negras e negros não pudessem ter sido outra coisa a não ser escravos. Isso é muito preocupante.

No livro do Projeto Araribá (2006) há um capítulo voltado para a história de alguns reinos africanos e o que mais me chamou a atenção nesse capítulo foram as palavras, os adjetivos usados para se referir a esses reinos, tais como, grandes reinos, prósperos, poderosos e outros similares. Isso é assaz importante tendo em vista que a população negra no Brasil tem uma história de escravização que lhe persegue de várias formas ainda hoje e essa escravização deixou marcas profundas na autoestima do negro e da negra gerando sentimentos de inferioridade, como aponta Frantz Fanon (2008), no seu *Pele negra, máscaras brancas*, em relação aos negros das Antilhas. Fanon, ao escrever esse livro estava pensando principalmente na população negra martinicana, porém, tenho motivos para supor que esse sentimento de inferioridade não

está restrito apenas aos negros antilhanos que têm antepassados que foram escravizados, mas que também está presente na população afro-brasileira². Usar adjetivos positivos em relação a reinos e populações africanas é importante pelo fato do elemento negro estar geralmente associado a coisas com sentido negativo, pejorativo, como, magia negra ou a clássica divisão maniqueísta do mundo em preto - ruim - e branco - bom. Essa é uma forma de quebrar com o estigma no qual o negro é sempre visto de forma negativa ou perigosa.

Alguns questionamentos me vieram à mente após experiências do cotidiano nas quais ouvi várias vezes frases como: “Gostaria de ajudar as crianças da África que passam fome, que são doentes...” ou “Não estrague comida porque têm crianças passando fome na África...”. Após ouvir frases como essas comecei a refletir sobre o conteúdo delas. É só lá que existem crianças passando fome? Na Europa e na América não tem? Vamos condenar eternamente a África a um estado de miséria apenas pelo poder das palavras? Desde quando essas duas coisas estão restritas a um único território? Que na verdade não é um único território, já que é um continente múltiplo em suas culturas e valores. E porque que é visto como sendo algo homogêneo? Aqui manifesto aquela atitude básica dos historiadores que é problematizar ou questionar, mesmo não tendo as respostas para todas essas questões.

Mas apesar de tudo, podemos falar em avanços? Sim. Por conta de leis como a que criminalizou o racismo, em 1989, como a 10.639/03 e a 11. 645/08 que incluiu a cultura

² O próprio Fanon considera a possibilidade de suas considerações, sobre os negros martinicanos, serem aplicadas em relação a outras populações negras. Ele procura entender a cosmovisão do negro dentro de uma herança social baseada no colonialismo e como isso afetou a estrutura psíquica do negro, interferindo diretamente na sua auto-percepção e identidade.

indígena no currículo escolar como obrigatória também, assim como fez com a história e cultura africana e afro-brasileira. Há no entanto, uma questão prática que se impõe aqui: a lei não irá saltar das páginas da Constituição ou da LDB para concretizar essas demandas. Somos nós, professores e autoridades competentes, que devemos lutar por essa concretização – que aliás, está longe de ser a contento.

Como desafio nós temos a concretização dessas leis de forma mais efetiva pois muitas escolas – públicas e privadas – ainda não tomaram as devidas providências para inserir as temáticas das referidas leis no ambiente escolar. A discussão nas escolas, dos problemas que se referem especificamente à população negra e indígena do país, é urgente para reconhecermos a nossa ligação histórica com essas populações e a produção de mais livros didáticos e paradidáticos que tratam da herança e cultura africana no Brasil ajudaria o nosso país a ser mais negro, mais africano, mais indígena, mais consciente.

Bibliografia

ARAÚJO, Patrício Carneiro. *Entre ataques e atabaques: intolerância religiosa e racismo nas escolas*. São Paulo: Arché Editora, 2017.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução: Renato da Silveira. Salvador: UFBA, 2008.

PROJETO ARARIBÁ: História – obra coletiva, concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna. 6º série. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

SERIACOPI, Reinaldo; AZEVEDO, Gislane Campos. *História*: volume único. 1. ed. São Paulo: Ática, 2005.

EDUCAÇÃO COLONIAL EM MOÇAMBIQUE, ANALFABETISMO E EXPLORAÇÃO: EDUCAÇÃO APÓS INDEPENDÊNCIA E MEIOS PARA DESCOLONIZAÇÃO DA MENTE

Sabino Tobana Intanquê

Bacharel em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional
da Lusofonia Afro Brasileira - UNILAB, licenciando em Sociologia pela
mesma universidade

E-mail: sabinosabinotobana@hotmail.com

Carlos Subuhana

Doutor em Serviço Social (PPGSS/ESS/UFRJ); Pós-doutor em Antropologia
(DA/USP); Professor Adjunto (UNILAB)

E-mail: subuhana@unilab.edu.br

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo de analisar o sistema educativo em Moçambique nos meados da colonização, de igual modo, ressaltar o objetivo desta referida educação traçados pelos colonizados que baseavam na exploração assim como alienação. De mesma maneira, enfatizar o desenvolvimento do sistema educativo de Moçambique após a independência que facilitou desconstrução da ideia colonial assim como a tomada da consciência e criação de “homem novo”. A principal questão teórica usada neste trabalho é a educação, que engloba os processos de ensinar e aprender. É um fenômeno observado em qualquer sociedade e nos grupos constitutivos destas, responsável pela sua manutenção e perpetuação a partir da transposição, às gerações que se seguem, dos modos culturais de ser, estar e agir necessários à convivência e ao ajustamento de um membro no seu grupo

ou sociedade. A metodologia usada durante a pesquisa para a elaboração deste trabalho foi fundamentada, basicamente, na pesquisa bibliográfica. Ainda é interessante ressaltar que este trabalho é uma parte da monografia apresentada para obtenção de grau de bacharel em Humanidades na Unilab em 2016. Nesta ótica, no presente trabalho se pretende ressaltar os altos índices de analfabetismo deixados pela colonização assim como entender os avanços da educação em Moçambique após a independência que ajudou bastante na diminuição da taxa de analfabetismo.

Palavras-chave: Moçambique. Educação. Colonização. Independência.

Introdução

Neste trabalho o nosso interesse é descrever como se implementou o sistema de ensino colonial em Moçambique assim também, focalizar nos mecanismos que possibilitaram o avanço da educação no país.

Acreditamos que se trata de um trabalho de extrema importância, principalmente no que diz respeito à produção de conhecimento.

Segundo Machava (2015), a educação é um fenômeno muito antigo, assim como a própria aventura da humanidade, por isso sempre o ser humano está subjacente a uma forma de ver, de interpretar a realidade e de projetar o futuro.

Por outro lado, Bolacha (2013), por sua vez, diz que a educação é um processo que vai influenciar o modo de ser, de pensar, de sentir e agir. Ela não é repetição de algumas informações estruturadas num manual. A educação fundamenta-se na aquisição de estratégias, conhecimentos, valores, habilida-

des que nos tornam mais humanos, cidadãos ativos de uma sociedade complexa.

Metodologia

A metodologia usada durante a pesquisa para a elaboração deste trabalho foi fundamentada, basicamente, na pesquisa bibliográfica. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos e páginas de *web sites*).

Durante a execução desta pesquisa foram percorridas algumas etapas importantes para realização da mesma, e estas etapas são:

- 1^a. Identificação e seleção de materiais bibliográficos;
- 2^a. Leitura, resumos e fichamentos de materiais, com grande atenção na verificação dos materiais de formatos digitais;
- 3^a. Análise profunda das obras dos autores pesquisados e suas ideias centrais;
- 4^a. Análise cautelosa dos conteúdos dos materiais pesquisados para a elaboração das conclusões da pesquisa.

Resultados e discussão

Herança colonial da educação

Na era colonial, a maioria dos africanos que viviam nas colônias não tinha a possibilidade de ingressar no sistema

da educação básica e secundária, quer dizer, eram impedidos de estudar nas escolas onde os brancos e assimilados frequentavam.

Mazula(1995) afirma que nas zonas onde se encontravam numerosas populações da colônia, principalmente nas zonas rurais, as missões religiosas eram encarregadas do ensino e para funcionamento das escolas.

De acordo com (Eduardo Mondlaneapud SUBUHANA, 2005), no ano de 1963 existia trezentos e onze escolas (311) primárias em Moçambique e estas escolas tinham vinte e cinco mil e setecentos e quarenta e dois (25.742) alunos e só 20% destes alunos que eram africanos, e no ensino secundário, em 1963, os alunos africanos tinham ainda a menor percentagem, o que significava 6% dos três mil (3.000) alunos matriculados. Nas terras que os portugueses colonizaram, a educação para os nativos africanos tinha dois objetivos: educar uma população que atuaria como mediadora entre Portugal e a colônia e colocar no africano educado por eles a atitude de submissão à colonização.

Educação pós-independência

Segundo Uaciquete (2010), depois da independência do país em 1975, Moçambique se deparou com uma estrutura patrimonial do sistema colonial, tanto material como humana, assim como, também, com uma educação que foi implementada nas zonas libertadas.

O autor citado acima afirma que após a independência, houve a expansão das escolas para várias regiões do país.

Ainda segundo Samora Machel (1973), os moçambicanos deveriam adquirir uma atitude científica, aberta, livre de todos

os pesos da superstição e tradições dogmáticas, quer dizer o desenvolvimento do processo dependeria das novas gerações.

Segundo Uaciquete (2010), Samora Machel pensava na educação, fundar escolas novas, ampliadas, esta educação dever-se-ia basear na valorização dos trabalhos manuais, como sendo ponto chave do conhecimento, fazer uma ligação entre ensino e trabalho.

Considerações finais

Falando da educação em Moçambique, é muito interessante relatarmos aqui, que devido ao empenho dado pelo Estado moçambicano, o setor da educação passou a ganhar um enorme avanço, superando as dificuldades deixados pelos colonizadores.

Conclui-se, a partir do estudo, que quando a educação é convertida em prioridade, através de políticas públicas de Estado para a educação, a probabilidade de alcançar altos níveis de desenvolvimento socioeconômico e educacional são maiores, a exemplo das conquistas alcançadas em Moçambique logo após a proclamação da independência em (1975).

Referências

BOLACHA, Natália Helena da Fonseca. *Amulher moçambicana na ocupação de cargos de decisão: um estudo de caso no âmbito das direções provinciais de nampula*. 2013. 214 P. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA- Lisboa, 2013.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2008.

MACHAVA, Paulino Albino. *Educação, cultura e gestão* do currículo local um estudo *de caso*. 2015. 248p. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, 2015.

MAZULA, Brazão. *Educação cultura, e ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Lisboa: Afrontamento, 1995.

SUBUHANA, Carlos. *ESTUDAR NO BRASIL: imigração temporário de estudantes moçambicanos no Rio de Janeiro*. 2005. 211 p. Tese (Doutorado em Serviço Social) – PPGSS/ESS/CFCH/UFRJ. Rio de Janeiro, 2005.

UACIQUETE, Adriano Simão. *Modelo da administração da educação em Moçambique 1983-2009*. 2010. 124 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro. Aveiro, 2010.

CAPOEIRA ANGOLA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA LEI 10639/03

Cristian Emanuel Ericeira Lopes
Universidade federal do maranhão - Ufma
E-mail: ericeiralpz@gmail.com

Resumo

A lei 10.639/03 surgiu fruto de muita luta do movimento negro do Brasil de muito tempo e teve suas raízes fincadas no chão da escola quando os primeiros negros conseguiram o direito de estudar em escolas ainda no período noturno, o acesso do negro a educação não formal.

Mas para que pudesse brotar algo, precisou-se de sementes, que vieram diretamente do continente Africano, para as Américas em especial ao Brasil, por meio de educação não formal e também por meio da religião. Sendo assim uma das primeiras sementes plantadas, para que muitos de nós tivéssemos a noção da importância da educação. Ainda assim não bastava apenas está na escola que tinha a função de um jarro, limitando o negro, não deixando ultrapassar esse jarro, vendo conteúdos que afirmavam o ser enquanto escravizado voltados para o trabalho e se vendo enquanto um objeto da sociedade. Em meio a discussões sobre esta realidade, surge a necessidade da implantação das chamadas medidas “afirmativas”, que tem por objetivo reduzir tais desigualdades. Destaca-se entre estas medidas, a política de cotas para afro descendentes nas universidades públicas, e a reforma curricular por meio da lei federal 10.639/03, que altera a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/96), tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas instituições de ensino públicas e privadas. Mais tarde incluiu-se também a história e cultura dos povos indígenas, através da emenda 11.645/08. Por isso a lei 10639/2003 chegou com o intuito de enfrentar as injustiças nos sistemas educacionais, combater as desigualdades sociais as práticas de racismo e preconceito em nosso país, colaborar com a autoestima da população negra e ajudar a nossa valorização, que muito se diminui por falta de representatividade positiva nas mídias e nos livros didáticos, uma representatividade que vai para além da cultural do exótico e do folclórico mostrando uma representação do povo negro, inferiorizada, pacífica durante o processo da escravidão por muitas vezes sendo colocados como bárbaros e coitadinhos, com uma profunda ausência de intelectualidade, sendo diretamente associado a escravidão e principalmente sem história própria, onde a partir do contato com o europeu e sua vinda para a América passou-se a ter alguns resquícios de história. Além de desvalorizar e negar tudo que está vinculado com o negro associando ao ruim desde sua religião, cultura, etc.. Entretanto, a lei que surgiu com o propósito de combater essa imagem do negro negativa, não tem sido aplicada em muitos lugares sendo apontado vários motivos e diversas razões entre elas a falta de conhecimento da lei e da própria temática, falta de material para trabalhar, o pré conceito com as temáticas, e a interiorização desses temas e outros motivos apontados tanto por gestores, professores, e demais envolvidos na escola.

Por esses e outros motivos, pensei em uma proposta de inserção da Capoeira Angola nas escolas, sendo essa uma prática diretamente ligada a população negra, e por conse-

quência também sofre com alguns estigmas de nossa sociedade possuindo em sua essência ferramentas imensuráveis para trabalhar com a lei 10639/2003, tanto em sala de aula como em suas diversas formas (academia, escolas de capoeira, clubes, praças, locais privados, etc..) possibilitando o uso de sua filosofia como eixo integrador, entre as diversas possibilidades de sua prática corporal e intelectual, musical. Pois *Segundo Mestre Pastinha a principal figura da capoeira Angola, a maior referencia da arte para os praticantes* “Capoeira é muito mais do que uma luta, capoeira é ritmo, é música, é malandragem, é poesia, é um jogo, é religião. (...) A capoeira é tudo que a boca come”. Sendo assim essa arte-luta uma das principais manifestações possuidora intrinsecamente em seu âmbito totais condições para ajudar no combate ao racismo e aumentar a valorização da identidade étnico-racial, uma ótima ferramenta para combater com essas perversidades ainda vividas cotidianamente, virtualmente e ainda na sociedade e em especialmente nos meios escolares, fomentando a importância da população e sua contribuição na sociedade, mostrando uma visão positiva sobre a história, contada, cantada, gingada, dançada, em outra perspectiva, trazendo o povo negro como produtor de conhecimento, trazendo a tona nossa história por nós mesmos, desmistificando estereótipos e preconceitos associados a nossa população.

De forma mais dinâmica, sem os padrões europeus de educação, levar de forma crítica e divertida um debate muitas vezes visto de forma chata e sem importância para ser debatido no ambiente escolar, muitas vezes sendo taxada de chata. Dessa forma o professor convencional é substituído psicologicamente pelos velhos Griots, que no continente africano em várias culturas possuem a função de ensinar os mais novos.

O caráter lúdico da capoeira, parecendo um jogo, uma brincadeira, uma dança, na verdade uma luta, é uma sabedoria lapidada na e pela cultura. O treino da habilidade acrescentou os sons dos berimbaus e a criação de melodias e cantigas que reuniam os heróis dessa dramatização encantadora. Assim trabalhar a capoeira nas escolas com esses temas fica menos tenso, e todos os alunos podem participar, fazendo a integração entre todas as crianças.

Referencias

Silva, M. L. (2007). *Educação, etnicidade e preconceito no Brasil*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC

Ana Lúcia Silva Souza; Márcia Silva.(Org.). De olho na cultura: pontos de vista afro-brasileiros. 1 ed. Salvador: Brasília: UFBA-Ceao/ Minc-Fundação Cultural Palmares, 2005, v.1, p.67-81.

Gomes, Nilma Lino; Jesus, Rodrigo Ednilson de (2013). As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 47, p. 19-33.

Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. / Ministério da educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013. 104p.

Viana, Maria da Guia (2015). Os desafios da implementação da Lei Federal Nº10.639/03: este as ações da política Nacional de PROMOÇÃO DA Igualdade Racial e a Política Educacional do Maranhão. São Luis: EDUFMA, 2015. 158p.,il.

Rodrigues, A. C. L. (2010). Educação Física e LDB: assumindo a responsabilidade na aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08. *Reflexão e Ação* (Online). v. 18. p. 125-150

Moreira, R.; Moreira, N. (2007). Capoeira: sua origem e sua inserção no contexto escolar. *Lecturas: Educación física y deportes*, n. 114. p. 27.

Capoeiraexports, pastinha filosofia da arte luta. Disponível em: <<https://capoeiraexports.blogspot.com.br/2011/01/pastinha-filosofia-da-arte-luta.html>>. Acesso em 23 de Abril de 2017.

“EU, VOCÊ, A ESCOLA E A CAPOEIRA (EVEC)”: UM ESPAÇO EDUCATIVO DE AFIRMAÇÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Ariane Ingrid da Silva Botelho

E-mail: ariane_ingrid@hotmail.com

Rosana Marques Lima

E-mail: adm.marquesrosana@gmail.com

Resumo

O artigo objetiva estabelecer as relações propostas, por meio da educação biocêntrica, nas atividades do Programa “Eu, Você, a Escola e a Capoeira (EVEC)”, célula ativa do Centro Cultural Capoeira Água de Beber, recorrendo à capoeira e demais manifestações da cultura afro-brasileira como instrumento educacional, de modo a afirmar a construção identitária e pertencimento ancestral. O Programa atua atento à formação social, à valorização cultural, ao enaltecimento familiar e à sensibilidade quanto à construção dos valores artísticos, morais e étnicos, respeitando os perfis individuais e comunitários de cada atendido. Além disso, é proposta do plano pedagógico trabalhar a História do Brasil de forma lúdica, dialogando com as leis 10.639/03 e 11.645/08. Este estudo utilizou-se de livros, artigos científicos e teses. A pesquisa de campo foi construída a partir do modelo de Boissivoin (1987) conhecido como “apresentando a amigos de amigos: redes sociais, manipuladores e coalizões”, e de forma empírica, foram aplicados questionários em 13 núcleos do Programa localiza-

dos nos Estados do Ceará, Pernambuco, Alagoas e Piauí e, no exterior, Venezuela e Europa, no período de fevereiro a abril de 2017 e reaplicados em novembro de 2017.

Palavras-chave: Capoeira. Educação. Afro-brasileira. Ancestralidade.

Introdução

Paralelamente às aproximações com as conformações legais, a capoeira como prática educativa não formal é dotada de uma prática pedagógica e de uma formação profissional específica. Essas características podem ter particularidades próprias nos diferentes grupos de capoeira, mas que notadamente vêm promovendo o ensino da capoeira nas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais e independente das normatizações que regem a educação formal.

