



Revista Unila  
**extensão** &  
**cidadania**

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

# Revista Unila Extensão e Cidadania

TEMÁTICA: EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS



Edição n.1 – versão digital  
Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil  
2017



## UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA

*Gustavo Oliveira Vieira – Reitor Pro Tempore*

### PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO

*Angela Maria de Souza – Pró-reitora*

#### Equipe Técnica do Curso de Aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico-Raciais

*Alline Melo Ribeiro (UNILA)*

*Angela Maria de Souza (UNILA)*

*Cristiane Garcia Pires (UNILA)*

*Denner Mariano de Almeida (UNILA)*

*Karis Fabiane Diedrich (UNILA)*

*Michele de Oliveira Jimenez (UNILA)*

*Rafael Franca Palmeira (UNILA)*

*Rogério Motta Moreira (UNILA)*

*Waldemir Rosa (UNILA)*

*Adilson Manfrim (Núcleo Regional de Educação)*

#### Bolsista do Curso de Aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico-Raciais

*Danilo Ferreira Bermudez (UNILA)*

#### Capa

*Sarah Scholz Dias (UNILA)*

*Roger Perciliano do Prado Dourado (UNILA)*

#### Normalização bibliográfica

*Francielle Amaral da Silva (UNILA)*

#### Tradução

*Rejane Escoto Bueno (UNILA)*

*Martha Belmonte*

### APOIO EDITORIAL

*EDUNILA – Editora Universitária*

#### Edição de textos

*Nelson Figueira Sobrinho*

#### Revisão de textos

*Nelson Figueira Sobrinho*

*Natalia de Almeida Vellozo*

#### Projeto gráfico e diagramação

*Marcelo Kunde*

# SUMÁRIO

*clique no artigo de sua preferência*

**5** APRESENTAÇÃO  
*Angela Maria de Souza*

RELAÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL ENTRE O CONTINENTE AFRICANO E A AMÉRICA LATINA **11**  
*Mamadou Alpha Diallo*

**22** ENTREVISTA COM MARINA TUNERÊ GENAN

CONHECENDO HISTÓRIAS DE UM PARANÁ NEGRO: A COMUNIDADE QUILOMBOLA APEPU **32**  
*Cristiane Garcia Pires*

**40** O PAPEL DO PEDAGOGO E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO EDUCACIONAL DO COLÉGIO ESTADUAL IPÊ ROXO/FOZ DO IGUAÇU  
*Roseli de Fátima Dal Moro, Michele de Oliveira Jimenez*

O SOL DE MAIO DE FOZ DO IGUAÇU: DEBATE ÉTNICO-RACIAL NA ESCOLA **49**  
*Maria Helena dos Santos, Angela Maria de Souza*

**62** LITERATURA: CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COM ÊNFASE NA CULTURA AFRO-BRASILEIRA  
*Liane Maria Gonçalves Franco, Luciane Foletto Olivo, Sandra de Oliveira Ferreira, Alai Garcia Diniz*

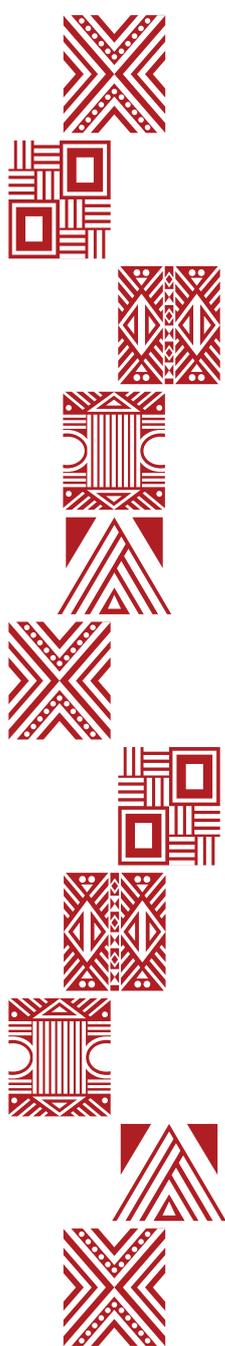
A IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS RACIAIS E SUAS RESISTÊNCIAS **72**  
*Ângela Maria Slongo, Maria de Fatima Camargo, Maria Elena Berti Ceolin, Willian Robson Soares Lucindo*

**86** O QUILOMBO APEPU: MEMÓRIA E REPRESENTAÇÃO DE UMA COMUNIDADE  
*Solange Portz, Valdirene Reimann Decurgez, Paulo Renato da Silva*

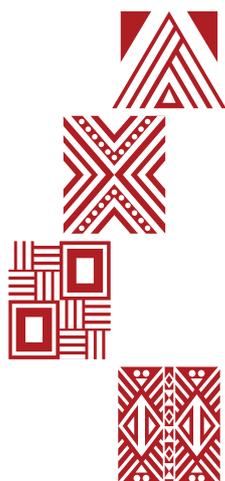
OFICINA DE TURBANTES: RELATO DE EXPERIÊNCIA **99**  
*Ariana Mara da Silva*

**102** PERSONALIDADES AFRO E INDÍGENAS

CÓPIA DAS LEIS Nº 10.639/03 E Nº 11.645/08 **114**



# Editorial





[clique aqui para retornar ao Sumário](#)

## APRESENTAÇÃO

Angela Maria de Souza<sup>1</sup>

A revista *Unila Extensão e Cidadania* é resultado de importantes diálogos entre as comunidades acadêmica e externa. Seu objetivo principal é dar visibilidade às ações de extensão desenvolvidas pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da UNILA, bem como trazer para suas páginas os interlocutores que tornam possíveis estas ações. A publicação nasce com a proposta de ser um veículo que possa fomentar mais debates, estimular e intensificar a circulação das falas e reflexões que alimentam cotidianamente as ações de extensão.

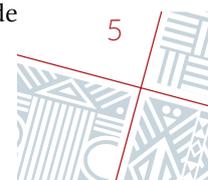
Esta primeira edição é resultado do Curso de Aperfeiçoamento em Educação das Relações Étnico-Raciais, fruto da parceria entre a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e o Núcleo Regional de Educação (NRE) de Foz do Iguaçu, por meio de suas equipes multidisciplinares. O curso teve a proposta de ampliar, nas escolas da região Oeste do Paraná, o debate sobre as relações étnico-raciais, conforme preveem as Leis Federais nº 10.639/03 e nº 11.645/08.

Desenvolvida com educadores das escolas que fazem parte do Núcleo Regional de Educação de Foz do Iguaçu, localizadas em nove municípios — Foz do Iguaçu, Itaipulândia, Matelândia, Medianeira, Missal, Ramilândia, Santa Terezinha de Itaipu, São Miguel do Iguaçu e Serranópolis do Iguaçu — a iniciativa visou proporcionar condições aos professores para inserir a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais em seus currículos escolares. Para isso, utilizou-se uma metodologia fundamentada em formas de abordagem teórica (aulas discursivas e expositivas, com leitura prévia de material instrucional e textos acadêmicos), prática (atividades individuais e coletivas de produção textual e aplicação dos conteúdos de cada módulo) e práticas e saberes (com pessoas de reconhecido saber sobre cultura afro-brasileira e indígena).

O curso foi dividido em dois módulos, sendo um teórico-metodológico e outro subdividido em duas ações principais: a organização da Semana da Consciência Negra nas escolas e a elaboração de um artigo técnico-científico cujo objetivo foi relacionar as bases conceituais com o conhecimento empírico, por meio das experiências vivenciadas nas escolas.

Porém, é necessário voltar no tempo para compreender a proposta deste curso, especialmente como uma ação de extensão, fundamentada na relação indissociável com o ensino e a pesquisa, a qual possibilitou ações conjuntas entre a universidade, o NRE e a comunidade externa.

<sup>1</sup> Doutora em Antropologia (UFSC), professora do curso de Antropologia e Pró-reitora de Extensão da UNILA.



Desde 2011, um grupo que reúne docentes, estudantes e técnico-administrativos em educação organiza a Semana da Consciência Negra e Diversidade Cultural na UNILA. A proposta marca o mês de novembro, especificamente o dia 20 — Dia da Consciência Negra no Brasil —, como um período de debate e discussão sobre a problemática das relações étnico-raciais no contexto de diáspora latino-americana. Desafio nada simples, porém necessário e que vem ampliando seu alcance.

No ano de 2012, após a realização da semana, um grupo de representantes de movimentos sociais, do movimento negro, de grupos culturais e de educadores procuraram a Pró-Reitoria de Extensão com o propósito de discutirmos as formas de implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Mais do que isso, este grupo questionava a forma como as escolas estavam abordando a temática da legislação e os problemas que esta situação acarretava. Assim, chamaram a universidade para um diálogo mais propositivo, no sentido de discutir, de forma mais participativa, como a escola pode atender a legislação.

Esta inquietação da comunidade nos instigou a propor uma ação mais efetiva nas instituições. Para isso, foi montado um grupo de docentes, técnicos e discentes para discutir e elaborar uma proposta inicial. E assim foi feito. Entre dezembro de 2012 e fevereiro de 2013, com base nas diretrizes do MEC, foi elaborada uma sugestão de ação, posteriormente apresentada e discutida pela equipe da UNILA. Na sequência, a proposta foi apresentada à comunidade externa, que originalmente nos trouxe a demanda, a qual foi determinante no processo de finalização e encaminhamento dos trabalhos.

O passo seguinte foi a apresentação da proposta ao NRE. A proposta não só foi acolhida como tivemos apoio determinante para sua implementação. Nesta reunião, foi sugerido a nós o trabalho em conjunto com as equipes multidisciplinares formadas com o propósito de atuar especificamente na implementação desta legislação. Retornamos com o objetivo de realizarmos adaptações na proposta inicial no cronograma, conteúdo e grupo de atuação, para possibilitar sua implementação no início do segundo semestre de 2013. E assim ocorreu. A partir das temáticas elencadas, nos reunimos com um grupo de docentes que possuíam ações de extensão e pesquisa sobre os temas, para estruturar a realização de uma série de encontros, os quais foram chamados de Seminários Abertos.

Os Seminários Abertos ocorreram entre os meses de agosto e novembro de 2013, sendo finalizados com a Semana da Consciência Negra e Diversidade Cultural da UNILA. Neste último encontro, num processo de avaliação, pontos importantes foram ressaltados e nos possibilitaram refletir e abordar novas propostas de atuação. O primeiro aspecto, ressaltado por grande parte dos educadores, referiu-se à complexidade e amplitude da temática relativa às culturas e histórias africanas, afro-brasileiras e indígenas. Esta complexidade foi constatada a partir do problema enfrentado no cotidiano escolar, quando se depararam com a ausência curricular destes conteúdos no processo de formação acadêmica destes profissionais, que emerge justamente quando necessitam deste debate para sua atuação pedagógica.

Aliada a esta questão podemos elencar muitas mais, porém o fato é que foi a partir desse debate que os participantes dos Seminários Abertos sugeriram a continuidade dos trabalhos, propondo a ampliação da abordagem

dos conteúdos e do tempo de realização, tornando-se um curso anual. Por esta razão, finalizamos os Seminários Abertos de 2013 com este desafio para o ano de 2014.

Desafio aceito, o primeiro passo foi reestruturar a proposta, agora no formato de curso, para dar continuidade às atividades. Precisávamos de mais fôlego para abraçar este desafio e contamos com a participação de um maior número de docentes e técnicos — que puderam colaborar com a proposta tanto durante seu planejamento como durante sua execução — os quais nos possibilitaram preciosas contribuições. Com este novo quadro, tivemos a possibilidade de diversificar a forma de abrangência das temáticas propostas pela legislação a partir da formação do grupo que compôs a equipe de trabalho, o que nos permitiu contar com olhares e abordagens da Antropologia, História, Relações Públicas, Artes, Literatura, Letras e Educação.

Esta proposta também contou com outras abordagem metodológicas e diversificou suas formas de atuação e intermediação com as escolas e os docentes e pedagogos que participaram do curso. Além dos encontros presenciais, com caráter teórico-metodológico e que ficaram sob a responsabilidade da equipe da UNILA e de convidadas e convidados externos, desenvolvemos outras atividades. Entre elas, uma viagem de estudos, no mês de julho de 2014, a qual incluiu o Museu de Arqueologia e Etnologia, em Paranaguá (PR), e o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), em Curitiba, ambos da Universidade Federal do Paraná; a organização da Semana da Consciência Negra nas escolas visitadas pela equipe<sup>2</sup>, e, por fim, a elaboração de um artigo como exercício de reflexão sobre este espaço escolar, tão diverso, cotidiano e familiar. A proposta foi realizar um exercício de estranhamento sobre este cotidiano, no sentido de produzir uma reflexão mais detalhada e crítica sobre a atividade destes profissionais em seus espaços de atuação profissional, as escolas.

A elaboração dos artigos possibilitou não só um exercício teórico-conceitual, mas uma importante reflexão sobre o contexto escolar em que estão imersos. Assim, a revista é resultado deste trabalho e imprime em suas páginas situações, tensões, debates, cores, ações e muitas reflexões que fizeram parte destes importantes momentos, os quais estão estruturados em um formato descrito a seguir.

O primeiro artigo, do professor Mamadou Alpha Diallo, “Relação histórico-cultural entre o continente africano e a América Latina”, busca estreitar as relações e discussões que necessitamos manter com o continente africano, no sentido de ampliação deste conhecimento no contexto escolar. Este trabalho foi tema da palestra de abertura da Semana da Consciência Negra realizada na UNILA em 2014.

Na sequência, temos duas entrevistas: a primeira com Marina Tunerê

---

<sup>2</sup> Um dos objetivos desta proposta era visitar as escolas para conhecermos estes espaços de formação e estimular a ampliação do debate sobre a inclusão no currículo dos conteúdos previstos na legislação, fazendo com que a Semana da Consciência Negra fosse o momento de tornar públicas as discussões que acontecem no decorrer do ano letivo. A meta da Semana da Consciência Negra, a partir do 20 de novembro, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), é despertar para o debate e desmistificar estereótipos e preconceitos que fazem parte do dia a dia das escolas, além de tornar as discussões sobre as relações raciais algo que componha todo o processo de formação curricular.

Genan (Marina de Ogum), da casa de candomblé Ile Asé Oju Ogúm Funmilaiyó (do iorubá, “A casa de axé dos olhos de Ogum traz a alegria”) em Foz do Iguaçu. A segunda com dona Aurora Correia, da Comunidade Quilombola Apepu, em São Miguel do Iguaçu. Por meio da fala dessas duas mulheres, a proposta é adentrarmos neste universo da população negra local a partir de suas trajetórias de vida, de seus olhares, percepções e reflexões como referências de espaços de visibilidade negra na região. Vale ressaltar que ambas se fazem presentes ativamente em ações entre o contexto escolar e a universidade, participando de inúmeras atividades conjuntas, entre as quais está a Semana da Consciência Negra.

Dando continuidade, temos os artigos<sup>3</sup> que resultaram do Curso de Aperfeiçoamento em Educação das Relações Étnico-Raciais:

1. “O papel do pedagogo e as relações étnico-raciais no contexto educacional do Colégio Estadual Ipê Roxo em Foz do Iguaçu”, de Roseli de Fátima Dal Moro e Michele de Oliveira Jimenez (UNILA);
2. “O Sol de Maio de Foz do Iguaçu: debate étnico-racial na escola”, de Maria Helena dos Santos e Angela Maria de Souza (UNILA);
3. “Literatura: contação de história com ênfase na cultura afro-brasileira”, de Liane Maria Gonçalves Franco, Luciane Foletto Olivo, Sandra de Oliveira Ferreira e Alai Garcia Diniz (UNILA/UFSC);
4. “A implementação das políticas raciais e suas resistências”, de Ângela Maria Slongo e Willian Robson Soares Lucindo (da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo);
5. “O quilombo Apepu — memória e representação de uma comunidade”, de Solange Portz, Valdirene Reimann Decurgez e Paulo Renato da Silva.

Logo após os artigos, temos o relato de experiência da discente Ariana Mara da Silva sobre a oficina de turbantes ministrada por estudantes da UNILA no Colégio Arcângelo Nandi, em Santa Terezinha do Itaipu, no mês de novembro. A oficina fez parte da programação da Semana da Consciência Negra na universidade em 2014 e teve como objetivo debater e valorizar a estética negra, especialmente com mulheres.

Como forma de ampliar as discussões sobre a temática nas escolas, foi elaborado pelos estudantes de Tópicos antropológicos — relações étnico-raciais e educação: temática afro-brasileira e indígena no currículo escolar (disciplina optativa do curso de Antropologia — Diversidade Cultural Latino-Americana, ministrada pela professora Angela Maria de Souza e pelo professor Spensy Pimentel) o levantamento Personalidades afro e indígenas. A atividade avaliativa, a partir de visitas às bibliotecas de escolas estaduais, teve como objetivo fazer um levantamento dos conteúdos sobre a temática étnico-racial encontrados no acervo de cada uma delas.

O resultado buscou ampliar as fontes de trabalho do professor, baseado nas referências bibliográficas da escola, indicando figuras históricas e atuais. Entre os nomes propostos pelos estudantes, estão **Takumã Kuikuro, Sonia Guajajara, Patrícia Ferreira Kerexu, Olívio Jekupe, Daniel Munduruku, Karol Conká, Petronilha Gonçalves e Silva, Enedina Alves Marques, Cidinha da Silva, Bros Mc’s, Antonieta de Barros, André e Antônio Rebouças.**

<sup>3</sup> O conteúdo dos artigos reproduzidos nesta revista é de total responsabilidade dos autores.

Finalizando a revista, reproduzimos as Leis nº 11.645/08 e nº 10.639/03, motivadoras das interlocuções que resultaram nesta publicação, e que foram os instrumentos principais que permitiram a realização deste trabalho no sentido de fortalecer a implementação das mesmas.

Estão diretamente envolvidos e envolvidas a UNILA, por meio da equipe da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) e colegas docentes, técnicos e discentes que estiveram presentes em vários momentos deste trabalho. Juntam-se a eles servidores do Núcleo Regional de Educação e das escolas da região, especialmente professoras e pedagogas que se deslocaram de seus municípios para participar do curso. Houve ainda a participação da comunidade externa, principalmente representadas por Marina Tunerê Genan, do Ile Asé Ogun Funmilayió, e dona Aurora, da Comunidade Quilombola Apepu, que muito gentilmente nos receberam e abriram suas casas para prazerosas conversas que foram determinantes para a compreensão sobre os caminhos que percorrem as populações negras na região.

Além de todos estes, que estão diretamente envolvidos neste trabalho, ainda contamos com a preciosa contribuição da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), dos NEABs da UFPR e da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), os quais prontamente nos receberam, nos ofereceram importante material didático de apoio e colaboraram no processo de orientação, mesmo a distância, do grupo de professores que aceitaram o desafio de mergulhar no processo de escrita e orientação dos artigos que compõem essa revista. Somam-se a eles os estudantes que frequentaram a disciplina Tópicos Antropológicos — relações étnico-raciais e educação: temática afro-brasileira e indígena no currículo escolar, no segundo semestre de 2014, os quais, por meio das visitas às bibliotecas das escolas, organizaram um material de apoio aos educadores, parte do qual aqui é apresentada.

**A todas e todos nosso especial agradecimento por distintas e preciosas formas de colaboração.**

# Conteúdo Especial





# RELAÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL ENTRE O CONTINENTE AFRICANO E A AMÉRICA LATINA

## RELACIÓN HISTÓRICO-CULTURAL ENTRE CONTINENTE AFRICANO Y AMÉRICA LATINA

*Mamadou Alpha Diallo<sup>1</sup>*

### RESUMO

Esse artigo tem como objetivo analisar as relações histórico-culturais (do ponto de vista das relações internacionais) entre a África e a América Latina. Neste sentido, busca-se, por meio de uma análise histórica, entender o impacto da escravidão e o peso do seu processo histórico nas posições socioeconômicas, política e cultural de milhões de afrodescendentes na América Latina. Constatando a posição marginal ocupada pelos afro-latinos, conclui-se que reforçar as relações afro-latino-americanas por meio do aperfeiçoamento da pesquisa, ensino e extensão sobre o assunto, buscando mostrar os valores históricos e a contribuição positiva do negro e do índio na edificação dos atuais Estados, é um dos caminhos no resgate da autoestima do afro-latino e, para tanto, o estreitamento dos laços com o continente africano é importante.

**Palavras-chave:** África. América Latina. Relações histórico-culturais.

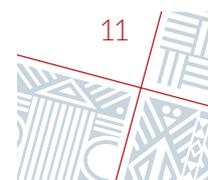
### RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar las relaciones históricas culturales (desde el punto de vista de las relaciones internacionales) entre África y América Latina. En este sentido se busca a través de un análisis histórico comprender el impacto de la esclavitud y el peso de su proceso histórico en las posiciones socioeconómicas, política y cultural de millones de afro descendientes en América Latina. Constatando la posición marginal ocupada por los afro latinos, se concluye que reforzar las relaciones afro latinoamericanas a través de perfeccionamiento de la investigación, enseñanza y extensión sobre el tema, buscando mostrar los valores históricos y la contribución positiva del negro y del indio en la construcción de los actuales Estados, es uno de los caminos para el rescate de la autoestima del afro latino y, para tanto, para estrechar los lazos con el continente africano es importante.

