

MARACATU COMO FONTE DE ESTUDO DA CULTURA AFROCEARENSE: UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA COM CRIANÇAS E DOCENTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE FORTALEZA

Geranilde Costa e Silva¹

Resumo

Este trabalho propõe publicizar uma experiência de pesquisa em que, fazendo uso de literatura de base africana e afrodescendente, busquei verificar até que ponto esse referencial literário contribuiria para que estudantes e docentes produzissem novos conceitos sobre o ser negro. Exponho, aqui, uma das vivências dessa pesquisa na qual utilizei imagens do Auto-do-Maracatu para conhecer que saberes estudantes e docentes tinham acerca dessa manifestação cultural cearense de origem africana. Trata-se de uma pesquisa ante/ pós facto onde, na fase ante facto (observação participante), diagnostiquei as visões quanto a questões raciais, práticas racistas e de cunho preconceituoso entre os/as alunos/as. Já as docentes revelaram dificuldades em diferenciar manifestações racistas de simples brincadeiras infantis e não souberam lidar com conflitos étnico-raciais. Na fase facto, as professoras aproximaram-se dessa literatura primeiramente por meio de imagens do Maracatu e admitiram desconhecerem tal manifestação cultural, reconhecendo suas fragilidades conceituais de formação e passaram a resistir em participar do momento das intervenções junto às crianças, temendo passar informações preconceituosas e erradas sobre os povos africanos e seus descendentes. Por outro lado, os/as alunos/as também evidenciaram desconhecer o Maracatu, mas mostraram-se interessados em aproximar-se desses conteúdos e buscaram questionar aquilo que não entendiam e participaram das atividades propostas. Por fim, na fase pós facto, foi possível verificar que o uso de imagens do Maracatu, enquanto literatura africana e afrodescendente, contribuiu para que os/as estudantes e docentes produzissem conceitos positivos sobre o *ser negro*.

Palavras-chave: Pesquisa. Escola. Maracatu.

THE MARACATU AS A STUDY OF CULTURE AFROCEARENSE: SEARCH EXPERIENCE WITH CHILDREN? AND THE TEACHERS A PUBLIC SCHOOL OF FORTALEZA

Abstract

This work proposes to publish a research experience in which, making use of literature of African and afrodescendant base, I looked for to verify to what extent this literary reference would contribute to that students and teachers produce new concepts about the being black. I expose, here, one of the experiences of that research in which I used images of the Auto-do-Maracatu to know what information students and teachers had about that cultural manifestation of African origin. That is a research before/ after fact in which, in the before fact phase (participant observation), I diagnosed visions relative to racial subjects, racist and prejudiced practices among the students. The teachers revealed difficulties in differentiating racist manifestations of simple infantile games and they didn't know how to work the ethnic-racial conflicts. In the fact phase, the teachers approached that literature firstly through images of Maracatu and they admitted ignore such cultural manifestation, recognizing their formation conceptual fragilities and they resisted in participating in the moment of the interventions close to the children fearing to pass prejudiced and wrong information about the African people and their descendants. On the other hand, the students also evidenced to ignore the Maracatu, but they

¹ Membro do Núcleo de Africanidade Cearense da UFC – NACE. E-mail: emeifsaoraimundo@hotmail.com

shown interest in approximate of those contents and they looked for make questions about that they didn't understand and they participated in the proposed activities. Finally, in the after fact phase, it was possible to verify that the use of images of the Maracatu while African and afrodescendant literature contributed to students and teachers produce positive concepts about the being black.

Key words: Research. School. Maracatu.

A Gênese do Estudo

“Eu nunca vi rainha negra!”. Essa afirmação foi feita por uma menina afrodescendente durante a realização de uma tarefa de História entre crianças de 2ª série, com idades entre oito e nove anos. Nessa oportunidade, eu lia um texto no qual o autor apresentava um menino branco que se considerava rei do futebol. Como atividade complementar ao texto, era sugerido aos/às estudantes que se desenhasssem como pessoas da Realeza. Em resposta à afirmação feita pela garota, informei que as rainhas negras existiam, mas moravam em outros países. No entanto, ela enfatizou nunca ter visto ou ouvido falar de rainhas negras nem mesmo na televisão. Para minha surpresa, uma outra criança negra interveio com a seguinte frase: *“A gente pode ser tudo aquilo que a gente quiser, não é tia?”*. Ao final da atividade, verifiquei que a maioria das crianças negras havia-se desenhado como pessoas da realeza e algumas ainda incluíram suas famílias.

Já em outra oportunidade, um menino reclamou a mim que havia sido agredido por uma colega de sala. Ao ser indagada sobre as acusações, a menina² justificou que esse mesmo colega havia solicitado às crianças de outra turma que não brincassem com ela devido à cor negra de sua pele. Enquanto professora afrodescendente, venho observando que as crianças negras dão-se conta de que são tratadas de modo diferenciado devido a sua cor, mas, por outro lado, apresentam certos comportamentos que me parecem estratégias de defesa diante dessas manifestações preconceituosas e racistas.

Após os episódios vividos em sala de aula, busquei pesquisar literatura infanto-juvenil de base africana e afrodescendente que fizesse referência a essa realeza, uma vez que os livros didáticos fornecidos pelo Ministério da Educação (MEC) à escola não traziam nenhuma referência acerca dessa temática.

Considerações acerca da pesquisa de mestrado

Em estudos para a pesquisa de mestrado³, utilizei a literatura de base africana e afrodescendente enquanto recurso pedagógico, buscando perceber até que ponto esse referencial literário contribuiria para que crianças pudessem produzir novos conceitos acerca do ser negro. Cabe informar que esse estudo teve como intenção contribuir para a aplicação da Lei Federal n. 10.639/03, que determina o ensino da História e Cultura africana e afro-brasileira na Educação Básica.

A intervenção deu-se junto a uma turma de estudantes do 3º ano – com idades entre oito e nove anos – e suas professoras em uma escola municipal de Fortaleza na qual trabalhei por três anos. Em primeiro lugar, escolhi essa turma e faixa etária porque acredito que nessa fase os estudantes já conseguem expressar algumas posições éticas, morais e/ou religiosas acerca da

²A mesma criança que afirmou nunca ter visto rainhas negras.

³Curso realizado entre 2007 e 2009 junto ao Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará cujo título é “O Uso da Literatura de Base Africana e Afrodescendente junto a Crianças das Escolas Públicas de Fortaleza: construindo novos caminhos para repensar o ser negro”.

temática aqui enfocada fazendo uso das linguagens oral, gestual e artística. Em segundo lugar, como faria uso da literatura de base africana e afrodescendente, far-se-ia necessária a interpretação de textos, ou seja, premia-se que os alunos já soubessem ler e escrever.

Todavia, também dei ênfase à literatura oral, tendo em vista que, dentro da tradição africana, a oralidade é compreendida como um dispositivo, pois

[...] é através da oralidade, da voz do/s narrador/narradores que os mitos e os modos de organização dos rituais são transmitidos [...] a comunidade, no que se lembra e pela forma como se lembra, reverencia os seus ancestrais, conservando os valores de convivência que estão na memória como um “jeito de ser”, “pertencer” e “participar”. (PADILHA, 2000 apud MACHADO).