Essa pesquisa se justifica no sentido de que, o ensino da capoeira propõe inclusão e acesso, além de ser uma manifestação de saberes. No atual momento da educação brasileira, a escola encontra-se mais aberta para novas abordagens, assim, o caráter criativo e disciplinador da expressão genuinamente brasileira permite ressignificar o ambiente escolar e o despertar dos educandos. A prática da capoeira em território cearense demonstra uma multiplicidade de concepções e de meios formativos de capoeiristas, que também podem estar atuando profissionalmente como professores em diferentes âmbitos, inclusive em creches e escolas.

Dessa maneira, o estudo tem como objetivo compreender as relações propostas nas atividades do Programa EVEC, recorrendo à capoeira como instrumento auxiliador na educação. Especificamente, busca-se registrar a metodologia uti-

lizada pelo Programa nos estados do Ceará, Pernambuco, Alagoas e Piauí, como também nos países da Venezuela, França, Hungria, Portugal e Irlanda.

Metodologia

A pesquisa possui embasamento teórico-metodológico justificado no conceito de “circularidade” da cultura, problematizado primeiramente por Mikhail Bakhtin e, depois, cunhado por Carlo Ginzburg, que concebe a existência de um relacionamento circular feito de influências recíprocas entre a cultura das classes dominantes e a das classes subalternas. Essa circularidade ocorre tanto de baixo para cima como de cima para baixo. Não são as ideias que circulam por si mesmas, mas os homens e suas criações (GINZBURG, 1987). O nosso campo de pesquisa é construído a partir do modelo de Boissivoin (1987) conhecido como “apresentando a amigos de amigos: redes sociais, manipuladores e coalizões”. (BOISSEVAIN, 1987, p. 197-98). De forma empírica, foram aplicados 13 questionários no período de fevereiro a abril de 2017 e posteriormente reaplicados nos treze e nos novos núcleos em outubro do mesmo ano.

Resultados

O Centro Cultural Capoeira Água de Beber exerce suas funções desde 2002 como espaço alternativo de educação, comprometida com ações que possibilitem a valorização das manifestações culturais e a criticidade em torno dos fatores sociais, culturais e étnicos. Dialogando com a lei 10.639/03 e a lei 11.645/08, a instituição desenvolve atividades que

De um modo geral, à idade média dos atendidos atinge entre 2 e 18 anos de idade, com perfis variados: alunos de escola pública, particular e moradores da comunidade, inseridos num contexto de marginalidade social, como também de classe média a crianças portadoras de distúrbios como TDA e TDAH, cadeirantes e autistas. Alguns núcleos já trabalham com os idosos e chegam a atender pessoas de até 75 anos de idade em aulas alternadas de 2 a 4 dias semanais.

Primeiro Levantamento

ANÁLISE QUANTITATIVA

150
LÍNGUA PORTUGUESA
FRANCÊS DOCE
ITALIANO 250

120
ESPAANHOLA
INGLÊS
FRANCÊS
ITALIANO
ALEMÃO
JAPONÊS

PROGRAMA DE VOLTAS ÀS ESCOLAS E A CAPÊPEIA

- PORTUGUESA - CE = 25
- ESPANHOLA - RL = 15
- INGLÊS - PC = 30
- FRANÇA LINGUA - CE = 10
- FRANCÊS DOCE - CE = 10
- CISCIBUELA - CE = 70
- CISCIBUELA - CE = 15
- PORTUGUESA - CE = 30
- FRANCÊS DOCE - CE = 30
- PORTUGUESA - CE = 20
- INGLÊS - CE = 72
- LINGUA - CE = 30
- PORTUGUESA - CE = 20
- CISCIBUELA - 170

Segundo Levantamento

ANÁLISE QUANTITATIVA

150
LÍNGUA PORTUGUESA
FRANCÊS DOCE
ITALIANO 250

120
ESPAANHOLA
INGLÊS
FRANCÊS
ITALIANO
ALEMÃO
JAPONÊS

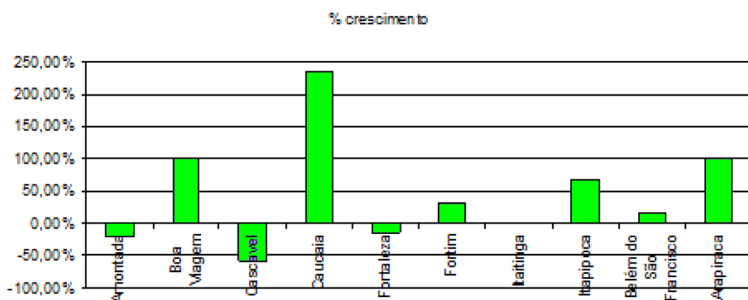
PROGRAMA DE VOLTAS ÀS ESCOLAS E A CAPÊPEIA

- PORTUGUESA - CE = 20
- ESPANHOLA - RL = 10
- INGLÊS - PC = 30
- FRANÇA LINGUA - CE = 120
- CISCIBUELA - CE = 30
- PORTUGUESA - CE = 70
- FRANCÊS DOCE - CE = 25
- PORTUGUESA - CE = 20
- INGLÊS - CE = 120
- PORTUGUESA - CE = 30
- CISCIBUELA - CE = 92
- PORTUGUESA - PT = 196
- FRANÇA - RU = 35
- FRANÇA - PR = 250
- FRANCÊS - PL = 185
- PORTUGUESA - RL = 120

ANAIIS DO SEMINÁRIO DE ESTUDOS AFRICANOS E DA DIÁSPORA – VOLUME II
II SEMINÁRIO DE ESTUDOS AFRICANOS E DA DIÁSPORA
I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS AFRICANOS E DA DIÁSPORA

A Figura 1 apresenta o resultado do censo de pessoas atendidas pelo EVEC. Nota-se um aumento de cidades de pessoas envolvidas no programa. A taxa de crescimento é apresentada na Tabela 1 e no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Taxa de crescimento do Programa EVEC por núcleo



Fonte: Projeto Político-Pedagógico do CECAB¹

A Tabela 1 e o Gráfico 1 demonstram a taxa de crescimento do programa EVEC, notoriamente positiva de aproximadamente 69% nacionalmente e 252% internacionalmente. Observa-se pontualmente no Gráfico 1 três municípios com redução de pessoas atendidas, entretanto o crescimento das demais cidades faz com que no geral tenhamos uma evolução entre o primeiro e o segundo Censo.

Considerações finais

Sendo o Programa EVEC agregador de conhecimento em torno de um objetivo comum é possível afirmar que não diz respeito apenas à parte estética da capoeira, mas alcança

¹ Documento interno do Centro Cultural Capoeira Água de Beber (CECAB) lançado no dia 20 de abril de 2018, em Fortaleza - CE.

o ambiente escolar, como instrumento para a construção da ludicidade, passando pela relação entre as pessoas quem compõem aquele meio e finando na apropriação dos ensinamentos ancestrais, onde toda simbologia envolta a mística da capoeira ganha força, energia e se tornam parte daquela identidade.

Os educadores do EVEC trabalham de forma coletiva com o público beneficiário, comunidades e famílias. Dessa maneira, conseqüentemente, pais e filhos participam de atividades culturais, reuniões de planejamento, reflexão e avaliação, além de exercerem uma postura pedagógica a partir da estrutura estabelecida pelo programa, intervindo de forma unânime nos espaços educacionais.

As atividades desenvolvidas possuem ênfase nas histórias de capoeira, ginga, esquivas, acrobacias, jogos lúdicos, fundamentos da roda e musicalidade. O projeto ganhou visibilidade, tornou-se um programa transformador, atendendo atualmente 1.392 crianças, jovens e idosos no Brasil, na Venezuela e na Europa.

Referências

BOISSEVAIN, Jeremy. Apresentando “Amigo de Amigos: redes sociais, manipuladores e coalizões”. In: FELDMAN-BIANCO, Bela. (Org.) *Antropologia das Sociedades Contemporâneas*: métodos. São Paulo: Global Universitária. 1987. p.195-223.

GINZBURG, C. *O Queijo e os Vermes*: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

MARTINO, Luiz Claudio, *Panorama da pesquisa empírica em comunicação*. In: BRAGA, José Luiz; LOPES, Maria Immacolata Vassalo de; MARTINO, Luiz Claudio (orgs.). Pesquisa empírica em comunicação. São Paulo, Paulus, 2010, 135-160.

PEDAGOGIA DA GINGA: UMA ONTOLOGIA POLÍTICA

Cledisson Geraldo dos Santos Junior
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
E-mail: cledissonjunior@gmail.com

Patrícia Gonçalves Pereira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
E-mail: pgpbio8@gmail.com

Outras facetas nem sempre contadas da nossa história carregam potencialidades encantadas nos caminhos das encruzilhadas, sendo possível a arte da recriação a partir de novas realidades construindo a (r)existência. Para Rufino (2016) a saga das populações negro-africanas lançadas nas encruzadas da calunga grande é perspectivada pelas potências de Exu. A necessidade de se reinventar do lado de cá do Atlântico, implica em alta habilidade com o desconhecido e estímulo de formas criativas da reestruturação como povos transladados. De acordo com Anjos (2008), a religiosidade afro-brasileira promove o encontro das diferenças, que se dá de forma rizomática, nas cruzas das encruzilhadas permitindo múltiplas possibilidades. O ser no mundo é sempre a possibilidade de uma escrita encruzada com o outro. O corpo também eclode como território de possibilidades, atento as questões de tempo e espaço, no pensamento Afro-brasileiro as histórias, contextos e decisões não caminham de forma linear. Os corpos que cruzaram as rotas transatlânticas, trouxeram elementos cosmopolíticos para as Américas, e que encontraram eco no pensamento Ameríndio. Uma (r)existência foi constru-

ida a partir de referenciais afrocentrados, como possibilidade de luta pela liberdade a partir da malemolência, do gingado se fortalecendo contra os escravocratas mesmo diante dos olhos destes. A capoeira é uma criação dos escravos contra a dominação branca, sua prática se dava no seio da comunidade negra. Ela exprimia uma “visão do mundo” e experiência de vida, de ética e filosofia antagônicas à cultura branca.

A capoeira reflete essa (r)existência pela artimanha, pela esperteza e pela negociação específicas dos negros. A capoeira ilustra a reivindicação e a luta direta dos negros na sociedade moderna. Ela é precisamente essa arte da dinâmica e potência, que esquiva o centro de gravidade, que utiliza códigos para improvisar e se atirar no vazio. Karasch (2000) observa duas facetas da capoeira uma contendo o lado lúdico, de conagração, de festa, de brincadeira e reunião, a outra face contém a resistência, a agressividade em reação ao agressor escravista, ambas constroem a proteção estilizada em forma de dança.

Segundo Artaud (1975), o exercício de uma “crueldade”; que força a quebrar os elos e agenciamentos psicológicos ou sociais para “inventar-se um corpo novo”. Um corpo de fuga, no limite do possível e do desequilíbrio, que inverte a crueldade exercida sobre os negros em uma potência de superação do corpo orgânico rumo ao glorioso corpo do negro. Segundo Rufino (2016) a ginga é uma sabedoria de fresta, uma sabedoria de síncope. É o contratempo, movimento que preenche o vazio deixado pela alternância entre a marcação de dois tempos distintos. Princípios de desconfianças e incertezas acompanharam as escolhas, não ter certeza do próximo passo, deixar se orientar pelo ambiente em movimento é fundamental.

A mesma potencialidade que em meados do séculos XVIII e XIX pairava nos ares cariocas, baianos e outros locais onde se insurgiam os quilombos e a capoeira como epicentros de (r)existência negra, ainda, é sentida nas disputas atuais impostas aos corpos marginalizados, empobrecidos, negros para o sistema capitalista. Estes corpos entendem que não podem enfrentar o sistema de frente, pois, sabem que o jogo é injusto e desleal, essa capoeira que foi descrita por alguns autores como:

Mais que um “orgulho africano”, uma atitude permanente de rebelião, apesar de não se dirigir diretamente contra a instituição escravista [...] Uma “rebelião de baixa intensidade”, estratégia de acostrar permanentemente os beneficiários da ordem escravista – senhores e policiais” (SOARES, 2004).

Histórica e culturalmente a capoeira é uma ameaça a segurança do sistema opressor que encontra eco na realidade contemporânea e se materializa na ginga dos corpos que jogam, brincam, sonham e lutam contra a opressão. Para o Cacique André¹ *“o Estado tenta acabar com a nossa capacidade de sonhar. Esperança é uma questão de tempo e o tempo sempre vem”*.

Se, no período escravocrata, os senhores temiam o potencial do corpo negro que gingava, hoje, ainda temem os corpos que gingam em busca da liberdade. A tão sonhada liberdade ainda não se concretizou para nós, não fomos incluídos nas partilhas dos bens comuns desta sociedade, por isso precisamos nos manter atentos no jogo.

Estes ensinamentos fazem parte da Cosmovisão Afro-brasileira. É preciso manter a desconfiança na ginga, é preci-

¹ Cacique Guarani Mbya.

so atenção para saber a duração do tempo entre os passos. Ao jogarem contra as ameaças cotidianas da modernidade capitalista os “lutadores” sabem que este é um jogo difícil, é necessário saber os tempos certos de agir, ou, como orienta *Jamaica*² “é preciso *saber a hora de dar a negativa*”. Para o mestre, o jogo da capoeira é um jogo da vida e contra o poder opressor.

A gente diz que sabe tudo, no fundo não sabe nada. Essa vida só nos leva é no fio da navalha. O sistema nos oprime no modo da gente ser. Somos excluídos no nosso modo de viver. Mas a capoeira nos dá força para lutar contra o poder. Foi assim que eu aprendi, foi ela quem me ensinou, a lutar contra o sistema, esse sistema opressor (Mestre Jaburu, 2018).

A malemolência presente no saber gingar contempla o saber compreender o ambiente e o contexto político, se utilizando dos elementos locais que podem contribuir com a possibilidade do viver, compõe a arte do (r)existir, mesmo com tantas forças contrárias, como o racismo. Estes que arquitetam para que a vida na periferia não seja digna, que possui um sistema de educação que deseduca, que invisibiliza e transforma mentiras em verdades apagando a nossa história, que tentam desconectar os sentidos da vida. As (r)existências negras oferecem uma ameaça a este Estado, jogam contra ele por meio da política, uma cultura periférica, malemolente e gingada, transformam a periferia em quilombo, a capoeira na força vital para eclosão da vida. O que chamamos de Pedagogia da Ginga são métodos que asseguram a adaptação recíproca dos indivíduos que buscam a transgressão dos limites da colonialidade (WALSH, 2009), busca credibilizar as corporeidades como locus principal de suas ações na me-

² Liderança Quilombola, Quilombo dos Machado, comunicação oral.

dida em que é no território corporal que se vive a colonialidade e é, a partir das potências do corpo, enquanto resiliência e transgressão, que se lança mão de ações decoloniais.

Referências

ANJOS, José Carlos Gomes. A filosofia política da religiosidade afro-brasileira como patrimônio cultural africano. *Debates do NER*, Porto alegre, ano 9, N. 13, P. 77-96, jan./jun. 2008.

ARTAUD, Antonin. *Para Acabar de Vez com o Juízo de Deus / O Teatro da Crueldade*. Trad. Luiza Neto Jorge e Manoel João Gomes. Lisboa: & etc, 1975.

CACIQUE Andre. In. *II Assembleia dos Povos, encontro antirracista, anticapitalista e anticolonial*, Quilombo Fidelix, Porto Alegre, 2018.

KARASCH, Mary. *A vida dos escravos no Rio de Janeiro (1808-1850)*. São Paulo. Companhia da Letras. 2000.

MESTRE Jaburu. In. *II Assembleia dos Povos, encontro antirracista, anticapitalista e anticolonial*, Quilombo Fidelix, Porto Alegre, 2018.

RUFINO, Luiz. Performances afro-diaspóricas e decolonialidade: o saber corporal a partir de Exu e suas encruzilhadas. *Revista Antropolítica*, n. 40, Niterói, p.54-80, 1. sem. 2016.

SOARES, Carlos Eugênio Libano. De escravos a romancistas: a capoeira antiga nas letras. In: *A capoeira escrava e outras tradições rebeldes no Rio de Janeiro (1808-1850)*, 2ª ed. Campinas. Editora Unicamp, 2004.

WALSH, Catherine. *Interculturalidade, Estado, Sociedad. Luchas (De) coloniales de nuestra época*. Primeira edición: Universidad Andina Simón Bolívar/ Ediciones Abya-Yala, Quito. 2009.

ÁFRICA E BRASIL: UNIDOS PELA HISTÓRIA E CULTURA

Rosalva Maria Girão Pereira Nogueira

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
(UNILAB)

E-mail: romgpn@yahoo.com.br

Luís Tomás Domingos

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
(UNILAB)

E-mail: luis.tomas@unilab.edu.br

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica tornou-se obrigatório a partir da Lei 10.639/2003, em atendimento ao estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, Art. 215 e Art. 216 e na Lei 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as quais asseguram aos brasileiros o direito à vida sob condições iguais, direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, como também o acesso às diferentes fontes de cultura nacional (PARECER CNE/CP 003/2004, p.497).

É importante rememorar que o Brasil, que é um país de grande extensão territorial, abriga uma diversidade regional, racial e cultural posto que habita aqui um contingente significativo de descendentes de africanos dispersos pela diáspora (GOMES, 2007, p.97). Ao reconhecer o Brasil como sendo um país multiétnico e pluricultural, é fundamental no processo educativo considerar espaços escolares que fomentem no aluno o desejo de reconhecimento ao grupo étnico/racial a que pertencem. Esse reconhecimento, primeiro, refere-se

ao acesso ao conhecimento histórico – saber que o tráfico de africanos representou o processo mais longo de migração forçada da história; segundo, remete à valorização e divulgação dos processos históricos de resistência dos africanos escravizados deste lado do Atlântico e por seus descendentes e, por último, demanda respeito pelas pessoas negras e sua descendência africana (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, 2004).

Baseado nessas considerações, apresenta-se o projeto África e Brasil: unidos pela História e Cultura- resultado da pesquisa de Mestrado *Uma Análise da Implementação da Lei 10639/2003 no contexto de escolas estaduais da Região do Maciço de Baturité/CE: entraves e possibilidades*, do Programa de Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – uma ação extensionistaviabilizada através da parceria das escolas estaduais e Núcleo de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (NEAAB/ UNILAB). Este projeto tem como objetivo geral promover a educação para as relações étnico-raciais na escola de ensino médio, através do fomento de projetos interdisciplinares que viabilizam o ensino e a aprendizagem da História da África e suas culturas. São objetivos específicos: atender a Lei 10.639/2003; dialogar sobre a presença das culturas de matrizes africanas e afro-brasileiras na sociedade brasileira; perceber as influências e heranças africanas em nossa história; propiciar ações educativas para a educação das relações étnico-raciais, desconstruindo estigmas e preconceitos velados contra as pessoas negras; e contribuir com a formação continuada dos professores.