**Palabras clave:** África. América Latina. Las relaciones históricas y culturales.

---

<sup>1</sup> Professor do curso de Relações Internacionais na Universidade Federal de Integração Latino-Americana (UNILA).





Primeiramente, é importante ressaltar a minha alegria e satisfação de receber o convite para elaborar um texto abordando as relações histórico-culturais entre o continente africano e a América Latina. Ao mesmo tempo, confesso a minha apreensão e medo de enfrentar um desafio dessa altura, devido a vários motivos, entre os quais pode se destacar a amplitude do tema que, ao ser anunciado, a primeira pergunta que vem à cabeça é: o que se entende por relações histórico-culturais? Em seguida, a dúvida é como falar do continente africano sabendo da diversidade, das diferenças, da complexidade e simplesmente da inconsistência de grande parte dos trabalhos acadêmicos dedicados “ao continente africano”. O mesmo pode se dizer quando se refere à América Latina, pois também é uma região de uma grande diversidade e riquezas socioculturais, políticas e históricas.

Assim, fica claro o tamanho do desafio de se falar dessas duas regiões em algumas páginas. No entanto, isso não significa ausência de relações histórico-culturais entre o continente africano e a América Latina, nem impossibilidade de se falar das similaridades e diferenças de forma geral entre os dois continentes vizinhos no chamado Atlântico Sul. Principalmente quando se sabe da amplitude, complexidade e riqueza da história dos povos africanos e afrodescendentes.

Cada vez mais, a diáspora africana tem sido distribuída dentro de contextos e regiões diversos, incluindo o Atlântico, o Índico e o Pacífico, bem como no mundo islâmico (FLORVIL, 2012) e há diversos estudos sobre os povos e comunidades diaspóricas nas suas mútuas relações, revelando a interconexão dos povos africanos e afrodescendentes através do globo (MANNING, 2009; CURRY; DUKE; SMITH, 2009; HINE; KEATON; SMALL, 2009).

Essa interconexão pode ser analisada entre a África e qualquer parte do mundo. No entanto, pelas necessidades desse artigo, foca-se a relação histórico-cultural entre África e América Latina e busca-se entender o impacto da escravidão nessa relação, assim como analisar por que o mesmo processo histórico continua determinando a posição socioeconômica, política e cultural de milhões de afrodescendentes na América Latina, apesar das significativas contribuições e da importância desta relação histórico-cultural na construção do Estado e no resgate de valores e direitos.

## ÁFRICA E AMÉRICA LATINA: UMA ANÁLISE HISTÓRICA

Historicamente, a África e a América Latina estão intimamente relacionadas desde que os colonizadores portugueses ocuparam as duas margens do Atlântico Sul, no século XVI. Com a chegada ao Brasil da primeira leva de escravos africanos, em 1538, inicia-se uma longa fase de aproximação, baseada principalmente no tráfico — o qual se estende até 1850, quando entra em declínio. O processo da escravatura estabeleceu a primeira ponte que serviu de passarela para a migração forçada de milhões de africanos para o continente americano (KALY, 2011).

Ao longo deste período, a América Latina foi importadora de mão de obra negra que, com a miscigenação, se torna a base da composição social, principalmente brasileira. Deste modo, o relacionamento entre África e América Latina desde cedo foi importante, já que criou, por meio do



chamado Atlântico Sul, um dinâmico centro econômico mundial no qual o Brasil viabiliza o império português na região (DIALLO, 2012).

A partir do século XVIII, nota-se um deslocamento deste centro dinâmico do sul para o norte do Atlântico, devido à projeção e protagonismo das potências europeias que conquistaram e colonizaram o território americano (MOREIRA, 2010). No final deste mesmo século, estes países organizaram a Conferência de Berlim, que deu carta branca para a conquista e colonização da África. Deste modo, percebe-se que, tanto do lado africano quanto do latino-americano, as potências europeias determinaram direta e indiretamente as políticas externas da maioria dos países em diferentes momentos. Vale ressaltar que, se no caso latino-americano esta influência europeia foi interrompida (ou pareceu ser) depois da independência dos países, na África houve uma intensificação e continuação dela depois da declaração da independência política, afetando significativamente os processos socioeconômicos<sup>2</sup>.

Assim, pode-se dizer que a história das duas regiões evolui concomitantemente e foi marcada pelos mesmos atores, do ponto de vista externo. Ou seja, as potências coloniais conquistaram, colonizaram as duas regiões por motivos parecidos e subjugaram ambas no mesmo período de tempo, apesar de a ocupação africana ter sido feita oficialmente depois das independências latino-americanas, que antecederam a Conferência de Berlim (1884–1885)<sup>3</sup>. No período em que Espanha e Portugal conquistavam e colonizavam o território americano, desde o império asteca até os pampas rio-grandenses, no final do século XVI (MOREIRA; QUINTEIROS; SILVA, 2010, p. 7), França, Inglaterra e Portugal se rivalizavam na costa oeste africana em busca de espaço a dominar, como bem mostra Barry (1985):

*La concurrence franco-anglaise sur la côte de la Mauritanie abouti, à la suite de la guerre de sept ans, à l'occupation de Saint-Louis para les Anglais. cette période d'occupation anglaise de 1758 à 1783 sera marquée par un processus irréversible de desagregation du Waalo après un bref moment de redressement (BARRY, 1985, p. 177).*

Obviamente, a intensidade desta presença se faz cronologicamente uma depois da outra, o que pode ser visto como consequência lógica das necessidades e limitações do expansionismo ocidental. Isto é, a forte presença numa região implicava em uma presença limitada na outra. Assim, pode-se afirmar que a independência latino-americana teve como consequência direta a intensificação da presença europeia na costa oeste africana e a intensificação da exploração das riquezas e povos daquele continente. Segundo Barry (1985), a ocupação inglesa da costa oeste africana abriu

<sup>2</sup> Portanto, se do lado latino-americano a Espanha subjugou as mais sólidas organizações sociais e políticas indígenas, do lado oeste africano, França e Inglaterra se dividiram nesse papel, apesar de Portugal ser o primeiro a chegar na região.

<sup>3</sup> Esta periodização histórica das duas regiões nos dá uma falsa impressão de que a colonização africana aconteceu depois da independência latino-americana, assim como oculta a presença alternada ou invertida das potências coloniais nas duas regiões e não explica os reais motivos de a colonização e a independência latino-americanas antecederem a africana. Mais grave ainda, dá a entender que a história do imperialismo ocidental na África veio depois da latino-americana e que a escravização é somente um elemento no meio deste processo histórico.



um novo período na política colonial, pois a Senegâmbia<sup>4</sup>, ao mesmo título que as colônias das Américas, foi submetida ao comando direto da coroa britânica, que tentava inaugurar uma nova política colonial baseada na economia de plantação em detrimento do tráfico de escravos. Visto até a atualidade como o cordão umbilical, a ponte entre África e América Latina, o tráfico de escravos também pode ser considerado como o oceano que isolou e, continua isolando, social, política, econômica e culturalmente a população negra africana e afrodescendente. Ao tratar do desprestígio racial, desperdício social e branqueamento do êxito, Alain Pascal Kaly (2011) mostra que a escravidão é muito mais do que um fato histórico a ser apressadamente estudado, catalogado, analisado e musealizado e que

Os impactos negativos da escravidão e da colonização continuam vitimando milhares de jovens brasileiros não brancos em comunidades carentes ou favelas, nas quais as escolas são de pior qualidade e não oferecem uma alternativa consistente em relação à vulnerabilidade social de seu entorno (KALY, 2011, p. 24).

Essa afirmação traz informações importantes e permite fazer uma conexão direta com a temática juventude nas relações entre África e América Latina, debatida na Semana da Consciência Negra da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) em novembro de 2014, já que é uma temática que dialoga de forma transversal com outras questões, como religião, movimentos sociais, ações afirmativas, políticas públicas, gênero e sexualidade (SOUZA, 1996). Em primeiro lugar, Kaly (2001) mostra como o processo histórico da escravidão continua afetando negativamente a juventude negra e carente no Brasil, fato que pode ser expandido para outros países da América Latina, como mostram os autores Henry Louis Gates Jr. e George Reid Andrews, em seus respectivos livros intitulados *Os negros na América Latina e América afro-latina, 1800–2000*.

Esses dois autores mostram a dimensão continental da atuação e contribuição da população negra nos processos socioeconômicos, políticos e culturais da América Latina. Em suma, as contribuições destes autores — Kaly (2011), Gates Jr. (2014) e Andrews (2007) — permitem apreender a especificidade brasileira, por ser o país com maior população negra da região, e mostram as características comuns que podem ser enxergadas na atuação dos afrodescendentes em toda a América Latina, a atual marginalização, discriminação e total isolamento, como ilustrado a seguir.

Desde que os negros foram colocados fora do mundo dos humanos pelo *Côde Noir*, de Colbert (1619–1683), não conseguiram de fato reintegrar-se plenamente ao mundo do trabalho pela “porta da frente”. No caso do Brasil, passado mais de um século da abolição jurídica da escravidão, será que o que está contido em “ser negro” no país (altamente interpenetrado, intermestiçado e ultramoderno) parou de ser sinônimo de crime, de debilidade psicológica, mental, moral, ética e intelectual? (KALY, 2011).

---

<sup>4</sup> Senegâmbia é a região antigamente ocupada pelo império do Gaabu, depois pelo império do Mali, que engloba o que seria na atualidade os Estados do Senegal, Gâmbia, Guiné-Bissau, República da Guiné e Mali.



A partir dessas linhas de Kaly, pode-se perguntar primeiro por que os negros não conseguiram reintegrar-se plenamente no mundo do trabalho pela “porta da frente” (e nem pela porta dos fundos). Responder a essa pergunta demandaria mais tempo e espaço. No entanto, de forma simples, pode-se afirmar que a não inserção do negro no mercado do trabalho é um dos impactos da escravidão e da colonização, ciclos que, apesar de declarados acabados, continuam de forma mais sofisticada a controlar e perpetuar o processo histórico, político e econômico dos séculos passados — escravidão, colonização, capitalismo e imperialismo —, com seu sistema desumano e violento aplicado ao negro, em nome das missões civilizadoras ou da dita superioridade racial. Assim, explica-se a falta de reintegração plena do negro no mundo do trabalho, o qual continua fechado para africanos e afrodescendentes na África, na América Latina e no restante do mundo.

O estado nacional latino-americano dito moderno se apropriou desse sistema e o aperfeiçoou, tornando ainda mais difícil a situação do afrodescendente, como mostra o autor supracitado ao se referir ao Brasil. Nos atuais estados nacionais brasileiro e latino-americano, ser negro é sinônimo de crime, de debilidade psicológica, mental, moral, ética e intelectual devido a um sistema complexo no qual a questão de raça e de origem social interfere diretamente nos direitos básicos, como a formação e a preparação para a atuação profissional e, conseqüentemente, a entrada no mercado de trabalho. Por mais negado e não assumido que seja pela sociedade, pode-se afirmar que a raça e a origem social são pré-requisitos para se ter acesso a certos lugares e funções sociais, e isto se expressa sutilmente de forma consciente (por poucos) e inconsciente na maioria das vezes. Tal sutileza pode ser captada por meio de questionamentos e interrogações simples, direcionados aos negros, africanos e afrodescendentes em lugares em que o imaginário coletivo não admite a presença desse grupo social, tais como universidades, *shoppings*, bancos, hotéis e aeroportos, para citar somente alguns. São perguntas e situações do tipo:

- \* “Você quer falar com quem?”
- \* “O senhor procura alguém?”
- \* “O senhor é professor?”
- \* “O senhor está esperando alguém?”
- \* “Você está indo para onde?” (“Qual é a companhia aérea?”)
- \* Quantas vezes a porta do banco é travada pelo segurança (por controle remoto) na cara de uma pessoa negra e esta ser obrigada a virar os bolsos?
- \* Quantos são escolhidos “aleatoriamente” nas revistas por amostragem?

Estas perguntas, situações e práticas são tão frequentes que, para quem as vivencia, parecem um procedimento normal, rotineiro. Mas o curioso é que elas são feitas somente para quem tem a cor da pele escura, para quem é da raça negra, pois, na cabeça de quem questiona, a presença do negro é estranha. Isso mostra, ainda hoje, como a cor da pele e a questão de raça são consideradas determinantes no estrato social brasileiro e, apesar de tudo, este é um assunto difícil na academia devido a motivos diversos.

Primeiro, no caso do Brasil, o silêncio em torno desse debate se deve à imagem de democracia racial construída e vendida como estratégia de



aproximação com o continente africano e de inserção internacional desde a década de 1960. Os diplomatas e a elite brasileira acreditavam, no auge da independência africana, que ao Brasil poderia caber o importante papel de elo natural entre o continente africano e o mundo ocidental e, sobretudo, por ser a “única verdadeira democracia multicultural” do mundo (DÁVILA, 2011).

Segundo esse autor, o primeiro diplomata brasileiro enviado para construir a primeira embaixada do país na África, em Gana, segundo Dávila (2011), o embaixador Sérgio Corrêa do Lago, afirmava em seus primeiros relatórios que “a maneira mais ‘fácil’ de estabelecer essas relações seria utilizando-se o enorme acervo de nosso folclore comum ao da África Ocidental mandando grupos musicais para a África para dar shows”. Importa sublinhar neste discurso diplomático a palavra “folclore”, por ela simbolizar a sutileza do racismo à brasileira que infelizmente é tão enraizado que a utilizam com orgulho. Porém, por trás do folclore, da musicalidade afrodescendente, se esconde o desprezo — negro só sabe samba, música e a capitalização deste saber cultural para fins políticos. Obviamente, para as comunidades afrodescendentes, marginalizadas e excluídas social, política e economicamente, essa abertura é vista como uma grande oportunidade de vida e significa dar visibilidade à cultura afro numa sociedade embranquecida, de difícil acesso<sup>5</sup>.

Segundo, isso é tão enraizado na sociedade que passa a ser percebido como normal por quem poderia e deveria questionar, debater, pois são principalmente aqueles que tiveram acesso à educação e à formação. Porém, numa sociedade capitalista e individualista, o “sucesso” ou alcance de posições, que é privilégio para poucos, é visto como resultado do esforço pessoal, de luta individual — o famoso “batalhei muito na vida para conquistar meu espaço” — e, em contrapartida, quem não consegue é visto como desleixado, desmazelado, negligente. No entanto, é importante questionar essa meritocracia, que serve somente para justificar a diferença entre os poucos privilegiados pelo sistema e a maioria, a quem nem sequer foi dada a oportunidade e o direito de sonhar alto, já que não tem condições mínimas de vida digna devido ao fato de ser negro.

Voltando ao caso brasileiro com a democracia racial, a nomeação de Souza Dantas<sup>6</sup> como embaixador em Gana é bastante ilustrativa deste “ser negro” no Brasil, assim como mostra o distanciamento dos poucos intelectuais e da elite bem-sucedida da realidade do negro e, desta maneira, reforça o preconceito e a ideia da meritocracia. Sobre isso, Dávila afirma:

A nomeação de Dantas tinha um significado muito peculiar, pois sua cor gerava resistência entre diplomatas e intelectuais brasileiros e provocou uma reflexão existencial por parte do próprio embaixador sobre a relação entre ser negro e representar o Brasil. Dantas lutava com o significado de

<sup>5</sup> Neste sentido, permitem-me confessar que fico muito em dúvida, em eventos como a Semana da Consciência Negra, até que ponto as atividades folclóricas, principalmente das comunidades extrauniversitárias, contribuem na promoção da cultura (que é realmente importante e necessária) ou reforçam de forma inconsciente uma ideia negativa politicamente bem pensada e socialmente excludente.

<sup>6</sup> Foi o primeiro diplomata nomeado para representar o Brasil na África Ocidental no início das independências africanas. Importante lembrar que Gana foi o primeiro país da África negra a conquistar a independência, em 1957, tendo como presidente Kwamé N’Krumah.



ser negro e brasileiro na África, compartilhando a alienação sentida por intelectuais afro-americanos como Richard Wright (DÁVILA, 2011, p. 39).

O caso de Dantas mostra como sua nomeação em terra africana, por ser negro, fez ressurgir sua consciência adormecida pela formação, pelo ambiente sociopolítico e cultural em que a visibilidade do preconceito e da discriminação era escondida pela sensação de sucesso (acadêmico) e pela excepcionalidade do fato. Sua estadia na África fez perceber e afirmar, segundo Dávila (2011):

Por motivos óbvios, não me seria difícil passar por um nativo, mas havia outros, sem qualquer relação com a cor e sim com o meu modo de ser e de ver as coisas, sendo como sou homem do outro mundo, que me impediram a intimidade na medida do desejado (DÁVILA, 2011, p. 89).

Na opinião de Dávila, o desafio constante de Dantas era enfrentar a diferença entre ser negro e ser africano, aliada com a questão de ser um homem negro cuja posição como representante do Brasil era criticada. Mas importa acrescentar que a posição de Dantas não era somente criticada, mas rejeitada pela elite governante brasileira e vista como irônica pelas autoridades ganenses e prova do racismo brasileiro. Assim, o então presidente de Gana, Kwamé N’Krumah, pan-africanista convicto, levou três meses para receber as credenciais do brasileiro, pois para ele mandar um negro, um preto, para África, mostrava que o Brasil tinha vergonha de ser representado por um negro. Caso contrário, o mandaria para Suécia, França, Inglaterra ou a outro país da Europa.

Outro fato ilustrativo da forma marcante do racismo escondido atrás da democracia racial pode ser vislumbrado na primeira visita de um chefe de Estado ao Brasil depois do golpe de 1964; fato inédito, pois foi Leopold Sédar Senghor, então presidente da República do Senegal, militante conhecido da negritude e da luta contra preconceitos raciais. Em virtude disso, se fez um esforço de mobilizar boa parte dos poucos soldados negros da força aérea para receber Senghor. Segundo Dávila (2011), a guarda de honra negra foi um dos muitos gestos dos anfitriões para apresentar ao presidente senegalês uma imagem de relações raciais pacíficas. O fato foi motivo de crítica ao governo por parte da imprensa e obrigou o comandante da base a fazer uma declaração em que afirmou:

Aqui no Galeão, como em toda a Força Aérea Brasileira (FAB), não temos problemas raciais. Todos são tratados em igualdade de condições; a mesma guarda foi formada, no mesmo dia à tarde, para receber o presidente Castelo Branco, que descia de helicóptero de Petrópolis e embarcava para Brasília. Nossa discriminação é contra os agentes subversivos que tudo fazem para desmoralizar as autoridades constituídas (DÁVILA, 2011, p. 158).

Essas linhas de Dávila permitem perceber que sempre houve uma certa hipocrisia no tratamento das questões raciais no país e que todo um esforço político-diplomático era feito para esconder o que realmente acontecia internamente. Esse esforço visava vender a imagem de democracia racial e levar adiante o ambicioso projeto de branqueamento, no



intuito de transformar uma população geralmente não-branca e pobre em pessoas embranquecidas na sua cultura, higiene, comportamento e até, eventualmente, na cor da sua pele (DÁVILA, 2006).

Desta maneira, percebe-se que a ideia de raça interfere na forma como se constituem expectativas de emprego e carreiras profissionais para a população negra do Brasil e da América Latina. Assim como a forma como são construídas memórias de orgulho a respeito de descobertas e invenções de cientistas, geralmente branqueando o êxito intelectual ou profissional (KALY, 2011). Portanto, pode-se entender a presença e a interferência de ideias de raça na configuração de projetos de desenvolvimento, nas políticas públicas e no mercado de trabalho do Brasil, da América Latina e mesmo da África, onde o capital financeiro e o mercado de trabalho são controlados por capitalistas da ex-metrópole e de seus aliados internos (elite africana), a partir do processo histórico da escravidão e de seus impactos para africanos e afrodescendentes.

## A ESCRAVIDÃO:

### QUAL O IMPACTO NAS RELAÇÕES AFRO-LATINO-AMERICANAS?

A escravidão é um dos processos mais dolorosos, cruéis e inumanos que o mundo conheceu e constitui o cordão umbilical sempre lembrado quando se trata das relações entre a África e as Américas. No entanto, o foco principal pouco trata de abordar a contribuição desse processo no avanço do capitalismo. Tão pouco mostra que, em síntese, é uma das principais bases tanto do surgimento dos Estados-Nações quanto da hierarquização socioracial latino-americana. Igualmente, abordar a escravidão nas atuais relações entre a África e a América Latina sem mostrar a importância dos movimentos da diáspora africana e das sociedades indígenas seria, no mínimo, negar o avanço da democracia e da justiça social registrado nos últimos anos nos estados latino-americanos.