Usei, portanto, múltiplas formas de linguagem para que as crianças pudessem expressar conceitos e sentimentos que talvez não fossem captados pela fala e escrita. Cabe ressaltar que não se tratou de abordar esse referencial literário tão somente por meio de livros e oralidade, mas coube em certos momentos fazer o uso de jogos, slides e visitas a uma agremiação de Maracatu. Utilizei também o computador para que as crianças pudessem visualizar imagens e fazer leituras acerca de temas que interessavam ao estudo, como, por exemplo, a curiosidade em relação a alguns animais africanos. Ainda foi possível utilizar a Rede Mundial de Computadores para que se criasse a oportunidade de crianças e docentes visualizarem imagens, vídeos e mapas de alguns países e/ou localidades citadas nas histórias apresentadas em sala de aula.

Aliando pesquisa e intervenção, busquei fazer com que esse espaço contribuísse para o processo de formação das professoras envolvidas no estudo, permitindo assim a fomentação de metodologias diferenciadas que propiciem a inclusão do referencial cultural de base africana no currículo escolar. Em virtude, defini para essa pesquisa a metodologia de estudo ante/pós facto.

Procedimentos metodológicos – uma pesquisa ante/ pós facto.

Para a produção desse estudo, inspirei-me na metodologia de pesquisa ante/pós facto utilizada pela Prof.^a Dra. Ana Maria Lório Dias por ocasião do seu Doutorado em Educação Brasileira em 1998 na Universidade Federal do Ceará⁴.

Para encaminhar a referida investigação, a pesquisadora elaborou *pré-testes* (fase ante facto) compostos por palavras, expressões e frases que constavam no livro-texto adotado pelas escolas. Os mesmos eram aplicados pelo menos uma semana antes do conteúdo ser trabalhado em sala de aula. Em seguida, era dado início ao estudo de tais conteúdos (fase facto) e, posteriormente, os alunos respondiam aos pós-testes, compostos por quesitos idênticos aos dos pré-testes. Na etapa final, foi feito o confronto entre os pré e pós-testes. Como estava pesquisando como os/as estudantes concebiam o ser negro e que conceitos produziram depois da aproximação com a literatura africana e afrodescendente, inspirei-me nessa metodologia de pesquisa utilizada pela supracitada pesquisadora. No entanto, procedi de forma um pouco diferenciada, o que mostro a seguir.

Iniciei esse estudo com uma observação participante para estabelecer um maior contato com as crianças e professoras e, assim, poder entender, aproximar-me e, também, “captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais importante e evasivo

⁴O título da tese é “A Compreensão de Conteúdo no Contexto da Sala de Aula: desfazendo, na formação docente, uma cadeia de mal-entendidos em conceitos de História e de Ciência”. Esse trabalho, a pesquisadora objetivou estudar como são trabalhadas as diversas matérias/disciplinas no currículo do Ensino Fundamental em relação à sua terminologia técnica.

na vida real” (NETO, 1997, p. 60). Essa fase de observação participante teve como objetivo diagnosticar visões e práticas que alunos/as e professoras manifestavam com relação à questão racial (fase *ante facto*).

A segunda etapa deu-se com as intervenções propriamente (fase *facto*), momentos em que as crianças e docentes foram convidadas a apropriarem-se da literatura de base africana e afrodescendente na expectativa de que a mesma contribuísse para a produção de novos conceitos acerca do ser *negro*. Como parte da fase *facto*, planejei atividades com temas que possibilitassem à turma e às professoras, de forma direta e/ou indireta, exporem suas concepções, conceitos e preconceitos em relação ao ser *negro*.

Realizei um total de quatorze intervenções⁵ e, para comparar que tipo de conhecimentos as crianças possuíam antes e se conseguiriam produzir – ou não – novos conceitos depois de aproximarem-se dessa literatura, elaborei *Situações de Testagem*. Esses momentos foram desenvolvidos da seguinte forma: num primeiro momento – *situação de pré-teste* –, as crianças eram convidadas a utilizar um tipo de linguagem escrita e/ou artística para expressarem que conceitos e/ou concepções tinham acerca de uma temática e, num segundo momento – *situação de teste* –, após abordar temas ligados à literatura de base africana e afrodescendente, a turma era novamente convidada a fazer uso da mesma técnica escrita e/ou artística utilizada no momento do pré-teste para expressarem o que haviam apreendido acerca do mesmo.

Vale esclarecer que não estabeleci a priori nenhuma técnica ou assunto para a abordagem nas Situações de Testagem. As escolhas foram-se dando na medida em que algumas situações e/ou falas ganharam destaque e mostraram-se de grande importância para a construção desse estudo científico.

Para que as professoras pudessem aproximar-se da literatura de base africana e afrodescendente, convidei-as para participarem de sessões de estudo, momentos em que também poderíamos planejar coletivamente as intervenções. Por último, estudei as reações e possíveis produções de conceitos por parte de professoras e alunos/as (fase *pós facto*).

A expectativa do estudo foi de criar, dentro da escola, novos espaços de aprendizagem em que as crianças possam utilizar esse referencial literário para pensar o ser negro. Vale acrescentar que essa pesquisa contempla as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e África (BRASIL, 2004, p. 21), que incentivam a elaboração de “pedagogias de combate ao racismo”.

O silenciar das contribuições afrodescendentes em sala de aula

A referida intervenção foi feita em uma escola da qual fui professora por três anos, o que contribuiu para sua aceitação por parte de docentes, alunos/as e pais. Dei início às observações junto às crianças explicando a elas que tinha interesse em acompanhar como e com quem elas estabeleciam amizades e perceber o que elas faziam e diziam quando se desentendiam com os colegas. Tinha conhecimento, por experiências pessoais e profissionais, que os estudantes, em determinadas situações, apresentavam atitudes com teor preconceituoso e racista, mas, se tivesse dito que iria observar como essas atitudes manifestavam-se, por certo, teria provocado maiores alterações em suas condutas.

Além disso, por meio das observações daquele grupo específico, seria possível confirmar – ou não – a presença dessas práticas e também captar uma variedade de situações e fenômenos até então não percebidos, esquivando-me de análises precipitadas, sem fundamentação e

⁵Estabeleci junto à professora um dia da semana e um tempo de aproximadamente uma hora e trinta minutos para realizar essas intervenções.

evitando, dessa forma, “cair na crença de que já se sabe o que as crianças são que suas ações diárias são triviais” (THORNE 1998 apud FAZZI, 2004, p. 23). Por outro lado, teria oportunidade de avaliar as estratégias traçadas para dar continuidade a essa investigação.

Se, por um lado, ser conhecida favoreceu para que eu fosse aceita pela escola, por outro, fez com que me mantivesse atenta para que os/as estudantes não se sentissem intimidados/as com a minha presença e vissem-me como alguém que poderia delatá-los/as às professoras ou aos pais. Posto isso, busquei não assumir o papel de educadora e, assim, evitar corrigir ou orientá-los no cumprimento das normas escolares. Em sala de aula, por exemplo, vi crianças comendo antes do recreio, usando maquiagem, desenhando personagens de filmes, entre outras ações.

A minha presença nas turmas, inicialmente, deixou as crianças inquietas. Elas ficavam me olhando e chegavam a distrair-se das tarefas de sala. Algumas tentavam se aproximar para ler o que eu havia anotado e outras chegavam a relatar acontecimentos que julgavam importantes para que eu escrevesse. Tinha consciência de que minha presença estava causando modificações no comportamento das crianças e que eu também era influenciada pelas suas condutas, o que me leva a concluir que as crianças não assumiram um caráter de passividade quanto à minha presença, sendo possível afirmar que elas “agem, resistem reelaboram e criam, elas influenciam adultos tanto quanto estão sendo influenciados por eles” (FAZZI, 2004, p. 23).