Esta ação, de forma ampla, desenvolvida no ano de 2017, em escolas de ensino médio da Região do Maciço de

Baturité, colaborou com a realização de projetos de pesquisas sobre o contexto histórico, social, cultural e político do continente africano no âmbito das linhas temáticas, a saber:

- **Desenvolvimento Social, Cultural e Identidade africanas** – temática voltada para o conhecimento das matrizes africanas e afro-brasileiras que compõem a cultura nacional (Patrimônio cultural Afro-Brasileiro).
- **Negritude, Cinema e Educação** – temática voltada para a apresentação e discussão de narrativas em que a função e estrutura cinematográficas representam a construção de identidade negra no cinema brasileiro ou estrangeiro.
- **Arte Literária e processos de identidade étnico-racial** – temática voltada para o conhecimento da literatura africana e afro-brasileira na formação do processo de identidade dos afro-brasileiros.
- **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais** – temática voltada para o estudo do continente africano, de forma mais específica os países que formam os PALOP (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, além da Guiné Equatorial, que adotou o idioma recentemente).
- **Religiões de matriz africanas** – temática voltada para o conhecimento das diversas religiões que compõem a formação de nossa sociedade.

Essas temáticas foram, pois, desenvolvidas por meio de projetos interdisciplinares, sob a orientação e acompanhamento de um professor.

O presente projeto teve como público-alvo alunos e professores das escolas da rede estadual de ensino médio da Região do Maciço de Baturité. A metodologia adotada integrou as duas áreas de ensino *Linguagens* e *Ciências Humanas*, no desenvolvimento de temas pertinentes à história e cultura afro-brasileira e africana.

As práticas pedagógicas foram desenvolvidas durante o ano letivo de 2017, com início no mês de março e finalização no mês de novembro, tendo atendido aproximadamente a 350 alunos e 38 professores.

Para a realização das atividades propostas adotou-se a metodologia da pesquisa científica para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, assim privilegiamos a troca de experiências e a construção do conhecimento, momento em que alunos e professores se debruçaram sobre o continente africano, buscando subsídios para o estudo.

Essa proposta de estudo foi viabilizada pela contribuição e participação de integrantes do Núcleo de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (NEAAB/UNILAB), que propiciou, durante o percurso de realização dos projetos, oficinas aos alunos, minicurso aos professores e palestras de formação aos docentes dessas escolas.

As atividades foram desenvolvidas em três fases: a primeira, no primeiro semestre de 2017, de definição do tema trabalhado nas turmas: o que os alunos queriam saber a partir da pesquisa; e delineamento das ações, prazos e responsáveis. Na segunda fase, abordagem do tema em sala de aula, realização de busca de subsídios, fontes de estudo; e oferta de oficinas, palestras, minicurso aos professores e alunos.

A terceira fase, no segundo semestre de 2017, foi constituída pela produção escrita de projetos pelos alunos, sob a super-

visão de professores-orientadores; e apresentação dos projetos na *Feira Interdisciplinar de Ciências e Cultura*, evento escolar que antecedeu a realização do *Ceará Científico* – evento desenvolvido pelo Governo do Ceará em parceria com a Seara da Ciência, entidade vinculada à Universidade Federal do Ceará.

Esse projeto realizado na Região do Maciço de Baturité promoveu diversos diálogos com vistas à reeducação das relações étnico-raciais nas escolas a partir do estudo de temas pertinentes à história e culturas africana e afro-brasileira, tendo alcançado como resultados positivos durante o processo de desenvolvimento das várias ações:

- Mobilizou comunidade escolar para práticas interdisciplinares de valorização ao ensino da História da África, atendendo assim as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
- Contribuiu com a formação continuada dos professores.
- Propiciou ações educativas contra o racismo e discriminações.
- Propiciou intercâmbio e trocas de saberes entre a escola de ensino médio e universidade.
- Contribuiu para a participação de alunos e professores em eventos acadêmicos – Ceará Científico – etapa Regional (Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 8) e etapa Estadual – Governo do Estado/ SEDUC e Seara da Ciência.
- Contribuiu para a garantia do cumprimento da Lei 10639/2003.

Nesse contexto, acreditamos ter contribuído para a formação humana e construção de valores e respeito às diversidades, na formação de pessoas destituídas de preconceitos e enraizamento racistas, vislumbrando transformações nos espaços educativos.

Importa ressaltar que o percurso não termina aqui, necessário se faz ampliar o debate em torno da inclusão da temática história e cultura afro-brasileira e africana e as relações étnico-raciais no cotidiano escolar.

Referências

BRASIL. *Parecer CNE/CP 03/2004*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. In Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

BRASIL. *Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 02, out. 2015.

BRASIL. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20, abr. 2016.

BRASIL. *Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretri-

zes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 02, out. 2015.

COELHO, W. DE N.B; COELHO, M. C. *Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 67-84, jan./mar. 2013. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n47/06.pdf>. Acesso em: 22, fev.2017.

GOMES, N.L. *Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. p.143 - 154*. In:MUNANGA, K. (org). Superando o racismo na escola. Brasília, 2005. 2ª edição revisada, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.204p.: il. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 03 mar.2016.

GOMES, Nilma Lino (org). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

O CABELO QUE DAVA VOLTA AO MUNDO: DESOCULTANDO AS VOZES NEGRAS NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL E (RE) SIGNIFICANDO A IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL

Rogério Santos Souza

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

Resumo

O presente estudo apresenta os resultados da pesquisa intitulada “Descolonizando o Currículo e as Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: contação de histórias como mecanismo de (re)construção da identidade étnico-racial”, e as etapas de construção do material pedagógico, produto do Programa de Mestrado em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas, na Linha de Pesquisa: Ensino de História, Educação Inter-Etnica e Movimentos Sociais da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB. A construção do material educativo - livro de história infantil “O cabelo que dava volta ao mundo” e caderno de diálogo docente - é fruto de uma experiência pedagógica realizada entre 15 de setembro de 2016 e 31 de março de 2017, na Escola Municipalizada Juvenil de Oliveira, que atende a modalidade da Educação Infantil, na rede pública de ensino do município de Maragogipe/BA. O projeto do mestrado está articulado com o projeto de extensão “Ilê de Memórias: as histórias que escolhemos contar”, e com o tirocínio docente realizado, paralelamente, junto ao Laboratório de Ensino de História do Recôncavo da Bahia - LEHRB. O objetivo geral é sensibilizar a equipe pedagógica da Escola Municipali-

zada Juvenil de Oliveira, especialmente as professoras, quanto à necessidade de discutir as questões relacionadas à identidade étnico-racial, por meio da contação de histórias, mas, principalmente, refletir quanto à diversidade existente na turma, na escola e, conseqüentemente, na sociedade. Como objetivos específicos, aponto: 1. Discutir a importância do respeito às diferenças individuais nas turmas de Educação Infantil de Maragogipe; 2. Construção de um livro de conto infantil, resultante das oficinas realizadas com professores da educação básica do Recôncavo; 3. Construir um caderno de diálogos pedagógicos, material docente, com subsídios acerca da metodologia da contação de histórias. Quanto à metodologia, foi adotada a metodologia composta de vivências, observações e perguntas objetivas e subjetivas, que possibilita às docentes entrevistadas flexibilidades na dinâmica de respostas das questões por meio de questionários e grupo focal. Sobre os resultados, e por se tratar de um estudo em construção, apresento no Relatório do Mestrado como resultados parciais: impressões acerca da eficácia da técnica/metodologia da contação de histórias enquanto mecanismo auxiliar na (re)construção da identidade étnico-racial de crianças de 4 e 5 anos no espaço da Educação Infantil, além de apresentar um livro de conto, parte do produto pedagógico e o material de apoio para professoras(es) conhecerem e melhor aplicarem a técnica de contação de histórias. Nas considerações finais, e em nossas observações durante a execução do projeto na escola, percebemos que as histórias contadas, do ponto de vista da fábula infantil, não permitem reflexões acerca do preconceito, dos atos de discriminação, bem como sobre as práticas educativas racistas encontradas no universo da sala de aula, pois são, quase sempre, retratos dos típicos contos eurocêntricos com princesas e príncipes fenotipicamente

brancos. Portanto, apresenta-se como necessário, importante e urgente a produção de materiais pedagógicos que valorizem, respeitem e reconheçam a diversidade existente na sociedade brasileira e, conseqüentemente, nas escolas; cabendo aos profissionais de educação (diretores, coordenadores pedagógicos e professores) a escolha de produtos pedagógicos que viabilize a pluralidade ético-racial.

Referências

ABRAMOVICH, Fany. *Literatura Infantil: Gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1989.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Tradução Arlene Caetano. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1980.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. *Lei nº 10.639/2003 in: Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília/DF. Outubro de 2004.

CAVELLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2015.

COELHO, Beth. *Contar histórias: uma arte sem idade*. São Paulo: Ática, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1987.

MUNANGA, Kabengele. (org.). *Superando o Racismo na Escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Ana Célia. *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático*. Salvador: EDUFBA, 2001.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Aprendizagem e ensino das Africanidades brasileiras*. 2º Ed. In Munanga, Kabengele (org.) *Superando o racismo na escola*. Ministério da Educação Continuada, alfabetização e diversidade, 2005.

SILVA, Tomás Tadeu da. A Produção Social da Identidade e da Diferença. In: SILVA Tomás Tadeu da. (org.) *Identidade e Diferença A Perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes: 2000.

VIGOTSKI, L. S. 1896-1934. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MAPEAMENTO DOS ESTUDOS SOBRE A HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NOS GRUPOS DE PESQUISA NO DIRETÓRIO DO CNPQ

Nicácia Lina do Carmo
Universidade Federal do Ceará
nicaciaufc@yahoo.com.br

Joselina da Silva
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
joselinajo@yahoo.com.br

Resumo

Relata sobre estudo no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (DGP) registrados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que contemplam as temáticas: Mulheres Negras, Africanidades, Racismo Institucional, Igualdade Racial e Movimento Negro. Busca identificar os grupos de pesquisa que desenvolvem estudos sobre as temáticas supracitadas preconizando as atribuições da Lei 10.639/03. Procura desenvolver uma pesquisa exploratória por meio das buscas e recuperação dos dados no Diretório. Contempla uma revisão bibliográfica sobre a Lei 10.639/03 e o Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq. Apresenta os grupos de pesquisa recuperados, as áreas e instituições em que estes grupos estão inseridos. Concluirá realizando uma análise sobre os resultados encontrados e destacar a relevância do DGP e dos grupos de pesquisas que promovem o enriquecimento das temáticas por eles estudadas. Os grupos de

pesquisa visam a construção e disseminação de conhecimentos concernentes às áreas de pesquisa.

Palavras-chave: Lei 10.639/03. Diretório dos Grupos de pesquisa do CNPq. História e cultura africana e afro-brasileira.

Introdução

O processo de comunicação e disseminação de informações está relacionado às fontes de informação e sua disponibilidade. Pode-se citar o Diretório dos Grupos de Pesquisa (DGP) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), disponível para livre acesso. O DGP possui grupos de pesquisa registrados de todo o Brasil, das diversas áreas do conhecimento, contemplando universidades públicas e privadas, entre outras instituições de ensino superior com pós-graduação *stricto sensu* reconhecida pela CAPES/MEC (CNPq, 2014).

Este estudo objetiva realizar o mapeamento dos Grupos de estudos no Diretório do CNPq, que desenvolvem pesquisas sobre Mulheres Negras, Africanidades, Racismo Institucional, Igualdade Racial e Movimento Negro.

Metodologia

Este estudo é conduzido por uma investigação exploratória, seguida de revisão bibliográfica. Inicia-se com uma busca no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq.

A realização desta pesquisa compreende a investigação, busca e recuperação dos grupos de pesquisa presentes no Diretório. Para efetivação das buscas, foram utilizados os seguintes termos: Mulheres Negras, Africanidades, Racismo Institucional, Igualdade Racial e Movimento Negro.

Referencial teórico

Na educação, o resultado ocorreu por meio da primeira lei sancionada pelo governo Lula, 10.639/2003, em 9 de janeiro de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, – Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 – tornando obrigatório o ensino de história, cultura africana e afro-brasileira, nas escolas de ensino fundamental e médio de todo o país. Segundo o (artigo 26-A):

§ 1º O conteúdo [...] incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (BRASIL, 2003).

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais o “reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira [...]”. (BRASIL, 2004, p. 11). A valorização se concretiza após a conscientização e respeito da sociedade em relação à história e cultura negra.

Diretório dos grupos de pesquisa

O CNPq colabora para o desenvolvimento e reconhecimento nacional e internacional das instituições de pesquisa e pesquisadores brasileiros. “Tem como principais atribuições fomentar a pesquisa científica e tecnológica e incentivar a formação de pesquisadores brasileiros”. (CNPq, 2014?). Dentre as diversas funções e programas que essa agência contem-

pla, encontram-se ferramentas para a disseminação e auxílio de pesquisas, como o Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil.

O DGP teve início em 1992, composto por uma base corrente de busca que proporciona acesso aos grupos de pesquisa e aos censos com dados estatísticos bianuais. As pesquisas são realizadas por meio de diversas variáveis, grupos, linhas de pesquisa, pesquisadores entre outras (DGP, 2014).

Resultados

Abaixo seguem os quadros representativos dos resultados iniciais dessa pesquisa. No quadro 1 consta o mapeamento dos grupos de pesquisa conforme a temática e área que são estudados.

Quadro 1 – Temáticas e áreas dos grupos de pesquisa

ÁREAS	Mulhe- res Ne- gras	Africa- nidades	Igualdade Racial	Racismo Institu- cional	Movimen- to Negro
Antropologia	2	1	1		6
Demografia				1	
Direito			4		
Educação	3	23	5	2	9
Geografia			1		1
História	2	5	2		10
Ciência Política	1		2		2
Letras	1	8	2		
Enfermagem	2				
Psicologia		1			1
Sociologia	2		1		6
Saúde Coletiva	1		3	4	
Serviço social					1
Planejamento urba- no e regional					1
	14	39	21	18	41

A temática mais presente nas pesquisas foi “Movimento Negro”, com 41 grupos, destacando-se a “História” como área que mais realiza estudos sobre a temática. Diante de todas as temáticas dos grupos, a área de maior enfoque torna-se “Educação” com 42 grupos de diferentes temáticas.

O quadro 2 demonstra o quantitativo de instituições identificadas durante a pesquisa.

Quadro 2 – Regiões e instituições que contemplam os grupos

REGIÕES	INSTITUIÇÕES
NORTE	5 Universidades Federais
Nordeste	20 Instituições (Federais, Particulares e Estaduais)
Centro-Oeste	9 Instituições (Federais, Particulares e Estaduais)
Sudeste	21 Instituições (Federais, Particulares e Estaduais)
Sul	12 Instituições (Federais, Particulares e Estaduais)

O maior número de instituições que desenvolvem estudos sobre as temáticas encontram-se na região nordeste e sudeste. Vale refletir sobre a prevalência de diversos fatores, podendo ser uma delas o incentivo à pesquisa por meio de bolsas de estudos e também a necessidade de realizar pesquisas sobre as temáticas, objetivando maior conhecimento sobre as relações raciais e disseminação de informações.

Considerações finais

O DGP permite realizar esse estudo em âmbito nacional e por meio do ambiente digital, facilitando o acesso e a recuperação dos dados. Percebe-se a importância das temáticas para

sociedade e as universidades, que são as principais propulsores do desenvolvimento científico e tecnológico, como outras instituições e organizações que buscam contribuir para o avanço da ciência. A comunidade científica é a maior responsável pela validação e reconhecimento da produção científica desenvolvida pelos pesquisadores e grupos de pesquisa.

Referências

BRASIL. Presidência da República. Casa civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. LEI Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, 2004. Disponível em: <[http://www.uel.br/projetos/leaafro/paginas/arquivos/DCN-s-Educacao das Relacoes Etnico-Raciais.pdf](http://www.uel.br/projetos/leaafro/paginas/arquivos/DCN-s-Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2016.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. *O CNPq*. 2014? Disponível em: <<http://www.cnpq.br/web/guest/o-cnpq;jsessionid=C3F96B0F024D-45D62704C2E88578EF00>>. Acesso em: 08 jan. 2016.

DIRETÓRIO DOS GRUPOS DE PESQUISA NO BRASIL. O Diretório. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/web/dgp/o-que-e/>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana. (orgs.). *Caminhos convergentes: Estado e Sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009.

VIOLÊNCIAS RELIGIOSAS: AS CRENÇAS DE MATRIZES AFRICANAS NO ALVO DE INTOLERÂNCIAS EDUCACIONAIS

Adriano Ferreira de Paulo

Doutorando - Universidade Federal do Ceará (UFC)

Bolsista CAPES.

E-mail: acanibalia@gmail.com

Joselina da Silva

Professora associada (PPGEDuc - UFRRJ) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Ceará (UFC)

E-mail: joselinajo@yahoo.com.br

As influências que as violências religiosas podem exercer na sociedade civil têm sido alvo de debates e pesquisas sobre suas problemáticas em diversos setores da sociedade, sendo a educação um dos principais lugares a sofrerem influências, tendo em vista, dentre inúmeros fatores, sua possibilidade para constituição de debates ideológicos com tendências preconceituosas sobre crenças que estão fora da cultura hegemônica, a saber a fé cristã. Nesta pesquisa, analisamos as violências religiosas sobre as crenças afro-brasileiras no ensino de História, em nível fundamental, tendo como ângulo de visão analisar os ensinamentos da Renovação Carismática Católica (RCC) na cidade Fortaleza. Como possibilidade de combate às influências intolerantes, propomos a utilização de dispositivos baseados no diálogo inter-religioso nas escolas, no intuito também de atender à lei 10.639/03, e promover um olhar multicultural para valorização para com esta manifestação cultural brasileira. Nossa fundamentação teórica ini-

cial está embasada em alguns autores como Bauman (2007), Berger (2017), Boff (1997), Charlot (2000), Freire (1992), Hall (1997), James (1997), Jung (2009), Mc Laren (2000), Munanga (2005), Sodré (2012), dentre outros. Esta pesquisa é do tipo qualitativa e nossa metodologia está norteada pela Pesquisa Ação, seguindo os conceitos de Barbier (2002), Thiollent (2002) e pela História Oral, com base em Le Goff (1994), onde, inseridos no cotidiano escolar das instituições pesquisadas, fizemos uma combinação de história e memória dos fatos de intolerâncias religiosas acontecidos no espaço educacional, tendo como depoentes, alunos, professores e funcionários. Utilizamos como procedimentos metodológicos: análises bibliográficas, documentais e ainda a aplicação de questionários em alunos do ensino fundamental. A demarcação espaço temporal foram escolas públicas na cidade de Fortaleza, especificamente no bairro Bom Jardim em dias atuais. O bairro foi escolhido por ser uma localidade, na cidade de Fortaleza, com maior existência de casas de Umbanda e Candomblé. Os sujeitos desta pesquisa foram professores de História e alunos do 7º. Ano do ensino fundamental. Entre os vários achados nas falas dos professores, elencaremos 04 tópicos de análise: rejeição ao tema, a participação da família, silenciamentos e violência simbólica. Nossos resultados demonstram que os ensinamentos carismáticos católicos trazem complicações para o desenvolvimento de relações multiculturais no ensino de História e interferem na possibilidade do desenvolvimento do diálogo inter-religioso na educação.

Palavras-chave: Educação. Renovação Carismática. Crenças afro-brasileiras. Diálogo Inter-Religioso.