O capitalismo, como sistema, se desenvolveu desde os fins da Idade Média e se estabeleceu nos séculos XVIII e XIX na Europa Ocidental, período que coincide com o auge do comércio de escravos africanos para as Américas e início do processo de independência e formação dos estados nacionais na América Latina. O capitalismo constituiu-se como um sistema econômico, político e social, baseando-se nas relações entre a burguesia e proletariado, duas classes antagônicas (LENIN, 1982; ARRIGHI, 1996; ESTENSSORO, 2003).

A burguesia é detentora da propriedade privada, dos meios de produção e é empregadora. O proletariado é formado pelos trabalhadores, que somente contam com sua força de trabalho. O sistema capitalista se alimenta dessa relação entre burguesia e proletariado para acumular capital. Nesta lógica, o que se busca do ponto de vista econômico é a criação de excedente conhecido na economia marxista como mais-valia, isto é, o valor adicionado pelos trabalhadores às matérias-primas que se divide em salário (pago ao trabalhador) e o lucro destinado ao empregador (burguês) sobre o inteiro montante que adiantou em matérias-primas e salários (MARX, 1980 apud SOUZA, 1996). Neste sentido, o sistema capitalista se



alimenta da relação entre burguesia e proletariado para acumular capital pela produção de mais-valia.

Certamente, a busca pela mais-valia gerada pela mão de obra constitui a base da escravidão, pois, uma vez descoberto o Novo Mundo, partiu-se em busca de trabalhadores para melhor explorar as novas terras *plantations* e abastecer o mercado mundial. Assim, o plantio escravista colonial é uma organização econômica voltada para o mercado com a função primordial não de prover consumo imediato dos produtores, mas de abastecer o mercado mundial (GORENDER, 2010). Isto significa que se tratava de uma economia capitalista, pois cabia a ela o controle do mercado mundial e se utilizava de seus diversos paradoxos em nome do conceito de produção de utilidades para poucos ricos e muitos pobres (N'KRUMAH, 1967).

Desse modo, percebe-se que, com a colonização das novas terras nas Américas e a exploração destas com o uso de mão de obra escrava trazida à força da África, a acumulação capitalista somente poderia prosperar impulsionando a industrialização dos países europeus, mestres deste sistema triangular (Europa–África–América). Em seu livro *Capitalism & slavery* (1944), Eric Williams mostra que tanto a criação do sistema bancário europeu quanto o desenvolvimento da indústria foram frutos da acumulação gerada pelo comércio triangular. Ele afirma ainda que foi o capital acumulado pelo trabalho escravo e pelo comércio no oeste da Índia que financiou as pesquisas de James Watt, o qual introduziu o motor a vapor, base da Revolução Industrial. É importante notar que a Revolução Industrial teve um impacto não somente econômico, mas político e social em âmbito mundial, pois mudou a lógica da produção, aumentou a necessidade do mercado consumidor e provocou — ou, pelo menos, acelerou — a Independência dos Estados Unidos da América (1776).

Mas a base de tudo isso foi o sistema escravagista que, conforme Williams (1944), estimulou a Revolução Industrial por meio da produção de mercadoria, capital e mercado consumidor nas Antilhas Britânicas. Com a independência dos Estados Unidos, em 1776, e o surgimento dos movimentos abolicionistas, porém, esse sistema entra em declínio.

Esses acontecimentos citados por Williams marcam o início de um novo processo em que os negros e escravos serão grandes protagonistas, pois, juntamente ao declínio do colonialismo britânico nas Américas, entram em pauta os processos de emancipação dos povos e as lutas dos negros contra o racismo, contra a discriminação e por mais direitos e até mesmo o reconhecimento da existência de uma identidade negra diaspórica. Tal objetivo nasce da experiência acumulada e compartilhada da escravidão, da emancipação e representa, de certo modo, a base das identidades negras diaspóricas e é precisamente nas memórias dessas experiências e nas lutas contra o racismo e a discriminação racial que se funda politicamente a identidade cultural dos negros no ocidente (GILROY, 2001; ZUBARAN, 2008).

Segundo Zubaran (2008), a noção de diáspora negra é extremamente esclarecedora para a compreensão dos processos de racialização no Ocidente, porque ultrapassa as perspectivas nacionais e permite recuperar a experiência da diáspora global das pessoas negras nas Américas, no Caribe e na Europa, numa longa história de interconexões culturais que resultaram de uma série de migrações forçadas.



Em suma, percebe-se que a diáspora constituída pelo processo histórico da escravidão foi a base da consolidação da Revolução Industrial, catalisadora do capitalismo, a fonte de inspiração dos regimes representativos e de uma noção mais radical dos direitos do homem, mas também base da expansão da escravidão negra no Sul dos Estados Unidos, no Império do Brasil e nas colônias espanholas de Cuba e Porto Rico (BLACKBURN, 2011). Na opinião desse autor, as revoltas dos negros diaspóricos em geral e especificamente a do Haiti encorajaram “os fazendeiros do Brasil, de Cuba e dos EUA a tomarem precauções e estabelecerem uma base social mais ampla” para seus regimes escravistas, estabelecendo barreiras raciais mais rígidas nos EUA, a rejeição do liberalismo político pelos *hacendados* cubanos e a concepção de cidadania ‘desracializada’ no Brasil e na América Latina.

Enfim, uma reflexão mais apurada a respeito das relações entre África e América Latina deve ser capaz de demonstrar que o surgimento do Estado-Nação latino-americano e as hierarquizações sociorraciais na América Latina têm como base a escravidão, assim como os movimentos das diásporas africanas e das sociedades indígenas têm consequências positivas nos avanços registrados nas últimas décadas em termos de democracia e de justiça social nos países latino-americanos.

Neste sentido, conclui-se que reforçar as relações afro-latino-americanas passa pelo aperfeiçoamento da pesquisa, ensino e extensão sobre o assunto, em que se busca mostrar os valores históricos e a contribuição positiva do negro e do índio na edificação dos atuais Estados e valores (culturais, políticos e religiosos) latino-americanos, resgatando, desse modo, a autoestima de milhões de afrodescendentes na região. Para tanto, é importante buscar estreitar os laços político-diplomáticos entre os países dos dois lados do Atlântico, assim como aproximar seus organismos regionais e, juntos, trabalhar na eliminação das hierarquias baseadas na cor da pele, nas desigualdades socioeconômicas, políticas e culturais herdadas das construções históricas do período da escravidão ainda mantidas pelo Estado moderno, pois este não cumpre com suas principais funções de fornecer direitos básicos a todos os seus cidadãos.

## REFERÊNCIAS

- ARRIGHI, Giovanni. *O longo século XX*. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. 408 p.
- BARRY, Boubacar. *Le royaume du Waalo: le Senegal avant la conquête*. Paris: Karthala, 1985.
- BLACKBURN, Robin. *The american crucible: slavery, emancipation and human rights*. Londres: Verso, 2011.
- CURRY, Dawne Y.; DUKE, Eric D.; SMITH, Marshanda A. (Eds.) *Extending the diaspora: new histories of black people*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press, 2009.
- DÁVILA, Jerry. *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil 1917-1945*. São Paulo: UNESP, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Hotel trópico: o Brasil e o desafio da descolonização africana, 1950-1980*. Tradução Vera Lúcia Mello Joscelyne. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- DIALLO, Mamadou Alpha. Relações Sul-Sul: o que os africanos pensam da política externa brasileira? In: LADWIG, Nilzo Ivo; SANTOS, Rogerio da Costa (Orgs.). *Relações Internacionais, gestão do conhecimento*



*e estratégias de desenvolvimento: debates interdisciplinares na primeira década do novo milênio.* Palhoça: Unisul, 2012. p. 99-120.

ESTENSSORO, Luís. *Capitalismo, desigualdade e pobreza na América Latina.* 2003. Tese (Doutoramento em Sociologia) – Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2003.

FLORVIL, Tiffany. Traçando rotas e comunidades da diáspora africana. *Afro-Ásia*, Salvador, n. 46, p. 265-77, 2012.

GATES JR., Henry Louis. *Os negros na América Latina.* Tradução Donaldson M. Garschagen. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

GILROY, Paul. *O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência.* São Paulo: 34, 2001.

GORENDER, Jacob. *O escravismo colonial.* 4. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2010.

HINE, Darlene Clark; KEATON, Trica Danielle; SMALL, Stephen (Eds.). *Black Europe and the African diaspora.* Champaign, IL: University of Illinois Press, 2009.

KALY, Alain Pascal. Desprestígio racial, desperdício social e branqueamento do êxito. *Revista Espaço Acadêmico*, São Ludgero, v. 11, n. 126, p. 20-31, 2011.

\_\_\_\_\_. O ser preto africano no « paraíso terrestre » brasileiro: um sociólogo senegalês no Brasil. *Lusotopie*, Bordeaux, p. 105-201, 2001.

LENIN, Vladimir I. *O desenvolvimento do capitalismo na Rússia.* São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MANNING, Patrick. *The African diaspora: a history through culture.* Nova York: Columbia University Press, 2009. 394 p.

MOREIRA, Luiz Felipe Viel; QUINTEIROS, Marcela Cristina; SILVA, André Luiz Reis da. *As relações internacionais da América Latina.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

N'KRUMAH, Kwamé. *Neocolonialismo: último estágio do imperialismo.* Tradução de Maurício C. Pedreira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

SOUZA, Nali de Jesus de (Coord.). *Introdução à economia.* São Paulo: Atlas, 1996.

WILLIAMS, Eric. *Capitalism & slavery.* Chapel Hill: University of Norte Carolina Press, 1944.

ZUBARAN, Maria Angélica. Comemorações da liberdade: lugares de memórias negras diaspóricas. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 15, n. 27, p. 161-87, jul. 2008.



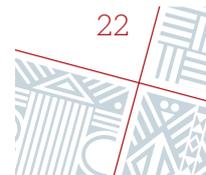
[clique aqui para retornar ao Sumário](#)



## ENTREVISTA COM MARINA TUNERÊ GENAN

Marina Tunerê Genan (Marina de Ogum) é uma personalidade importante no movimento negro de Foz do Iguaçu. Ela é uma das mães de santo mais antigas da cidade, da casa de candomblé Ile Asé Oju Ogúm Funmilaiyó, do iorubá “a casa de axé dos olhos de Ogum traz a alegria”. Seu trabalho de valorização da cultura afro-brasileira também está no grupo de afoxé, que mantém ensaios regulares e apresentações em diversas datas comemorativas do candomblé ou do movimento negro iguaçuense. Mãe Marina foi a responsável pelo gérmen da ação de extensão Curso de Aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico-Raciais, hoje atividade institucional da Pró-Reitoria de Extensão da UNILA.

A entrevista a seguir foi feita na casa de Marina Tunerê Genan com a presença de uma de suas filhas, Cristiane Galdino.





**EQUIPE PROEX: Como foi o início de sua aproximação com a religião?**

**MARINA TUNERÊ GENAN:** Toda minha família — pelo menos a que eu tenho notícia, minha tataravó, minha bisavó, a minha vó — benzia. Mas não atingia o espiritismo em si. Mas a minha tataravó, que foi escrava, e minha bisavó eram tidas como excelentes curadoras, né?! Que na época falavam curadoras. Elas faziam o trabalho de cura de doenças que existiam na época, resolvendo-as com benzimentos e trabalhos com folhas e essas coisas assim. E eu venho dessa família. E a minha mãe... Ela já era espírita, filha de Oxalufã<sup>1</sup>, mas não deu sequência por causa do casamento com meu pai, que era uma pessoa muito ignorante. E por ela não ter dado sequência, quem herdou fui eu. Essa herança, segundo as pessoas da família, já veio desde o ventre. Porque antes de eu nascer, no Hospital São Paulo, lá em São Paulo, os médicos falaram que eu não ia sobreviver. Foi com muita dificuldade. Minha mãe sofreu muito e diz que eu nasci praticamente morta. Eles tiveram que fazer ressuscitação, toda uma série de coisas. Quando eu tinha cinco anos, minha mãe e minha vó se viram forçadas a me levar pros lugares onde benziavam ou faziam trabalhos, porque eu era muito doente. Tinha epilepsia e me dava convulsão... Eram os espíritos negativos que assumiam meu corpo. Mas eu era muito criança e isso só foi resolvido a partir dos oito anos de idade, com um senhor conhecido, na verdade a esposa dele, que falou para minha mãe me levar no Rio de Janeiro, que lá resolveria. Foi lá onde eu comecei. Foi na casa do pai Eduardo, na Vila Rosali, no Rio de Janeiro, na Baixada Fluminense. Lá no Rio, foi onde eu recebi a primeira orientação espiritual. Eles fizeram um bori<sup>2</sup>. Eu fiquei recolhida durante três dias num pátio escuro. Hoje é que eu tenho consciência disso, porque na época eu era muito criança e levava tudo na brincadeira.

Depois, eu dei continuidade na religião, e não porque eu quis, mas porque os espíritos começaram a vir em lugares impróprios. Eu estava na rua, viravam. Eles ficaram sem domínio porque não tinha uma pessoa pra cuidar de mim. Minha tia Nina — que a gente chamava de tia, mas não era tia — um dia falou assim: “Não, isso tem que mudar”. Ela foi conversando com eles e graças a Deus parou. Por isso, falo que fui praticamente forçada a aceitar, porque na minha época de 14, 15 anos, eu queria namorar. Modéstia à parte, eu era uma mulata bonita, chamava a atenção e vinha aqueles negros lá da Vai-Vai, cada um mais lindo que o outro... E não dava pra namorar sabendo que poderia vir um espírito, né? Nossa, imagine?! E eu só tinha olho pros negros bonitos. Mas eu fiquei muito insegura nessa época. Então, com 16 anos eu resolvi aceitar. E depois que eu passei a aceitar, foi normal. O ruim era na época falar “Ah, eu sou espírita<sup>3</sup>”. Só de falar que você era kardecista já era um tabu, né?

<sup>1</sup> Nas religiões afro-brasileiras a expressão “ser filho ou filha” indica que a pessoa possui um determinado orixá como seu patrono pessoal. Oxalufã é o orixá Oxalá na sua versão mais velha. É associado à autoridade patriarcal, por ser o pai de todos os outros orixás.

<sup>2</sup> Bori é um ritual na religião afro-brasileira que consiste em “dar alimento” à cabeça (Ori). Destina-se a “acalmar” o orixá e proteger o filho de santo.

<sup>3</sup> O termo espírita muitas vezes é utilizado pelos integrantes das religiões afro-brasileiras para se referir a sua experiência, seja na umbanda ou no candomblé. Cabe ressaltar que muitos integrantes não utilizam essa terminologia, buscando se diferenciar da denominação kardecista.

### **EQUIPE PROEX: E quanto tempo a senhora ficou no Rio de Janeiro?**

**MARINA TUNERÊ GENAN:** Eu não me lembro. Sei que fui a primeira vez, fiquei dez ou doze dias e fiquei estudando. Depois, quando tinha 12 anos, eu voltei porque eu tinha que tomar uma outra obrigação<sup>4</sup>. Mas, aí, aconteceu uns problemas muito sérios na minha família e eu fiquei no Rio por mais uns dois ou três anos.

### **EQUIPE PROEX: Quem vivia com a senhora no Rio de Janeiro?**

**MARINA TUNERÊ GENAN:** Eu ficava na casa da filha do pai Eduardo, da filha carnal dele. Mas ela não cuidava de mim. Fez de mim uma empregadinha dela. Eu era obrigada a cuidar dos filhos dela, a fazer todas as tarefas da casa e só podia comer quando todos eles saíam da mesa. Essa é a realidade que eu passei, entendeu? Eu passei muita fome. Cheguei a pegar comida de lixo pra poder me manter em pé. Era extremamente magra. Eu era cadavérica. Mas, sempre a gente encontra uma alma bondosa. Eu conheci uma pessoa chamada Rute. Dona Rute. Ela era madrinha de batismo da Dolores Duran<sup>5</sup>, a cantora. E essa senhora — que onde o espírito dela estiver, que esteja muito iluminado — quando viu o que eu passava na casa da Alaíde, falou assim: “Eu vou dar um jeito de levar você pra São Paulo e fazer você reencontrar sua família”. Ela foi e falou com o pai Eduardo e disse a ele: “‘Tire ela’ da casa da Alaíde”. E ela me tirou mesmo de lá, chamou o filho dela e me tirou. Ela falou: “Você sai com a roupa do corpo, vai até lá embaixo, pega o bonde, desce na Praça Mauá e o ‘Bastinho’ vai estar te esperando”. A gente pegou o trem e veio pra São Paulo. Quando você sofre muito, tem coisas que você apaga. E a única coisa que eu me lembrava nitidamente era onde eu morava, na rua Rocha, lá na Bela Vista, e a casa da tia Ci. Mas eu não sabia o nome da rua da casa dela. A única coisa que eu tinha na mente é que eu tinha que chegar na Igreja Santa Cecília e descer. Era uma casa de esquina que tinha porão, e que o portão dela era uma figa. Nós fomos pra Santa Cecília e levamos tempo para achar a igreja... e subimos tudo a pé. Quando achamos a casa certa, ele me deixou na porta, chegou pra ela e falou assim: “Fala pra pra mãe dela ou pra alguma família dela que ela tá bem ‘tá’?! ‘Tá’ viva”. E a minha tia Ci me acolheu. E quando avisaram minha mãe... de início, ela não me reconheceu.

<sup>4</sup> “Tomar obrigação” ou “dar obrigação” é o termo utilizado para se referir ao processo de iniciação nos cultos afro-brasileiros.

<sup>5</sup> Dolores Duran (1930-1959) foi uma cantora e compositora brasileira.

Primeiro, eu tinha um cabelo muito comprido. E lá a Alaíde me obrigou a deixar o cabelo curtíssimo. Tipo de homem mesmo, como é agora. Por isso, minha mãe não me reconheceu, a princípio.

**EQUIPE PROEX: E como era visto o candomblé quando a senhora era criança?**

**MARINA TUNERÊ GENAN:** Na época, o candomblé em si era uma coisa que tinha que ser muito escondida. O que se fazia era disfarçar. Os atabaques, por exemplo, eram tocados com tábuas na mão, para abafar o som. Porque se a polícia escutasse... vinha e chutava as coisas, né? Existia esse tipo de preconceito. Quem conseguiu, na Baixada Fluminense, fazer com que houvesse um respeito foi o Joãozinho da Gomeia<sup>6</sup>. Sabe, o João conseguiu fazer com que esse preconceito acabasse, porque fundou o terreiro da Gomeia — que infelizmente não foi tombado e hoje não existe mais em São Paulo. Mas foi através da Gomeia que ele conseguiu, por conhecer pessoas muito influentes, como o governador, que naquela época era o Carlos Lacerda<sup>7</sup>. E também conhecia o Tenório Cavalcanti<sup>8</sup>. São pessoas da ditadura. Eram todos anti-Getúlio, que na época já tinha se matado. Então era... era aquela máfia na Baixada Fluminense. Ser político naquela época era morrer. Era assim: o Carlos Lacerda e o Tenório Cavalcanti. O homem da capa preta (Cavalcanti) e o homem que falava que não tinha medo de nada (Lacerda) mas só saía com vinte, trinta pessoas, né? Senão, ele não saía. E o Joãozinho da Gomeia sabia comandar o negócio, porque fazia eles frequentarem a casa em dias totalmente diferentes. Protegia os dois, mas eles não se encontravam. E ele foi conseguindo, conseguindo, pagando a tal da polícia da Baixada Fluminense, né, Duque de Caxias, Nilópolis, tudo... foi assim que o Joãozinho da Gomeia trouxe o candomblé realmente como é. Começou na Baixada Fluminense e se estendeu a tudo.

**EQUIPE PROEX: Sua religião sempre foi o candomblé?**

**MARINA TUNERÊ GENAN:** Não. Já fui da umbanda. Quero dizer, fiz o bori no candomblé, depois passei pra umbanda. Porque o candomblé, como eu te disse, era uma religião estritamente fechada. Ninguém tinha acesso. O acesso era para os filhos de santo da pessoa da casa. A porta não se abria pra ninguém entrar, porque a polícia perseguia. Por isso se tinha medo, porque eles chegavam e chutavam os igbá, quebravam os alguidares<sup>9</sup>, levavam as ferramentas de santo. Era um uma tragédia. Tinha de ser tudo escondido. Por isso que os grandes do candomblé, onde começou, começaram tudo do nada, no meio do mato. E hoje a gente tem de voltar pra esses lugares. Por exemplo, eu pretendo ficar aqui mais um tempo, mas quero achar uma chácara. Porque os orixás se sentem sufocados por eu não ter todas as árvores necessárias. E eu não posso ter todas. Querendo ou não, eu

<sup>6</sup> Joãozinho da Gomeia (1914-1971) foi um sacerdote do candomblé que viveu na Bahia, em São Paulo e no Rio de Janeiro.

<sup>7</sup> Carlos Lacerda (1914-1977) foi jornalista e político brasileiro pela UDN.

<sup>8</sup> Tenório Cavalcanti (1906-1987) foi um advogado e político brasileiro do Rio de Janeiro.