O lugar de pesquisadora possibilitou-me ocupar um espaço geográfico e institucional privilegiado e também diferenciado daquele de educadora. Esse lugar permitiu estabelecer uma escuta mais apurada dos fenômenos que envolviam aquela turma. Percebi que comumente as crianças desentendiam-se dentro e fora de classe e que os motivos variavam desde a negativa a um pedido à discordância acerca de um determinado assunto.

Foi possível acompanhar muitos conflitos em que os alunos/as eram vítimas de preconceitos étnico-raciais, alguns dos quais ocorriam sem que as professoras tomassem conhecimento e, ao reportarem-se a estas, nem sempre os/as alunos/as tinham suas queixas ouvidas. A omissão por parte das professoras levava as crianças a buscarem resolver os conflitos por meio de agressões físicas e/ou verbais dentro e fora de classe, momentos em que pude presenciar expressões com teor preconceituoso e racista.

Efetuei as observações junto às crianças durante os meses de dezembro de 2007 e janeiro de 2008⁶, período em que a escola trabalhou assuntos ligados ao Nascimento de Cristo e também ao Carnaval respectivamente. Durante o período, pude perceber que essas temáticas foram tratadas a partir de uma visão eurocêntrica e/ou judaico-cristã, não sendo trazidas para o cotidiano escolar referências africanas e afro-brasileiras, como determina a Lei nº. 10.639/03, ou mesmo indígenas. Desse modo, os alunos/as não tiveram oportunidade de conhecerem e apropriarem-se das contribuições e concepções dos povos africanos, afrodescendentes ou indígenas acerca dos festejos de carnaval e do nascimento do Criador, sendo assim silenciada a diversidade étnico-racial da qual o Brasil e o Ceará são portadores.

No caso específico das festas natalinas, sabemos que as religiões de matriz africana – Candomblé e Umbanda – prestam homenagem à figura maior do Cristianismo e ainda que em muitos de seus templos, ou seja, os terreiros ou roças celebram o nascimento de Cristo por meio de festas beneficentes que agregam a comunidade de seu entorno com a distribuição de brinquedos e outras atividades, a exemplo do que faz o terreiro Ilê Asé Olodufola, localizado no bairro Mondubim, em Fortaleza.

No que se refere aos festejos de carnaval, foi possível perceber que essa festa era tratada a partir de uma visão eurocêntrica, expressando, assim, o desprezo do modo como o evento foi, ao longo da História do Ceará e do Brasil, (re)significado culturalmente. Uma das professoras

⁶ As observações estenderam-se do dia 01/12/2007 a 31/01/2008..

promoveu um momento no laboratório de informática para que as crianças pudessem pesquisar sobre o modo como esse evento manifestava-se em outros Estados. Essa investigação levou os/as alunos/as a tomarem conhecimento de que nas proximidades da escola estava sediada uma agremiação de Maracatu, a Nação Baobá⁷, mas, entretanto, não chegou a ser feito nenhum estudo ou debate sobre a origem e presença do Auto do Maracatu no Carnaval do Ceará.

Com essa omissão, deixou-se de revelar às crianças que o Maracatu é uma manifestação cultural de origem africana representada por um cortejo que presta homenagem aos Reis Negros, simbolizando a resistência dos povos africanos e exaltando a presença dos negros no Ceará dentro de um contexto em que se disseminou uma ideologia de embranquecimento, a partir da qual se consideraram os negros “ausentes” da formação étnico-cultural cearense. O Maracatu representaria, portanto, “uma peça de resistência, reconstituindo-se aqui a realidade da estrutura social de lá” (D’AMORIM, 1997, p. 17-18). O Cortejo traz como simbologia maior da sua realeza uma rainha negra e resgata a história dos negros; tem suas alas representando personagens como o casal de pretos velhos, os africanos, os orixás, entre outros.

Não se trata aqui de culpar as professoras pelas manifestações com teor preconceituoso e racista por parte das crianças, tampouco de utilizar o espaço da pesquisa para denunciá-las. Todavia, busquei, por meio dessa investigação, ajudá-las a tomar conhecimento dessas manifestações e da forma como elas se concretizam no cotidiano escolar e, sobretudo, pensar coletivamente estratégias de enfrentamento. Nesse sentido, foram apresentadas às professoras as observações feitas e também as análises das mesmas para que déssemos prosseguimento à segunda etapa do estudo, momento em que, coletivamente, professoras e pesquisadora realizaram as intervenções junto às crianças utilizando literatura de base africana e afrodescendente, com especial ênfase à afro-cearense.

Enquanto professora e pesquisadora negra, acredito que essa investigação pode vir a contribuir efetivamente para que as docentes consigam refletir acerca de suas práticas pedagógicas frente à invisibilidade que é imposta à cultura africana e afro-brasileira no cotidiano pessoal e escolar de crianças negras e não negras. Para tanto, faz-se necessário compreender que essa atividade de pesquisa parte do princípio de que “a ciência nada tem a ver com medidas justas e compromissos de bom-tom. Romper, de fato, a barreira do saber vigente, do poder dominante, não é fácil... É todo um novo espírito científico que precisa ser refeito” (LOURAU, 2004, p. 67).

A literatura africana e afrodescendente em sala aula: desestabilizando conceitos por meio de imagens do Auto-do-Maracatu.

Como havia percebido, a partir das observações participantes, que o Auto-do-Maracatu não fora utilizado em sala de aula enquanto referência cultural para o estudo do carnaval de Fortaleza⁸ e do Ceará, e tendo o conhecimento de que o Maracatu exalta a presença negra em terras cearenses e dá conta de quebrar com a idéia da inexistência de negros no Estado, escolhi realizar a primeira intervenção junto às crianças com a temática “Realeza Africana”. Essa primeira intervenção foi executada em três momentos.

Num primeiro momento, aproximei-me da nova⁹ turma e expliquei-lhes acerca da investigação que estava desenvolvendo e solicitei a continuidade da mesma junto a ela. Inicialmente,

⁷O Maracatu Nação Baobá tem sua sede no Bairro Bela Vista, em Fortaleza, Ceará. Foi fundado em 1995 pelo seu atual presidente o senhor Raimundo Praxedes.

⁸O Auto do Maracatu tem lugar reservado no calendário oficial das festas de carnaval de Fortaleza e de outros municípios do Ceará. No ano de 2009, a Secretaria de Cultura de Fortaleza reservou uma noite somente para o desfile de Maracatus da capital, num total de 11 grupos apresentados.

⁹As observações e intervenções foram realizadas em turmas distintas.

expus os motivos que me levaram a realizar o estudo e falei-lhes sobre as experiências vividas em sala de aula, especialmente quando uma menina afrodescendente disse-me nunca ter visto realeza negra e a revelação também feita por esta sobre a solicitação de um colega para que outras crianças não brincassem com ela devido à cor negra de sua pele. Contei-lhes que, a partir desses acontecimentos, interessei-me em estudar as histórias que falam sobre negros e negras e investigar como os/as estudantes brincavam e brigavam, como e com quem se relacionavam ou como estabeleciam laços de amizade, o que diziam e faziam quando brincavam e brigavam e, ainda, se o fato de uma criança ser negra era determinante ou não para que ela conseguisse ter amigos na escola.

Apresentei à classe alguns dos achados das observações. Expus episódios em que presenciei manifestações racistas e preconceituosas junto às crianças sem fazer julgamentos de valores. Desejava perceber como se manifestariam diante desses fatos e se eles e elas já haviam presenciado ou tinham conhecimento desse tipo de situação dentro e/ou fora da escola. Dentre as cenas citadas, mostrei-lhes o seguinte trecho: “A professora ausenta-se da sala, Valério (pardo) desentende-se com Saulo (pardo) e os dois brigam. Valério chama-o de “nescau preto”.