Referências

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Tradução Lucie Didio. Brasília: Plano, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. *Tempos líquidos*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. – Rio de Janeiro : Jorge Zahar Ed., 2007.

BOFF, Leonardo. *Brasas sob cinzas: estórias do anticotidiano*. Rio de Janeiro: Record, 1997.

BERGER, Peter. *Os múltiplos altares da modernidade: rumo a um paradigma da religião pluralista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber, elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1992.

HALL, Stuart. *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo*. Educação e Realidade, 22 (2): 15-45. Porto Alegre, 1997.

JAMES, William. *As variedades das experiências religiosas*. São Paulo: Editora Cultrix, 2010.

JUNG, Carl Gustav. *Tipos psicológicos*. Petrópolis: Vozes, 2009.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MUNANGA, Kabengele. (Org.) *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: MEC/Sead, 2005.

SODRÉ, M. *Reinventando a educação. Diversidade, descolonização e redes*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2012.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 11. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

O TERREIRO DE UMBANDA: ESPAÇO DE REEDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Luziara Miranda Novaes
UFRRJ

E-mail: luunovaees@gmail.com

Joselina da Silva
UFRRJ
E-mail: joselinajo@yahoo.com.br

Resumo

O presente trabalho consiste em oferecer uma análise qualitativa do projeto Sucursinho, criado e desenvolvido sob chancela espiritual pelos praticantes de umbanda do Centro Espírita Justiça e Amor (CEJA), localizado no Rio de Janeiro. Projetos como o Sucursinho reforçam a relação dos jovens com a educação através do espaço religioso que atua de maneira não formal e informal, buscando oferecer mais ferramentas para a inclusão social. Assim sendo, analisar os pontos positivos dessa iniciativa do CEJA, apresentando aos interessados pesquisas, entrevistas e o entendimento do que o projeto representa, pode servir como modelo ou ponto de partida para outros projetos de educação que venham a ser desenvolvidos entre as casas religiosas e a escola. Este ensaio se propõe apresentar um projeto desenvolvido em um espaço não formal e informal de ensino, que tem por objetivo além da ampliação da escolaridade, refletir com os envolvidos no mesmo, as identidades e as possibilidades de acesso e perma-

nência nos espaços formais de educação, e ainda, identificar nas ações de ensino aprendizagem a valorização das culturas outras e como a educação formal, informal e não formal podem auxiliar no desenvolvimento do indivíduo. Através da observação participativa, de entrevistas e da análise dos dados, identificar atitudes e espaços que inseridos no cotidiano do templo religioso de umbanda promovam ações onde os indivíduos possam ser oportunizados a uma reescrita de sua história de vida através da sua reinserção em movimentos de educação sócio-emocional, educação formal e informal e da vivência das diversas formas de expressão de cultura presentes na nossa sociedade. Sendo assim, este trabalho pretende ser uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos, a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor ação transformadora.

Palavra-chave: Educação; identidades; umbanda; sucursinho; CEJA

Introdução

Este ensaio se propõe a apresentar um projeto desenvolvido em um espaço não formal e informal de ensino, que tem por objetivo além da ampliação da escolaridade, refletir com os envolvidos no mesmo, as identidades e as possibilidades de acesso e permanência nos espaços formais de educação, e ainda, identificar nas ações de ensino aprendizagem a valorização das culturas outras e como a educação formal, informal e não formal podem auxiliar no desenvolvimento do indivíduo.

Metodologia

Através da observação participativa, de entrevistas e da análise dos dados pretende-se identificar atitudes e espaços que inseridos no cotidiano do templo religioso de umbanda promovam ações onde os indivíduos possam ser oportunizados a uma reescrita de sua história de vida através da sua reinserção em movimentos de educação sócio-emocional, educação formal e informal e da vivência das diversas formas de expressão de cultura presentes na nossa sociedade.

Sendo assim, este trabalho pretende ser uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos, a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor ação transformadora. (CHIZZOTI, 2003).

Discussão

O projeto é desenvolvido em um espaço religioso, de matriz africana, umbandista chamado Centro Espírita Justiça e Amor. O Sucursinho, como é denominado o projeto, atende a jovens e adultos, ligados ou não à instituição religiosa. Analisando a cultura presente no terreiro de religião de matriz africana, mais especificamente umbanda, enquanto instrumento de transmissão, transformação, reinvenção de cultura, saberes e fazeres percebe-se a força desses espaços na formação do indivíduo de forma mais plena. A influência desse processo na formação global do sujeito vem a ser um dos princípios da religião e um objetivo da escola.

É importante frisar que a contribuição feita pela casa religiosa, ainda que atenda os princípios da religião e esteja intrínseco nas práticas, não é trabalhado como doutrina religiosa nesse projeto. O projeto é aberto para toda a comunidade ao entorno. Fazendo da parceria CEJA- Escola mais um recurso para o sucesso escolar dos envolvidos.

O ensaio se ocupará de um dos espaços de educação/formação dos seres ainda pouco explorado e legitimado como *lócus* de processo de ensino/aprendizagem e da formação do ser global, a saber: o CEJA.

O projeto, as entrevistas com envolvidos nas ações e com os jovens e adultos protagonistas desse processo servem de base para a construção desse ensaio. Esses jovens e adultos encontram-se em situação de defasagem série/idade, segundo o estabelecido pelas escolas formais ou evadiram desses espaços pelos mais variados fatores.

Conclusões

Ao nos debruçarmos sobre os processos educacionais não formais e informais estabelecidos dentro do cotidiano desse terreiro de matriz africana, onde se cultua a umbanda, pretende-se validar outras formas de educação, apresentar resultados da educação em terreiros, legitimar tal processo, através de experiências comprovadamente bem sucedidas nesse espaço especificamente.

Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 8. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1998. (Coleção Leitura).

GOHN, Maria da Gloria. *Educação não formal e o educador social atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Eduardo. Epistemologia da Ancestralidade. Entrelugares: *Revista de Sociopoética e Abordagens Afins*, v. 1, p. 1-10, 2009.

PAIVA, Eduardo França. *Escravidão e Universo Cultural na Colônia*. Minas Gerais: UFMG, 2001.

SILVA, Vagner Gonçalves da. *Candomblé e Umbanda Caminhos da devoção brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2005

SLENES, Robert Wayne Andrew. Árvore de Nsanda transplantada. *Trabalho livre, trabalho escravo* – Brasil e Europa, séculos XVIII e XIX. São Paulo: Annablume, 2006. v. 1.

RACISMO AMBIENTAL EM COMUNIDADE QUILOMBOLA URBANA: O CASO DA COMUNIDADE LAGOA DOS ÍNDIOS NO AMAPÁ

Oliseth Sarmento Corrêa Pereira

Discente do Programa de Pós Graduação Nível de Mestrado Profissional em Ciências Ambientais da Universidade Brasil/Campus Fernandópolis-SP. Professora/Universidade Aberta do Brasil-UAB e Estácio Amapá-AP
E-mail: oliseth@gmail.com

LEONICE DOMINGOS DOS SANTOS CINTRA LIMA

Professora Titular da Universidade Brasil do Programa de Mestrado Profissional em Ciências Ambientais, Campus Fernandópolis-SP
E-mail: lecaclima@yahoo.com.br

Resumo

O presente artigo apresenta o resultado da análise sobre o racismo ambiental e sua relação efetiva com comunidade quilombola urbana. Tomamos como realidade concreta a Comunidade Lagoa dos Índios do estado do Amapá. O estudo parte da vivência como professora em escola pública quilombola, instalada na referida comunidade e se realiza a partir da análise crítica do referencial bibliográfico sobre o tema. Os estudos apresentam uma realidade de constante enfrentamento dos interesses de exclusão e ocupação de territórios quilombolas instalados em centros urbanos. O estudo na Comunidade Lagoa dos Índios corrobora com a bibliografia existente e revela que mesmo com a instituição da demarcação legal do território quilombola no município de Macapá e a efervescência acadêmica de debates e discussões sobre os diretos das comunidades remanescentes no Brasil; na vida

cotidiana desta população .Revela-se a necessidade de organização política das minorias sociais para o fortalecimento dos grupos populacionais quilombolas na garantia e preservação de seu território,à revelia dos institutos legais, uma vez que instalação de quilombos em centros urbanos, segundo a visão do racismo ambiental pode significar a depreciação urbana do município. A base literária utilizada para o estudo teórico foi constituída por obras que como o atual artigo denunciam práticas de racismo ambiental. O presente trabalho atualiza os dados e revela a permanência do tratamento diferenciado oferecido à população quilombola no município em estudo, em detrimento dos direitos adquiridos pela comunidade no que se refere à demarcação do território.

Palavras-chave: racismo ambiental; ocupação urbana; quilombola; direito a terra.

Introdução

O estudo refere-se especificamente ao desencadeamento de *ações de exclusão e apropriação do território ocupado* e legalmente destinado a comunidades quilombolas, com objetivo de usufruto imobiliário de espaços geográficos que apresentem riquezas e belezas naturais com a finalidade de exploração, pelo mercado, para a destinação de condomínios ou moradias de alto padrão urbano. Considerando como práticas de racismo ambiental e assim diretiva que afete ou prejudique, de formas diferentes, pessoas, grupos ou comunidades por motivos de raça ou cor e detrimento de seus direitos.

Seguindo a análise do estudo a essas práticas de racismo ambiental observa-se o caso da Comunidade Lagoa dos Índios, a área foi reconhecida pela Fundação Palmares como

um Território Remanescente de Quilombo no ano de 2010, é também uma Unidade de Conservação, chamada de “ressaca” por moradores da região, já que os recursos naturais estão protegidos pela Lei Estadual de Preservação Permanente nº 454 de 1999, dispensando outro instrumento de proteção. A área comporta uma comunidade de remanescente de quilombos há mais de dois séculos conforme consta no documento público Carta de Partilha das Terras¹ às famílias de negros do lugar datada de 1802 e relatos de moradores segundo BASTOS(2006). A presença dos moradores negros na comunidade Lagoa dos Índios inicia com a existência dos negros que ocuparam a região com o projeto de colonização português, na metade do século XVIII. A ocupação era resultado das fugas de trabalhadores escravos, remanescentes dessas atividades coloniais, os grupos negros das terras do “Cabo Norte” reagruparam-se e refugiaram-se nas matas, às margens de vários rios amapaenses, segundo (BRITO,1998).

Os documentos do arquivo público do Pará confirmam a existência da fuga de escravos e as formas de organização de quilombos no Amapá, desde finais do século XVIII, a formação desses agrupamentos coincide com a data atribuída à chegada dos moradores negros no local e a ocupação da Lagoa por meio de caminhos ao longo de rios e igarapés. Os relatos dos moradores dão conta de que a existência do grupo negro da Lagoa ocorreu antes mesmo de 1802, conforme a fala de SOUZA,(2011),membro e representante das mulheres negras da comunidade, os antigos moradores, lembravam que seus antepassados se referiam metade do século XVIII como o iní-

¹ O documento denominado carta de 1802 dá a partilha das terras para a comunidade com o nome “São Pedro dos Bois”, este documento encontra-se autos do processo nº 54350.000348/2004-98, no INCRA/AP.

cio da ocupação e da existência de uma carta de 1802 dando a partilha das terras para a comunidade com o nome São Pedro dos Bois. E a partir dessa partilha, outras vilas foram se formando com várias famílias que vieram para a região da Lagoa: a dos Pereiras, dos Silva, do Joaquim Demétrio, dos Ramos, da Silva, dos Nascimento, dos Rola, e da família do Coração.

Nesse sentido a prática de racismo ambiental em comunidades ou classes de minorias sociais torna-se possível por acreditar que essas comunidades são particularmente vulneráveis, impeditivos ao desenvolvimento, sem poder de negociação e fracas politicamente devido à sua enorme dependência e medo pela própria sobrevivência.

Objetivo

Analisar o conceito de racismo ambiental e sua relação efetiva com comunidade quilombola urbana, tomando como realidade concreta a Comunidade Lagoa dos Índios do estado do Amapá.

Materiais e métodos

O estudo utilizou como materiais e métodos, a análise crítica do referencial bibliográfico produzido sobre o tema com base em revisão de literatura entre os quais destacamos: Conflitos Ambientais em Áreas de Ressaca: um estudo da comunidade negra da Lagoa dos Índios em Macapá/AP (BASTOS,2006), Terras Negras: Invisibilidade Expropriadora (BANDEIRA,1988). Racismo Ambiental e Sociedades de Remanescentes Quilombolas(SILVA,2014); A Comunidade Lagoa dos Índios e a Perspectiva da Criação de uma Área Protegida no Amapá (BASTOS,2006), subsidiados pela vivencia,

observação curiosa e empírica como professora na Comunidade Lagoa dos Índios, a partir do ano de 2011.

Resultado e discussão

O estudo alcançou o êxito do entendimento e conceito de racismo ambiental e sua relação efetiva em comunidade quilombola urbana, apresentando e denunciando o caso da comunidade Lagoa dos Índios que sofre com a prática de racismo ambiental com crescente ocupação do seu território.

Conclusão

No que diz respeito ao estudo sobre racismo ambiental em comunidades quilombolas urbana e o caso apresentado da Comunidade Lagoa dos Índios no município de Macapá, apresenta a prática efetiva do racismo ambiental construído a partir da exclusão das raízes quilombolas de uma comunidade frente ao interesse no desenvolvimento urbano, impondo dificuldades de acesso às políticas públicas, garantidas por leis, mas que não aplicadas no dia a dia.

Referências

BASTOS, C. M. B. C. Conflitos Ambientais em Áreas de Ressaça: um estudo da comunidade negra da Lagoa dos Índios em Macapá/AP. 2006. 188p. (Dissertação de Mestrado). Brasília: UnB, 2006.

BASTOS, C. M. B. C. A Comunidade Lagoa dos Índios e a Perspectiva da Criação de uma Área Protegida no Amapá. (Artigo da Dissertação de Mestrado). Brasília: UnB, 2006.

BANDEIRA, Maria de Lourdes. Terras Negras: Invisibilidade Expropriadora. In: Congresso Internacional da Escravidão. Anais. São Paulo: s.n., 1998.

SILVA, M. B. L.; Racismo Ambiental e Sociedades de Remanescentes Quilombolas. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?page_id=7713> Acesso em: 04 Setembro 2014.

BRITO Cecília M. C. Índios das “Corporações”: trabalho compulsório no Grão-Pará no Século XVIII. In: ACEVEDO MARIN, R. E. A Escrita da História Paraense. Belém: UFPA, 1998.

GT5
Literaturas e Artes
Africanas e
Afro-Brasileiras:
Questões do Presente



ROBOTS OF AFRICA: COMENTÁRIOS GERAIS ACERCA DO AFROFUTURISMO CINEMATOGRAFICO

Jéssica Cristina do Nascimento Dias

Graduanda em Estudos Africanos e Afro-brasileiros pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA/Bacanga), membro e bolsista do Núcleo de Estudos sobre África e Sul Global (NEÁFRICA).

E-mail: jessicadias0192@gmail.com

Resumo

Ainda que seja uma pesquisa em andamento este trabalho tem como propósito apresentar o movimento afrofuturista, mais fortemente na sua faceta cinematográfica. Além de, identificar as preocupações e intuits do movimento, bem como as outras formas que o mesmo se apresenta.

Palavras-chave: Afrofuturismo. Cinema. Ficção-científica. Resistência.

Introdução

Afrofuturismo é um termo cunhado, na década de 1990, pelo crítico cultural branco Mark Dery, para se referir a um movimento estético de resistência, que se preocupa, sobretudo, com a necessidade de pensar um futuro em que o protagonismo negro se faça presente na sociedade.

No entanto, apesar do termo Afrofuturismo ter sido sugerido somente ao final do século XX, no ensaio *Black to the future*, elementos afrofuturísticos já eram utilizados desde meados do século XIX.

A peculiaridade do Afrofuturismo, em formato imagético, se trata do próprio uso autêntico de imagens. Dentre as várias facetas do Afrofuturismo, o cinema afrofuturista surge da necessidade de dar visibilidade, uma visibilidade não estereotipada, ao corpo negro no futuro (todavia, não só no futuro). Nasce no contexto em que filmes ainda utilizam a figura de África e sua diáspora de forma eurocêntrica/etnocêntrica e ilusória em criações de todo gênero, inclusive no universo *sci-fi*.

Metodologia

Para o desenvolvimento deste trabalho utilizou-se fontes bibliográficas teóricas e técnicas acerca do cinema de ficção-científica e do movimento afrofuturista. Por entender que, tanto o cinema como o Afrofuturismo são criações histórico-sociais utilizou-se também fontes bibliográficas de cunho histórico e social. Isso, com a finalidade de perceber o contexto em que o surgimento e o uso do recurso afrofuturista estava/está inserido. Este trabalho também utilizará fontes imagéticas como produções audiovisuais, fotografias e desenhos como objeto de análise.

A busca por estudos consistentes que colaborassem para a sustentação teórica (e por consequência, que auxiliassem no cruzamento entre teoria e dados empíricos) do objeto central desta pesquisa levou a necessidade de investigar seriamente a utilização do termo “Afrofuturismo”- após o estabelecimento desta expressão posta pela primeira vez, pelo crítico cultural, Mark Dery, em 1994, na obra *Black to the Future* - em estudos de âmbito mundial. Portanto, o foco principal desta busca é identificar pesquisas (artigos, dissertações,

teses e livros) que colocam o assunto como basilar para seus estudos – do ano de 1994 a 2017, principalmente.

Entende-se que isto facilitará a compreensão do tema – e de sua delimitação. Além de, contribuir para um trabalho mais consistente teoricamente e metodologicamente, resultando assim em conclusões mais assertivas e confiáveis acerca do problema deste trabalho.

Discussões

O Afrofuturismo, através das suas várias formas de representação e seu método perspicaz de relacionar o negro com as narrativas de ficção-científica, se desenvolve como uma forma de “[...] analisar futuros populares negros, desse modo, é situá-los como consequências de movimentos sociais e de liberação, ou até mesmo partes diretas desses movimentos.” (ESHUN, 2013, p.54). Isto posto, esses afrofuturismos acertam a lógica do porvir imperialista que marginaliza sujeitos negros de suas previsões. Ainda assim, o Afrofuturismo vai além de inserir pessoas negras nas aspirações futuras da humanidade, ele também se move para interferir na realidade negra presente e nas narrativas passadas.

Apesar de muitas vezes o Afrofuturismo ainda ser compreendido como um movimento que nega a tradição negra de contra-memória, por utilizar elementos ocidentais, muitos teóricos afrofuturistas compreendem o movimento como resultado da apropriação da inevitabilidade da “dupla consciência” – abordada outrora por W.E.B. Du Bois – no fomento da identidade negra – se utilizando de narrativas *sci-fi*. O Afrofuturismo só um movimento contra-memória, mas também é um movimento contra-futuros. Sobre isso, Eshun (2013), coloca que:

No começo do século, Dubois denominou a condição de alienação estrutural e psicológica como ‘dupla consciência’. A condição da alienação, entendida em seu sentido mais geral, é uma inevitabilidade psicossocial que toda a arte afrodiaspórica usa em sua própria vantagem, por meio da criação de contextos que encorajam um processo de desalienação. (ESHUN, 2013, p.56).