<sup>9</sup> Igbás e alguidares são utensílios do candomblé. O igbá é um conjunto de louças e alguidar é uma vasilha de barro.

não tenho aonde esticar mais o barracão<sup>10</sup>. Eu não tenho como trazer ele pra frente. Não tem como sair da casa e morar lá no barracão e mudar lá e fazer tudo aqui um barracão. Não tem espaço lá (onde atualmente é o barracão), eu não vou ter terra. O pedaço de terra que eu tenho é este aqui, onde está a família Jê, né, que é a família Jê que é a família dos filhos de Nanã<sup>11</sup>. E lá atrás eu tenho uma pequena horta de umas plantas de fundamento<sup>12</sup>. Que é necessário. Mas eu preciso ter árvores. Eu não posso ficar sem árvores. Porque todas as árvores, quando tem festa a gente põe um laço e dedica ao orixá Iroko<sup>13</sup>, que é o dono das árvores. Porque Iroko só se faz quando plantar uma árvore. Mas ao contrário, se você não planta uma árvore, você não pode ter Iroko na sua casa.

***EQUIPE PROEX: Já que a senhora está falando da sua casa, como é que foi essa vinda para Foz do Iguaçu?***

**MARINA TUNERÊ GENAN:** Em Foz foi sempre neste bairro. Eu cheguei aqui em 1992, quando a Roberta (filha mais nova da mãe de santo) tinha dois anos. Mas eu comecei em São Paulo, no Jardim Ibirapuera. E a minha vinda pra cá foi por meio de um espírito que vem em mim, o boiadeiro Sete Laços (algumas vezes, Marina Tunerê Genan se refere ao boiadeiro como “caboclo”). Ele fez um trabalho com um senhor, aliás, uma família. E essa família falou que o dia que desse tudo certo na vida deles, iam dar um presente pra ele. Só que nem eu imaginei que seria alguma coisa relacionada ao terreno, não. Eu morava de aluguel. Um dia, ele (o senhor para quem o boiadeiro fez um trabalho) chegou lá e falou assim: “Eu precisava muito falar com o boiadeiro”. Nossa, eu me lembro que tava hiperocupada e esse homem ficou lá embaixo, esperando. O boiadeiro virou (a mãe de santo incorporou) e ele perguntou: “Agora, eu tenho condições de dar uma casa pra sua filha e pro senhor. Onde o senhor quer morar? Onde o senhor quer que construa a casa pro senhor?”, ele (o boiadeiro) falou: “Foz do Iguaçu”. E eu fiquei perguntando a Deus o que é que eu vim fazer aqui.

***EQUIPE PROEX: E como é que foi pra senhora a entrada aqui no bairro? Enfrentou algum problema?***

**MARINA TUNERÊ GENAN:** Deus o livre! Jesus do céu! Todos aqui evangélicos. Era um tal de ‘rezar Bíblia’ no portão, pôr mensagem... Eu perguntava a Deus e ao mundo, todos os dias, o que é que o caboclo tinha inventado de eu vir parar nesse fim de mundo. Hoje, meus vizinhos, todos eles, conversam

<sup>10</sup> O barracão é o espaço onde ocorrem as atividades religiosas do candomblé. No caso de mãe Marina, o barracão está no mesmo terreno que a casa e, por isso, não há espaço.

<sup>11</sup> Nanã é uma orixá feminina identificada como a matriarca da família Jeje, ou Jê, e a primeira esposa de Oxalufã.

<sup>12</sup> “Plantas de fundamento” são as plantas de grande importância na ritualística das religiões afro-brasileiras.

<sup>13</sup> Iroko é um orixá de origem Jê e um dos filhos de Nanã. É associado a uma árvore de mesmo nome e ao culto dos ancestrais.

comigo e não tenho inimizade. Não sou de ir na casa deles, nem eles de ir na minha casa. Mas eles me respeitam. Me tratam superbem.

**CRISTIANE:** Colocavam faixas... Já colocaram no muro aqui: “Jesus tem poder”.

**EQUIPE PROEX [para Cristiane]:** *Você já entendia que sofria preconceito na escola?*

**CRISTIANE:** Eu não. Minha tia que me ensinou a responder. E eu respondia e xingavam mais, e eu voltava chorando. Ai, que ódio. Mas eu não sabia. Eu não entendia que isso era preconceito, não. Achava que era implicância.

**MARINA TUNERÊ GENAN:** É, chega um tempo que você começa a se cansar. Mas a única coisa que eu nunca pus em prova foi a minha fé. Eu nunca duvidei disso. Mas foi muito difícil, porque, acostumada com São Paulo, eu morava num bairro que tinha candomblé pra tudo quanto era lado. E nós já tínhamos todo mundo ido na casa de um e de outro. Aqui, chegaram a proibir outros terreiros de virem aqui. Porque eu tinha vindo de São Paulo. E também porque inaugurou aqui já com esse barracão. E ninguém tinha um.

**EQUIPE PROEX:** *E com o boiadeiro Sete Laços... Como é a relação com ele?*

**CRISTIANE:** O boiadeiro Sete Laços faz mais de 300 anos que incorpora nas pessoas.

**MARINA TUNERÊ GENAN:** E hoje... é engraçado, mas ele já foi um espírito muito, muito violento. Ele ia embora, me jogava no chão... E se eu fizesse alguma coisa que ele não gostasse, ele já me ‘encacetava’, sabe? E foi muito ruim. Até ele receber essa doutrina, demorou. Mas ele foi mudando, foi mudando, foi mudando e hoje, pode-se dizer assim, de vez em quando dá uns repentes nele e ele xinga, fica bravo, desafia os outros pra brigar, sabe. Mas depois ele volta ao normal. Mas há coisas que me fazem reforçar a minha fé. E aqui em Foz do Iguaçu outra vez, na festa do ano passado, ou foi neste ano?... veio um rapaz de Londrina aqui e ele chorou quando viu... Ele me falou que era o mesmo caboclo que vinha na vó dele. Quer dizer, tem uma coisa que é verdadeira. Então, esse espírito existiu. Ele pertenceu a esse mundo e foi embora desse mundo. E o que ele deixou... ele produziu sementes.

**EQUIPE PROEX:** *Então, as pessoas o acompanham?*

**MARINA TUNERÊ GENAN:** Exatamente. Ele tá na fase da evolução, e um dia vai ter que parar. E chega uma época que tem que parar. Aí, vêm outros, que ele vai doutrinando... Ele doutrina para outros virem. Quando isso acontecer, ele já pega um posto mais alto. Vira orientador.

**CRISTIANE:** É, é igual a Exu. A gente tem aquela impressão ruim, porque o que a gente vê é o começo da passagem dele, é o começo da missão. Ele não tem doutrina ainda. As pessoas acham que é o diabo, mas a gente entende que é a evolução dele (de Exu). E a gente acha que daqui a uns 100 anos ele vai ser um espírito mais educado.



Fonte: Waldemir Rosa, 2015.

**EQUIPE PROEX:** *E isso não tem um tempo determinado, é o quanto for necessário? Pois, segundo o que vocês disseram, o caboclo está há 300 anos incorporando...*

**MARINA TUNERÊ GENAN:** O caboclo sempre frisa que agradece a Deus de ter tido o privilégio de escolher se ele viria como um mentor espiritual — e daí ele teria que aprender a doutrina, a respeitar e tudo o mais — ou se ele voltava como ser humano. E apagaria tudo, e ele voltaria. Mas, ele preferiu cumprir a missão dele como espírito.

**EQUIPE PROEX:** *Marina Tunerê Genan, como a senhora acha que as religiões de matriz africana, que a senhora representa, podem contribuir pra resistência da população negra?*

**MARINA TUNERÊ GENAN:** Dando orientações. Fazendo o social, que é ajudar o próximo. Fazendo doações. Trazendo essas pessoas pra dentro da casa... Não pra dentro da religião, mas fazendo eles entenderem o que é a religião, o que é o princípio. [Entenderem] o porquê de nós não termos Bíblia; o porquê de nós não termos pastores; de nós não termos bases... coisa nenhuma! As nossas bases, o nosso alicerce, é a mente. Porque os negros que aqui vieram... ninguém ‘ensinou eles’, ninguém ‘alfabetizou eles’. As histórias foram apagadas. Eles foram obrigados a aceitar a Bíblia. A grande realidade é essa. Porque naquele tempo era protestante e católico. Mas a maioria era protestante. Principalmente nos Estados Unidos. E eles liam a Bíblia e aumentavam... Diziam que Jesus disse que negro não tem alma, que vocês (os negros) vieram pra servir os brancos, porque vocês (os negros) são seres inferiores. Por isso, o negro já veio com essa ideia... de que não era nada. Só que tanto os Estados Unidos quanto a própria África, o que fizeram? A própria África deixou que eles viessem e fossem escravizados. Porque eles podiam lutar. Mas o próprio negro pegava outros negros,



ganhava o dinheiro e fazia deles escravos. Entregava pros capitães, aqueles que faziam o comércio dos negros. Hoje o que eu acredito é que se todos se unirem, fizerem um social, primeiramente com as crianças, não adianta ir no adulto. O adulto de hoje... está com uma malformação sobre a religião. Pra eles, nós adoramos o diabo. Para eles, o sacrifício que existe é coisa do demônio, que isso e aquilo. Só que tudo que nós fazemos é rezado. Antes, durante e depois. E daí depois nós comemos. E esses que vão no matadouro, rezam o quê? Por que agora nós vamos ser proibidos de sacrificar animais?

**CRISTIANE:** Como é que vão querer proibir a religião, se tem o tiozinho que vive lá no meio do mato que também mata o bicho. Que caça, mata e come. Então vai ter que proibir todo mundo, ou ninguém né?

**MARINA TUNERÊ GENAN:** O Brasil vai ter que virar vegetariano. Ué... também tem que proibir os frigoríficos.

**CRISTIANE:** Sim, porque tem frigorífico que, passou uma reportagem no *Fantástico*, eles iam arrancando as partes do bicho, e o bicho vivo... E iam arrancando as partes... Você acha que isso aí é pessoa de bem? E vem falar de nós?...

**MARINA TUNERÊ GENAN:** Nós não fazemos isso. Nenhum bicho fica sofrendo na faca ou durante o sacrifício. A gente faz de uma maneira que o bicho não sente, é uma morte instantânea. E é rezando. É rezando, é rezando, os outros acompanhando, sabe... A gente tá rezando aquela carne que tá alimentando não só nós, mas vai alimentar a comunidade. Porque tudo o que sobra a gente doa. Doa pras pessoas que frequentam, pras pessoas muito humildes que não têm... A gente faz o social, nós doamos roupas, calçados...

**EQUIPE PROEX:** *A senhora participou do curso de Educação para as Relações Étnico-Raciais junto com os membros do Núcleo Regional de Educação. Como é que a senhora vê a realização do curso? A senhora acha que foi importante para trabalhar essas questões?*

**MARINA TUNERÊ GENAN:** Sim, muito importante. Nossa, essa oportunidade que a UNILA tá dando é de suma importância. Porque isso vai se passando, e a gente vai convidando, vai falando pras pessoas: “Olha, vocês têm que conhecer”. Porque existe um preconceito, infelizmente. Todos me falam: “Ai, você fica aí metida com os unileiros”...

[risos]

**MARINA TUNERÊ GENAN:** Difícil. Só que eles não participam. Então, fazem uma crítica baseados em quê? Na aparência do pessoal que estuda. Porque na UNILA, a oportunidade que apareceu não foi uma oportunidade única: só aquele dia e acabou. Ali nós estamos tendo apoio. Estamos podendo falar, temos direito a palavra, sabe. E tudo que tá sendo falado, tá sendo aproveitado. Nós estamos pondo o que nós pretendemos e a UNILA, de uma certa forma, também tá absorvendo esse conhecimento.



**EQUIPE PROEX: É uma troca...**

**MARINA TUNERÊ GENAN:** É uma troca. É só assim que a gente caminha. Mas é uma parceria mil. Eu falo com maior orgulho.

**CRISTIANE:** E olha, eu vou falar uma coisa, quem veio nos visitar teve total acesso aqui. Fica sabendo as coisas desde o início. Desde o banho, antes de começar as coisas, até o final. Tipo livre acesso mesmo, desde o início.

**MARINA TUNERÊ GENAN:** Pra eles verem também que o candomblé não é aquele bicho de sete cabeças, entendeu? Não é um bicho de sete cabeças. Quando estive lá em São Paulo agora, com uma filha de santo minha que tomou as bodas de prata, eu falei isso pra ela. Eu falei assim: “Tenho muito orgulho da UNILA me convidar pras palestras que tem. Pras mesas que tem, eu ser convidada. Eu tenho orgulho disso porque é uma universidade que tá abrindo portas”. Independentemente de vocês que estão aqui hoje, tá abrindo portas. E é uma porta que tá se abrindo que futuramente eu posso fazer uma palestra no Chile, no Uruguai... e a gente expandir. Eles passarem o conhecimento deles pra mim que vai ser importante, muito importante. E eu passar o pouco que eu sei pra eles. Vai ser uma troca, né? Uma coisa básica. É o que eu falo aqui pra Roberta e pra Cristiane (filhas biológicas de Marina Tunerê Genan), que são minhas sucessoras. Eu pretendo continuar só esse ano (2015). Vou tomar minha obrigação de 40 anos de santo... Meus filhos de santo vão continuar sendo meus filhos... Mas eu quero que elas assumam essa parte. Sabe, por quê?... eu já tô com 67 anos e isso cansa. Você tem que ser psicólogo, você tem que ser analista... Cada um com seu problema, né? Você tem que ser tudo: analista, psicólogo, psiquiatra, assistente social. Tem que ser tudo ali. A pessoa entrou naquele quarto, falou os seus problemas e você viu que existe aquele problema e tem que ajudar e pôr na cabeça das pessoas que nem tudo é do jeito que elas pensam.

**EQUIPE PROEX: Depois que começaram essas ações em parceria com a universidade e o trabalho com o Núcleo Regional, deu pra perceber alguma diferença? Alguma escola da região se aproximou?**

**MARINA TUNERÊ GENAN:** Os pedagogos que participaram das reuniões foram orientando as escolas pra pedir palestras. É onde eu faço palestra nas escolas e apresento o afoxé. E aumentou a solicitação das escolas, porque antes não tinha praticamente nada.

**CRISTIANE:** Porque antes acontecia muito de a gente começar a tocar e as pessoas se levantavam. Agora não, é difícil acontecer isso. Mas, por exemplo, o carro do afoxé, uma pessoa ignorante ainda acha que é macumba.

**EQUIPE PROEX: Vocês já receberam convites pra ir pra Puerto Iguazú (Argentina) ou pra Ciudad del Este (Paraguai)?**

**MARINA TUNERÊ GENAN:** Olha, Ciudad del Este, não. Puerto Iguazú teve um convite, só que da maneira que eles queriam, que a gente arcasse com todas as despesas, não dá. Porque o fundo que o afoxé tem é muito pouco. Porque a gente não faz eventos, né?

**EQUIPE PROEX: Quando vêm pessoas novas aqui, como funciona? Há algum tipo de preparo?**

**MARINA TUNERÊ GENAN:** Primeiro você (a pessoa que pretende se iniciar) vai assistir, porque não adianta só eu falar pra você. Se você não vir, você não aprende. Só o oral não vai funcionar. Você primeiro tem de ver, pra depois eu te explicar. Olha, você viu, nós cantamos pra Exu. Mas nós cantamos pra Exu pra quê? Pra que ele olhe a nossa porta, o nosso portão, o caminho. Não deixar que nada de mau aconteça, nem com quem está aqui, nem com nossos familiares. Foi por isso que nós alegamos Exu, fazendo o ipadê<sup>14</sup>. O ipadê na rua fazendo as coisas que Exu gosta. Por que que cantamos pra Ogum? Ogum é o primeiro orixá, que vem depois de Exu. Mas por quê? Porque são dois irmãos e Exu foi o único que acompanhou Ogum. Porque Ogum foi um orixá que cometeu atrocidades. Ele não foi perfeito. Cometeu erros, sabe? Ele pagou muito caro por isso. Aguentou o desprezo de uma nação inteira. E quando ele foi expulso de Irê (Irê é uma cidade que faz parte dos reinos africanos da etnia nagô e, na história mítica, foi tomada por Ogum em determinado período), quem acompanhou foi só Exu, como o único amigo que ele tinha. Foi então que foi determinado por ele, porque o respeito que tem por Exu é tão grande, que antes de qualquer orixá, antes mesmo de Ogum comer, primeiro come Exu. Exu na frente de todos. Por isso que Exu pra nós não é essa coisa satânica que vem pra destruir, que vem pra fazer acontecer. Não! Exus são...

**CRISTIANE:** Exu é o mensageiro.

**MARINA TUNERÊ GENAN:** Mensageiro alegre. Eles querem tomar sua cachaça, o seu conhaque, mas se divertir e essas coisas. É linda a religião. É linda a religião. Jamais deixaria o candomblé por qualquer outra religião. Tradição da nossa reza é a coisa mais maravilhosa. Pena que as pessoas deturpam o negócio. Mas têm pessoas também que fazem da nossa religião uma barbaridade que dá vergonha.

**CRISTIANE:** Comércio. Quer dizer, se minha mãe fosse fazer comércio da religião ela já tava rica. Já veio gente aqui que estava com muita dificuldade... E minha mãe disse assim: “Não, você dá o que você puder”, porque tem gente que já tá numa situação ruim.

**EQUIPE PROEX: Mas, então, qualquer pessoa tem a oportunidade de vir aqui e aprender com vocês?**

**MARINA TUNERÊ GENAN:** Sim, tem. Tem a oportunidade.

---

<sup>14</sup> Ipadê, ou padê, é um rito que consiste fazer uma oferenda de alimentos e bebidas preferidas do orixá Exu, que é guardião da casa de culto e o mensageiro entre os humanos e os orixás.



[clique aqui para retornar ao Sumário](#)

# CONHECENDO HISTÓRIAS DE UM PARANÁ NEGRO: A COMUNIDADE QUILOMBOLA APEPU<sup>1</sup>

## CONOCIENDO HISTORIAS DEL PARANÁ NEGRO: LA COMUNIDAD QUILOMBOLA APEPU

*Cristiane Garcia Pires<sup>2</sup>*

Fonte: PROEX, 2014.



### RESUMO

Esse texto foi escrito após a primeira visita da equipe da Pró-Reitoria de Extensão da UNILA à Comunidade Quilombola Apepu, localizada no município de São Miguel do Iguçu (PR). Baseando-se na história da resistência e das dificuldades da comunidade, o texto traz breves reflexões a respeito dos direitos e da (in)visibilização da população negra no Paraná, resgatando o debate sobre a identidade cultural do Estado.

**Palavras-chave:** Apepu. Negros – Paraná. Identidade cultural.

### RESUMEN

Este texto se ha escrito tras la primera visita del equipo de la prorectoría de extensión de la Unila a la comunidad quilombola del Apepu, ubicada en el municipio de *São Miguel do Iguçu* (PR). Tomando como base la historia de resistencia y de las dificultades de la comunidad, el texto aporta pequeñas reflexiones sobre derechos y la (no)visibilidad de la población negra del Paraná y rescata el debate sobre la identidad cultural del estado.

**Palabras clave:** Apepu. Negros – Paraná. Identidad cultural

<sup>1</sup> Este artigo foi escrito com base em uma entrevista realizada com integrantes da Comunidade Quilombola Apepu, no dia 27 de fevereiro de 2015.

<sup>2</sup> Socióloga na Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguçu (PR).  
E-mail: cristiane.pires@unila.edu.br.

Ao longo do século passado, uma série de esforços intelectuais foram empreendidos com o objetivo de apontar as singularidades culturais de diversos estados brasileiros. No caso do Paraná, o movimento paranista e os historiadores locais fizeram parte de um movimento de defesa da especificidade cultural e étnico-racial do Estado, chamando-o, nas palavras do historiador Wilson Martins, de *Um Brasil diferente*.

Para Martins (1989), a formação social do Paraná caracterizou-se pela “ausência do português e a inexistência da escravatura”. Assim, não só o Estado mas toda a região Sul foram marcados pela carência desses elementos, e, ao mesmo tempo, pela presença de um elemento distintivo: o imigrante, em especial o alemão.

Com efeito, é o resultado dessa produção intelectual que ainda nos dias de hoje orienta e respalda o imaginário cultural segundo o qual o Paraná é um Estado “mais europeizado” do que o “resto do país” (compreendido de forma homogênea), não apenas na sua formação étnica, mas até mesmo no clima. Além disso, esse mesmo imaginário completa-se com a ideia de ausência de negros no Estado, ainda que, mesmo nos anos 50, período no qual boa parte das obras a respeito desse tema foram escritas, 35% da população paranaense fosse negra (OLIVEIRA, 2005).

Pode-se perceber, portanto, que paralelamente à elaboração das representações sociais a respeito do Estado, construiu-se um processo de invisibilização histórica e cultural da população negra paranaense. É apenas a partir do final do século XX e início do século XXI que essa história começa a se transformar, quando as reivindicações das próprias populações negras se tornam mais contundentes e, principalmente, mais visíveis. Particularmente, a demarcação de terras quilombolas iniciou-se no Paraná com a atuação do Grupo de Trabalho (GT) Clóvis Moura, com atividades de 2005 a 2010. Curiosamente, essa iniciativa partiu da Secretaria de Estado da Educação.