Logo que expus esse episódio, um menino diz: “*Tia, isso é racismo!*”. Perguntei, então, se concordavam com o que minha ex-aluna havia dito acerca da inexistência de realeza negra e, das 28 crianças, apenas uma discordou dessa versão, afirmando: “– Tia, pois eu já vi na televisão... já ouvi negros ao invés de morenos, falando: “– *Por que os negros foram escravizados pelos brancos?*”, quando uma criança retrucou: “– *Negro não, moreno!*”. Questionei por que não poderia usar a expressão negro e foi-me explicado: “– *Tia, não se diz negro, se diz moreno, porque é racismo!*”.

Quanto à pergunta anteriormente formulada pela menina sobre “os porquês dos morenos serem escravos dos brancos”, surgiram as seguintes a partir dessas informações, poderia definir alguns temas geradores a serem trabalhados posteriormente. Por outro, conseguiria também verificar até que ponto essa *realeza negra assemelhava-se ou não ao perfil conhecido de realeza branca*, que em sua maioria vive em castelos, senta-se em tronos, possui coroas, tem olhos azuis e cabelos longos. Em particular, suas rainhas são apresentadas com cabelos lisos, longos e amarelos e usam vestidos compridos.

Algumas crianças argumentaram que não sabiam ou que não gostavam de desenhar e por isso recusaram-se a receber o material. Entretanto, após perceberem que alguns colegas deram início à atividade solicitada, os demais se aproximaram desses e chegaram a sentar na mesma cadeira e a fazer sugestões e críticas sobre os desenhos que estavam sendo produzidos. Ao final dessa atividade, verifiquei que foram produzidos 17 desenhos, dos quais 10 (“de onde vem, o que é, para onde vai” (DE TONI).

Ao entrarem em contato com esse material, *as crianças riam, cochichavam no assou rei negro na Europa!*”. Pedi então que eles e elas admitissem como verdadeira a hipótese sobre a existência dessa realeza e solicitei que, quem desejasse, representasse a realeza negra por meio de desenhos, para os quais entreguei-lhes papel branco e lápis de cor.

Por meio desse momento, seria possível perceber, por um lado, que (pré) conceitos e/ou noções os/as estudantes traziam ou não sobre essa temática e, a partir dessas informações, poderia definir alguns temas geradores a serem trabalhados posteriormente. Por outro, conseguiria também verificar até que ponto essa realeza negra assemelhava-se ou não ao perfil conhecido de realeza branca, que em sua maioria vive em castelos, senta-se em tronos, possui coroas, tem olhos azuis e cabelos longos. Em particular, suas rainhas são apresentadas com cabelos lisos, longos e amarelos e usam vestidos compridos.

Algumas crianças argumentaram que não sabiam ou que não gostavam de desenhar e por isso recusaram-se a receber o material. Entretanto, após perceberem que alguns colegas deram início à atividade solicitada, os demais se aproximaram desses e chegaram a sentar na

mesma cadeira e a fazer sugestões e críticas sobre os desenhos que estavam sendo produzidos. Ao final dessa atividade, verifiquei que foram produzidos 17 desenhos, dos quais 10 (ou seja, 58,8%) traziam reis e rainhas pintados de marrom, 13 (76,4%) deram destaques às coroas, colares e roupas da realeza, 04 (23,5%) traziam reis e rainhas como um casal, 13 (76,4%) inseriram castelos para esses reis, 07 (41,1%) traziam apenas o rei, 05 (29,4%) portavam somente a presença de rainha e 07 (41,1%) dos desenhos traziam rainhas com cabelos lisos e pretos e 01 (5,8%) com cabelos amarelos.

Uma grande parcela, 41,2%, das crianças que produziram gravuras da realeza negra apresentou resistência quanto a utilizar a cor preta ou a cor marrom para representar essa realeza, uma vez que deixaram as mesmas com o fundo branco do papel utilizado.

Num segundo momento dessa primeira intervenção, realizei uma exposição fotográfica do Maracatu do Ceará e de Pernambuco para poder observar o Maracatu no Ceará e em Pernambuco – em especial o apresentado durante as festas de carnaval desses lugares – e *sobre seu significado* enquanto uma festa que homenageia a Realeza Africana. A idéia de que as pessoas tenham que se pintar de preto para dançar o Maracatu é bem delicada, pois não se sabe até que ponto essa orientação pode contribuir para reforçar a idéia de inexistência de negros no Ceará, daí a “necessidade” da cor negra nos corpos. Essa postura por parte do Maracatu cearense fazia-me relutar quanto a uma possível aproximação desses grupos com os participantes da pesquisa. Felizmente, no mês de dezembro de 2008, tomei conhecimento de que o Maracatu Solar havia decidido não mais pintar os corpos de preto, o que me deixou bastante feliz, outras se concentraram diante das cenas ou mantiveram certa distância. Em sua grande maioria, apontavam para o rosto das pessoas¹⁰, tocavam as fotos e muitos/as me perguntaram por que aquelas pessoas estavam com o rosto pintado de preto.

Ao finalizar o momento, coloquei as seguintes questões às crianças: “de que tratavam aquelas fotos? Quem eram as pessoas presentes nas fotos? Por que estavam usando aquelas roupas? Em que momento aquelas fotos foram tiradas? Alguém já tinha visto ou presenciado algum momento em que as pessoas vestiram-se daquela maneira?”. Esperava, com isso, perceber até que ponto as crianças tinham conhecimento sobre a presença do Maracatu no Ceará e em Pernambuco – em especial o apresentado durante as festas de carnaval desses lugares – e sobre seu significado enquanto uma festa que homenageia a Realeza Africana.

A idéia de que as pessoas tenham que se pintar de preto para dançar o Maracatu é bem delicada, pois não se sabe até que ponto essa orientação pode contribuir para reforçar a idéia de inexistência de negros no Ceará, daí a “necessidade” da cor negra nos corpos. Essa postura por parte do Maracatu cearense fazia-me relutar quanto a uma possível aproximação desses grupos com os participantes da pesquisa. Felizmente, no mês de dezembro de 2008, tomei conhecimento de que o Maracatu Solar¹¹ havia decidido não mais pintar os corpos de preto, o que me deixou bastante feliz e assim passei a encaminhar um possível encontro¹² entre as crianças e esse grupo da capital.

Após observarem as fotos, os/as estudantes apresentaram as seguintes respostas às minhas indagações:

- a) tratava-se de um Festival de Dança no qual as pessoas vestiam-se com roupas brilhosas e pintavam o rosto de preto, mas que também havia muitos “morenos”, daí que essa festa passava-se na Bahia;

¹⁰ O Maracatu cearense tem como prática apresentar seus membros com os rostos pintados de preto.

¹¹ Esse grupo de Maracatu é liderado pelo cantor e compositor Pingo de Fortaleza com o apoio de Decartes Gadelha. O Maracatu tem sua sede na Avenida da Universidade no bairro Benfica, perto do centro da cidade de Fortaleza, Ceará.

¹² O encontro realizou-se em janeiro de 2009.

- b) as pessoas estavam dançando no carnaval baiano;
- c) as fotos representavam uma obra de arte e traziam pessoas dançando em São Paulo;
- d) nunca haviam visto aquelas cenas em livros, filmes e nem em novelas;
- e) as fotos também apresentavam pessoas fazendo capoeira e tocando berimbau;
- f) a mesma menina que me perguntou por que os “morenos” eram escravos dos brancos, interpelou-me com a seguinte frase: “– *Tia, eu acho que eles se vestem dessa maneira pra lembrar dos reis e rainhas deles, não é?*”.