As narrativas de ficção-científica por muito tempo foram pensadas como até possíveis, mas improváveis no tempo presente. No entanto, o Afrofuturismo permite que se perceba as narrativas *sci-fi* de outra forma, como narrativas baseadas em fatos; fatos estes que já ocorreram tempos atrás e refletem na contemporaneidade. As naves (os navios negreiros) pousaram em nossa terra a muito tempo, levando toda as nossas riquezas e abduzindo nossos familiares, de modo que não pudéssemos dizer “até logo”; com lavagens cerebrais retiraram nossa memórias mais profundas, nosso novo lar nem era nosso, não poderíamos falar com ninguém, eram estranhos, línguas estranhas e comportamentos estranhos. “A especificidade do Afrofuturismo está em construir abordagens conceituais a práticas de contra-memória para, deste modo, acessar memórias triplas, quádruplas, alienações anteriormente inacessíveis.” (ESHUN, 2013, p.56). Ratificando:

Os encontros com alienígenas e as abduções interplanetárias que as pessoas experimentaram como ilusões durante a Guerra Fria já aconteceram no passado, de verdade. Todos os sintomas específicos de um encontro imediato já aconteceram em uma escala gigantesca no passado. (ESHUN, 2013, p.58).

Artistas e teóricos do Afrofuturismo estão pensando em um futuro, através de filmes, quadrinhos, música, literatura e artigos, como um método de extrema eficácia na reevitação da memória do povo negro, na contestação da marginalização presente e nas aspirações imperialistas do futuro.

Em conclusão: o Afrofuturismo pode ser caracterizado como um programa para a recuperação das histórias de contra-futuros criadas em um século hostil à projeção afrodiaspórica e também como um espaço no qual o trabalho crítico de produzir ferramentas capazes de intervir no atual regime político pode ser levado a cabo. (ESHUN, 2013, p.59).

Considerações finais

A África e o corpo negro são termos que em maior parte das vezes são associados ao passado. Passado este, que se relaciona unicamente a um espaço de tradicionalismos e, mais gravemente, de obsolescência. Como consequência do sistema segregador em que vivemos, não há espaço para a África e sua diáspora no passado, no presente e também não há no futuro da humanidade. Essa afirmativa pode ser percebida em diversas criações da sociedade. Como um exemplo dessas criações sociais podemos citar a arte, mais especificamente o cinema. Este como fruto da sociedade reflete sua consciência, mesmo que inconscientemente. Isso justifica o surgimento de um movimento estético de resistência ao discurso eurocêntrico e (euro) futurístico.

Reivindica-se aqui o espaço do povo negro em todos os tempos, inclusive no futuro. Tal movimento emerge como forma de emponderamento e integração africana e negrapelautilização de elementos sci-fi (ficção-científica).

Referências

ESHUN, Kodwo. *Mais considerações sobre o Afrofuturismo*. 2013. In.:FREITAS, Kênia (Org.). *Afrofuturismo: Cinema e Música em uma Diáspora Intergaláctica*. Tradução de André Duchiade. São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.mos-traafrofuturismo.com.br/catalogo.html>>. Acesso em: Dez. de 2017.

DIGITAL (DES)COLONIAL:
MATERIALIDADE E GEOPOLÍTICA DA DIGITALIDADE
A PARTIR DA VÍDEOINSTALAÇÃO INFRAESTRUTURAS
CIRCUNVIZINHAS

Ruy César Campos Figueiredo
PPGCOM/UERJ
E-mail: czr.campos@gmail.com

Tem-se a intenção de dimensionar questões relacionadas à geopolítica da informação no sul global, com um foco nas relações entre África e América Latina, a partir da videoinstalação Infraestruturas Circunvizinhas, assim como de elementos e situações do seu percurso de criação. A videoinstalação ensejou um processo de interculturalidade entre jovens de escolas vizinhas às estações de cabos ópticos submarinos, promovendo trocas de videocartas entre Fortaleza (nordeste brasileiro) e Sangano (Bengo, Angola), além de entre Fortaleza e Salgar (caribe colombiano). As cidades estão conectadas com o Brasil por meio de cabos ópticos submarinos e através das videocartas os jovens refletem sobre os lugares onde vivem, como se relacionam com a Internet hoje e como a imaginam no futuro.

O processo de criação e a videoinstalação podem colaborar para se refletir sobre alguns aspectos do contexto da digitalidade na África e na América Latina, assim como o contraste entre avanço tecnológico, precariedade e o interesse do mercado digital no trabalho afetivo do sul global.

Nessa perspectiva, estabelecem-se conceitos como o de fenomenologia da infraestrutura, que se daria, de acordo

com Parks (2014) através da escavação de como as pessoas se sentem ao experienciar encontros com objetos de infraestrutura, além de como a infraestrutura passa a se materializar e a importar para as pessoas e grupos que têm acesso a ela.

Apresenta-se tal conceito aqui a partir das relações percebidas entre os jovens de Sangano (Angola) e a estação de cabos submarino que os avizinham; o contexto que se coloca para a África e o sul global a partir da busca de redução da exclusão digital, um tema que levanta contradições quando se evidencia o interesse dos conglomerados de telecomunicação pelo crescente mercado africano e do sul global no geral.

A atual expansão da economia da Internet, na lógica do capital, aponta a necessidade conquistar o que é chamado, conforme Parks (2014), de O3B – “os outros três bilhões” que estão no planeta terra sem acesso à Internet. Para a americana, os planos de incluir pessoas pobres do sul global na Internet pode ser visto como um encobrimento para planos de expansão dos recursos humanos do capitalismo digital. A iniciativa do Facebook, por exemplo, de se aliar à empresas de telecomunicação para oferecer acesso grátis à seus aplicativos é apontada por alguns como problemática, por dar prioridade aos conteúdos e dados transmitidos pela rede social californiana e associados. Com esse argumento, a iniciativa do Facebook foi banida na Índia, ao contrário da África onde foi largamente aceita.

Alguns teóricos, assim, problematizam a questão apontando a tentativa de um “colonialismo digital”. Deepika Bahri, professora da Universidade de Emory especializada em estudos pós-coloniais, enumera as semelhanças que existem entre o discurso do Facebook e o *modus operandi* próprio do colonialismo. Segundo a investigadora, nos dois casos a estratégia aponta para

1. apresentar-se como um salvador;
2. repetir palavras como “igualdade”, “democracia”, “direitos básicos”;
3. ocultar as motivações de longo prazo;
4. justificar os benefícios parciais como algo que termina sendo melhor que nada;
5. associar-se com as elites locais e com grupos de interesses criados;
6. acusar os críticos de ingratos. (LAFRANCE, 2016)

Similarmente, o engenheiro e ativista indiano Kiran Jonnalagadda estabelece um paralelismo entre a extração de recursos naturais e a captura de dados em grande escala realizada pelas empresas multinacionais como Facebook:

De um ponto de vista econômico, o colonialismo representa a extração de recursos primários de forma bruta e, simultaneamente, a venda aos consumidores sem que exista uma criação de uma classe capitalista entre os dois elos. Trata-se aqui do mesmo: procuram obter os dados de forma bruta do consumidor e vender serviços. Mas não querem intermediários. (LAFRANCE, 2016)

Sendo assim, estabelece-se uma ambiguidade na discussão em torno da exclusão digital, para mim ao menos em um sentido prático de refletir sobre os jovens que convivi um pouco em Sangano, por exemplo. Nas falas registradas em vídeo, com exceção de um deles, todos os outros afirmaram costumar entrar na Internet, utilizavam os aplicativos do Facebook e julgavam relevante a possibilidade de se comunicarem com pessoas que estão distantes e fazer pesquisas para a escola, por exemplo. Qual o melhor ponto de referência para um balanceamento crítico entre reduzir esses sujeitos à colo-

nizados digitais e propor sua descolonização (desconexão?) ou levar em consideração o fato de que no futuro foram e esperam estar melhor incluídos no mundo digital?

A reflexão aqui trazida abre um caminho para o aprofundamento em busca de respostas para lidar com essa ambiguidade. Essas respostas, todavia, podem vir em forma de novas perguntas e, em termos de conclusão, compartilharei as perguntas que escrevi e que orientaram a produção da videoinstalação *Infraestruturas Circunvizinhas*:

Como a circulação de videocartas entre jovens que são vizinhos de estações de cabos submarinos pode funcionar como um dispositivo para se disparar inteligibilidades infraestruturais, possibilitando se pensar nas implicações locais das instalações físicas que permitem a telecomunicação intercontinental? Quais as possibilidades de, ao chamar atenção para as escolas circunvizinhas as estações, reconsiderar a significância infraestrutural da educação nas humanidades digitais?

Um foco na infraestrutura compele a uma análise crítica da relação entre letramentos tecnológicos e o envolvimento público no desenvolvimento, regulação e uso da infraestrutura. Uma das razões pelas quais as infraestruturas e as "utilidades públicas" foram tão privatizadas por governos nas últimas décadas, para Parks & Starosielski (2016), é a falta de conhecimento e interesse dos cidadãos sobre tais sistemas. Recorre-se constantemente à característica da invisibilidade para se abordar as infraestruturas, posto que a maioria de nós não notamos quando param de funcionar, quando falham, como e onde operam. Os sistemas de cabo permaneceram desde muito tempo na periferia da vista pública, em parte por causa dos limites das narrativas existentes sobre eles.

Ações de caráter cultural ou artístico são importantes, posto que podem proporcionar uma representação alternativa e também colaborar para que mais pessoas vejam que a rede se dá através de conexões com fio e não conexões sem fio. Novas narrativas artístico-culturais, para Nicole, dão aos usuários das mídias digitais não só uma compreensão de sua própria posição em uma Internet espacial e ambiental, como também possibilitam que esses usuários possam ter uma base a partir da qual reivindicar um papel na discussão sobre o desenvolvimento dessa infraestrutura.

A apresentação aqui feita, relacionada à videoinstalação, busca trazer um recorte situado para essa discussão, ampliando as nuances do espectro de análise crítica sobre o tema.

Referências

LAFRANCE, Adrienne. *Facebook and The New Colonialism*. Disponível em: [<https://www.theatlantic.com/technology/archive/2016/02/facebook-and-the-new-colonialism/462393/>]. 2016. Acessado em 14 de abril de 2018.

PARKS, Lisa. *Infrastructure and Affect*. Technosphere Magazine. 2014 Acessado em 14 de abril de 2018

PARKS, Lisa. *Stuff You Can Kick: Toward a Theory of Media Infrastructure*. In *Between Humanities and the Digital*, edited by Patrik Svennson and David Theo Goldberg, 355-840 Cambridge, MA: MIT Press, 2015.

PARKS, Lisa. STAROSIELSKI, Nicole. (ed). *Signal Traffic: Critical Studies of Media Infrastructures*. University of Illinois Press. 2016.

STAROSIELSKI, Nicole. *The Undersea Network*. Duke University Press. 2015.

OS BAKONGOS NA LUTA DE INDEPENDÊNCIA DE ANGOLA: DIÁLOGOS ENTRE ROMANCE E HISTÓRIA

Samuel dos Santos Comprido

Bolsista FUNCAP no projeto “Usos e Sentidos do Kongo nos discursos nacionalista da RDC e Angola”, graduando do BHU da UNILAB
E-mail: compridosamuel@gmail.com

Larissa Oliveira e Gabarra

Coordenadora do projeto “Usos e Sentidos do Kongo nos discursos nacionalista da RDC e Angola”, financiado pela FUNCAP, Prof^a. Dr^a do Instituto de Humanidades e Letras, UNILAB
E-mail: larissa.gabarra@unilab.edu.br

O presente trabalho visa apresentar a relação entre duas obras escritas por jovens nacionalistas angolanos, membros do Centro de Estudos Angolanos (CEA) fundado em 1962 em Argel (Argélia). Evidenciar esses escritores como “jovens nacionalistas angolanos” reforça a compreensão do ideal de construção de um movimento militar, ideológico e político desses jovens a favor da independência total de Angola posta na subjetividade das obras, que sucintamente caracteriza também a resistência como ‘elemento-chave’ na contínua narrativa da historiografia africana¹. Alguns dos integrantes do CEA eram Adolfo Maria, Artur Pestana (Pepetela), Sócrates Dáskalos, João Mendes, entre outros². Diante das ameaças e perseguições pela autoridade colonial portuguesa, abrir um centro de estudos fora do país, em Argel, capital da recém li-

¹ Assunto sobre qual retratei no meu TCC (ver COMPRIDO, 2018, p.32).

² FIGUEIREDO, 2012, p. 209.

berta Argélia, não só permitiria a liberdade de expressão ideologia do partido, mas também a tranquilidade de construção de estratégias de luta internacional e regional na própria Angola. Assim, pensavam em como mobilizar a massa para frente de luta, como também captação de fundos financeiros externos, diante dessas problemáticas incluía grandes questões étnicas sobre qual esses autores buscaram representar o que seria a identidade ou símbolo nacional do Estado e da nação angolana. Portanto trazer as formas como se almejavam o projeto de futuro para uma Angola sob dominação colonial remete exatamente a ideia da construção na nação, enquanto que, por outro lado, o propósito de entender a representação literária³ da etnia Bakongo, Estado e cultura vincula-se a subjetividade carregada e o lugar de fala desses autores.

A começar pela primeira, escrita após a consolidação do centro em Argel na altura tido como departamento institucional de apoio a Movimento Popular pela Libertação de Angola (MPLA) no exterior. Na obra “História de Angola”⁴ de 1965 os autores buscam valorizar o que eles vão chamar de “verdadeira história angolana” elaborando um material de apoio pedagógico que possam servir no ensino básico e na formação dos camaradas de luta, segundo o programa político do partido. A intensão do partido era em última instância dar a voz ao povo angolano, expressar a sua indignação quanto ao regime colonial e ditatorial português.

Enfim, são várias máximas naquele momento que justificavam a opção desses jovens dirigentes do movimento nacionalista de utilização da literatura como arma de guerra. A literatura deveria inspirar tudo e todas as formas revolucio-

³ NOA, 2015, pp. 78-80; SOUSA, Sandra. 2014, pp. 18-20 e 27.

⁴ CEA, 1965.

nárias que possam repassar a mensagem de luta aos camaradas simpatizantes, como também à própria autoridade colonial para mostrar-lhe a determinação quanto à independência imediata⁵.

A literatura com esse propósito e nesse momento foi utilizada sob vários estilos e gêneros. Além do manual sobre História de Angola, um dos membros do CEA, escritor, artista plástico, etnólogo e membro militante do MPLA exilado no exterior, Henrique Abranches atreve-se sozinho a escrever a “Misericórdia para o reino do Congo!”⁶ de 1966 (um ano após a publicação da “História de Angola” pelo CEA), mas felizmente só obteve sua publicação em 1996 pela editora portuguesa - Dom Quixote. Na obra, o autor problematiza a importância da independência angolana a partir de uma ficção histórica, baseada no movimento Antonista do século XVIII. A narrativa envolve dois personagens filhos herdeiros legítimos de reinos-amigos das províncias de Soyo de cima e Soyode baixo - região de maior tráfico negreiro no século XVII e XVIII. Tanto como na Angola colonial, o antigo reino do Kongo, passado de Angola, foi enfraquecido pela presença dos portugueses pela intensificação do tráfico negreiro e fragmentação do comércio em pequenas unidades e finalmente a automatização de chefias locais que culminará com a desagregação do reino atingindo não apenas a população, mas também a própria família real⁷. O movimento Antonista é visto como a redenção para o reino, como o MLPA seria para Angola da sua fundação até a independência.

Tanto Henrique Abranches, quanto para os outros escritores membros do CEA as obras apresentam os bakongos

⁵ BITTENCOURT, 2008, p. 111-112.

⁶ ABRANCHES, 1996.

⁷ PEREIRA, 2015, pp.63-64.

como sujeito-centro da discussão para compreender melhor a história de Angola, desde o reino do Kongo até as lutas pela independência.

Não se deve subestimar o cuidado quanto as categorias de raça, etnia, Estado, nação e culturas para os movimentos de libertação, como também para a própria construção de uma historiografia africana, mas sim pensar em construir algo que possa contribuir para elaboração de uma teoria de étnica de resistência tanto literário quanto militar⁸. Essa visão sobre o passado está ligada a revisão total daquilo que historiador francês Roger Garaudy chama de primeiro integrismo ocidental(colonialismo), ou seja, o desejo de possuir em si uma verdade absoluta, não só o direito, mas também o dever de a impor a todos sem olhar os meios que eles possuem⁹.

Referências

ABRANCHES, Henrique. *História de Angola*. Argél: Centro de Estudos Angolanos, 1965.

ABRANCHES, Henrique. *Misericórdia para o Reino do Kongo!* Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1996.

BITTENCOURT, Marcelo. *Estamos juntos! O MPLA e a luta anticolonial (1961- 1974)*. Luanda: Kilombelombe, 2008.

BONNICI, Thomas. *Resistência e intervenção nas literaturas pós-coloniais*. Paraná. 1. ed. Maringá: EDUEM, 2009. v. 1. 492p.

FIGUEIREDO, Fábio Baqueiro. *Entre raças, tribos e nações: os intelectuais do Centro de Estudos Angolanos, 1960-1980*. Tese defendida no programa de pós-graduação do Centro dos Estudos Africanos - UFBA. Salvador, 2012.

⁸ RANGER, 2010, p. 72; BONNICI, 2009, p. 441.

⁹ GARAUDY, 1996.

GARAUDY, Roger. *Religiões em guerra?* O debate do século. Lisboa. Editorial Notícias, 1996.

NOA, Francisco. *Império, mito e miopia*: Moçambique como invenção literária. – São Paulo: Ed. Kapulana, 2015, pp. 77-95.

PEREIRA, Luena Nascimento Nunes. *Os Bakongo de Angola*: etnicidade, religião e parentesco num bairro de Luanda. São Paulo. Contra Capa; Faperj, 2015.

RANGER, Terence. *Iniciativas e resistência africanas em face a partilha e a conquista*. In: *Historia Geral da África*. Brasília: MEC/UnB, 2010.

SOUSA, Sandra. *Ficções do outro*: império raça e subjetividade no Moçambique colonial. Lisboa. LusoSofiapress, 2014.

PROSTITUTA, ESPAÇO E TRANSAÇÕES POLÍTICAS NAS NARRATIVAS DE MIA COUTO E JOÃO PAULO BORGES COELHO

Humberto Gomes Pereira

Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ

E-mail: humbertogomesjf@gmail.com

Considerando as relações entre prostituta, espaço e história, a presente comunicação defende a hipótese de que a relação da prostituta com o espaço representado é marcada pela transformação do corpo em espaço para a enunciação de *trânsitos e transações políticas* (CAN, 2013). Tanto as prostitutas presentes nas narrativas de João Paulo Borges Coelho (Marta e Arminda de Sousa), quanto àquelas representadas nas narrativas de Mia Couto (Mariana e Ana Deusqueira) desvelam críticas sociais a realidade moçambicana e cedem seus corpos para enunciação de tempos de grande tensão social e política.