Mas o que é mesmo um quilombo? Segundo o próprio *site* do GT Clóvis Moura, essa terminologia foi ressignificada algumas vezes ao longo da história. Se durante o período colonial referia-se às “unidades de apoio mútuo criadas pelos rebeldes ao sistema escravista, bem como às suas lutas pelo fim da escravidão no país”, a partir dos anos 70 ganha uma conotação do próprio movimento negro. Doravante, passa a fazer referência:

[...] à legislação e aos atos jurídicos que historicamente impossibilitaram os africanos e seus descendentes à condição de proprietários plenos [...] Em seguida, foi também expressão dos afrodescendentes para designar a sua trajetória, conquista e liberdade, em amplas dimensões e significados (PARANÁ, 2015).

Os primeiros quilombos cujos territórios foram reconhecidos no Paraná foram Sutil e Santa Cruz, em Ponta Grossa; Água Morna e Guajuvira, em Curiúva; e João Surá, em Adrianópolis, todos em 19 de agosto de 2005. Esse texto, porém, irá discutir um pouco a respeito da história do quilombo Apepu, em São Miguel do Iguaçu, certificado pela Fundação Palmares desde dezembro de 2006.

No dia 27 de fevereiro de 2015, a equipe da Pró-Reitoria de Extensão da UNILA visitou a Comunidade Quilombola Apepu. Depois de passar por várias estradas de chão, a equipe e a agente de saúde da região chegaram ao



Fonte: PROEX, 2014.



Dona Aurora

local, demarcado na entrada por um portão que informa: “Comunidade Negra Apepu: Orgulho de ser Quilombola”. Receberamos dona Aurora, dona Rafaela, Gislaíne e a pequena Maria Eduarda, neta de dona Rafaela.

A família Correia ocupa o território no qual hoje está a comunidade desde o início do século passado. As terras foram recebidas pelo senhor Florentino Correia devido ao trabalho executado por ele na construção da Estrada Velha de Guarapuava<sup>3</sup> e instalação dos telégrafos. Segundo dona Aurora, atual líder do grupo, “antigamente tudo aqui (na comunidade) era Foz. Era uma comarca. Não tinha São Miguel, nem Santa Terezinha<sup>4</sup>. Na época, São Miguel se chamava Gaúcha, e Santa Terezinha era Criciúma. Era esse o nome. Agora que está organizadinho mais ou menos.” Quando perguntada a respeito do nome da comunidade, dona Aurora afirma que ele vem de um tipo de laranja da região,

denominado “apepu”. Quando ela era criança, os donos de terras ali próximas possuíam um alambique de perfume dessa laranja, daí a origem do nome.

A história de Apepu pode ser destacada como um exemplo paradigmático da situação das comunidades negras no Paraná: ao mesmo tempo em que são visíveis aspectos da violação de direitos, também é perceptível a resistência cultural, quando, por exemplo, ao ser perguntada se há pessoas querendo comprar suas terras, dona Aurora diz: “ah... sempre aparece [alguém que queira comprar], né? Mas a gente não quer vender porque o pai falou assim pra nós: ‘Ó, meus filhos, nunca vendam esse pedacinho de vocês, para vocês não andarem trabalhando na terra dos outros, aí... sofrendo...’”.

Em relação a essa questão da terra, saliente-se que o senhor Florentino Correia recebeu, no início do século passado, uma propriedade de

<sup>3</sup> Esta estrada ligava Guarapuava (município da região central do Paraná) a Foz do Iguaçu (extremo oeste do Estado), margeando o atual Parque Nacional do Iguaçu. Sua construção iniciou-se em 1892, sendo finalizada apenas em 1920. Sobre a história do desenvolvimento do município de Foz do Iguaçu, com a consequente construção da estrada e desenvolvimento do parque, ler: MARTINS, Lavinia; RUSCHMANN, Doria. Desenvolvimento histórico turístico estudo de caso: Foz do Iguaçu – PR. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM TURISMO DO MERCOSUL, 6, 2010, Rio Grande do Sul. *Anais...*, Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, jul. 2010.

<sup>4</sup> São Miguel do Iguaçu é um município do Oeste do Estado do Paraná, onde fica o quilombo Apepu, a menos de duas horas de Foz do Iguaçu. Santa Terezinha de Itaipu está na mesma região.

80 alqueires<sup>5</sup>. Atualmente, são apenas três<sup>6</sup>. Essa redução radical de espaço iniciou-se em plenos anos de chumbo, com o projeto de expansão do Parque Nacional do Iguaçu na década de 1970.

Rigorosamente, as primeiras desocupações para a criação do Parque Nacional do Iguaçu datam de 1916, isto é, 26 anos antes de sua inauguração, em 1930. Entretanto, até a década de 1970 o parque “estava mais presente em âmbito burocrático do que em algo materializado.” (VENCATTO, 2010). E a concretização do projeto da reserva, para a população que ali vivia, constituiu-se sobretudo pelas desocupações feitas de modo extremamente autoritário<sup>7</sup>.

A respeito dessa questão, dona Aurora comenta: “Para nós, que já morávamos do lado de cá, não foi nada. Agora, ‘pros’ outros que tiveram que sair e ir embora...”. No caso, esses “outros” eram alguns de seus irmãos e tios. Mesmo que eles tenham recebido indenização, porque a terra estava regularizada, não se pode deixar de apontar a violência que constituiu a desocupação. Afinal de contas, a lógica dos projetos de preservação ambiental pressupõe que, necessariamente, o contato contínuo do ser humano com a natureza irá destruí-la. Dificilmente, porém, os saberes e práticas das comunidades tradicionais, como os quilombolas de Apepu, iriam ser utilizados para devastar o local em que viviam.

De todo o modo, as transformações pelas quais passou o país a partir dos anos 70 trouxeram a aceleração da modernização econômica, tornando cada vez mais difícil para as populações do campo a vida autossustentada. Por isso, é compreensível que nos últimos anos o número de pessoas vivendo em Apepu tenha sido reduzido pelas duas razões apontadas por dona Aurora, além da questão do parque: “Agora, depois que registrou tudo, e acertou, quase todo mundo foi embora né?!... precisa trabalhar e é pouco espaço, né?!...”.

A necessidade de “trabalhar fora” é, evidentemente, uma imposição da realidade do mundo contemporâneo. Na medida em que se constroem relações de trabalho mais impessoais e institucionalizadas, e, sobretudo, emerge a necessidade do dinheiro, as formas tradicionais de produção passam a não dar conta das necessidades pessoais. Por isso, talvez, dona Aurora tenha

---

<sup>5</sup> Essa informação foi retirada de SANTIAGO NETO, Clemilda. História do quilombo Apepu / São Miguel do Iguaçu. *Comunidades de remanescentes de quilombos e comunidades tradicionais negras do Paraná*, 20 abr. 2009. Disponível em: <[http://quilombosnoparana.spaceblog.com.br/348322/HISTORIA-DO-QUILOMBO-APEPU-SAO-MIGUEL-DO-IGUACU/?\\_\\_hsc](http://quilombosnoparana.spaceblog.com.br/348322/HISTORIA-DO-QUILOMBO-APEPU-SAO-MIGUEL-DO-IGUACU/?__hsc)>. Acesso em: 24 abr. 2015. Outras informações sobre a família Correia também estão disponíveis neste site: VALENTINI, Lucas. Dos Palmares ao Apepu: os quilombolas de SMI. *Mensageiro: O Amigo das Quintas-Feiras*, n. 1792, 19 dez. 2013. Disponível em: <<http://www.jornalmensageiro.com/materia.php?id=13600>>. Acesso em: 24 abr. 2015.

<sup>6</sup> Nesta mesma revista, o artigo “O quilombo do Apepu – memória e representação de uma comunidade”, das professoras Solange Portz e Valdirene Decurges e do professor Paulo Renato da Silva, também foi escrito a partir de uma visita a essa comunidade quilombola. Na ocasião, dona Aurora afirmou restarem ainda vinte alqueires e não três, como disse a nós. As informações estão, portanto, desencontradas, e não sabemos qual é a correta.

<sup>7</sup> Sobre imigrantes de outros estados que sofreram o processo de desapropriação de suas terras na região do parque, ler BRENNEISEN, Eliane Cardoso; SEIXAS, Lara Luciana Leal. Memória e identidade dos desapropriados do Parque Nacional do Iguaçu. In: SEMINÁRIO REGIONAL SOBRE TERRITÓRIO, FRONTEIRA E CULTURA, 3., 2011, Marechal Cândido Rondon. *Anais...*, Marechal Cândido Rondon: Universidade do Oeste do Paraná, set. 2011.

afirmado em seguida, a respeito de seus netos: “Às vezes eles trabalham no pomar daqui... Mas eles gostam mais da roça dos outros... [risos] Cai mais dinheiro né?!... eles não confiam que eu vou ‘pagar eles’”.

Além disso, há a questão da falta de espaço. Segundo ela, o espaço pequeno até mesmo se torna um fator para que outras pessoas da família não voltem para Apepu. Quando perguntada se os familiares têm vontade de retornar, ela responde: “Óia, lá eles têm [bens], né?!... eles têm carro, têm casa e tudo. Mas eles têm vontade de pegar um pedacinho aqui e montar uma casa. Aí, eu falo: ‘não, pode parar!’. Senão depois fica muito apertado, né?!”

Ao longo do tempo, a própria necessidade de trabalhar contribuiu para a redução do espaço, como afirmado anteriormente. Alguns dos irmãos Correia preferiram vender seu pedaço de terra e sair da comunidade para poder trabalhar. Ademais, os grandes produtores de soja da região também compraram parte das terras, situação que, mais uma vez, remete à dificuldade das comunidades tradicionais viverem de modo autossustentado.

Diante disso, os quilombolas de Apepu buscaram alternativas para a manutenção da comunidade. Em primeiro lugar, é preciso ressaltar e tornar públicas algumas das dificuldades estruturais do local, que até mesmo contribuíram para a escolha de alguns membros da família Correia de sair da comunidade.

Na mesma semana em que estivemos lá, dona Rafaela (irmã de dona Aurora) e Gislaine (filha de dona Rafaela) haviam participado de uma reunião para discussão do Plano Diretor do Município de São Miguel do Iguçu, procurando se mobilizar para que as reivindicações quilombolas fossem atendidas. As demandas são antigas, e uma delas é a melhoria das condições da estrada que leva à comunidade, atualmente ainda feita de terra. Gislaine afirma: “Eu coloquei isso (na discussão do Plano Diretor) porque eu acho que precisa pra já, né?!... é pra ontem, porque essa estrada você não consegue sair, se chove...”

Além disso, é necessário arrumar algumas calhas das casas e a ponte que liga a área de moradia à região mais antiga da comunidade, onde está a igreja. Também está incluída no Plano Diretor a necessidade de construção de novas casas. Segundo Gislaine, “hoje são três, e, no caso, era pra sair mais três. Aí, no total, ficariam seis... E cada idoso vai trazer um filho, daí,... dona Rafaela, dona Aurora e seu Zacarias”.

Para suprir de modo mais específico as necessidades econômicas, Gislaine afirma: “A gente vem reivindicando a questão do pavilhão, né, que é promessa, que faz tempo que era pra ter saído...”. Dona Aurora complementa dizendo que essa construção seria como uma espécie de espaço cultural, com uma cozinha industrial instalada em parceria com a Aprosmi<sup>8</sup>, servindo como uma fonte de renda para a comunidade.

Ainda houve a iniciativa de plantio de um pomar para a comunidade, também como fonte de renda. As frutas colhidas serão utilizadas para a produção de polpas. Segundo a família Correia, atualmente se produz apenas goiabas. O ponto negativo do pomar é que o contrato firmado exigiu que fossem cortadas as árvores e plantas com as frutas autóctones. Assim, a laranja apepu, que dá nome à comunidade, já não existe mais.

---

<sup>8</sup> A Aprosmi é a Associação de Produtores de Agricultura e Pecuária Orgânica de São Miguel do Iguçu.



Apesar de o reconhecimento dos territórios quilombolas estar garantido desde a Constituição de 1988, pode-se perceber, a partir desta micronarrativa da comunidade de Apepu, que os certificados formais não bastam para assegurar todos os direitos da população. Nesse contexto, a universidade pública e os movimentos sociais devem estar comprometidos em construir,

em conjunto com as comunidades tradicionais, meios para asseverar sua autonomia e seus direitos.

Hoje, no Paraná, estão reconhecidas 35 comunidades quilombolas. Entretanto, reitera-se a necessidade de iniciativas, em especial do poder público, para garantir o acesso destas a estruturas físicas adequadas e a políticas públicas que ampliem sua cidadania. Conforme está citado na página da internet do Grupo de Trabalho Clóvis Moura, muitos intelectuais já acreditaram que “as causas principais da existência de alguns bolsões de pobreza são de origem étnica” (PARANÁ, 2015). Segundo eles,

Fonte: PROEX, 2014.



Casa no quilombo Apepu

[...] o Brasil foi colonizado por povos selvagens e o africano importado das colônias portuguesas da África. Esses povos, apesar da robustez física, eram povos primitivos que viviam no estágio neolítico e por isso incapazes de se adaptarem a civilização industrial. [...] São esses povos — índios, negros mulatos e caboclos — que constituem a grande massa da pobreza do Brasil, no campo e nas favelas. [...] Imigrantes europeus, asiáticos, japoneses, oriundos de civilizações milenares que se dirigiram para as regiões litorâneas, vivem muito bem no Brasil. É muito raro ver-se um descendente de japoneses, judeus, italianos, árabes ou alemães, em condições de miséria absoluta. Isto prova que as causas principais da pobreza no Brasil são de origem étnica, muito mais do que de possíveis influências do meio físico, da má distribuição pública ou da tão divulgada exploração do homem pelo homem [...] (PARANÁ, 2015).

É comum a persistência desse tipo de argumento, que ignora uma série de processos históricos de exclusão, inclusive aqueles que negaram o direito à terra à população negra no período pós-abolição, no caso do Brasil. Como se sabe, em especial no Paraná, houve grande incentivo no acesso à terra para imigrantes vindos da Europa, porém não se viu o mesmo esforço para a população negra saída das senzalas. As políticas relativas à questão da terra revelavam, portanto, um caráter extremamente racista, que via no imigrante a esperança de “embranquecer” a população brasileira, tornando-nos aptos à modernidade, porque brancos.

As políticas de branqueamento, na verdade, revelam a dificuldade do pensamento europeu e eurocêntrico em se descentrar, em perceber a multiplicidade dos modos de vida ao redor do mundo. Assim, aquilo que era — e que é — diferente, é rapidamente tratado como “inferior”, primitivo, selvagem, entre outras denominações.

Por isso, o desafio contemporâneo é o de concretizar a afirmação de Boaventura de Sousa Santos (2003), segundo a qual “temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.”

## REFERÊNCIAS

- BRENNEISEN, Eliane Cardoso; SEIXAS, Lara Luciana Leal. Memória e identidade dos desapropriados do Parque Nacional do Iguaçu. In: SEMINÁRIO REGIONAL SOBRE TERRITÓRIO, FRONTEIRA E CULTURA, 3., 2011, Marechal Cândido Rondon. *Anais...*, Marechal Cândido Rondon: Universidade do Oeste do Paraná, set. 2011.
- MARTINS, Lavinia; RUSCHMANN, Doria. Desenvolvimento histórico turístico estudo de caso: Foz do Iguaçu – PR. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM TURISMO DO MERCOSUL, 6., 2010, Rio Grande do Sul. *Anais...*, Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, jul. 2010.
- MARTINS, Wilson. *Um Brasil diferente: ensaios sobre fenômenos de aculturação no Paraná*. São Paulo: Taq, 1989.
- OLIVEIRA, Márcio. O Brasil diferente de Wilson Martins. *Caderno CRH*, Salvador, v. 18, n. 44, p. 215-221, maio/ago., 2005.
- PARANÁ. Grupo de Trabalho Clóvis Moura. *Quilombos e quilombolas no Paraná*. Disponível em: <<http://www.gtclovismoura.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=58>>. Acesso em: 24 abr. 2015.
- SANTIAGO NETO, Clemilda. História do quilombo Apepu / São Miguel do Iguaçu. *Comunidades de remanescentes de quilombos e comunidades tradicionais negras do Paraná*, 20 abr. 2009. Disponível em: <[http://quilombosnoparana.spaceblog.com.br/348322/HISTORIA-DO-QUILOMBO-APEPU-SAO-MIGUEL-DO-IGUACU/?\\_\\_hsc](http://quilombosnoparana.spaceblog.com.br/348322/HISTORIA-DO-QUILOMBO-APEPU-SAO-MIGUEL-DO-IGUACU/?__hsc)>. Acesso em: 24 abr. 2015.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). Introdução. In: \_\_\_\_\_. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- VALENTINI, Lucas. Dos Palmares ao Apepu: os quilombolas de SMI. *Mensageiro: o amigo das quintas-feiras*, n. 1792, 19 dez. 2013. Disponível em: <<http://www.jornalmensageiro.com/materia.php?id=13600>>. Acesso em: 24 abr. 2015.
- VENCATTO, Rudy Nick. Parque Nacional do Iguaçu: significados e valores a partir dos desapropriados da década de 1970. In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA ORAL – TESTEMUNHOS: HISTÓRIA E POLÍTICA, 10, 2010, Pernambuco. *Anais...*, Recife: Universidade Federal de Pernambuco, abr. 2010.

# Artigos Acadêmicos





[clique aqui para retornar ao Sumário](#)

# O PAPEL DO PEDAGOGO E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO EDUCACIONAL DO COLÉGIO ESTADUAL IPÊ ROXO/FOZ DO IGUAÇU

## EL ROL DEL PEDAGOGO Y LAS RELACIONES ÉTNICO RACIALES EN EL CONTEXTO EDUCACIONAL DEL COLEGIO ESTADUAL IPÊ ROXO/FOZ DO IGUAÇU

*Roseli de Fátima Dal Moro<sup>1</sup>*  
*Michele de Oliveira Jimenez<sup>2</sup>*

### RESUMO

Partindo do pressuposto de que as políticas educacionais brasileiras por muito tempo desconsideraram a multiplicidade dos sujeitos que a compõe, promovendo um currículo dicotomizado que exclui a percepção do indivíduo como agente transformador das relações sociais, torna-se necessário refletir sobre o papel do pedagogo na luta para a implementação efetiva das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, de forma que os(as) professores(as) sejam capazes de inserir a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais como estruturante do currículo escolar, bem como promover sua prática. Para este trabalho, será analisado o papel do pedagogo na equipe multidisciplinar do Colégio Estadual Ipê Roxo, tendo em vista a participação no Curso de Aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico-Raciais promovido pelo Núcleo Regional de Educação (NRE) de Foz do Iguaçu, em conjunto com a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), por meio da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX). Dentro deste contexto é que o trabalho pedagógico foi desenvolvido, com o propósito de subsidiar teórica e metodologicamente os professores, cumprindo o papel pedagógico de articulação. As atividades propostas contribuíram com o fortalecimento do diálogo, da reflexão e das tomadas de ações coletivas, fatores primordiais para a superação do preconceito e fortalecimento do trabalho da equipe multidisciplinar para os anos seguintes. **Palavras-chave:** Relações étnico-raciais. Equipes multidisciplinares. Pedagogo(a).

<sup>1</sup> Licenciatura Plena em Pedagogia/Unioeste; Pedagoga no Colégio Estadual Ipê Roxo/Foz do Iguaçu-PR.

<sup>2</sup> Mestre em Letras/Unioeste e Licenciatura Plena em Letras/Unipar e Pedagogia/Unioeste; Departamento de Inclusão Social, Sustentabilidade e Tecnologias, Pró-Reitoria de Extensão/UNILA.



## RESUMEN

Partiendo del supuesto de que las políticas educacionales brasileiras, por mucho tiempo desconsideraron la multiplicidad de los seres que la componen, promoviendo un currículo polarizado que excluye la percepción del individuo como agente transformador de las relaciones sociales, se hace necesario reflexionar sobre el rol del pedagogo en la lucha para la implementación efectiva de las Leyes nº 10.639/03 y nº 11.645/08, de forma que los profesores(as) sean capaces de insertar la temática de la Educación de las Relaciones Étnico Raciales como parte de la estructura del currículo escolar, bien como promover su práctica. Para dicho trabajo será analizado el rol del pedagogo en el equipo multidisciplinar del Colegio Estadual Ipê Roxo, teniendo en cuenta la participación en el Curso de Perfeccionamiento en Educación para las Relaciones Étnico raciales promovido por el Núcleo Regional de Educación (NRE) de Foz do Iguaçu, en conjunto con la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (UNILA), por medio de la Pro Rectoría de Extensión (PROEX). Dentro de este contexto se ha desarrollado el trabajo pedagógico con el propósito de subvencionar teórica y metodológicamente a los profesores y así desempeñar el rol pedagógico de articulación. Las actividades propuestas contribuyeron para fomentar el diálogo, la reflexión y para la puesta en marcha de actitudes colectivas, factores primordiales para la superación de prejuicios y el fortalecimiento del trabajo del equipo multidisciplinar para los próximos años.