Decidi então retomar o debate com as crianças a partir da questão apresentada pela garota quanto ao fato de os “morenos” serem escravos dos brancos e lancei a seguinte questão à turma: as pessoas naquelas fotos vestiam-se daquela maneira para lembrarem-se das rainhas e reis negros porque os “negros” eram escravos? De imediato, a turma fez um breve silêncio, sorriram e entreolharam-se e, em seguida, surgiram as seguintes explicações:

- a) “esses reis eram ricos e quando chegaram ao Brasil ficaram pobres”;
- b) “esses reis vieram trabalhar no Brasil e ficaram pobres”;
- c) “essas pessoas eram ricas e tentaram ganhar mais riqueza no Brasil, mas não deu certo, o que as levou a ficarem pobres e serem escravos dos brancos”.

Num terceiro momento, após esse diálogo, expus outra seção de fotos com reis e rainhas negras verídicas e pedi à classe que mais uma vez se aproximasse e olhasse com bastante atenção. Com essa exposição, objetivava verificar se a classe faria, ou não, algum tipo de associação entre o Auto-do-Maracatu e a realeza negra exposta naquelas imagens.

Bastante interessante foi o fato de todas as crianças tocarem as fotos e a grande maioria perguntar-me de onde eu havia tirado ou pego aquelas imagens. Passei então a indagar a turma se conseguiam identificar quem eram aquelas pessoas, por que estavam vestidas daquela forma e em que lugares estariam. De imediato, a grande maioria das crianças afirmou que eram fotos de reis e rainhas negras e identificaram entre as imagens uma rainha que seria do Egito. Perguntei às crianças sobre o que tinham aprendido com a utilização das fotografias e foi dito que:

- a) “os *morenos* dançam o Maracatu para lembrarem de suas rainhas e reis negros”;
- b) “inventaram a capoeira e o berimbau”;
- c) “no carnaval tem baiana negra”;
- d) “os negros fazem as mesmas coisas que os brancos: também têm rei e rainha”.

As crianças vão até o Maracatu Solar

Para essa atividade, estava planejada a visita das crianças e docentes ao Maracatu Solar. Dos 25 alunos convidados¹³, apenas 19 receberam autorização dos pais para fazerem essa visita. Havia sido combinado que as professoras – da sala de informática e sala de aula – e a supervisora da escola acompanhar-nos-iam nesse momento, mas infelizmente as duas docentes não puderam comparecer. Ao chegarmos ao Maracatu Solar, fomos recebidos pelo músico Pingo de Fortaleza e pelo artista plástico Descartes Gadelha, responsáveis pelo grupo, que logo se aproximaram das crianças.

Fomos conduzidos ao salão onde seria feita uma conversa com as crianças sobre os significados do Maracatu no Ceará e, posteriormente, uma apresentação do grupo para a escola. A turma teve oportunidade de conhecer cada uma das alas do Maracatu e seus significados dentro daquele cortejo real. Elas ainda puderam ver todos os instrumentos musicais utilizados nas apresentações. Observei que a maioria da classe intimidou-se quanto a fazer e responder perguntas,

¹³ A turma compunha-se de 26 alunos, mas deles estava ausente das aulas havia mais de dois meses.

mas mostraram-se bastante atentos aos acontecimentos.

Após esses dois momentos, Descartes Gadelha convidou as crianças para tentarem tocar alguns instrumentos musicais, como o triângulo e o *xequerê*¹⁴. Para minha surpresa, a turma não se intimidou e passou a seguir as orientações de Gadelha. Algumas delas estavam visivelmente envergonhadas, mas, ainda assim, não recuaram e, logo que o Maracatu passou a dançar, fizeram parte do grupo dos tocadores. Das 19 crianças presentes, 10 preferiram tocar instrumentos, sendo duas meninas e oito meninos, e as demais participaram das alas do cortejo e chegaram a manusear alguns adereços, como a coroa, o cesto de frutas e a boneca.

Antes de concluirmos essa visitação, um aluno disse: “– *Tia, aquele senhor falou que eu tenho jeito pra tocar esses instrumentos! Será que eles podem ir à escola ‘pra’ gente continuar tocando?*”. Respondi que era melhor perguntarmos a ele se haveria essa possibilidade. Antes de finalizar esse momento, as crianças foram convidadas a falar sobre sua experiência naquele espaço e o referido menino disse que havia gostado muito do Maracatu e queria saber se aquele grupo poderia ir à escola para que a turma continuasse a ter contato com os instrumentos musicais. Frente a essa indagação, Pingo de Fortaleza disse que isso poderia ser conversado depois, o que deixou as crianças bem animadas.

Dados relativos às professoras.

Iniciamos (as professoras eu) as sessões de estudo com um texto de Henrique Cunha Júnior (2007) que discutia o papel da escola no combate a toda e qualquer manifestação de cunho preconceituoso e racista. Uma das docentes chegou a dizer que, logo no início do período letivo, explicava em sala de aula que não permitia manifestações preconceituosas ou racistas entre as crianças, argumentando que todas as pessoas são iguais perante Deus.

Nesse texto, eram discutidas as condições sociais às quais a maioria dos negros e descendentes de africanos estão submetidos e as dificuldades que esse grupo enfrenta para alcançar ascensão social. Nessa oportunidade, uma das professoras argumentou que as pessoas de sua família (brancos) também enfrentavam dificuldades, citando o exemplo de parentes que, mesmo após concluírem cursos superiores em universidades públicas, tinham dificuldades em serem aprovados em concursos públicos.

Contra-arguntei então apresentando a elas alguns dados estatísticos que as poderiam levar a perceber que a população branca tem recebido, historicamente, incentivos para ascender socialmente, não podendo o mesmo ser dito com relação à negra. Citava que tanto a Lei n. 10.639/03, como as criações de cotas nas universidades representam ações afirmativas no sentido de garantirem a valorização e o reconhecimento por parte do governo brasileiro dos crimes cometidos contra os povos africanos e a situação de empobrecimento a que foram e ainda são submetidos os seus descendentes em terras brasileiras.

Após a realização da quarta intervenção, onde apresentei a História do Rei Galanga – herdeiro do trono do Congo que foi preso e trazido na condição de escravo para o estado de Minas Gerais (LIMA, 2006) –, tivemos uma sessão de estudos onde utilizei o referido texto do Professor Henrique Cunha que aborda, dentre outros temas, o desconforto sofrido por negros e afrodescendentes quando são tratados em sala de aula temas referentes ao processo de escravização dos povos africanos em terras brasileiras, diante do fato de estes povos serem, via de regra, apresentados como um povo primitivo e irrelevante para a História da Humanidade, sendo, dessa forma, naturalizado o escravismo a que esse povo foi submetido.

¹⁴ Instrumento de percussão de origem africana comum em países como Gana e Nigéria. Consiste de uma cabaça seca envolta por uma rede de contas.

Durante a leitura desse texto, as professoras mostraram-se muito atentas e interessadas em debater sobre os temas, chegando mesmo a revelar algumas questões:

- a) pensavam que os africanos tinham sido escravizados por serem um povo sem organização política e social, o que o tornaria primitivo frente aos demais povos;
- b) não tinham conhecimento, até então, da existência da realeza negra em terras africanas;
- c) nunca pensaram o Maracatu como parte da cultura afro-cearense e como referência à realeza desses povos;
- d) estavam percebendo que tinham muito a estudar sobre os povos da África para, a partir de então, passar a ensinar de outro modo.