A construção da história dos países colonizados é algo bastante discutido por Rita Chaves, a qual afirma que a literatura passa a ser “um espaço de reinterpretação da terra, onde se entrecruzam passado e presente, a narrativa se abre para abordar a totalidade da vida reclamada pelo homem em sua historicidade” (CHAVES, 1999, p.22). A pesquisadora afirma ainda que na literatura refletem-se de maneira impressionante os dilemas do mundo africano pós-colonial: a relação entre a unidade e a diversidade, entre o nacional e o estrangeiro, entre o passado e o presente, entre a tradição e a modernidade. Assim, no híbrido contexto pós-colonial, o desafio

é superar a tensão entre a busca da africanidade e a inserção em um contexto globalizado.

Os escritores africanos produzem uma literatura que é “instrumento de afirmação da nacionalidade, a literatura será também uma forma de conhecer o país, mergulhar num mundo de histórias não contadas, ou mal contadas”. (CHAVES, 2004, p. 154). É nesse mundo de histórias e culturas de países africanos, composto por complexidade e diversidade que somos convidados a mergulhar numa investigação em que corpo, espaço e história estão conectados.

A representação das prostitutas Marta, Arminda, Ana Deusqueira e Mariana, pertencentes às narrativas de João Paulo Borges Coelho e Mia Couto são alinhavadas em tempos de grande tensão social e política.

Marta, personagem do conto *O hotel das duas portas*, tem envolvimento com Teodoro, nome dado por ela a um homem que não revela sua identidade. Não inserida numa instituição familiar oficialmente monogâmica e detentora de comportamentos considerados desviantes, seu relacionamento com Teodoro evidencia sua perspectiva de mundo, suas experiências, anseios e frustrações que são relatadas no conto. É nesse contexto híbrido que o casal Marta (prostituta) e Teodoro (militar) relaciona-se às escondidas, e embora seja Marta uma prostituta diferente, a narrativa realça sua posição de desigualdade em relação ao homem na sociedade.

Outro elemento que convida à reflexão no texto é a inércia do corpo de Marta na descrição da cena inicial quando enuncia: “Se pudesse mexer-me, mudava agora de posição”. Isso nos leva a questionar a paralisação expressa no corpo da prostituta e sua relação com Moçambique, submersa pela corrupção e por convulsões políticas e sociais estaria estag-

nada e controlada por uma frente que nega sua ideologia matricial (FRELIMO).

No conto *Prostituição auditiva*, de Mia Couto a personagem prostituta é Mariana. Ela relaciona com um militar que não revela o nome, possui identidade opaca e avessa, como Teodoro do O *hotel das duas portas* de João Paulo Borges Coelho, o militar português que gostava de ouvir histórias traduz o preconceito daqueles que vinham “de fora” e usavam a “preta fêmea” (NOA, 2002, p. 319 *apud* CAN, 2013, p. 98).

Reclusa em seu espaço, a prostituta Mariana é testemunha de mudanças e transformações no cenário moçambicano. Mia Couto ao invés de narrar com bruteza a problemática do racismo da sociedade de forma geral, discorre sobre a humanidade e a capacidade de escutar. Em Moçambique, o contexto evidenciado é de supressão do indivíduo, as pessoas são privadas da fala e da discussão, talvez a colocação do título *Prostituição auditiva* sugira o que é viver em um país em que a audição das normas, diretrizes e controles torna-se mais importante que a partilha e o consenso, elementos basilares de uma sociedade democrática.

As prostitutas Arminda de Sousa, de João Paulo Borges Coelho e Ana Deusqueira, de Mia Couto representam a decadência de Moçambique, seus corpos traduzem a confluência do passado e do presente, as dimensões problemáticas da política estão expressas na geografia dos corpos dessas mulheres. O pesquisador Nazir Can afirma que a obra de Borges Coelho, em geral, e a *Crônica da Rua 513.2*, em particular, revelam duas grandes linhas de força: “discutir os silêncios da história através do olhar do indivíduo comum e indagar os interstícios da memória por via da fruição literária”.

A representação da prostituta na *Crônica da Rua 513.2* está identificada com o intermédio. Essa personagem não se

posiciona ideologicamente, não assume politicamente uma opção, tenta agradar a todos. Não sai do seu local, aliás, experimenta uma ambivalência forçada. Nessa obra o partir e ficar é, uma das ideias fortes e marca da Rua 513.2. (CAN, 2013).

Velha, a prostituta tem seu lado esquerdo comprometido. De acordo com Can (2013) “o lado esquerdo, o mesmo do partido revolucionário que até então toma o poder (FRELIMO), deixa de funcionar, fato que explica a perda de movimentos da personagem”. O espaço da prostituta é reduzido ao vazio e a busca por encontrar no passado forças para suporte a fragilidade conquistada com o corpo em atividade.

Dentre as ocupações condenadas pela FRELIMO está a prostituição. Ela é considerada uma forma de degradação da mulher, favorecida pela tradição, que a submete a casamentos forçados e introjeta nela sentimento de inferioridade. A sociedade colonial e capitalista também é responsável pela humilhação das mulheres, ao tomá-las como uma mercadoria. Da atividade da prostituta, segundo o partido, surgiriam outros problemas, como o banditismo, alcoolismo, propagação de doenças e nascimento de crianças “defeituosas e sífilicas”. Uma das soluções apontadas pela FRELIMO para a resolução desse problema seria a recuperação das prostitutas a partir da “Criação de centros onde as prostitutas possam ser transformadas por uma formação política, produção agrícola e formação profissional, tornando-se elementos úteis à nossa sociedade” (FRELIMO, 1975, p. 155).

A prostituta nas obras em questão e no campo literário possui importância no que tange a relação imagem/corpo, transição/transação, poder/discurso que fundem na representação dessa categoria e desaguam nos espaços e micro-espaços representados nas narrativas e que, consequente-

mente, desvelam uma leitura desencantada sobre a história recente de Moçambique.

Referências

CAN, Nazir Ahmed. A história na alcova: Figurações da prostituta no campo literário moçambicano e nos romances de João Paulo Borges Coelho. In: *Mulemba*. Rio de Janeiro: UFRJ, V.1, n. 8, pp. 98 - 113 .jan./ jul. 2013.

_____. A história na alcova: Figurações da prostituta no campo literário moçambicano e nos romances de João Paulo Borges Coelho. In: *Mulemba*. Rio de Janeiro: UFRJ, V.1, n. 8, pp. 98 - 113 .jan./ jul. 2013.

CHAVES, Rita. *A formação do romance angolano: entre intenções e gestos*. São Paulo: Coleção Via Atlântica, 1999.

_____. *Passado e Presente na Literatura Africana*. São Paulo: Via atlântica, 2004.

_____. *Angola e Moçambique: experiência colonial e territórios literários*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2005.

COELHO, João Paulo Borges. *Índicos Índícios I: Setentrião*. Lisboa: Editorial Caminho, 2005a.

_____. *Crónica da Rua 513.2*. Lisboa: Caminho, 2006.

COUTO, Mia. *Na berma de nenhuma estrada e outros contos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

_____. *O último voo do Flamingo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

FRENTE DE LIBERTAÇÃO DE MOÇAMBIQUE. 25 Setembro. *Dia da Revolução Moçambicana*. Responsável: A. J. M. A. Edição: Revolução Proletária. Imp. 1975.

PELO CORDÃO UMBILICAL:
MATERNIDADE E ANCESTRALIDADE EM CONCEIÇÃO
EVARISTO

Robson Nogueira Moreira
Graduado em Letras/Português - UECE
E-mail: robsonletras88@gmail.com

A literatura de autoria negra teve seu fértil espaço-voz negado ao longo da história literária. Tal interdição ganha reflexo dentro da literatura canônica, onde as(os) personagens são construídos com base em estereótipos que abusam do corpo e da identidade afro, não admitindo à personagem feminina negra, por exemplo, a protagonização do papel de “musa, heroína romântica ou mãe” (EVARISTO, 2009, p. 23).

No entanto, esse espaço-voz tem sido progressivamente reivindicado com produções conscientes e empoderadas, de modo que se reconhece atualmente uma “vertente negra feminina” (EVARISTO, 2009, p.18). Essa vertente vem construindo um espaço no quadro editorial literário, com uma proposta de revisão e rompimento com a grillhagem histórica de estereótipos em torno da mulher negra e com o zelo por uma representação mais complexa, portanto, mais real, da afros subjetividade.

Significativo nesse movimento estético-político é o nome de Conceição Evaristo, cuja militância se manifesta não só em sua produção crítico-acadêmica, mas ainda, e especialmente, em sua literatura. Além de filha de Joana Josefina Evaristo e mãe de Ainá Evaristo, a romancista, contista e poetisa contempla em sua obra as categorias hegemônicas de nossa

sociedade – a saber, classe, raça/etnia e gênero – através de uma escrita autoafirmativa que resgata à memória coletiva a cultura afro-brasileira.

Dessa forma, propomos uma leitura de dois contos que compõem seu livro *Olhos D'Água* (2016), a fim de demonstrar neles um movimento mnemônico e de observar de que forma é construída a maternidade nessas narrativas e quais sentidos tal figura nos oferece. Os contos selecionados, *Olhos D'Água* e *Ayoluwa*, a alegria de nosso povo, estão dispostos, respectivamente, de modo a abrir e fechar a obra. No primeiro, a narrativa é conduzida pela tentativa de uma mulher de lembrar e precisar a cor dos olhos de sua mãe, depois de uma longa separação no tempo e no espaço. No segundo, acompanhamos o relato de um povo cuja escassez material, a desmemória da tradição e a infertilidade de suas mulheres são as causas de um estado de banzo geral, o qual só é reanimado com a notícia do nascimento de uma nova integrante do povoado.

Num primeiro momento, considerando a disposição dos contos na coletânea, e lançando uma leitura comparada entre eles, percebemos nas narrativas um movimento que parte do individual para o coletivo. Em *Olhos D'Água*, a voz na primeira pessoa do singular permite ver um *eu* individual, com sua subjetividade, que busca, pela memória, acessar um traço específico de sua ascendência. Em *Ayoluwa*, a narração na primeira do plural, revela um *eu* que enuncia e anuncia-se como um *nós*, dentro e junto de uma coletividade. Verificamos, então, que a memória individual não se constitui isoladamente, mas invocando uma memória coletiva (HALBWACHS, 2006), uma vez que nela encontra um quadro de ancestralidade da qual descende. Podemos afirmar que há

nos contos um movimento mnemônico de busca e resgate de uma subjetividade, de uma tradição étnica, cultural e identitária, que é alcançada necessariamente por vias maternas.

Presente ao longo de todas as narrativas da obra *Olhos D'Água*, a representação da maternidade esquia-se de uma postura homogênea e unívoca. Numa outra perspectiva, Conceição Evaristo lança um olhar sensível e circunspecto sobre a questão, cujo debate é tão delicado aos movimentos feministas, sopesando e reconhecendo as plurais configurações da maternidade.

Portanto, ao recorrer com afinco às representações dessa experiência em sua produção literária, Evaristo liberta as mulheres negras de uma moldura escrava, anunciando-as como figura geradora, papel que, a não ser quando cumprido em função da prole do branco, foi-lhes canonicamente negado (EVARISTO, 2009). Dessa forma, a representação da maternidade negra nos contos estudados afirma e restaura o valor da matriz africana nas diversas dimensões da formação brasileira. O cordão umbilical é um vetor por meio do qual resgatamos de um útero vozes, experiências, memórias e subjetividades que se contorcem e resistem na contemporaneidade.

Referências

EVARISTO, Conceição. *Literatura negra*: uma poética de nossa afro-brasilidade. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2º sem. 2009.

_____. *Olhos D'Água*. Rio de Janeiro, Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.

KUSSUNDE: DANÇA DO POVO BRASA (BALANTA) NA CONTEMPORANEIDADE¹

Isna Gabriel Sia

Licenciando em História pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.

E-mail: isnanyamara@gmail.com

Introdução

Este trabalho busca retratar o Kussunde, dança do povo Brasa na contemporaneidade, e também analisar o impacto e a influência por ela sofrida ante as mudanças de alguns elementos sócio-culturais que podem estar a perder as suas características originais; busca analisar as dinâmicas e os impactos dessa dança na sociedade Brasa contemporânea e descrever os seus elementos originais que sofreram as mudanças.

O desenvolvimento das pesquisas antropológicas sobre a sociedade Brasa da Guiné-Bissau está voltado, de modo geral, para diferentes aspectos da cultura Brasa sem levar em conta, por exemplo, as suas danças; nestes termos, a necessidade de levar avante e executar este trabalho se deve ao pouco interesse demonstrado por pesquisadores da cultura Brasa em analisar essa dança de forma minuciosa. Ainda que façam menção a ela, o fazem de forma superficial, como se ela fosse uma mera dança.

O Kussunde é uma dança que se executa por ocasião de abundância de cereais, tratando-se, portanto de uma execução em circunstâncias especiais. Percebe-se que as danças como

¹ Trata-se de uma parte da minha monografia apresentada no Curso de Bacharelado em Humanidades da Unilab, sob a orientação do Prof. Dr. Gerhard Seibert.

esta não se realizam de forma espontânea e sem técnica como têm sustentado alguns antropólogos ocidentais, sendo por isso relevante executar o trabalho em questão para entender e compreender a sua dinâmica social.

Espera-se também que o trabalho ajude a disseminar o *Kussunde*, pois, apesar de abandonada por alguns, ela é importantíssima tanto na vida religiosa quanto na vida social, visto que “Tal como a música, a dança faz parte da herança cultural de um povo. Ela constitui um vetor poderoso de identidade étnica, sexual, etária, hierárquica social. Como a música, a dança pode ser compreendida sob a ótica de múltiplas abordagens.” (ZEMP, 2013, p. 31).

Enfim, desenvolveu-se pesquisa de natureza descritiva, exploratória e etnográfica, fazendo uso de um roteiro de entrevista semiestruturada aplicada aos dançarinos e simpatizantes da referida dança.

Resultados e discussão

O *Kussunde* serve para comemorar a festa da colheita do arroz por meio da euforia e do entretenimento, para dar visibilidade à *tabanka*² e poder deslumbrar as outras *tabankas*. Faz-se normalmente quando há abundância de alimento. Os frutos de diferentes cultivos dos Brasa, especificamente do arroz, “são destinadas a custear as despesas do *ksunde* (*Kussunde*) [...]” (CAMMILLERI, 2010, p. 66). Os Brasa realizam esta dança manifestando um ano de prosperidade e de fartura, agradecendo e mostrando apreço e reconhecimento, presutando tributo aos seus ancestrais e aos seus Irãs³ pelas suas clemências e proteções para com a *tabanka*.

² *Tabanka*. Aldeia.

³ *Irã*. Um intermediário entre seres humanos e ser supremo.

Os *blufu bindāg*⁴, em língua dos Brasa, definem as normas a serem cumpridas entre diferentes grupos. Cada grupo da dança tem um chefe que o representa. Os jovens grandes têm por costume ir para a *tabanka* do adversário para solicitar a dança do *Kussunde*. Ao ir a essa *tabanka*, levam cana bordão, ou seja, aguardente, e tabaco, com o intuito de pedir aos anciãos daquela *tabanka* para participarem do concurso do *Kussunde* a fim de comemorarem a fartura que há nas *tabankas*. O pedido do *Kussunde* costuma ser feito nos meses de novembro e de dezembro, ou seja, no final da colheita. A data da realização do *Kussunde* costuma ter lugar entre abril, maio e junho. Os *blufu bindāg*, quando chegam à *tabanka* onde foram fazer o pedido do *Kussunde*, perguntam aos anciãos se podem recebê-los. Em caso afirmativo, definem como será realizada a proposta e quais serão os critérios para a sua realização.

Os dançarinos do *Kussunde* levam a bandeira de pano branco que simboliza a paz, porque costuma haver confusão e caos no seio dos espectadores. Essa bandeira é usada para assinalar o início da competição, o que é participado com entusiasmo e com grande regozijo pelos espectadores.

A dança *Kussunde* é um sacrifício religioso dedicado aos Irãs, devido à sua complacência, à sua proteção e ao seu interesse para com as *tabankas*, porquanto fazem com que haja abundância do arroz. Nestes termos, a fartura é símbolo e resultado de um trabalho humano feito de uma forma árdua para a sobrevivência nesta vida terrena. Além disso, “a terra suscita o reconhecimento da legitimidade do grupo pelos vivos mas também pelos antepassados e pelos espíritos na medida em que aquele que a adquire e a faz frutificar estabelece um pacto de protecção

⁴ Grupo compõe-se de jovens de faixa-étaria de 26 a 29 anos aproximadamente.

com essas entidades religiosas.” (HANDEM, 1986 p. 57-58). Por conseguinte, “[...] a terra é um bem cujo valor é função da relação que o homem estabelece com ela”. (IMBALLI, 1992, p. 15).

A partir de 2000, o *Kussunde* sofreu algumas alterações no que concerne à forma de fazer o pedido. Por exemplo, se as pessoas vizinhas de outras *tabankas* forem participar do *Kussunde*, a *tabanka* interessada em competir pega a bandeira posta no local da dança como sinal de fazer o pedido do *Kussunde*. No entanto, esse procedimento concretizar-se-á somente com a confirmação e a autorização dos anciãos.

Na ocasião do *Kussunde*, há grupos que usam fardas de tropas, outros imitam refugiados, representando guerras que acontecem no mundo e o desespero das pessoas em busca de refúgio.

Devido à dita modernidade, tem crescido a visão estereotipada de muitas pessoas, isto é, as influências de fora fazem com que as pessoas não levem o *Kussunde* a sério, enquanto outras o menosprezam, desvalorizando-o e tachando-o de dança “primitiva”, praticada e executada por pessoas ditas incivilizadas e perversas, porquanto se consideram instruídas e modernas.

Atualmente, as mulheres penteiam os cabelos, usam a gargantilha, óculos de sol, maquiagem nas faces, usam também cabelo humano e mega, perfumam os corpos, enquanto os homens usam calção apertado, sapatilhas e perfumam os seus corpos para servir de enfeites na ocasião do *Kussunde*.

Considerações finais

Durante a realização da pesquisa do tipo etnográfica, constatou-se que, tanto com relação aos instrumentos musi-

cais quanto aos objetos utilizados e ao vestuário nessa dança, há mais acréscimo em relação a este último, aos instrumentos musicais e aos objetos usados pelos dançarinos no momento da execução da dança do que permuta nesses elementos culturais por novos.

Nos dias atuais existem músicas gravadas em CDs, vídeos acerca da dança do *Kussunde*, diferentemente do que se dava nos tempos remotos, em que não havia nem sequer registros dessa dança. Enfim, constatou-se também que a dança do *Kussunde* tem sido utilizada muito mais como instrumento cultural de disputa entre as aldeias do que propriamente como um instrumento de entretenimento entre os jovens, como originalmente se pensava.

Referências

CAMMILLERI, Salvatore. *A identidade cultural do povo balanta*. Tradução de Lino Bacari e de Maria Fernanda Dâmaso. Ed. Fernando Mão de Ferro. Lisboa: Colibri, 2010.

HANDEM, Diana. *O arroz ou a identidade balanta brassa*. Soronda. Revista de Estudos guineenses, Bissau, v., nº01, p. 55-67, jul., 1986.

IMBALI, Faustino. *Um olhar sobre sistema alimentar balanta: o caso das tabancas de Mato Foroba e Cantone*. Soronda. Revista de Estudos Guineenses. Bissau, nº 14, p. 03-27, jul.1992. Disponível em: <<http://www.inepbissau.org/LinkClick.aspx?fileticket=gy19bSoM%2f1M%3d&tabid=61&mid=393>>. Acesso em: 06 ago. 2015.