**Palavras clave:** Relaciones étnico raciales. Equipos multidisciplinarios. Pedagogo(a).

## 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo faz parte da avaliação do Curso de Aperfeiçoamento em Educação das Relações Étnico-Raciais, desenvolvido pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), por meio da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), em parceria com o Núcleo Regional de Educação (NRE) de Foz do Iguaçu, destinado aos coordenadores das equipes multidisciplinares das escolas.

As equipes multidisciplinares, por sua vez, fazem parte de uma ação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) desenvolvida pelo Departamento da Diversidade (DEDI). É uma política educacional que visa garantir a reflexão e a valorização dada às culturas africana, afro-brasileira e indígena, proporcionando sua ressignificação. As ações pedagógicas são norteadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, efetivadas pelas disciplinas da base nacional comum (PARANÁ, 2008).

Dessa forma, procura-se demonstrar a importância do pedagogo e qual o seu papel para a efetivação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 e fomento às discussões sobre as relações étnico-raciais. Dentro deste contexto, o pedagogo se apresenta como o grande articulador do trabalho pedagógico, promovendo diálogo e reflexão, sugerindo e desenvolvendo ações que contribuam para a prática pedagógica dos professores, subsidiando-os teórico e metodologicamente para o desenvolvimento de atividades e buscando a articulação entre os três períodos (matutino, vespertino e noturno) de funcionamento do colégio, uma vez que a função primordial da equipe pedagógica é trabalhar em prol da superação da fragmentação, fomentar e promover o diálogo, articulando o desenvolvimento de ações coletivas.



Além disso, cabe ao pedagogo a iniciativa de superação da fragmentação ainda enraizada nos cursos de formação docente, uma vez que dificulta o entendimento de totalidade, impossibilitando o desenvolvimento da práxis humana nas relações de ensino-aprendizagem, negando aos sujeitos envolvidos nesse processo se reconhecerem como seres históricos. Considerando que os educadores também são resultado de uma educação dualista e excludente, é perceptível que apenas leis, sem a implementação de ações que promovam a superação do meramente burocrático, não atingirão o objetivo de construir um sujeito crítico, socialmente atuante, que se identifique como parte da construção do processo histórico.

Nesse sentido, propõem-se analisar como se desenvolveram as discussões sobre as relações étnico-raciais dentro do Colégio Estadual Ipê Roxo, por meio da atuação do pedagogo, tendo como base a Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo oficial, e a Lei nº 11.645/08, que no seu artigo 26-A estabelece a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Ensino Médio, públicos e privados.

## 2 AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A EQUIPE MULTIDISCIPLINAR DO COLÉGIO ESTADUAL IPÊ ROXO

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, aprovadas em 2004 pelo Conselho Nacional de Educação, sintetizam o que se pode entender por educação das relações étnico-raciais:

§ 1º A educação das relações étnico-raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (BRASIL/CNE, 2008).

Partindo-se desse pressuposto e de forma a garantir a efetivação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, as práticas pedagógicas devem promover o diálogo entre o individual e o social, a reflexão e a ação em prol da superação de um currículo tradicionalmente eurocêntrico, dicotomizado, fragmentado que desconsidera a dialética do conhecimento e o processo histórico de sua construção.

Portanto, faz-se necessário considerar as experiências culturais dos educandos, ampliando, a partir delas, os conhecimentos formais e científicos, estabelecendo, assim, uma conexão entre os conteúdos trabalhados e suas reais condições de vida, promovendo a transposição do mito da democracia racial, mito este que contribui para uma falsa percepção da realidade. Como defendido no artigo “Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil”, de Joaze Bernardino (2002), o mito da democracia racial nos leva a crer que nosso país superou os conflitos raciais,



pressupõe que há igualdade de direitos e desconsidera que vivemos em uma sociedade de classes onde se privilegia a dominante.

Nesse sentido, é importante destacar que incluir a temática das relações étnico-raciais no currículo escolar não se trata apenas de uma mera formalização legal, tampouco de imposição, pois essa política afirmativa é concebida como uma tentativa de corrigir a lacuna curricular que apenas considerou índios e negros em temas folclóricos, minimizando o seu papel na construção da nação brasileira. As Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 tornam obrigatório que a história dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas seja trabalhada como tema transversal nas diferentes disciplinas, não apenas em Artes, Língua Portuguesa ou História. Para que sejam trabalhadas desta maneira, as relações raciais necessitam ser abordadas de uma nova forma pela escola, ou seja, é preciso recriar e reconstruir algumas ideias de como o trabalho com tal tema deve ser organizado, principalmente nas situações em que já houve casos de preconceito.

A valorização da história e cultura afro-brasileira e indígena pelos educadores deve proporcionar ao aluno uma identificação com o conteúdo, levando-o a perceber-se como agente (re)produtor e também transformador da realidade. Desse modo, é necessário que o professor expresse, em suas práticas pedagógicas, o Brasil das diferentes culturas, levando o aluno a se reconhecer como ser social, historicamente construído.<sup>3</sup> Todavia, uma das dificuldades encontradas no trabalho com as relações étnico-raciais é, justamente, o autodeclarar-se negro. Segundo dados do IBGE de 2010, apenas 7,6% dos brasileiros se autodeclararam negros. Porém, ao juntar-se ao número daqueles que se autodeclaravam pardos, 43,1%, é a primeira vez, na história do Brasil, que o número de autodeclarados negros e pardos é maior que o de autodeclarados brancos. No entanto, esse fato, apesar de importante por determinar a identificação e valorização do “não ser branco”, não impede a dificuldade de crianças e adolescentes compreenderem o que é ser negro ou pardo, e como é importante se autodeclarar e se valorizar no ambiente escolar, o qual ainda guarda diversos preconceitos.

No entanto, para que as leis citadas se efetivem, faz-se necessário o entendimento de toda a comunidade escolar e, para isso, o diálogo constante é primordial. Sendo assim, é por meio do diálogo, da reflexão e da coletividade que o Colégio Estadual Ipê Roxo, que atende a população do bairro Cidade Nova e adjacências em Foz do Iguaçu, procura pautar seu trabalho, uma vez que a população atendida por esta instituição de ensino é, na sua maioria, resultado da exclusão social. O bairro nasceu de um projeto de desfavelamento da cidade.

O estabelecimento de ensino foi criado com o objetivo de atender a população do bairro Cidade Nova e adjacências do Município de Foz do Iguaçu. Visando atender a filhos de famílias de baixa renda instaladas nesses bairros, que foram criados por meio de um projeto de desfavelamento da cidade, inicialmente com a criação e instalação das famílias na Vila Rural Cataratas. O objetivo dessa vila foi reconduzir ao campo famílias de trabalhadores rurais volantes “boias-frias” que viviam nas favelas da Marinha,

<sup>3</sup> Sobre formação do povo brasileiro, ver RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2006.



Monjolo, OAB e Monsenhor Guilherme, em condições de extrema miséria, na sua grande maioria, sobrevivendo da catação de papel, latinhas, etc., ou trabalhando de vendedores ambulantes, domésticas e “laranjas”. Posteriormente, o programa foi transferido para o Bairro Boa Vista, por ser este um local que apresenta melhores condições técnicas de execução desse projeto. Todavia, a estrutura residencial permaneceu e passou a ser denominada de Cidade Nova (COLÉGIO ESTADUAL IPÊ ROXO, 2014, p. 8-9).

O Colégio Estadual Ipê Roxo é fruto da necessidade de educação dos filhos desses primeiros moradores, os quais tinham de ser deslocados de ônibus até o campus da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) para que frequentassem as séries iniciais do Ensino Fundamental. Já aqueles que estudavam nas séries finais do Ensino Fundamental iriam para os colégios estaduais da Vila C, sendo o Paulo Freire o mais próximo. Segundo o *site* da biblioteca do bairro Cidade Nova, “em 2000, iniciou-se a construção do Colégio Estadual Ipê Roxo, na Rua Claudio Gonzales Gavillan, devido à reivindicação dos moradores. O colégio entrou em funcionamento em 2002. No entanto, até 2006 funcionava como extensão de um Colégio Central”<sup>4</sup>. Assim, o Colégio Estadual Ipê Roxo – Ensino Fundamental e Médio iniciou suas atividades com as quatro séries finais do Ensino Fundamental e as três séries do Ensino Médio.

Dentro desse contexto atua a equipe multidisciplinar, a qual atende ao disposto na Instrução nº 010/2010-SUED/SEED, Deliberação 04/2006, que prevê as competências das equipes multidisciplinares dos colégios estaduais e suas organizações de trabalho. Durante o ano de 2014, a equipe foi composta pelos professores das diferentes áreas do conhecimento, além de pedagogas e demais servidores.

A equipe multidisciplinar já vinha atuando desde anos anteriores, conforme previsto no Projeto Político Pedagógico (PPP) e na Proposta Pedagógica Curricular (PPC) da escola. No início do ano de 2014, no planejamento com os professores, os conteúdos História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena foram contemplados no Plano de Trabalho Docente (PTD), tendo em vista o entendimento que tais conteúdos fazem parte do currículo, pois são conteúdos transversais e não um recorte desses, como determinam as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Em razão disso, procurou-se promover ações de enfrentamento ao preconceito e discriminação que, infelizmente, fazem-se presentes no trabalho com as questões étnico-raciais.

### 3 O PAPEL DO PEDAGOGO

Na organização do cotidiano escolar, o trabalho deve ser desenvolvido de maneira coletiva, em que um conjunto de profissionais interage para a formação plena do aluno, bem como para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, esse coletivo deve encontrar-se sempre em sintonia, pois todas as funções são importantes na busca por um ensino eficiente e de qualidade, capaz de alcançar os objetivos propostos pela instituição escolar em relação ao desenvolvimento integral do aluno.

<sup>4</sup> Dados retirados do *site* da biblioteca comunitária do bairro Cidade Nova  
<<http://www.cnifoz.com/2012/10/historia-do-surgimento-do-bairro-cidade.html>>.



Tendo em vista discutir qual é o papel do pedagogo no ambiente escolar e, conseqüentemente, no trabalho com as questões étnico-raciais, faz-se importante discutir o que se entende por papel social. Parsons (1982) determina que os papéis sociais são volúveis dentro de um sistema maior, ou seja, são diferenciados, ao mesmo tempo em que se mesclam e se integram, de acordo com as condições culturais em que são expostos. Todavia, nem sempre o papel social é claro a todos os envolvidos. “Isto não quer dizer que uma pessoa qualquer tenha sempre presente no espírito o ‘plano’ do sistema social. Mas, como em outros tipos de sistemas de ação, não é possível que as escolhas dos atores sejam feitas ao acaso” (PARSONS, 1971, p. 65-66).

Diante disso, as ações dos pedagogos são importantes para que a escola possa fazer um trabalho de qualidade, tendo em vista a heterogeneidade que compõe esse espaço, tanto no que diz respeito aos alunos, como aos diferentes pontos de vista, como em relação aos docentes e as concepções pedagógicas divergentes, frutos da formação e história de vida de cada indivíduo.

De acordo com o Art. 2, §1º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNs), instituídas pela Resolução CNE/CP nº 01 de 15 de maio de 2006, uma das funções do pedagogo é promover a

[...] ação educativa construída em relações sociais, étnico-raciais, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, socialização e construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2004, p. 1).

As próprias DCNs determinam que um dos papéis mais importantes a ser desempenhado pelo pedagogo é o de articulador das relações no ambiente escolar, seja mediando as relações de aprendizagem, seja articulando os conteúdos a serem trabalhados.

A função do pedagogo se faz necessária também por proporcionar a interligação entre os profissionais da escola à comunidade. Ele é o elo para o trabalho em conjunto, para que a escola desempenhe seu verdadeiro papel, que é proporcionar uma educação que desperte a comunidade para o processo de emancipação da sociedade, partindo da sua própria emancipação. Sendo assim, é impossível que a escola ofereça essa educação sem que ela própria seja primeiramente liberta.

É certo afirmar também que o pedagogo deve acompanhar, avaliar questões didáticas e pedagógicas em conjunto com demais profissionais da área educacional, participar e estimular os professores a participar da elaboração do Projeto Político Pedagógico, demonstrando que esse documento deve ser fruto de uma construção coletiva.

Enfim, ele deve ser mediador de toda a prática pedagógica. Dessa maneira, como mediador das relações no espaço escolar, o pedagogo deve estar atento aos problemas e buscar formas de prevenção e, nas propostas de trabalho, preparar os professores para entenderem seus alunos e respeitá-los em suas individualidades e no seu ritmo, para que a escola seja um ambiente onde o aluno, seja qual for sua idade, possa sentir-se bem, aceito e sujeito ativo na construção dos conhecimentos.



Todavia, sabe-se que a função de um pedagogo dentro do espaço escolar atualmente é muito ampla, tendo em vista que é ele, como já dito neste estudo, quem dá suporte para professores e demais profissionais que atuam na escola. Sendo assim, muitas vezes esse profissional é confundido com solucionador de conflitos e substituto de professor, como se não tivesse um planejamento a cumprir. Tais tarefas são voltadas à solução de problemas imediatos e não a problemas de cunho estritamente pedagógico a serem resolvidos num tempo maior.

Tendo em vista que a solução de problemas cotidianos da escola toma grande parte de seu tempo, o trabalho de acompanhamento pedagógico acaba ficando relegado a um segundo plano. Assim,

[...] a situação precária da instituição escolar hoje coloca um conjunto de problemas cotidianos desde turnos numerosos, quadro de professores que não comporta substituição (quando falta um ou mais professores, não há como substituí-los), manutenção do prédio em condições deficitárias, falta de material didático, problemas administrativos de toda ordem, até questões de violência. Tal quadro exige dos especialistas, quando estes existem na escola, que se incumbam da solução dos problemas imediatos (PIMENTA, 1995, p. 177).

É preciso que os papéis na escola sejam definidos, apesar de, como descreveu Parsons (1982), eles se mesclarem e se integrarem no sistema em que estão inseridos. No entanto, as atribuições e atividades são inerentes aos cargos, o que demonstra a importância que tem cada função (professores, servidores e pedagogos). Entre estes está o pedagogo, que tem papel fundamental no sentido de articular o processo de ensino e aprendizagem, a fim de contribuir para a garantia de um ensino de qualidade e a superação dos obstáculos que possam surgir. Tudo deve ser feito em prol do sucesso da aprendizagem do aluno, pois com isso todos têm a ganhar, ou seja, alunos, escola e profissionais da educação. Por essa razão, o trabalho do pedagogo é peça fundamental.

### 3.1 QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NO COLÉGIO ESTADUAL IPÊ ROXO

Durante o ano de 2014, ao se trabalhar as questões étnico-raciais no cotidiano escolar, ficou clara a importância da atuação do pedagogo, uma vez que para o desenvolvimento das atividades se fez necessária a articulação entre os três períodos de funcionamento do colégio.

As atividades desenvolvidas neste período foram organizadas com foco especificamente nas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, o que proporcionou organizar os trabalhos de forma mais clara e objetiva. Isso trouxe resultados muito positivos, pois foi possível perceber nos alunos um senso crítico mais aguçado, principalmente nas turmas do Ensino Médio. Uma das turmas do 1º ano do Ensino Médio, após trabalhar a contextualização histórica e visitar a aldeia Tekoha Ocoy, no município de São Miguel do Iguçu (PR), elaborou atividades que foram apresentadas à comunidade escolar em setembro, na Semana Integração Escola e Comunidade, momento previsto em calendário escolar.



Outra forma encontrada para o trabalho com as relações étnico-raciais foi desenvolvida durante todo o processo de formação docente, em que os professores puderam observar que há muito material disponível, o que facilitou as pesquisas e a elaboração de atividades. A visita da coordenadora pedagógica do colégio ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), em Curitiba, — em conjunto com outros membros de diferentes equipes multidisciplinares, que também participaram do Curso de Aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico-Raciais — foi outro momento positivo. A visita possibilitou novas leituras e discussões com o grupo, provocando reflexões e contribuindo para a adoção de novas abordagens e para a produção de materiais de apoio interessantes (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2014).

Uma atividade significativa, desenvolvida com as turmas do 6º ano, extraída do *Caderno de atividades — saberes e fazeres — Modos de Interagir*, do projeto A Cor da Cultura<sup>5</sup>, intitulada *O que é ser branco e o que é ser negro?*, evidenciou que muitos estudantes têm uma visão estereotipada da cultura afro-brasileira. Neste sentido, trabalhar com o 6º ano é um desafio para o futuro, cuja a proposta deverá ser superar os estereótipos, explorar o contexto histórico e desenvolver a criticidade dos estudantes com a perspectiva de, indiretamente, atingir os pais, que têm muita resistência em participar das atividades desenvolvidas no colégio. As reflexões referentes às africanidades paranaenses trouxeram uma conclusão importante e inquietante: a de que se conhece pouquíssimo sobre a região do bairro Cidade Nova. Questão que ficou definida pelo grupo de professores do colégio como sugestão de trabalho para o ano seguinte.

Uma das dificuldades encontradas pela coordenação da equipe multidisciplinar foi o fato de muitos professores trabalharem em mais de três escolas. Há uma rotatividade grande de docentes e isso dificulta a identificação com a escola e, conseqüentemente, o desenvolvimento das atividades e o convívio com os alunos e a comunidade em geral. Por esta razão, é preciso continuar trabalhando na perspectiva de superação da visão fragmentada de conteúdos. As Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 não são recortes de conteúdo, nem temas transversais, mas constituem o próprio currículo. Nesse sentido, ainda é desafio o trabalho dessas leis, uma vez que muitos educadores e alunos acham “perda de tempo”, “mera burocracia” dedicar-se ao estudo das culturas afro-brasileira e indígena. Portanto, promover, articular e realizar ações que proporcionam a real efetivação das leis é o grande desafio da equipe pedagógica, pois, afinal, leis sem a ação coletiva tornam-se palavras mortas (BRASIL, 2003; 2008).

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil é constituído por uma das mais ricas multiplicidades de culturas do mundo. Porém, sua história é marcada pela desigualdade social, discriminação e preconceito, especialmente em relação a negros e índios, fato este que impede seu desenvolvimento social, político e econômico.

<sup>5</sup> Para mais informações sobre o projeto A Cor da Cultura, acesse: <<http://www.acordacultura.org.br/>>.



Diante de todo o exposto neste artigo, evidencia-se que as questões étnico-raciais devem e necessitam ser tratadas com muita responsabilidade por toda a comunidade escolar, pois não se trata apenas de cumprimento de leis e, sim, de resgate histórico, de entender as bases reais da construção social deste país. É necessário cultivar a memória histórica de uma nação, já que para saber onde se quer chegar é preciso entender de onde viemos. As relações existentes no âmbito escolar fazem parte de um processo histórico e promover a valorização do ser humano, combatendo o preconceito e a discriminação, significa contribuir para a construção e transformação desse processo.

Ao longo do ano de 2014, a equipe multidisciplinar procurou articular seu trabalho com a realidade da comunidade escolar, visando à valorização dos saberes previamente adquiridos pelos alunos, considerando o seu cotidiano, na perspectiva de ir além, promovendo a reflexão, o diálogo e a ação coletiva. Por meio das leituras, reflexões e das trocas de experiências, percebeu-se maior envolvimento dos professores no que se refere ao desenvolvimento de atividades relacionadas às culturas afro-brasileira, africana e indígena. Atividades essas realizadas por meio de apresentações de peças teatrais, danças, leitura de poemas e palestras. É possível perceber uma conscientização maior por parte de professores e alunos quanto à importância do conhecimento e valorização das culturas mencionadas, no intuito de combater qualquer forma de preconceito.

Dentro deste contexto é que o trabalho pedagógico foi desenvolvido. Portanto, a atuação do pedagogo se constitui elemento fundamental para a implantação dessas ações, subsidiando teórica e metodologicamente os professores e promovendo superação da fragmentação, enraizada nos cursos de formação docente, que negam a totalidade, impossibilitando o desenvolvimento da práxis humana nas relações de ensino-aprendizagem, negando aos sujeitos envolvidos nesse processo reconhecerem-se como seres históricos.

## REFERÊNCIAS

- BERNARDINO, Joaze. Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. *Revista Estudos Afro-Asiáticos*, a. 24, n. 2, p. 247-73, 2002.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 1*, de 17 de junho de 2004.
- \_\_\_\_\_. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 de janeiro de 2003.
- \_\_\_\_\_. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. *Diário Oficial da União*, Brasília, 11 de março de 2008.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Caderno de atividades – saberes e fazeres – Modos de Interagir. Disponível em: <[http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/kit/Caderno3\\_ModosDeInteragir](http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/kit/Caderno3_ModosDeInteragir)>. Acesso em: 25 nov. 2014.
- CIDADE NOVA INFORMA. *História do surgimento do Bairro Cidade Nova: do município de Foz do Iguaçu do Estado do Paraná Brasil*. 10 mar. 2012. Disponível em: <<http://www.cnifoz.com/2012/10/historia-do-surgimento-do-bairro-cidade.html>>. Acesso em: 15 nov. 2015.
- COLÉGIO ESTADUAL IPÊ ROXO. *Projeto político pedagógico*. Foz do Iguaçu, 2014.
- PARANÁ. SEED. *Cadernos temáticos: história e cultura afro-brasileira e africana*. Curitiba, 2008.
- PARSONS. Talcott. *El sistema social*. Madrid: Alianza Editorial, 1982.
- \_\_\_\_\_. Papel e sistema social. In: CARDOSO, Fernando Henrique; IANNI, Octavio. *Homem e sociedade: leituras básicas de sociologia geral*. São Paulo: Editora Nacional, 1971. cap. 1, p. 63-68.
- PIMENTA, Selma Garrido. *O pedagogo na escola pública*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1995.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. NEAB - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros. Disponível em: <<http://www.neab.utfpr.br>>. Acesso em: 20 dez. 2014.