Após essa sessão de estudos, senti que as professoras passaram a ficar mais atentas às intervenções, ao que eu falava e às manifestações das crianças. No entanto, durante as sessões de estudo, não se pronunciavam quanto a participarem no planejamento e execução desses momentos. O fato de elas concordarem e nunca questionarem as minhas propostas de atividades deixava-me preocupada. Por outro lado, não me sentia à vontade para conversar com elas sobre suas posturas. Hoje, avalio que me comportei dessa maneira, primeiro, por temer que elas me avaliassem como alguém que estava ali para fazer críticas sobre suas condutas frente àquele estudo e, em segundo, como éramos colegas de trabalho, tive receio de fazer algo que pudesse afetar nossas relações dentro da escola, o que talvez tivesse repercussões negativas para o andamento da pesquisa.

Não obstante, reconhecia todo o interesse que elas tinham em estabelecer e manter dentro dos seus horários de aula um tempo para que esse estudo fosse realizado, pois, em alguns momentos, tivemos que desmarcar e adiar atividades já programadas, como intervenções e sessões de estudo, devido a alguns contratemplos na rotina da escola. Após finalizar as intervenções, entreguei às docentes um texto com as análises das intervenções realizadas em sala de aula e solicitei que o lessem para realizarmos uma conversa sobre o mesmo.

Considerações por algumas docentes quanto ao tema da pesquisa

a) A participação da docente na pesquisa

Pesquisadora: “– Quando eu comecei a pesquisa, tinha pensado em fazermos juntas muitas das intervenções, eu e você. Planejar com você, mas, às vezes, eu sentia assim... não é que você não quisesse participar, entendeu? Mas você não se sentia à vontade pra participar planejando e realizando as atividades comigo. Como é que você se sentiu nesse período todinho que eu fiquei fazendo essas atividades na sua sala?”

Professora: “– É porque eu sou desse jeito mesmo. Eu sou assim calada. Às vezes eu ficava assim observando... fiquei mais observando, tanto que eu dizia: menino sabe de uma coisa... a Gê está aqui, eu peguei o ponto mesmo da África, da história da Bahia... vou dar [aula] era só o que tinha falando sobre a África, só uma coisinha, só um pouquinho no livro”.

“– Eu nessa História da África eu estava assim... eu aprendi errado, eu não vou, a Gê é que está sabendo... eu ficava só de ouvir e prestar atenção. Ai eu disse: eu vou me situar aqui com ela. Então eu disse: eu vou ficar ouvindo porque eu estou aprendendo! Tinha coisa que eu não podia ajudar no planejamento porque eu não tinha nenhum conhecimento!”

“– Eu não ia fazer as intervenções se eu estava praticamente alheia ali. Eu não sabia. Eu vou ouvir e ouvindo eu estou aprendendo! Você sabe que naquele dia eu fiquei pasma de saber que lá na África eles tinham uma realeza, eles tinham pessoas abastadas, que a África era um país (sic) rico em petróleo, que tinha ouro... que tinha isso... que tinha aquilo... porque eu achava... a maioria das pessoas... a concepção que você tem de África e dos escravos é porque lá eles morriam de fome e vieram pra cá ser escravos... se sujeitaram a isso!”;

b) Mudança de postura por parte da professora quanto ao estudo dos temas de interesse

dos afrodescendentes.

Pesquisadora: “– Mas em sala de aula você nunca pensou em trabalhar a questão do Maracatu?”

Professora: “– Não!”

Pesquisadora: “– Nunca pensou?!”

Professora: “– Mas esse ano eu vou trabalhar! Eu acho até que a escola devia até requisitar um dia o Maracatu, não todo, mas aquelas alas todas ornamentadas pra fazer uma apresentação. A escola não traz pra dentro dela essa cultura. Esse ano quando eu for dar aula de História para meus alunos eu já vou falar em sala o que você falou em sala, que a África era rica! Que tinha rei e rainha, por isso que hoje os Maracatus estão aqui em comemoração! Por que tem rainha no Maracatu? Representando as rainhas deles lá! Na minha sala de aula esse ano eu já vou poder falar! No livro não tem, mas eu vou falar! Eu vou falar de tudo que eu vi. Vou ficar com esse [texto] aqui. Eu vou falar daqui do Ceará, que foi o primeiro estado a libertar os escravos”.

Avalio como positivo o fato de as professoras reconhecerem falhas em seu processo de formação, pois creio ser esse um passo fundamental para a desconstrução de conceitos e preconceitos. É também positivo o interesse e propósito em tentarem modificar suas práticas pedagógicas a partir da experiência vivida por ocasião dessa pesquisa. O professor/a é, sem dúvida, peça fundamental no cumprimento da Lei nº. 10.639/03, isso porque “o professor, [...] é um elemento básico do ato pedagógico e pode ser um aliado extremamente importante para romper os elos dessa cadeia de alienação referente ao tema” (CARENO, 2004).

c) Presença de manifestações preconceituosas em sala de aula: queixas das crianças vítimas de racismo.

Posteriormente à realização das intervenções, apresentei às docentes as análises feitas e elas disseram ter reconhecido uma das cenas onde um menino manifesta atitude de cunho preconceituoso em relação a uma colega devido ao tipo de cabelo desta.

Professora: “– [...] Essa cena nove aí eu já detectei que foi o Paulo com a Marcelle, que isso aí já tinha acontecido e eu chamei o Paulo para as conversas. [Disse ao menino] Venha cá... você não... você respeite sua colega, você tem seu cabelinho liso, mas tem o crespo, então cada pessoa não é obrigado... você já pensou Paulo, se todo mundo tivesse cabelo liso como o teu? O mundo tinha graça? Ele começou a achar graça. Então se todo mundo tivesse o cabelo da Marcelle, o mundo tinha graça? Tinha graça o mundo? Todo mundo é diferente, eu disse: um é alto, o outro é baixo, um inteligente, um menos inteligente, um feio e o outro é bonito, um é branco, o outro é pardo, o outro é preto, mas todo mundo é gente Paulo, não precisa discriminar, ‘tá’ certo? ‘Tá!’ [criança]. Você não faz mais não? [professora]. Não! [criança]. Pois eu espero... respeite a sua colega porque na hora que você está respeitando sua colega você está me respeitando também, porque eu estou lhe pedindo pra não fazer. Isso é coisa dele!”

Creio que um dos grandes desafios hoje colocados para a escola não seja apenas o de reconhecer que as pessoas são diferentes, seja pela sua etnia, religião e/ou orientação sexual, mas, sobretudo, o de lidar com essa diferença como algo natural e necessário para a formação de uma sociedade livre de preconceitos. Portanto, cabe à escola buscar desenvolver ações que permitam que seus atores estabeleçam uma convivência respeitosa e, para tal,

[...] a educação escolar deve ajudar professor e alunos a compreenderem que a diferença entre pessoas, povos e nações é saudável e enriquecedora; que é preciso valorizá-la para garantir a democracia que, entre outros, significa respeito entre as pessoas e nações tais como são, como suas características próprias e individualizadoras; que buscar soluções e fazê-las vigorar é uma questão de direitos humanos e cidadania (LOPES, 2005, p. 189).