ZEMP, Hugo. *Para entrar na dança*. In: CAMARGO, Giselle Guilhon Antunes (org^a). *Antropologia da dança I*. Florianópolis: Insular, 2013. p. 31-56.

A BIOGRAFIA DA CERÂMICA RITUAL NO CANDOMBLÉ: A VIDA SOCIAL E RITUALÍSTICA DOS IGBÁS

Adriana Cerqueira Silva

Mestranda em Estudos Étnicos e Africanos - UFBA

E-mail: adrianacerqueira25@gmail.com

Esta pesquisa surge da minha inquietação acerca do estudo sobre a milenar e tradicional Arte da Cerâmica, o modo de fazer do oleiro, e o sentido que essas peças recebem de acordo com as suas criações e usos rituais, próprias da plasticidade da sua matéria-prima: o barro. Nesse sentido, pretendo produzir uma biografia cultural de peças de cerâmica as quais, entre outras funções rituais e usos não ritualizados, são utilizadas na composição dos assentamentos dos orixás do Candomblé, os Igbás, atentando para o protagonismo desses objetos como mediadores das relações sociais entre iniciados, entre iniciados e sacerdotes, bem como entre estes e os significados religiosos que atravessam a cerâmica no Candomblé. Os Igbás são objetos que simbolicamente dão vida às divindades, a energia divina materializada. Através da sacralização desses objetos em cerimônia específica é recebida a combinação de axé (energia vital) que lhes permite ser e agir. Os Igbás não são compostos apenas pelos utensílios em barro, mas todo um conjunto de artefatos rituais que estão no âmbito dos fundamentos religiosos, fazendo parte do corpo ritualístico do Candomblé. Entretanto, as peças em cerâmica, usadas com muita frequência, guardam em seu interior a identidade daquele determinado orixá e do seu iniciado, estabelecendo

assim as relações simbólicas, as regras sociais e culturais. Ao ouvir os relatos de filhos de santo, observa-se uma relação estreita e tomada pelos afetos e fé para com os assentamentos dos seus orixás. Ao investigar essa relação, Rabelo (2008), nos apresenta as situações em que os Igbás protagonizam os conflitos dados nos terreiros em torno da posse e das destinações desses objetos, dadas as dinâmicas relacionais estabelecidas. De acordo com Sansi (2013), os Igbás são dotados de agência, ou seja, esses objetos “despossuídos de *anima*”, que para muitos são apenas utensílios, dentro do terreiro do Candomblé são dotados de vida social, cultural e ritualística. Sansi nos apresenta as Otá, as pedras sacralizadas que são as almas do Igbás. São as pedras ocultas do Candomblé, objetos que não ficam às vistas públicas, mas reservados nos Pejís (quartos de santo), como são chamados dentro da arquitetura dos terreiros os espaços físicos que abrigam os Igbás. Sansi teve acesso a esses objetos ao visitar o Museu da Cidade de Salvador, que abrigava a exposição de parte dos objetos sagrados advindos da coleção Nina Rodrigues, antes exposta no Instituto Médico Legal da Bahia.¹ O estudo da trajetória social dos objetos já está bem estabelecido nas ciências sociais e explora tanto os processos sociais de fabricação, circulação e consumo dos objetos, quanto sua participação enquanto mediadores importantes das relações sociais. Os objetos possuem significância enquanto portadores de sentidos e mediadores entre a materialidade e a imaterialidade. Como já apontado por Lévi-Strauss (1975), não podemos estudar os deuses e ignorar as suas imagens, os ritos, sem analisar os objetos e sua natureza

¹ A coleção foi produzida a partir de apreensões durante as repressões e perseguições policiais que os terreiros da Bahia sofreram no decurso dos séculos XIX e XX (VERGER, 1981, p. 29).

simbólica. No campo da Antropologia da Arte, Alfred Gell deu início à teoria sobre a agência dos objetos de arte, analisando a eficácia simbólica que objetos de arte exercem nas relações sociais estabelecidas, na subjetividade dos indivíduos, ao falar sobre o encanto que os objetos exercem em decorrência do encanto empregado na técnica utilizada para a sua construção. Buscarei responder às questões da investigação: quais são as “idades” ou “fases de vida” reconhecidas de uma coisa, e quais são os mercados culturais e sociais para elas? Como mudam os usos das coisas quando elas ficam velhas, e o que lhe acontece quando a sua utilidade chega ao fim? Os sentidos que esses objetos produzem a partir da sua sacralização, buscando compreender a liminaridade dada entre a cultura material e a cultura imaterial.

Palavras-chave: Cerâmica Ritual. Candomblé. Modos de Fazer. Patrimônio. Cultura Imaterial.

Referências

ALVES, Caleb Faria. A agência de Gell na antropologia da arte. *Horizontes Antropológicos*, v. 14, n. 29, p. 315-338, 2008.

APPADURAI, Arjun (Org.). *A vida social das coisas*. As mercadorias sob uma perspectiva cultural. Niterói: EDUFF, 2010, p. 15-87.

BASTIDE, Roger. *O candomblé da Bahia*: rito nagô. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

CARNEIRO, Edison. *Candomblés da Bahia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

DURKHEIM, Émile. *As formas elementares da vida religiosa*. São Paulo: Paulinas, 1989.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. *Antropologia dos objetos: coleções, museus e patrimônios*. Ministério da Cultura, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Departamento de Museus e Centros Culturais, 2007.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos; SAMPAIO, Roberta; BITAR, Nina Pinheiro (Orgs.). *A alma das coisas: patrimônios, materialidade e ressonância*. Rio de Janeiro: Mauad x: FAPERJ: 2013.

GUIMARÃES, R. S. Entre vulgarizações e singularizações: notas sobre a vida social dos balaio. *Horizontes antropológicos*, Porto Alegre, v. 17, n.36, 2011.

WILDE, Guillermo; ARÁOZ, Gonzalo. Presentación: arte y agencia: más allá de Alfred Gell. In: GELL, Alfred. *Arte y agencia: una teoría antropológica*. Buenos Aires: SB, 2016, p 9-30.

INGOLD, Tim. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. *Horizontes antropológicos*, Porto Alegre, v. 18, n. 37, p. 25-44, 2012.

KOPYTOFF, Igor. A biografia cultural das coisas: a mercantilização como processo. In: APPADURAI, Arjun (Org.). *A vida social das coisas: as mercadorias sob uma perspectiva cultural*. Niterói: EDUFF, 2008, p. 89-142.

LATOUR, Bruno. *Reagregando o social: uma introdução à Teoria do Ator-Rede*. Salvador: Edufba, Bauru: Edusc, 2012.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Antropologia estrutural*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

RODRIGUES, Nina. Raimundo. *Os africanos no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1988.

PRANDI, J. Reginaldo. *Mitologia dos orixás*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

RABELO, Miriam C. M. Construindo mediações nos circuitos religiosos afrobrasileiros. In: STEIL, C.; MOURA, I. *Cultura*,

percepção e ambiente: diálogo em Tim Ingold. São Paulo: Terceiro Nome, 2012, p. 171-181.

SANSONE, Livio. Estados Unidos e Brasil no Gantois. O poder e a origem transnacional dos Estudos Afro-brasileiros. *Revisita Brasileira de Ciências Sociais*, v. 27, n. 79, p. 9-40, 2012.

SANTOS, Juana Elbein dos. *Os nagô e a morte*: Pàdè, Asèsè e o culto Égun na Bahia. 7. ed., Petrópolis: Vozes, 1986.

SANSI, Roger. A vida oculta das pedras: historicidade e materialidade dos objetos no candomblé. In: GONÇALVES, José Reginaldo Santos; SAMPAIO, Roberta; BITAR, Nina Pinheiro (Orgs.). *A alma das coisas: patrimônios, materialidade e ressonância*. Rio de Janeiro: Mauad x: FAPERJ: 2013, p. 105-122.

SANSI, Roger. “Fazer o santo”: dom, iniciação e historicidade nas religiões afro-brasileiras. *Análise Social*, Lisboa, v. XLIV, p. 139-160, 2009.

VERGER, Pierre et al. *Lendas dos orixás*. Salvador: Corrupio, 1981.

OBÁ EM PERFORMANCE: O ARQUÉTIPO DAS ÁGUAS REVOLTAS E A RAIVA RESSIGNIFICADA EM POTÊNCIA

Adriana Rolin Lopes Oliveira Ribeiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
E-mail: adrianarolin@hotmail.com

O ritual do mistério é entendido por Obá, orixá da mitologia iorubana, considerada rainha das águas revoltas, fundadora da sociedade de Elekô que cultua a ancestralidade feminina. Ela é enérgica e temida, guerreira que corta cabeças, tão forte, que inclusive é mais forte que alguns deuses masculinos, tendo os derrotado. Obá está ligada às cheias dos rios, às enchentes, às inundações, às revoltas e os transbordamentos causados pelas frustrações e desesperanças. É como cita (MARTINS, 2011): “Obá é da água, que tem forte ligação com o elemento ar, dada a sua liderança junto às entidades espirituais femininas que andam nos ares. É ligada à terra porque se esconde nas florestas. E ao fogo, porque este é o elemento mais poderoso da natureza.”

Assim que iniciei a pesquisa: Orixá Obá em Performance – Influxos Artaudianos via Mitodologia em Arte no Mestrado do Instituto de Artes na UERJ sob orientação da Prof. Dra. Luciana Lyra, ouvi inúmeras narrativas sobre o mito de Obá, versões tantas: Obá enganada e insegura, que torna-se deusa do conhecimento porque transforma a dor em movimento; Obá que protege o poder feminino, que acolhe e que portanto é mãe de mulheres fragilizadas; Obá guerreira que vai para o mundo, que corta cabeças intrusas;

Obá enquanto sangue da escuta, intuitiva e permeada de um profundo afeto; Obá devota ao outro que se invisibiliza e foge de si para satisfazer o objeto de amor. Mas a trajetória mais contada é a de Obá traída por Oxum, Obá guerra e Oxum sedução, e nesse contexto, podemos observar que Oxum é a polaridade de Obá, habitar Oxum é o convite da integração de um duplo de afetividades.

É sobre esse duplo que o teatro influi, essa efígie espectral que ele modela, e como todos os espectros esse duplo tem uma grande memória. A memória do coração é durável e, sem dúvida, o ator pensa com o coração, mas aqui o coração é preponderante. Isso significa que no teatro, mais do que qualquer outro lugar, é no mundo afetivo que o ator deve tomar consciência. (ARTAUD, 1991)

Para o filósofo Antonin Artaud, tudo gira em torno de um duplo, o duplo encontrado em si mesmo e o duplo encontrado no outro. O duplo de dentro com o duplo de fora. O teatro artaudiano está diante das resistências corpóreas geradas nas energias opostas destes duplos que rompem com as fronteiras cartesianas de dividir corpo e alma, razão e instinto, para dar lugar à um corpo-unidade. Assim como para Carl Gustav Jung, pensador na área da psique, não existe dicotomia entre consciente e inconsciente, externo e interno, físico e psíquico. Portanto, permanecer diante da tensão de habitar a natureza de Obá e a natureza de Oxum no mesmo terreiro-corporal é a grande mina de ouro dessa pesquisa que me convida, além de uma presença cênica mais apurada, à integração de conteúdos de meu inconsciente via Mitodologia em Arte, conceito-prático que analisa o caminho de criação tendo o mito como suporte, estimulando o aparecimento de

imagens do Mito Pessoal¹ do atuante, um casamento entre o si mesmo com a alteridade do outro:

Os objetivos da Mitodologia em Arte giram em torno da ideia de restauração da realidade imarginal do atuante cênico; do cultivo de sua imaginação e fusão entre corpo-alma-espírito, visando que atinja o estado de conexão consigo mesmo por meio de sua matéria corporal, incluindo aí imagens de todas as sortes, desde sons, palavras, músicas, gestos, imagens oníricas, imagens de fantasias, imagens poéticas, que compõem seu trajeto antropológico e de sua cultura, fomentando uma auto-geração do si na troca incessante com o meio pela via das máscaras. (LYRA, 2017)

O meu processo criativo diante do Laboratório Mitológico² foi iniciado pelos Elementos, terra-fogo-ar-água, com influxos do corpo em que atravessei texturas, sensações, suspensões, trazendo imagens arquetípicas e alquímicas que foram amplificadas posteriormente através da terra e do fogo, como num duplo de fúria e tesão, de dor e amor que moram em mim. Na Terra, me vi densa, sedenta, irada, de nuvem cinzenta, de fluxo interno fervilhante, de mistério na raiva, de bengala destruidora. É pela dureza (da terra) que a matéria torna-se ofensiva e ataca a musculatura do sonhador. (BACHELARD apud FREITAS, 2017). No fogo, emergiu um desejo flamejante por me ver bem fêmea, bem pélvis, delicada, suave, de voz aguda, dançante, de sorrisos, de sedução simples, podendo habitar a fragilidade de apenas ser.

¹ Segundo Stanley Krippner, cada indivíduo vive uma mitologia pessoal em sua vida. Desvendar é conhecer-se.

² Conjunto de procedimentos práticos do caminho de criação via Mitodologia em Arte, conceito criado por Luciana Lyra.

Pouco depois, adentramos no procedimento Os Descansos, uma espécie de linha cronológica da vida, escrita num papel, simbolizando o movimento ritualístico do perdão com a seguinte indagação: “Quais iras te foram silenciadas desde sua tenra idade?” Aqui, vi as mortes tornarem-se possibilidades de outra vida, pois a Obá que eu já vinha performando pela cidade ao longo dos semestres anteriores à dissertação com o espetáculo *Ei, Mulher*³ tinha um véu raivoso, uma visão turva sobre si mesma, traía o fluxo de sua natureza através da dureza de permanecer-se em guerra, com sede de vingança. Aqui, pude então, entrar em contato com as minhas feridas internas, cicatrizes por ser mulher negra, e entender os motivos de esconder-me na raiva, na automutilação que pulsa em mim, com as entranhas do ato de punir-me, com a motivação do excesso de culpa que sempre me acompanhou, com os abusos emocionais, os incestos perversos.

Nesta F(r)icção⁴ entre minha história pessoal e o mito de Obá, surgiu o desejo de amamentar a mim mesma e cavar em camadas para dentro, uma Adriana outra, afetada pelo vigor, em plena potência de afecções, produzindo novas possibilidades simbólicas, desnudando e reagindo diante da força de minhas fragilidades. Eu, então, dancei com meus próprios mitos espirituais, perigosos, impossíveis e inapreensíveis. Estou, portanto, em múltiplas transformações, estou diante da essência do desenraizamento, pois fui convidada a navegar na unidade de integração. Por fim, nasce Yriádobá, este neologis-

³ Espetáculo de seis artistas negras com base nas deidades femininas iorubanas que nasceu a partir de um poema de mesmo nome, escrito por Adriana Rolin no livro *Cria Jubal*.

⁴ Artista de F(r)icção ou Artista Artetnográfico é um caminho de criação desenvolvido por Luciana Lyra em seu mestrado, doutorado e pós-doutorado.

mo entre ira e fúria e, paradoxalmente partilho a suavidade, a doçura e a simplicidade na cênica, que, há tempos eu tentava navegar enquanto atriz e *De ira viro flor. Leite de peito mamei*.

Referências

ARTAUD, Antonin. *O Teatro e seu Duplo*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2006. 3ª edição.

JUNG, Carl Gustav. *O Homem e seus Símbolos*. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 2008.

LYRA, Luciana et. al. *Antropologia e Performance*. Editora Terceiro Nome. São Paulo, 2013.

MARTINS, Cleo. *Obá - A Amazona Belicosa*. Ed. Pallas. Rio de Janeiro, 2011.

ZENICOLA, Denise Mancebo. *Performance e Ritual. A dança das Iabás no Xirê*. Rio de Janeiro. Editora Faperj, 2014.

ZACHARIAS, José Jorge de Moraes. *Ori Axé - A Dimensão Arquétipica dos Orixás*. Editora Vetor. São Paulo: 1998.

COMPANHIA NEGRA DE REVISTA: O TEATRO NEGRO ENQUANTO UM MOVIMENTO DE RESISTÊNCIA

Danusa de Oliveira Jeremin

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)

E-mail: danusaj174@gmail.com

Questões relacionadas a representatividade do negro no entretenimento sempre estiveram em pauta no movimento negro brasileiro, internacional e contemporaneamente tem alcançado a mídia mundial. Esse artigo tem enquanto enfoque principal, primeiro grupo de teatro negro em atividade no Brasil, a “Companhia Negra de Revista” que desenvolveu suas atividades de 1926 - 1927.

O objetivo desse artigo é analisar a repercussão que essa companhia teve no período, a partir das opiniões da imprensa negra e dos registros dos intelectuais negros acerca deles. Assim, partimos da hipótese de que a simples presença do negro no espaço da arte enquanto produtor de conhecimento pode ser considerada uma forma de resistência ao racismo e a subalternização, ao criar um espaço que auxiliaria na quebra de categorias inferiorizantes as quais os negros eram relegados no imaginário da população brasileira.

O período pós -abolição no Brasil e a inserção do negro na sociedade

No período de transição econômica e de força de trabalho, que já se inicia muito antes do fim da escravização, os negros são relegados as periferias através de políticas elitis-

tas e segregadoras da então república, que buscava copiar a Europa considerada então marco da civilização, de acordo com Florestan Fernandes em “A Integração do Negro na Sociedade de classes” (2008), Clovis Moura (1989) e Petrônio Domingues (2004).

Por isso, se faz importante antes mesmo de pensar o cenário teatral negro, entender de que contexto estamos discorrendo, porque esse período da Primeira República é compreendido pela Escola Paulista de Sociologia enquanto um período de tentativa do negro se integrar na sociedade e sucumbir, aos vícios, a falta de respaldo do Estado e a Anomia Social, (FERNANDES, 2008).

O Estado tomou posições que afetaram a inserção do negro na sociedade e tampouco procurou dar assistência, meios materiais ou mesmo morais de subsistência. Feita a abolição as principais preocupações se tornam outra, como “a crise da lavoura”, mesmo porque vários criminosos donos de terra já haviam se desfeito da camada de escravizados que para eles trabalhavam. Assim, o autor atribui a sociedade brasileira a culpa de não auxiliar o negro na inserção no mercado de trabalho livre e tampouco nesse novo sistema político e econômico –, republicanismo e capitalismo, vigentes no Brasil.

Contudo, mais adiante em sua obra Fernandes (2008, p. 90) afirma que o fato dos negros livres abandonarem seus empregos diante de adversidades, era falta de “auto – disciplina e auto – disciplina do trabalhador livre”. Mas como explicaríamos a existência da Companhia Negra de Revista, em um cenário em que o negro seria então “passivo” a sua realidade?

Portanto, essas afirmações e algumas outras feitas por Florestan Fernandes nessa obra possuem refutações apresentadas por Petrônio Domingues (2004), como por exemplo,

os discursos que afirmavam que o negro seria insolente e preguiçoso, consolidaram a ideologia do racismo –, conectada a um coletivo permeado de arquétipos e alimentado por muitos.