[clique aqui para retornar ao Sumário](#)

## O SOL DE MAIO DE FOZ DO IGUAÇU: DEBATE ÉTNICO-RACIAL NA ESCOLA

### EL SOL DE MAYO DE FOZ DE IGUAZÚ: DEBATE ÉTNICO RACIAL EN LA ESCUELA

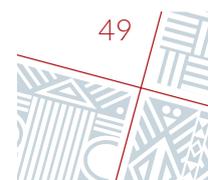
*Maria Helena dos Santos<sup>1</sup>*  
*Angela Maria de Souza<sup>2</sup>*

#### RESUMO

Este artigo visa analisar as atividades desenvolvidas pela equipe multidisciplinar do Colégio Estadual Sol de Maio em Foz do Iguaçu (PR) formada para tratar das relações étnico-raciais no contexto escolar. A proposta de elaboração deste artigo é resultado do trabalho final para o Curso de Aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico-Raciais, oferecido por meio de parceria entre a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e o Núcleo Regional de Educação (NRE) de Foz do Iguaçu. Delimitou-se este tema devido ao papel que as equipes multidisciplinares têm a desempenhar na comunidade escolar, especialmente ao lidar com o preconceito e discriminação racial, com o propósito de implementar as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Por este meio, apresenta-se o contexto de formação das equipes multidisciplinares, especialmente no Colégio Sol de Maio, por intermédio da experiência em realizar a VIII Mostra Cultural da instituição, com ênfase na discussão étnico-racial. Os resultados obtidos com o desempenho da equipe multidisciplinar em atuação nesta escola foram satisfatórios e comprovam que um trabalho feito em conjunto, no qual haja discussão de ideias e uma reflexão da práxis pedagógica, tende a enriquecer o ensino e a formação dos estudantes.

**Palavras-chave:** Equipe multidisciplinar. Relações étnico-raciais. Colégio Sol de Maio.

- <sup>1</sup> Docente do Colégio Estadual Sol de Maio, Ensinos Fundamental e Médio; professora licenciada em Ciências e habilitada em Matemática. Especialista em Interdisciplinaridade em Educação Básica pelo Centro Bezerra de Menezes.
- <sup>2</sup> Docente do curso de Antropologia da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).



## RESUMEN

Este artículo visa analizar las actividades desarrolladas por el equipo multidisciplinario del Colégio Estadual Sol de Maio en Foz de Iguazú (PR), formado para tratar de las relaciones étnico raciales en el contexto escolar. La propuesta es resultado del trabajo final del Curso de Perfeccionamiento en Educación para las Relaciones Étnico Raciales ofrecido por el Núcleo Regional de Educação (NRE) de Foz de Iguazú, y por la Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), a través de la Pró-Reitoria de Extensão (PROEX). Se ha escogido este tema debido al rol que los equipos multidisciplinarios deben desempeñar en la comunidad escolar, especialmente para lidiar con el prejuicio y la discriminación racial, con el propósito de implementar las leyes nº 10.639/03 y nº 11.645/08. De ahí se presenta el contexto de formación de los equipos multidisciplinarios, especialmente en el Colégio Sol de Maio, a partir de la experiencia de realización de la VIII Muestra Cultural de la institución, con énfasis en la discusión étnico racial. Los resultados obtenidos con el desempeño del equipo multidisciplinario en actuación en esta escuela fueron satisfactorios y comprueban que un trabajo conjunto, en el cual haya discusión de ideas y reflexiones acerca de la práctica pedagógica, puede enriquecer la enseñanza y la formación de los estudiantes.

**Palabras clave:** Equipo multidisciplinario. Relaciones étnico-raciales. Colégio Sol de Maio.

## 1 INTRODUÇÃO

É um desafio tratar das relações étnico-raciais devido à complexidade que envolve este tema. No entanto, é importante esta discussão justamente para levantar o debate sobre preconceito e discriminação que fazem parte da sociedade e dos ambientes escolares. Sendo assim, propõe-se por meio deste artigo fazer uma reflexão quanto ao papel da escola em relação a este contexto sociocultural, com base na observação dos trabalhos desenvolvidos pela equipe multidisciplinar do Colégio Sol de Maio em Foz do Iguaçu, conforme amparo legal das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08.

Considera-se que a experiência do trabalho da equipe multidisciplinar no Colégio Sol de Maio é o reflexo de um processo histórico e cultural, o qual influencia o papel e função social da instituição na busca de uma sociedade mais justa e igualitária, valorizando e instigando a autonomia e a criticidade.

Ao tratar da diversidade cultural, este artigo pretende discutir as relações étnico-raciais no Colégio Estadual Sol de Maio por meio do trabalho executado pela equipe multidisciplinar, a qual desenvolveu ações que tiveram como fim debater temas como racismo, preconceito, discriminação e desigualdade, entre outros. As discussões tiveram como meta proporcionar uma mudança de perspectiva e de comportamento com relação à compreensão sobre a diversidade, o respeito e a igualdade, ou seja, combater as variadas formas de discriminação e preconceito. Gomes (2003) explica que, num primeiro momento, a sociedade criou hierarquias de raças, fazendo com que fossem reguladas as relações entre negros e brancos. Como aponta a autora,

No caso do negro brasileiro, a classificação e a hierarquização racial hoje existentes, construídas na efervescência das relações sociais e no contexto da escravidão e do racismo, passaram a regular as relações entre negros e brancos como mais uma lógica desenvolvida no interior da sociedade. Uma vez constituídas, são introjetadas nos indivíduos negros e brancos pela cultura. Somos educados pelo meio sociocultural a enxergar certas diferenças, as quais fazem parte de um sistema de representações construídas socialmente por meio de tensões, conflitos, acordos e negociações sociais.

A escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas (GOMES, 2003, p. 76-77).

Como nos coloca Gomes, a escola possui papel determinante na desconstrução de estereótipos e preconceitos. Desconstruir estes valores e redefini-los dentro de uma proposta de diversidade, da diferença, sem desigualdade, é um dos desafios que nos coloca a implementação da legislação por meio das ações da equipe multidisciplinar.

A cultura negra possibilita aos negros a construção de um “nós”, de uma história e de uma identidade. Diz respeito à consciência cultural, à estética, a corporeidade, à musicalidade, à religiosidade, à vivência da negritude, marcadas por um processo de africanidade e recriação cultural [...] Quando a escola desconsidera esses aspectos ela tende a essencializar a cultura negra e, por conseguinte, a submete a um processo de cristalização ou de folclorização (GOMES, 2003, p. 79).

Portanto, compreender a negritude ou identidade negra (MUNANGA, 2012) a partir de sua diversidade é determinante para a desconstrução de estereótipos e preconceitos gestados socialmente sobre a população negra. E vai além: compreender este contexto sociocultural da negritude é visibilizar uma identidade política de reivindicação da cidadania que foi negada historicamente.

Cardoso (2001, apud NOGUEIRA; PASSOS; SILVA, 2010) explica que o Estado precisa redefinir seu papel no que diz respeito aos serviços públicos, a fim de que os direitos individuais e coletivos aconteçam (assim como os direitos políticos, sociais, culturais e educacionais). O autor pontua que é importante desenvolver meios para combater o racismo e promover a igualdade social, desde a formação de políticas públicas, a adoção de uma educação para a igualdade racial, a criação de políticas nacionais para a população negra e a implantação de uma rede de atenção à mulher e à juventude negra, entre outros instrumentos necessários para que o acesso a direitos possa ser efetivo.

As desigualdades no Brasil, à luz de indicadores como renda, saúde, educação e expectativa de vida, exigem novas posturas dos(as) formuladores(as) e gestores(as) de políticas públicas. Não se pode permitir mais a realização de projetos e ações voltadas para a superação de desigualdades e da pobreza sem que neles não se perceba o recorte racial, visto que a pobreza tem predominância no povo negro/africano: os homens e as mulheres negras configuram o quadro dos mais pobres dentre os pobres, de modo que políticas de caráter universal que ignorem tais diferenças de base entre os grupos étnico-raciais têm servido para perpetuar e realimentar as atuais desigualdades (CARDOSO, 2010, p. 36-37).

Sendo assim, a escola possui papel determinante para redefinir olhares, práticas e comportamentos inerentes às relações étnico-raciais. As políticas públicas são determinantes para atacar as desigualdades que atingem a população negra e indígena e precisam ser implementadas conjunta-

mente, provocando tanto mudanças econômicas, de renda e de saúde, como mudanças nas perspectivas culturais e sociais.

## 2 O PAPEL DA ESCOLA DIANTE DAS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS

Tratar da diversidade cultural é um tema complexo na educação, pois ao mesmo tempo em que a legislação ressalta a importância do respeito à diversidade cultural, há dificuldades para a área educacional abranger e lidar com esta diversidade, exigindo da escola uma nova postura diante dos desafios da sociedade contemporânea. Uma dessas dificuldades reside na formação pedagógica, que muito recentemente vem incluindo este debate em seu currículo. Portanto, a educação, além de dinâmica, exige um novo olhar, seja pedagógico ou estrutural, da questão administrativa e de políticas públicas.

Promulgada em 1988, a Constituição Brasileira, em seu artigo 205, estabelece o direito de todo cidadão ter acesso à educação. No artigo 206, determina que o ensino será ministrado a partir dos princípios que promovam a igualdade de condições para acesso e permanência na escola e a gratuidade do ensino, entre outros.

Consequentemente, uma escola pública é uma instituição com importante papel social ao formar o sujeito e, ao mesmo tempo, ao tratar da diversidade cultural que constitui seu ambiente.

A cultura, seja na educação ou nas ciências sociais, é mais do que um conceito acadêmico. Ela diz respeito às vivências concretas dos sujeitos, à variabilidade de formas de conceber o mundo, às particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico e social (GOMES, 2003, p. 75).

Uma proposta curricular que venha trabalhar com o contexto cultural local/regional em seu currículo torna-se ponto fundamental, já que as relações sociais contribuem na formação dos sujeitos. Gomes (2003, p. 76) pontua que “[...] o que nos faz mais semelhantes ou mais humanos são as diferenças”.

O ambiente escolar é rico em experiências sociais que podem propiciar um novo mundo aos seus alunos, por isso torna-se determinante proporcionar e estimular uma ação reflexiva ao tratar do que compõe a diversidade cultural, principalmente no que tange as relações étnico-raciais. De acordo com o MEC, acredita-se que a educação escolar é um espaço sociocultural. No entanto, as práticas pedagógicas necessitam de um olhar mais reflexivo sobre a construção social das desigualdades e da reprodução de estereótipos, estimulando e ampliando o debate sobre as relações étnico-raciais.

Neste sentido, as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 são determinantes para a mudança de concepção da própria educação. Estas leis tornam obrigatória a inclusão de conteúdos, debates, abordagens das relações étnico-raciais a partir das populações negras e indígenas, que ou são trabalhados de forma superficial ou não são abordados no contexto escolar. A legislação nos obriga a repensar não só a educação, mas a própria cultura e sociedade na qual a escola está inserida. Esta legislação expõe a contradição que faz parte do processo de construção da educação, qual seja, a ausência de conteúdos

e debates sobre questões relativas à maioria da população brasileira — negra e indígena. A legislação obriga a repensar não somente a escola, mas a educação como um todo, bem como o papel dos educadores neste processo.

### 3 EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NO COLÉGIO SOL DE MAIO

O Colégio Estadual Sol de Maio situa-se no bairro homônimo, na cidade de Foz do Iguaçu. Ao longo de seus 12 anos de existência, foram atendidos em média 1.200 alunos por ano. O colégio oferece cursos da Educação Básica (Fundamental e Médio), cursos profissionalizantes e atividades complementares, por meio do Centro de Estudos de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM), além de práticas desportivas e culturais.

A cidade de Foz do Iguaçu está localizada na fronteira com Ciudad del Este (Paraguai) e Puerto Iguazú (Argentina). Além da diversidade que faz parte da população local, o fato de a cidade estar localizada numa fronteira internacional traz à escola alunos de diversas nacionalidades — paraguaia, argentina, libanesa, estadunidense —, além dos descendentes afro e indígenas.

Conforme dito anteriormente, lidar com a diversidade cultural que existe em uma escola é um desafio. Da mesma forma, trabalhar a negritude e o seu significado na história e no processo cultural brasileiro torna-se pertinente para o enriquecimento cultural e acadêmico. Para Munanga (2012), apresentar e discutir questões relativas à população negra é se conscientizar de sua importância, assim como reconhecer suas características, sejam intelectuais, morais, psicológicas, culturais. Afinal, o que muito acontece é alienar seus saberes — corpo, mente, espírito, história e cultura.

Dados do IBGE, relativos a 2010 (TAB. 1), apontam que Foz do Iguaçu possui uma população total de 256.088 habitantes, dos quais 89.536 são pretos ou pardos (negros) e 406 indígenas. Estes dados populacionais mostram uma diversidade ainda mais intensa na cidade e que inclui exatamente a população à qual se referem as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, ou seja, negra e indígena.

TABELA 1 – Dados populacionais de Foz do Iguaçu (IBGE)

RAÇA OU COR	NÚMERO TOTAL	HOMENS	MULHERES	COM RENDA MENOR QUE 1 SALÁRIO MÍNIMO	ALFABETIZADOS
Branca	162.593	77.630	84.963	24.498	141.478
<b>Preta</b>	<b>9.170</b>	<b>4.094</b>	<b>4.266</b>	<b>2.196</b>	<b>7.866</b>
Amarela	3.550	1.726	1.824	512	3.209
<b>Parda</b>	<b>80.366</b>	<b>39.746</b>	<b>40.620</b>	<b>16.524</b>	<b>68.482</b>
<b>Indígena</b>	<b>406</b>	<b>210</b>	<b>196</b>	<b>115</b>	<b>339</b>
Não declarado	3	2	1	-	3
Total	256.088	124.218	131.870	43.845	221.377

Fonte: IBGE, 2010.

No site do Brasil Escola, Carvalho apresenta sua percepção sobre a Lei nº 10.639/03:

A lei 10.639/03 propõe novas diretrizes curriculares para o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana. Por exemplo, os professores devem ressaltar em sala de aula a cultura afro-brasileira como constituinte e formadora da sociedade brasileira, na qual os negros são considerados como sujeitos históricos, valorizando-se, portanto, o pensamento e as ideias de importantes intelectuais negros brasileiros [...] (CARVALHO, 2015, p. 1).

Em conjunto com a Lei nº 10.639/03, a Lei nº 11.645/08 coloca que, além de ser trabalhada a cultura afro, há de ser incluída a cultura indígena, pois ambas são parte do processo histórico do Brasil, porém estão ausentes ou são pouco trabalhadas no contexto escolar. Neste sentido, as equipes multidisciplinares são determinantes para possibilitar este processo de redefinição dos parâmetros educacionais, pois incluem conteúdos, fomentam debates e apontam perspectivas e abordagens em relação às populações negras e indígenas, historicamente negligenciadas ou anuladas.

Para compreender o processo da discussão e implantação das equipes multidisciplinares, apresenta-se abaixo um quadro cronológico com um breve histórico de sua formação:

**QUADRO 1** – Processo histórico da implementação das equipes multidisciplinares no Paraná

**2004** – O contexto das equipes multidisciplinares passou a ser discutido, atendendo o estabelecido pela Lei nº 10.639/03 e o apontado por estudos desenvolvidos pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

**2007** – O Departamento da Diversidade (DEDI) é o primeiro espaço institucional no qual houve a implementação da lei para tratar da história e cultura afro-brasileira e africana.

**2009** – Surge o Núcleo de Educação das Relações Étnico-Raciais e Afrodescendência (NEREA), responsável por orientar a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas; por ações voltadas para as comunidades remanescentes de quilombo no Paraná; pelo combate à discriminação étnico-racial, pela pesquisa e pela elaboração de materiais pedagógicos.

**2010** – São organizadas reuniões técnicas com os núcleos regionais de educação e representantes do fórum permanente de educação (Relações da Diversidade Étnico-Racial — FPEDER) com o objetivo de elaborar propostas para a regulamentação das equipes multidisciplinares. (Respaldo na Del. Nº 04/2006 – CEE e Res. 3399/2010 GS – SEED, Instrução 010/2010 – SUED/SEED).

Fonte: COQUEIRO et al., 2013, p. 17889-17890.

De acordo com o portal Dia a Dia Educação, disponibilizado pelo Estado do Paraná<sup>3</sup>, as equipes multidisciplinares são instâncias do trabalho escolar que visam analisar, debater e desenvolver estratégias em prol do alunado, principalmente no que se refere à diversidade cultural, relações étnico-raciais, cultura afro-brasileira, africana e indígena, por isso a importância desse grupo para dinamizar a qualidade do ensino e contribuir no papel que a escola tem a desempenhar para uma sociedade mais justa e igualitária.

[...] o objetivo da equipe multidisciplinar é desenvolver ações que positivem a presença de alunas/os negras/os, indígenas, quilombolas, bem como, (*sic*) sua história, sua cultura e sua religiosidade. Nesse sentido,

<sup>3</sup> Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=560>>. Acesso em: 11 ago. 2015.

compreende-se que a abordagem adotada pelas equipes multidisciplinares, (*sic*) deve refletir sobre os processos de exclusão, racismo e preconceito vivenciados por negros/os, indígenas, quilombolas. Mais que isso, as ações pedagógicas propostas no plano de ação das equipes, devem buscar possíveis soluções para dinâmicas e conflitos relacionais, que permeiam o cotidiano da escola e que visem uma educação efetivamente democrática (*sic*) (COQUEIRO et al., 2013, p. 17891).

Com esta abordagem, torna-se necessário sublinhar que muito além de conteúdos e composição curricular, a legislação e ações das equipes multidisciplinares estão voltadas para abordar as relações étnico-raciais a partir das situações, impasses, conflitos, tensões que possam ter no contexto escolar, o que faz desta equipe um grupo que atua e possibilita intervenções mais efetivas na escola, no sentido de provocar uma discussão mais ampla sobre a temática.

Especificamente no Colégio Estadual Sol de Maio, a equipe multidisciplinar, composta por professores, agentes educacionais e pedagogos, foi constituída em 2010 e iniciou suas atividades no ano seguinte.

Em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e por meio da articulação das disciplinas da base nacional comum, as equipes multidisciplinares são constituídas como instâncias de organização do trabalho escolar, com a finalidade de efetivar a educação das relações da diversidade étnico-racial (COQUEIRO et al., 2013, p. 17890).

Limita-se, neste artigo, a discutir as estratégias utilizadas no ano letivo de 2014<sup>4</sup>, quando foram desenvolvidas diversas atividades dentro da VIII Mostra Cultural, projeto discutido e proposto pela equipe multidisciplinar. As atividades desse evento foram sugeridas em reunião com os professores, direção e pedagogos, que se uniram em grupos e se organizaram para as apresentações.

O objetivo do plano de ação foi possibilitar uma releitura sobre a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, assim como valorizar os que constituíram o processo histórico e cultural brasileiro, além de mobilizar o coletivo da escola, visando o reconhecimento, valorização e respeito à diversidade cultural.

O cronograma compreendeu o período de junho a dezembro de 2014, organizado da seguinte maneira:

- a. inclusão do tema nos documentos que fazem parte da vida legal da escola (estatuto, regimento, planos pedagógicos);
- b. apoio ao desenvolvimento de oficinas, planos de ação (conteúdos e métodos) e ao professorado para tratar de tais temáticas (História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Educação das Relações Étnico-Raciais);
- c. organização das turmas conforme o tema a ser trabalhado;
- d. formação de grupo de estudos para interação e ação reflexiva;

---

<sup>4</sup> Embora as atividades da equipe multidisciplinar tenham iniciado-se em 2010/2011, a escola já desenvolvia atividades relativas à temática desde o ano de 2003, por meio de trabalhos desenvolvidos pelos professores em sala de aula e expostos em murais, além de apresentações.

- e. confecção de camiseta (FIG.11) em prol da conscientização do tema;
- f. apresentação dos trabalhos em uma mostra cultural, articulando com as disciplinas da base nacional comum e da Semana da Consciência Negra.

Estas ações possibilitaram uma mudança de comportamento do alunado. Houve também uma conscientização e valorização das culturas africana e indígena, em que a comunidade escolar pôde enriquecer seus saberes por meio de situações concretas propiciadas pela instituição.