Em outro momento, mostrei à docente que, diferentemente do que ela havia dito, as cri-

anças reconhecem que há racismo dentro da escola:

Pesquisadora: “– Na segunda intervenção, eu os levei pra sala da biblioteca e você não foi comigo. Eu os levei pra lá, primeiro, por que assim eu queria poder trabalhar com eles um conto da Nigéria, de uma princesa africana. [...] Eu não sei se você lembra, aqui eu falei [texto] que quando eu cheguei na sala a primeira vez, que fui fazer a primeira intervenção, aí eu perguntei pra eles se eles viam na escola algum tipo de situação de preconceito ou se eles viam na casa deles ou em algum lugar. E aí você disse: Não... aqui na sala de aula não tem! Aí quando eu cheguei lá que eu perguntei, eles disseram que tinha sim, na sala a gente já viu e na escola também! A Sinara falou: ‘Tia tem sim!’ A gente já viu aqui na escola e a gente já viu na sala de aula!”

A escola somente conseguirá eliminar qualquer que seja o preconceito se, primeiramente, assumir a existência do mesmo em seu interior. Por outro lado, é necessário que a escola repense o modo como tem enfrentado as manifestações de preconceito e racismo entre as crianças, mas não apenas entre estas. Pela fala da professora, é possível constatar que se, por um lado, esse comportamento manifestado por parte do menino já vinha se repetindo, os argumentos por ela utilizados para coibi-lo também se repetiam, sendo insuficientes para que ele mudasse de postura.

O discurso relativizador, não tem, no entanto força suficiente para impedir que o preconceito se desenvolva. Sua eficácia é reduzida diante da pressão das representações preconceituosas existentes na sociedade mais ampla, e diante da ausência de discussão sistematizada aberta da questão racial com as crianças. Quando a criança cresce e torna-se adulta, a potencialidade desse discurso igualitário embrionário se dissolve, podendo se transformar, de fato, num discurso vazio, escamoteador de verdadeiros sentimentos e preconceitos (FAZZI, 2000, p. 230).

A situação demonstra o despreparo, por parte da escola, para enfrentar e debater conflitos étnicos raciais, pois:

[...] alguns professores por falta de preparo ou por preconceitos nele introjetados não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço e na sala de aula como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional. (MUNANGA, 2001, p. 202);

d) A aplicação da Lei n. 10.639/09 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Professora: – Uma Lei que está nos PCNs – e só lá mesmo, nos PCNs –, eles trazem a questão do índio para... do negro, mas na... naquele dia a gente discutiu... o livro didático não tem. O quê que o livro didático traz? Uma senzala. Pobre dos neguinhos tudo com as coisas tudo na cabeça. Quer dizer, não tem. A idéia que eles passam de negro é o negro escravo, não se fala do anti-escravismo não. Como era o negro antes de ser escravo? Trazer [livros] figuras negras brasileiras de renome pra dizer que o negro não é só aquele negro de escravo, amarrado, apanhado e tudo, não é? Trazer pessoas que se destacaram na História brasileira. Para o professor tirar essa idéia do aluno que ser negro é ser escravo.

Considero ser de grande importância o fato de a docente ter chegado a essa conclusão em relação a essa imagem, pois acredito que os/as professores/as somente serão capazes de contribuir para a eliminação de práticas racistas se tiverem acesso a uma literatura que os permita pensar o ser negro a partir de referências diferenciadas das comumente apresentadas nos livros didáticos. Heloísa Pires Lima faz uma avaliação dizendo que

[...] cristalizar a imagem do estado de escravo torna-se uma das formas mais efica-

zes de violência simbólica. Reproduzi-las intensamente marca, numa única referência, toda a população negra, naturalizando-se, assim, uma inferiorização datada. [...] O problema não está em contar história de escravos, mas na abordagem do tema. [...] A narrativa visual, mas contundente, apresenta uma dominação unilateral, onde o domínio dos que escravizaram parece total em narrativas sentimentais – diferentemente do modelo americano na sua fase politicamente correta, por exemplo, onde os personagens negros escravizados discutem explicitamente direitos civis. (2005, p. 103);

e) O papel da Prefeitura de Fortaleza e do MEC frente à Lei n. 10.639/03.

Quando conversando com a professora acerca do papel da Prefeitura frente à Lei nº. 10.639/03, ela faz a seguinte avaliação: “– É necessária uma formação do professor... *o livro não dá nada! Eu acho que ela deveria promover assim... ela devia fazer assim... como se fosse um... mandar fazer um livro, como se fosse um paradidático fininho, ‘né’... mandar ‘pras’ escolas ‘pra’ poder ser trabalhado*”.

Cabe, portanto, aos órgãos gestores públicos cuidar para que a escola tenha material pedagógico que lhe permita cumprir a referida Lei, de modo que:

a presença do negro nos livros, freqüentemente como escravos, sem referência ao seu passado de homem livre antes da escravidão e às lutas de libertação que desenvolveu no período da escravidão e desenvolve hoje por direitos de cidadania, pode ser corrigida se o professor contar a história de Zumbi dos Palmares, dos quilombos, das revoltas e insurreições ocorridas durante a escravidão; contar algo do que foi a organização sócio-político-econômica e cultural na África pré-colonial; e também sobre a luta das organizações negras hoje, no Brasil e nas Américas (SILVA, A., 2005, p. 25);

f) Religião

Pesquisadora: “– E sobre as religiões de matriz africana, você se acha em condições de abordar esse assunto em sala de aula com as crianças?”

Professora: “– *Eu não tenho conhecimento bastante ‘pra’ trabalhar com eles sobre a religião. Eu só sei superficialmente. Eu tinha que ter um estudo aprofundado ‘pra’ poder... eu sei assim Candomblé e Umbanda... aqueles deuses... o que eles acreditavam... os deuses deles*”.

Pesquisadora: “– *Quando eu fiz as observações em sala de aula, eu vi crianças referindo-se aos colegas como filhos da macumba. Como você interpreta isso?*”

Professora: “– *As crianças não sabem dizer o que é macumba! A religião vem sendo trabalhada desde muito tempo assim e não chegou ninguém ‘pra’ dizer: Olha! Isso não é assim! A escola fica omissa. Nesse ponto ela é omissa! Mas escola é omissa justamente porque lá em cima [MEC] não vem nada ‘pra’ nós. Se está nos PCNs já era ‘pra’ estar. Se não vem no livro didático, mas trabalhar à parte isso aí.*”

Nas falas da docente e das crianças estão presentes alguns dos preconceitos pertinentes às religiões consideradas como coisa de negro (SILVA, 2005, p. 123). Entre os desafios apresentados ao cumprimento da Lei n. 10.639/09, está o grande desconhecimento, por parte do corpo docente e de grande parte da sociedade, das bases filosóficas e mitológicas das Religiões de Matriz Africana. Esse desconhecimento poderia ser dirimido se houvesse nos textos dos PCNs espaço para tal debate. Segundo Nelson Silva, o que se percebe é que esses textos “remetem a uma sociedade com elevado nível do estabelecido conservadorismo e que sequer compreende de modo amplo a urgência do estabelecimento de novos parâmetros em busca de uma educação verdadeiramente plural” (SILVA, 2005, p. 121).

Em seu estudo *A educação e as Religiões de Matriz Africana: motivos da intolerância*, Erisvaldo Santos aponta que conhecer essas religiões pode ser um dos caminhos para reverter-

em-se essas práticas desrespeitosas dentro e fora da escola que são remetidas às religiões de matriz africana, bem como aos seus adeptos, assim:

[...] compreender os fundamentos das religiões de matriz africana como códigos sócio-culturais e educativos, referentes a uma outra forma de sociabilidade, pode ser um dos caminhos para afastar atitudes como a indiferença, a intolerância e o preconceito na educação escolar. Essa perspectiva de compreensão contribui para que o/a estudante negro/a, e, também não-negro/a, adepto/a das religiões de matriz africana, possa ver sua religião ser abordada na escola como uma referência identitária positiva. Retomo, assim, um dos aspectos do primeiro pressuposto deste trabalho: o de que a escola é um espaço e tempo de afirmação de identidade. Certamente, isso exige um esforço muito grande de educadores/as deste nosso País, com relação à mudança de mentalidade e práticas. (2005, p. 14).