Como por exemplo, Gilberto Freyre também agrega ao negro uma passividade, um certa culpa, como que uma causa biológica para aquilo que eles acreditavam ser sua inferioridade, tanto é que Fernandes afirma com demonstrado acima, que o problema do negro não seria fruto de um racismo, mas de uma anomia social. Se pensarmos os intelectuais que embasaram muitos desses autores como: Nina Rodrigues (1862 – 1906), Artur Ramos (1903 – 1949) que possuem enquanto embasamento pseudociências evolucionistas de cunho biológico. Nina Rodrigues (1888), por exemplo norteou suas pesquisas a fim dar subsídios a essas teorias racistas e respaldo ao “problema” negro no Brasil.

A Companhia Negra de Revista

A *Companhia Negra* existiu em um período, em que ocorreu uma metropolização republicana principalmente nas cidades do Rio de Janeiro e São Paulo. A década de 1920 é marcada pela crise da República Velha, a partir de um colapso nas instituições oligárquicas.

Neste contexto, João Cândido Ferreira (1887 – 1956), artista baiano radicado na então Capital Federal no Rio de Janeiro, que primeiramente tinha como nome artístico Jocanfer, mas ao viajar para a França é denominado Monsieur de Chocolat. Lá ele também notou que os negros das colônias francesas, norte-americanos tinham espaço nos espetáculos de Revista. E sendo o Brasil grande reprodutor dos costumes

afrancesados, aproveitou o momento e inaugurou uma Companhia só de negros, (NEPOMUCENO, 2006).

Demonstrando enquanto correta a afirmação de Tiago Gomes (2001) sobre o grande tino comercial que esse grupo teve, ao olhar um momento histórico propício e aproveitar a oportunidade de ocupar espaço que antes seria impossível, porque se os brasileiros estavam indo a teatros assistir a um espetáculo de 'Revista' negro francês por que não iriam assistir a um espetáculo de negros brasileiros? Portanto, vivia-se em um ambiente de contradições em que, o ideário de inferioridade racial se deparava com o de legitimação francesa que seria um parâmetro nacional de modernidade a ser alcançada sobre a da utilização de "elementos da cultura negra como algo a ser visto e apreciado, mesmo que sobre o símbolo do exótico (Gomes, 2001). Infelizmente, a Companhia teve somente um ano de atividade, contudo esse era um período muito maior que a média das outras companhias. E tirando os poucos integrantes que tiveram notoriedade, como Pixinguinha (1897 - 1973) e Grande Otelo (1915 - 1993).

Entretanto, o que salientamos desta análise é que ao se organizar enquanto um "coletivo" de atores negro, operavam para além de sua subsistência, dentro de uma tomada de consciência, mas logicamente dentro dos limites históricos em que viviam. Ao adentrar nos palcos, os negros também abriam caminho para sua inserção na sociedade, deixando de ser o desconhecido temido, mas digno de admiração e respeito. Produzindo uma arte que poderia dialogar tanto com negros quanto quão brancos.

Em uma luta ideológica que produziria um novo conjunto de significados, com o potencial para romper com binarismos, como traços brancos/traços negros, em que os

elementos em ascendência seriam sempre os ocidentais, do colonizador, do europeu e os traços negros, subversivos, posicionados por isso no campo das marginalizações socioculturais e político-econômicas. Enfim, é possível analisar a Companhia Negra de Revista enquanto um agente de resistência no espaço do entretenimento contra o racismo.

Referências

BASTIDE, Roger. *Estudos Afro-Brasileiros*. São Paulo: Editora Perspectivas, 1973.

DE BARROS, Orlando. *Corações de Chocolate: a história da Companhia Negra de Revistas 1926-1927*. Livre Expressão, 2005

DOMINGUES, Petrônio. *Uma história não contada: negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição*. Senac, 2003.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes: no limiar de uma nova era*. Globo Livros, 2008.

FREYRE, Gilberto. [1933]. *Casa Grande & Senzala*. São Paulo. Editora Global, 2006.

DE MELO GOMES, Tiago. Negros contando (e fazendo) sua história: alguns significados da trajetória da Companhia Negra de Revistas (1926). *Estudos Afro-Asiáticos*, v. 23, p. 70, 2001.

LEITE, José Correia et al. *E disse o velho militante*. São Paulo, Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

MOURA, Clóvis. *História do negro brasileiro*. Editora Ática, 1989.

NASCIMENTO, A. (Org.) *Drama para negros e prólogos para brancos*. Rio de Janeiro: Editora TEN, 1961.

NEPOMUCENO, Nirlene. *Testemunhos de poéticas negras*: de Chocolat e a Companhia Negra de Revistas no Rio de Janeiro (1926-1927). 2006. 2006. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestre). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

RODRIGUES, R. Nina. *Os africanos no Brasil*. São Paulo/Brasília: Editora Nacional/Universidade de Brasília, 1988.

A LITERATURA ANGOLANA DOS ANOS 1960 E 1970 E A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE INDEPENDÊNCIA

Gilson Lubalo Pembele

bolsista PIBEAC do projeto de “Curso de Línguas e Culturas Crioulas”,
licenciando em sociologia UNILAB
E-mail: gilmanuel23@hotmail.com

Andrea Cristina Muraro

coordenadora do projeto de “Curso de Línguas e Culturas Crioulas”, Prof^a.
Dr^a do Instituto de Humanidades e Letras, UNILAB
E-mail: muraro@unilab.edu.br

Resumo

Este trabalho dedicou-se em particular em apresentar um estudo panorâmico sobre a literatura angolana das décadas de 60 e 70 e a construção do processo de independência do século XX. Uma literatura que viria servir como arma de guerra desde cedo para o povo africano, em particular aos angolanos. Embora, ressaltemos que houvera já as primeiras aparições, de jovens intelectuais africanos, “na segunda metade do século XIX, [que] começariam a proporcionar as condições necessárias para a manifestação de um fenômeno literário nacional” (ERVEDOSA, 1979, p. 20).

As primeiras aparições literárias que podemos considerar não ainda como angolanas, mas com um espírito de localidade, foram desenvolvidas a partir do século XVII, nos escritos de um militante e capitão conhecido por António Dias de Macedo. Assim como também mais adiante pertencente ao século XIX, na sua metade, o registro da intitulada

obra literária de poemas *Espontaneidades da Minha Alma- Às Senhoras Africanas*, tido como o primeiro livro de poesia a ser publicado por um escritor africano, José Silva Maia Ferreira. (ERVEDOSA, 1979, p. 19 e 20), faz os primeiros passos na formação desse processo. Na sequência, com a criação da imprensa em Angola, em 1880, uma militância literária também se fará presente nos jornais e a geração de 1900, começará a consolidar tanto a prosa e quanto a poesia, mesmo em meio ao processo colonial. As reivindicações aparecem mais ordenadamente a despontar ainda na década de 20 e 30, também pelos jornais e em alguns romances.

Foi precisamente ao redor da revista *Mensagem e Cultura*, que surgem a partir de finais da década de 40 e começo de 50, os movimentos que, primeiramente, começavam de antemão dentro de território deste país africano (Angola) e que, posteriormente, consolidavam-se também fora de Angola também, na Europa – Portugal –, bem como nos países já independentes, por causa da procura dos envolvidos por uma escolaridade de ensino superior e que ao longo do processo foram descobrindo a militância como frente de combate ao opressor, foram decisivos para a formação de uma consciência acerca da literatura e das identidades por ela convocada.

Para a realização do presente estudo, foi necessário recorreremos à disponibilidade de material existente em acervos físicos, assim como virtuais. Além disso, merecemo-nos também de outras fontes, entre eles, revistas, teses de dissertação de mestrado, artigos, blogs, assim como também de documentários cinematográficos, tal como considerou Stuart Hall (2002) em afirmar que “o trabalho teórico é um corpo a corpo com outros teóricos, [a partir da] sua autoridade e seus discípulos, sua história e mudanças de rumo”.

O objetivo desse estudo foi de tentarmos demonstrar ao longo de todo estudo os processos que contribuíram para proclamação da independência dos angolanos, através de atividades desenvolvidas culturalmente. A arte literária foi cuidadosamente utilizada por um pequeno grupo de jovens intelectuais africanos, em particular aos angolanos, pelo desejo de se libertarem do regime ditatorial do colonizador europeu. O rompimento que sucedeu entre o colonizador e os colonizados, proporcionou aos colonizados a liberdade para se reconstruírem novamente, mesmo que as sequelas deixadas por longas décadas de opressão ainda estejam presentes.

A literatura angolana teve durante décadas uma importância na participação de recuperação e afirmação na cultura desse povo. Um povo que pela ganância e preconceito do colonizador, viu seus direitos sociopolíticos a serem retirados e para a recuperação teriam que por fim ao silenciamento, construindo projetos de conscientização para lutar contra o seu opressor. O objetivo principal de nosso estudo foi de apresentar essa trajetória que começa nos final dos anos 40 e segue até 1975, ano que foi testemunho do fim do governo colonial e da concretização da proclamação da independência nacional angolana.

De modo geral, entendemos, que todo o engajamento prestado pelo pequeno grupo de intelectuais angolanos, tanto os que se encontravam em Angola assim como os de condições de exílio e prisão, mas que a partir da literatura expressavam-se – em particular destaque nos poemas – de abertura ao processo que permitiria para que se conhecesse através da escrita a importância daqueles que pela pátria lutaram pela independência que o país vive nos dias de hoje, assim também com o redescobrimento de símbolos de incentivo à

resistência: tal como representa, emblematicamente a figura de Rainha Ginga, entre outros.

Referências

ERVEDOSA, Carlos. *Roteiro da Literatura Angolana*. 2.ed. Luanda: UEA, 1979.

STUART, Hall. *Da Diáspora*: identidade e mediações culturais. Brasília: Editora UFMG, 2003.

MARCAS CORPORAIS DE DISTINÇÃO E CONSTRUÇÃO ÉTNICA NOS LIVROS INFANTIS APÓS A LEI 10.639/2003

Scyla Pinto Costa Pimenta

IF Baiano

E-mail: scyla.pimenta@ifbaiano.edu.br

As políticas de ação afirmativa orientadas pela Lei 10.639/2003 objetivam a superação de uma situação de iniquidade que tem encoberto uma realidade racial amenizada pela ideia da democracia racial e dissimulada ao longo da história brasileira. Apoiadas nesta ideologia, a maior parte das produções literárias infantis do século passado apresenta personagens negros de forma depreciativa, pejorativa ou em situação de inferioridade em relação aos personagens brancos, evidenciando a estrutura de preconceito racial existente na sociedade brasileira. A partir dos debates surgidos na década de 1980, e mais fortemente a partir da dita Lei, observa-se o aumento da produção de livros de literatura infantil que se diferenciam na abordagem sobre o negro e trazem novas representações sociais e de pertencimento étnico (LIMA, 2005).

A análise do texto literário é aqui realizada sob o viés da corporalidade (MERLEAU-PONTY, 1996), dialogando com o conceito de “marcadores” de Barth e com a “enunciação de mundo” de que fala Bourdieu, pensando como a literatura infantil nos orienta a perceber a raça como locus de distinção, em que a relação social se dá a partir da cor da pele que classifica a posição de brancos e negros no Brasil.¹

¹ Barth (1998) chama a atenção à importância de “marcadores”, tanto “naturais” quanto “culturais”, no processo de estabelecimento e manutenção de

Neste sentido, a literatura infantil se enquadra em um espaço simbólico de enunciação, que funciona como formadora de consciência, a partir do momento que a relação com os personagens conduz à vivência de um certo tipo de “conhecimento” que é vivenciado cotidianamente. Observa-se, entretanto, que os critérios de classificação, de si e dos outros, nunca coincidem perfeitamente, e algumas artimanhas são comumente usadas na busca de alcançar um consenso, como por exemplo a “naturalização” de alguns elementos sociais que, sendo assim nomeados, perdem sua característica de imposição passando a ser vistos como anteriores ao processo das lutas simbólicas. Os marcadores que assinalam as diferenças precisam ser vistos e reconhecidos, e as desigualdades precisam ser legitimadas. Pertencer a um lado ou a outro de uma dada classificação coloca os sujeitos frente às permissões ou proibições; que no campo específico da raça se dá através da distinção de sinais corporais (aspectos fenotípicos e modos de ser com o corpo). Os traços físicos funcionam como sinal de distinção e são tornados naturais, dificultando a percepção da violência simbólica que estigmatiza os que ficam do outro lado da classificação (BOURDIEU, 1979).

A Lei referida também objetiva gerar um aumento de autoestima e valorização da população negra, assim a análise do conteúdo dos livros infantis, nos remete a falhas e acertos em algumas publicações. Os principais pontos, que acredito estarem relacionados a essas falhas, podem ser enunciados

fronteiras sociais numa situação interétnica. Já Bourdieu (1983) observa que a compreensão do mundo, ou os sentidos e consensos a respeito das relações sociais, se dá através de lutas pela manutenção do poder de classificar e definir os princípios de visão e divisão do mundo social. Essa luta pela anunciação do mundo se dá na vida cotidiana e por isso traz as hierarquias e as posições sociais deste mesmo mundo.

na forma de duas perguntas: quem é o negro de quem se fala? e para quem é escrito o livro?²

O livro *Cosme: o afro-baianinho em “gringo à bolonhesa”*, de Solange Folador, busca discutir a diversidade cultural e o contexto histórico e cultural da Bahia a partir de um encontro de duas crianças, Cosme e o amigo Angelo. O personagem principal é descrito de forma completamente estereotipada: Cosme é negro por ser baiano, não usa protetor solar, come comida de azeite de dendê todo dia, tem cabelos trançados com búzios, é filho de uma Ialorixá, sua religião é o candomblé, pratica capoeira e toca berimbau.

O *Rufina*, de Marciano Vasques, trata dos temas preconceito, representação de papéis sociais e respeito às diferenças, evidenciando o poder social dos brancos de referendar a aceitação dos negros. Mas se Vasques escreve uma boa história, as ilustrações de Osório Garcia dificulta qualquer aproximação do leitor ao exagerarnos marcadores fenotípicos, em consonância com as representações de cabelos, lábios e narizes comuns na iconografia colonial sobre a África e francamente racista sobre os afrodescendentes nas Américas.

Um outro olhar sobre a representação do negro, nos apresenta Valéria Belém em *Os cabelos de Lelê*, ao tratar da representação social dos negros enfatizando um aspecto corporal e estético como um ícone identitário muitas vezes desvalorizado socialmente. A narrativa conduz a uma aproximação com Lelê, que no texto e nas imagens vem quebrando

² O presente artigo é resultado da especialização em Educação para as Relações Étnico-raciais, realizada na Unilab (2015-16), em que busquei analisar, em seus aspectos textuais e iconográficos, os personagens negros dos livros de literatura infantil existentes no acervo da Biblioteca Municipal Rui Barbosa, situada em Valença, Bahia. Aqui apresento de forma típica apenas três livros dos 57 livros analisados.

lugares-comuns na construção social da menina negra. Texto e imagens se fortalecem mutuamente na construção identitária da garota e também abrem reflexões sobre a aceitação por si própria como pré-requisito para uma experiência social marcada pela diferença, mas também pela equipotência.

O fato de que a maior parte dos autores brasileiros ainda é branca e masculina reflete na produção do discurso e na construção dos personagens, visto que por não ter a vivência do corpo negro que perpassa olhares, conceitos e posições decorrentes das relações de raça no Brasil, essa construção tende a cair em estereótipos diversos. Saber quem ocupa o lugar da fala importa para compreender os silêncios e a marginalização que ocorrem nas representações de determinados grupos negativamente valorados. Mas para que um livro possa contribuir para a construção identitária da criança negra, ele não precisa ser necessariamente escrito por negros, mas precisa ser escrito para crianças negras, ou para as crianças, independente da sua cor. Nos livros de Follador e Vasques, autores brancos, a escrita se direciona a crianças que não se veem como negras: os personagens negros, embora protagonistas, são retratados num processo de alterização, como “o outro”. Investe-se numa solidariedade condescendente, e não igualitária. Já *Os cabelos de Lelê*, também escrito por uma autora branca, dialoga com a criança negra, mas ao mesmo tempo dialoga com todas as meninas e a atual estética de longos cabelos, ao finalizar com a imagem de Lelê abraçada a outras duas garotas, todas cabeludas (uma negra, uma ruiva e uma loira), e com o questionamento do narrador: “Lelê ama o que vê! E você?”

É verdade que muitas perspectivas sociais são silenciadas e invisibilizadas por falta de uma representação, e ain-

da é imensa a homogeneidade racial na literatura, tanto em termos de autores quanto de personagens (DALCASTAGNÈ, 2008, 2012). Por exemplo, em muitos dos livros ambientados no Brasil, os personagens negros estão sozinhos ou minoritários diante de uma sociedade envolvente supostamente branca. Isso é especialmente relevante quando cerca de 52% da população brasileira é negra, e em alguns estados esse percentual médio varia entre 60 e 80%. De toda forma, a atenção às questões prioritárias do que fala a Lei 10.639/2003 começam a se tornar mais evidentes em muitos livros infantis.

Algumas novas personagens já começam a ser conhecidas, seja através dos pedidos das escolas ou através dos pais de crianças negras que buscam nos livros de literatura aumentar-lhes o arsenal de valores positivos e de perspectivas sociais. Não há recorte temático mais correto do que outro, mas é preciso pensar para quem se direciona a história que está sendo contada, e dessa forma sair dos modelos estereotipados e dos lugares sociais estabelecidos.

Referências

BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, P.; STREIFF-FENART, J. *Teorias da etnicidade*. São Paulo: Editora UNESP, 1998. p. 187-227.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: Renato Ortiz (org.). *Pierre Bourdieu*. (Coleção Grandes Cientistas Sociais). São Paulo: Ática. p. 46-81, 1983.

BOURDIEU, Pierre. Capítulos III, V e VI. In: *O Poder Simbólico*. Lisboa: Difusão Editorial. (Memória e Sociedade), 1979.

DALCASTAGNÈ, Regina. Entre silêncios e estereótipos: relações raciais na literatura brasileira contemporânea. *Estudos*

de literatura brasileira contemporânea. Brasília, n. 31, jan./jun. 2008, p. 87-110.

DALCASTAGNÈ, Regina. Um território contestado: literatura brasileira contemporânea e as novas vozes sociais. In: Besse, Maria Graciete et al (Coords.) *La littérature brésilienne contemporaine Iberic@l*. Revue d'études ibériques et ibéro-américaines, 2012, n. 2, p. 13-18.

FISCHER, Fernando [et al.]. *Baixo Sul da Bahia*: uma proposta de desenvolvimento territorial. Salvador: CIAGS/UFBA, 2007.

LIMA, Heloisa Pires. Personagens Negros: Um Breve Perfil na Literatura Infanto-Juvenil. In: MUNANGA, Kabengele (org.) *Superando o Racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MERLEAU-PONTY, Maurice. O Corpo. In: *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 111-212.

Fontes

BELÉM, Valéria. *O cabelo de Lelê*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

FOLLADOR, Solange. *Cosme*: o afro-baianinho em “gringo à bolonhesa”. Salvador: Cultura editorial, 2009.

VASQUES, Marciano. *Rufina*. Juiz de Fora: Franco, 2010. (Arco-íris).