Considerações Finais

Passados cinco anos da aprovação da supracitada lei, estudos (PETIT & SILVA, 2008; CAVALLEIRO, 2005) vêm evidenciando, por parte da escola, o silenciamento dos conflitos étnico-raciais em seu dia-a-dia. Nesse sentido, cabe à escola assumir sua função social, de modo a promover um dimensionamento das práticas pedagógicas no sentido de não apenas acolher, mas, sobretudo, de criar mecanismos e/ou estratégias que possam valorizar a diversidade ali presente, seja ela étnica, cultural, religiosa ou sexual. No entanto, para que se consiga, por parte de educadores e governos, essa escola necessária, é preciso o entendimento de que:

[...] quanto mais complexas se tornam as relações entre educação, conhecimento e cotidiano escolar; cultura escolar e processos educativos; escola e organização do trabalho docente, mais o campo Pedagógico é desafiado a compreender e apresentar alternativas para a formação dos seus profissionais. (GOMES; SILVA, 2006).

Reforçando esse quadro de desrespeito para com as populações de descendência africana, grande parte dos livros didáticos aprovados pelo próprio Ministério da Educação junto ao Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) ainda se limita a apresentar os negros/as na condição de escravos.

A criação da Lei n. 10.639/03, que dá obrigatoriedade ao ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Básica, vem assim representar uma estratégia política e ideológica dos Movimentos Sociais Negros (MSN) para que, de um lado, professores/as e estudantes possam apropriar-se da produção de conhecimento de base africana e afro-descendente, reconhecendo e valorizando-a com uma das raízes culturais da formação de nosso povo e, de outro, para que seja possível aos docentes eliminar conflitos étnico-raciais no cotidiano escolar por meio de práticas pedagógicas não racistas.

Com base no estudo realizado, frente à verificação da elaboração de conceitos positivos acerca do ser negro a partir do contato dos alunos participantes com a Literatura de base africana e afrodescendente, acredito que, a partir do estudo da História da África e dos princípios que compõem a cosmovisão africana, será possível a negros e não-negros encontrarem caminhos que permitam o estabelecimento de práticas sociais e educativas não-racistas.

Referências

ANDRADE, Inaldete P. de. **Racismo e anti-racismo na literatura infanto-juvenil**. Recife: Etnia, 2001.

BAREMBLITT, Gregório. Apresentação do Movimento Institucionalista. **Revista Saúde Loucura**, 132
Linguagens, Educação e Sociedade - Teresina, Ano 14, n. 20, jan/jun, 2009

São Paulo, n. 02, p.109-119, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais, para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília-DF: MEC. 2004

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 10 vs.

CASTRO, Silvia Regina Lorenso. **Literatura negra sob a perspectiva semiótica**: o dito e o não dito. Revista Semiótica, USP, 2006.

CARENO, Mary Francisca do. **A Lei 10.639/03**: a diversidade cultural e racial e as práticas escolares. Disponível em: <http://www.gruhbas.com.br/arquivos/publicacao/bolando_aula_2004>. Acesso em 05 de jul. de 2008.

CAVALLEIRO, Eliane. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo. In: SECAD/MEC. (Org.). **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03. Ministério da Educação/SECAD, 2005.

COIMBRA, C. M. B. Os caminhos de Lapassade e da Análise Institucional: uma empresa possível? **Revista do Depto. de Psicologia da UFF**, Niterói, n. 1, 1995.

D'AMORIN, Eduardo. **África**: essa mãe quase desconhecida. São Paulo: FTD, 1997.

DE TONI, Magda Simone. **A trajetória e a importância da imagem na educação**. Disponível em: <<http://www.pmcg.ms.gov.br/SEMED>>. Acesso em: abril de 2008.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Preconceito racial na infância**. 2000. Tese (Doutorado em Sociologia). Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, 2000.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Florentina. **Identidades e corporeidade negras**. Reflexões sobre uma experiência de professores (as) para a diversidade étnico-racial. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Os Negros não se Deixaram Escravizar: temas para as aulas de história dos afrodescendentes. **Revista Eletrônica Espaço Acadêmico**, v. 69, p. 1-10, 2007.

_____. Pesquisas educacionais em temas de interesse dos afrodescendentes. In: LIMA, Ivan Costa e (Org.). **Os negros e a escola brasileira**. Florianópolis, n. 06, Núcleo de Estudos Negros (NEN), 1999.

LIMA, Heloisa Pires. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, SECAD, 2005.

LIMA, Renato. **Chico Rei**. São Paulo: Paulus, 2006.

LOPES, Vera Neusa. **Racismo, preconceito e discriminação**. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

LOURAU, R. Uma apresentação da Análise Institucional. In: ALTOÉ, S. (Org.) **René Lourau**: analista institucional em tempo integral. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. **Análise Institucional e práticas de pesquisa**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Linguagens, Educação e Sociedade - Teresina, Ano 14, n. 20, jan/jun, 2009

Rio de Janeiro (UFRJ), 1993.

MACHADO, Vanda. **Mitos afro-brasileiros e vivências educacionais**. Disponível em: <<http://www.smec.salvador.ba.gov.br>>. Acesso em: 1º out. 2008.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 3. ed. Brasília: MEC/Secretaria de Ensino Fundamental, 2001.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

RIBEIRO, Ronilda. **Ação educacional na construção do novo imaginário infantil sobre a África**. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Ed. USP, 1996.

PETIT, Sandra Haydée. Dos frutos Paralelos de uma Pesquisa. **Revista do Departamento de Psicologia – UFF**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 01, p. 125-144, 2001.

PETIT, Sandra Haydée; SILVA, Geranilde Costa e. Cosmovisão africana e anti-racismo na escola: achados preliminares de duas pesquisas ante/pós facto. In: **Anais IC Colóquio Luso-Brasileiro sobre questões curriculares**. Florianópolis: Santa Catarina, 2008.

SANTOS, Isabel A. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, Eliane, (Org.). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03**. Ministério da Educação/SECAD, 2005.

SANTOS, Erisvaldo P. dos. A educação e as religiões de matriz africana: motivos da intolerância. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2005, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2005.

SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

SILVA, Geranilde Costa e. **O Uso da literatura de base africana e afro-descendente junto a crianças das escolas públicas de Fortaleza: construindo novos caminhos para repensar o ser negro**. In: V Semana de Humanidades da UFC, Fortaleza, 2008. 1 CD-ROW.

SILVA, Nelson Fernando Inocência da. Africanidade e Religiosidade: uma possibilidade de abordagem sobre as sagradas matrizes africanas na escola. In: CAVALLEIRO, Eliane. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação/SECAD, 2005.

SOUSA, Andréia Lisboa. Personagens negros na literatura infanto-juvenil: rompendo estereótipos. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola**. São Paulo: Summus, 2001.

SOUSA, F. M. do N. Linguagens escolares e reprodução de preconceito. In: CAVALLEIRO, Eliane, (Org.). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03**. Ministério da Educação/SECAD, 2005.

THIOLLENT, Michel J. M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. 3. ed. São Paulo: Polis, 1982