Da mesma forma, foi notório constatar que os professores necessitam de formação continuada e de conteúdos que visem a tratar desta temática, pois muitos desconhecem o assunto, principalmente ao abordar cotas e debater a importância que as políticas públicas e sociais possuem no contexto de formação acadêmica.

Tendo em vista este diagnóstico, a abordagem dos conteúdos teve como base um encaminhamento metodológico interdisciplinar. Neste sentido, foram organizadas diversas atividades artísticas, literárias e desportivas com o apoio da equipe multidisciplinar, que buscou auxiliar os professores na sua elaboração, implementação e práxis pedagógica. A apresentação aconteceu no dia 20 de novembro de 2014 — data que convida à reflexão, em razão do Dia Nacional da Consciência Negra — e contou com importante apoio da gestão escolar para a aplicação e apresentação deste trabalho.

Denominado VIII Mostra Cultural Afro-Brasileira, Africana e Indígena, o evento teve como tema “A comunidade Sol de Maio, unida contra o preconceito étnico-racial”, e, além da comunidade escolar, contou com a participação de convidados da região. Segue o que foi desenvolvido:

- a. participação em jogos indígenas e africanos;
- b. confecção de instrumentos musicais: maracás indígenas;
- c. decoração de vidros com motivos africanos e indígenas;
- d. confecção de cestas de jornal trançado;
- e. produção de retrato em tela sobre o tema proposto;
- f. estudo da técnica de confecção de bonecas africanas;
- g. discussão e análise sobre o preconceito no mundo do futebol<sup>5</sup>;
- h. confecção de máscaras africanas;
- i. construção de maquete — Kraal Zulu<sup>6</sup>;
- j. trançado indígena — oficina de tranças;
- k. confecção do varal de poesias, focando o tema em questão;
- l. estudo sobre a arte negra;
- m. estudo envolvendo as memórias de Nelson Mandela;
- n. estudo sobre as *Memórias de um Tigre Abolicionista*, de José do Patrocínio;
- o. apresentação de danças do estilo zumba com a música *This time for Africa*, interpretada pela cantora colombiana Shakira, e diversidade dos povos. Essa dança foi apresentada por um grupo de alunas que praticam zumba;
- p. desfiles multiétnico e da diversidade cultural (foram confeccionadas roupas e feitas pinturas corporais);

<sup>5</sup> Ver link: <<http://blogmiltonneves.bol.uol.com.br/blog/2014/04/28/daniel-alves-sofre-com-preconceito-na-espanha-e-da-resposta-inteligente->>. Acesso em: 11 ago. 2015.

<sup>6</sup> Kraal Zulu – lugar onde moravam, no século XIX, as famílias zulus. (PELEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2012).



- q. interpretação da musical *Let It Go*, de Demi Lovato;
- r. apresentação do coral Sol de Maio (Hino do Colégio Sol de Maio);
- s. encenação teatral de *Somos todos iguais, Quebrando preconceitos e Fatos racistas no futebol*;
- t. apresentação de jogral com os temas “Respeito à diversidade” e “Fatos históricos da cultura afro-brasileira”;
- u. execução do Painel contra o preconceito étnico-racial, pintado em um dos muros da escola.



Fonte: SOUZA, 2014.

FIGURA 1 – Mural de abertura da VIII Mostra Cultural



Fonte: SOUZA, 2014.

FIGURA 2 – Alunos do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) observam uma maquete do Kraal Zulu

Aponta-se a importância destas atividades para o desenvolvimento pleno dos alunos, numa perspectiva global, contribuindo não apenas na sua formação acadêmica, mas também na formação crítica e social. Constatou-se que os professores relataram na semana seguinte que os alunos ficaram impressionados pelas apresentações e que aprenderam muito sobre o racismo.

Da mesma forma, houve uma intensa participação da comunidade escolar, resultando em experiências ricas de aprendizagem, além de contribuir no real objetivo deste trabalho, que é lidar com a discriminação e preconceito raciais. Ressalta-se que houve o envolvimento dos alunos, professores e demais integrantes da escola.



Fonte: SOUZA, 2014.

FIGURA 3 – Oficina de tranças



Fonte: SOUZA, 2014.

FIGURA 4 – Trançado indígena



Fonte: SOUZA, 2014.

FIGURA 5 – Cestos de jornais trançados



Fonte: SOUZA, 2014.

FIGURA 6 – Muro pintado com motivos africanos e indígenas



Fonte: SOUZA, 2014.

FIGURA 7 – Painel contra o preconceito étnico-racial



Fonte: SOUZA, 2014.

FIGURA 8 – Camiseta representando ato contra o preconceito manifestado no futebol em 2014



Fonte: SOUZA, 2014.

FIGURA 9 – Aluno pintando o muro com a arte A Beleza negra em 1001 versões



Fonte: SOUZA, 2014.

FIGURA 10 – Execução da maquete do Kraal Zulu



Fonte: SOUZA, 2014.

FIGURA 11 – Camiseta confeccionada para toda a comunidade escolar

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o que foi apresentado, além de pontuar o que sejam as relações étnico-raciais e saber lidar com a diversidade cultural no meio social e, em especial, numa instituição escolar, é importante constatar a importância deste tema no currículo escolar para a promoção de uma sociedade com menos discriminação, principalmente ao tratar de temas referentes às culturas afro-brasileira e indígena, ambas partes do processo histórico do país.

Como ratificado pelo levantamento bibliográfico, a educação é um direito de todo cidadão, independentemente de sua cor, raça ou credo. Sendo assim, considera-se que a escola é um ambiente rico em diversidade cultural e, por isso, deve saber lidar com os diferentes comportamentos de cada um. Entretanto, o preconceito e a discriminação racial fazem parte do espaço escolar e combatê-los é necessário e determinante para a mudança de perspectiva sobre educação.

No Colégio Estadual Sol de Maio, a VIII Mostra Cultural, que tratou deste tema, foi resultado de um longo trabalho. Nas ações desenvolvidas pela equipe multidisciplinar para a realização do evento, houve uma ampliação da participação dos professores, alunos e pedagogos, bem como o apoio da direção, e, ainda, de pais e empresários.

Entende-se que esta experiência foi gratificante, pois prova que uma ação em conjunto traz mais resultados e, com certeza, a socialização fez com que muitos aprendessem, principalmente os professores que estiveram envolvidos nesta atividade junto aos seus alunos. Observou-se também que os estudantes que não estiveram presentes posteriormente lamentaram não terem participado, pois, ao ouvirem o comentário de seus colegas de sala, notaram o quão interessante foram as atividades desenvolvidas e apresentadas.

Após as apresentações, a equipe multidisciplinar, professores e pedagogos fizeram uma análise sobre as atividades desenvolvidas e o envolvimento dos alunos. Constatou-se que houve uma mudança de comportamento da comunidade escolar perante o tema, o que provocou reflexão e ampliou os conhecimentos.

Embora constata-se que o caminho a percorrer ainda é muito longo, é possível afirmar que houve uma significativa ampliação do envolvimento do trabalho da equipe multidisciplinar com o corpo escolar. Este envolvimento é resultado de um trabalho iniciado em 2003 — quando não existia a equipe multidisciplinar —, em razão dos inúmeros casos de preconceito racial que se observava na escola. Neste período, as atividades de conscientização aconteciam por meio de conversas com os alunos em sala de aula, trabalhos expostos e apresentações, entre outros.

Apesar das dificuldades e barreiras encontradas, foi mantida a proposta de abordar as relações étnico-raciais como forma de provocar uma reflexão mais ampla e que trate as pessoas que fazem parte da escola, do bairro, da cidade, enfim, da sociedade, numa perspectiva multicultural.

## REFERÊNCIAS

- CARVALHO, L. Lei 10.639/03 e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. *Brasil Escola*, Goiânia. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.com/estrategias-ensino/lei-10639-03-ensino-historia-cultura-afro-brasileira-africana.htm>>. Acesso em: 17 jan. 2015.
- COQUEIRO, E. A. *et al.* Equipe multidisciplinar: uma experiência da educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena na rede estadual básica do Paraná. In.: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2013, Curitiba. *Anais eletrônicos...* Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cfc/artigo.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2015.
- GOMES, N. L. Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, maio/ago., 2003.
- MUNANGA, K. *Negritude: usos e sentidos*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- NOGUEIRA, J. C.; PASSOS, J. C. dos; SILVA, V. B. M. da (Orgs.). *Negros no Brasil: política, cultura e pedagogias*. Florianópolis: Atilênde, 2010.
- PELEGRINI, M.; DIAS, A. M.; GRINBERG, K. *Vontade de saber história: 8º ano*. 2. ed. São Paulo: FTD, 2012.
- SOUZA, Meiri. *Colégio Estadual Sol de Maio*. Foz do Iguaçu, 2016.



# LITERATURA: CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COM ÊNFASE NA CULTURA AFRO-BRASILEIRA

## LITERATURA: CUENTA CUENTOS CON ÊNFAISIS EN LA CULTURA AFRO BRASILEÑA

Liane Maria Gonçalves Franco<sup>1</sup>

Luciane Foletto Olivo<sup>2</sup>

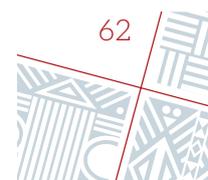
Sandra de Oliveira Ferreira<sup>3</sup>

Alai Garcia Diniz<sup>4</sup>

### RESUMO

Este artigo é resultante do trabalho desenvolvido pela equipe multidisciplinar da Escola Estadual Olavo Bilac em Medianeira (PR), com assessoria da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), a qual ofereceu, em parceria com o Núcleo Regional de Educação, o Curso de Aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico-Raciais. Na programação do referido curso, foram promovidos debates e analisados conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar. O objetivo foi destacar a importância da leitura e da oralidade para transmissão dos conhecimentos — historicamente construídos — da cultura afro-brasileira e, principalmente, focar o uso deste conhecimento como instrumento de mudança de mentalidade, de elevação da auto-estima e de reconhecimento de uma matriz referencial por parte dos afrodescendentes que, embora tenham contribuído substancialmente para a formação da “comunidade imaginada” chamada Brasil, não obtiveram até hoje tratamento igualitário no que se refere aos direitos humanos e à cidadania. Trata-se de um projeto que busca promover a leitura, motivando os alunos a despertar o gosto pelos livros, uma vez que quem adquire o hábito de ler pode ampliar seus conhecimentos. No entanto, como a leitura em sua fase inicial talvez não seja suficiente para a assimilação de conhecimento, muitas vezes torna-se necessária a utilização de métodos lúdicos e coletivos para despertar o leitor que há na criança. Ademais, no Brasil, o livro não serviu para democratizar o acesso aos bens culturais, conforme observa Jesús Martín-Barbero (1989) que afirma que, na América Latina, esse papel de difusor massivo e democrático coube aos meios audiovisuais. Com base nisso, relacionamos a oralidade africana e a identidade afro-brasileira, a partir dos contos *Menina bonita do laço de fita* (2004),

- <sup>1</sup> Professora e pedagoga, atua na Escola Estadual Olavo Bilac, em Medianeira (PR). Formada pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, é pós-graduada em Psicopedagogia pela SOCIESC.
- <sup>2</sup> Professora e pedagoga, atua na Escola Estadual Olavo Bilac, em Medianeira (PR). Formada pela Universidade Estadual de Maringá (UEM).
- <sup>3</sup> Professora de Letras (português, espanhol e respectivas literaturas), possui pós-graduação em Literatura Brasileira pela Faculdade São Braz. Atua na Escola Estadual Olavo Bilac, em Medianeira (PR).
- <sup>4</sup> Doutora na Área de Literatura Hispânica e Hispano-americana (USP). Professora visitante Sênior/CAPES/UNILA(2011/2015) e atualmente professora visitante sênior na UNIOESTE/Cascavel.





de Ana Maria Machado, e *As tranças de Bintou* (2010), de Sylviane A. Diouf, como estratégia de ensino de literatura e os vinculamos ao universo africano, pois verificou-se que os afrodescendentes ainda demonstram dificuldades para assumirem-se como tais e, com isso, manterem sua cultura viva. Em suma, busca-se, neste projeto, aprimorar o desempenho na prática pedagógica por uma leitura mais atraente aos alunos, levando em consideração a oralidade. Para esse estudo, foram consultados autores que exploram o tema e que apontam dinâmicas para trabalhá-lo em sala de aula. Com isso, acredita-se que o presente trabalho poderá contribuir com a prática docente para que favoreça a compreensão dos alunos no que se refere à cultura aqui abordada, já que os negros ainda são vistos por muitos de maneira negativa.

**Palavras-chave:** Leitura. Cultura Afro-Brasileira. Narrativa. Oralidade.

## RESUMEN

Este artículo es el resultado del trabajo desarrollado por el equipo multidisciplinario de la Escola Estadual Olavo Bilac de Medianeira-PR, asesorada por la UNILA (Universidade Federal da Integração Latino-Americana) quien ofreció el Curso de Perfeccionamiento en Educación para las Relaciones Étnico Raciales, en conjunto con el Núcleo Regional de Educação(NRE) promovieron debates sobre tales temáticas y la inserción de contenidos relacionados con la historia y la cultura afro brasileña e indígena en el currículo escolar. El objetivo principal ha sido presentar la importancia de la lectura y de la oralidad para la transmisión de los conocimientos históricamente construidos de la cultura afro brasileña y principalmente su utilización como instrumento de cambio en la mentalidad y de aumento de la autoestima y el reconocimiento de una matriz referencial, que aunque ya ha contribuido mucho para la formación de la “comunidad imaginada” llamada Brasil, hasta hoy no ha obtenido tratamiento de igualdad en lo que se refiere a los derechos humanos y a la ciudadanía. Se trata de un proyecto que busca promover la lectura, motivando a los alumnos el gusto por los libros, una vez que se adquiriera el hábito de la lectura pueden ampliar sus conocimientos. Sin embargo, la lectura en sí, en este momento inicial, quizá no es lo suficiente para la asimilación de conocimientos. Por ello, muchas veces es necesario que se utilicen metodologías lúdicas y colectivas para despertar el lector que hay en los niños, pues en Brasil el libro no ha servido para democratizar el acceso a los bienes culturales, según lo observa Jesús Martín-Barbero (1989), quien admite que en América Latina ese papel difusor masivo y democrático lo tiene los medios audiovisuales. Relacionamos la oralidad africana y la identidad afro brasileña a partir de los cuentos: *Menina bonita do laço de fita* (2004) de Ana Maria Machado; *As tranças de Bintou* (2010) de Sylviane A. Diouf, como estrategia de enseñanza de literatura vinculados al universo africano, ya que se ha constatado en esta investigación que los afrodescendientes aún tienen dificultades para asumirlo y mantener viva su cultura. Para este estudio se han consultado autores que exploran tal temática y apuntan dinámicas para desarrollar este tema en las clases. Creemos que este trabajo podrá contribuir para la práctica docente, auxiliando la comprensión de los estudiantes en lo que se refiere a la cultura afro, ya que, infelizmente, los negros todavía son vistos por la mayoría de forma muy negativa. Por ello, se busca en este proyecto mejorar el desempeño de la práctica pedagógica a través de la lectura de forma más atractiva teniendo en cuenta la oralidad.

**Palabras clave:** Lectura. Cultura Afro-brasileña. Narrativa. Oralidad.

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo apresentar relatos de experiências da valorização da cultura africana e afro-brasileira pautada pela Lei nº 10.639/03, que trata da obrigatoriedade de inclusão de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos da Educação Básica. Aprovada há mais de uma década, a lei tem como fim ressaltar a importância dessa herança cultural no ambiente escolar, como forma de combater a discriminação e o preconceito racial, ao mesmo tempo em que se valoriza a presença do negro na formação da nacionalidade.

A sociedade brasileira é formada por diferentes grupos étnico-raciais que a caracterizam como uma das mais ricas do mundo culturalmente. Em virtude disso, é importante que todas as pessoas envolvidas no ambiente escolar tenham clareza que a lei em questão busca promover a oportunidade aos educadores e educandos de rever conteúdos e posicionamentos sobre a cultura afro-brasileira presentes nos livros didáticos publicados até o momento, de forma a possibilitar criação de estratégias pedagógicas na elaboração dos conteúdos que abordam tais questões.

A literatura pode ser um caminho brilhante para se trabalhar, em sala de aula, as questões étnico-raciais de maneira dinâmica e prazerosa, pois além de levar aos alunos a riqueza de outra cultura, permite, ao mesmo tempo, um resgate de sua identidade que muitas vezes está camuflado por conta do preconceito.

Para uma melhor compreensão, o presente artigo terá dois eixos. O primeiro trata de contextualizar sobre a Escola Estadual Olavo Bilac, a qual possui um contingente significativo de afrodescendentes, como ficou comprovado em uma pesquisa que levantou o perfil étnico-racial dos alunos. O segundo passo é aprofundar o tema fazendo um recorte sobre dois contos: *Menina bonita do Laço de Fita*, de Ana Maria Machado e *As tranças de Bintou*, de Sylviane A. Diouf.

Especificamente em relação ao primeiro eixo, destaca-se que o Colégio Olavo Bilac, situado no Bairro de São Cristóvão, é uma das oito escolas da rede estadual de ensino em Medianeira. Construído em 1996, oferece hoje o Ensino Fundamental e a Modalidade de Educação Especial, em dualidade administrativa com o Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos de Medianeira, município que se emancipou de Foz do Iguaçu em 1960 e que possui, atualmente, 44.885 habitantes, segundo dados do IBGE de 2015.

Ao primar pela utilização de estratégias de ensino que possam dinamizar o trabalho pedagógico de modo a encantar os alunos pela maneira de organizar e contextualizar os conteúdos, promovendo assim o conhecimento, o Colégio Estadual Olavo Bilac iniciou um trabalho específico referente à cultura afro-brasileira e africana por meio da formação da equipe multidisciplinar da instituição. Esta ação se deu em razão de os professores perceberem, no contato diário com os estudantes, em sala de aula, atitudes de preconceito e discriminação por parte de alguns alunos, os quais acabavam ofendendo uns aos outros. Buscar uma solução para resolver esse problema era uma ansiedade da equipe, visto que a cultura africana, embora ainda pouco reconhecida, possui particularidades que contribuíram na formação geral da cultura brasileira. Além disso, os professores, como educadores, jamais podem aceitar atitudes preconceituosas dentro da escola. Concernente a esse tema, Paulo Freire aborda:

[...] qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é dever por mais que reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. O combate ao racismo e ao preconceito deve acontecer constantemente nos ambientes escolares, pois a escola é um ambiente que promove reflexão e visa formar cidadãos que respeite a diversidade étnico-racial (FREIRE, 1999, p. 69).

Tendo como referência o escrito pelo autor, a equipe multidisciplinar pensou em um projeto que valorizasse a cultura afro-brasileira e africana e



promovesse nos alunos o reconhecimento de suas riquezas pois, a partir desse reconhecimento, estes poderiam perceber e compreender que esta cultura está presente em nossa escola e na sociedade na qual estamos inseridos.

O projeto partiu do tema “Preconceito, racismo, indiferença? Eu não compartilho e você?”, compreendendo que o professor pode ensinar seus alunos a conviver em sociedade, no que tange as questões como dignidade, respeito e ausência de preconceito.

Para isso, foi criado um cartaz, ilustrado pelas secretárias da escola, exposto durante o ano todo. Neste período, observou-se que os alunos liam e se sentiam incomodados. Diante dessa situação, a escola fez uma pesquisa para saber quantos estudantes se assumiriam negros.

Nesse primeiro momento, não houve nenhum negro declarado, pois os afrodescendentes assumiram-se como pardos. Porém, percebeu-se que eram negros, mas tinham vergonha de se assumir assim por conta de seu processo histórico, como se constatou na declaração de um aluno: “Professora, eu não sou negro. Não sou escravo”.

O projeto evoluiu com a elaboração de diversas atividades coletivas e individuais com os alunos. Uma delas foi a apresentação do filme *O xadrez das cores*<sup>5</sup>, de Marco Schiavon, exibido a todas as turmas em horários diferenciados. A atividade teve como finalidade a observação do comportamento dos estudantes, já que no enredo há uma personagem branca (patroa) que se considera extremamente superior à negra (empregada).

Percebeu-se que, enquanto assistiam ao filme, os alunos se sentiam incomodados com as atitudes das personagens. Ao final, notaram que tanto a negra como a branca eram importantes e deveriam se respeitar mutuamente. O próximo passo foi trabalhar os contos, citados no início deste trabalho, pois, atualmente, tem sido um desafio da escola conseguir que o estudante abra um livro. Isso não quer dizer que o aluno não leia. Na maioria das vezes, significa que suas leituras não se fundamentam concretamente em experiências e, por esta razão, ele se torna incapaz de relacioná-las à vida cotidiana.

Cabe ao professor, como mediador, criar estratégias de ensino para que esse aluno passe a se interessar mais por uma leitura qualificada, inclusive sobre outras culturas, a fim de ampliar seus conhecimentos por meio do outro. Neste sentido, a contação de histórias pode ser uma forma de incentivar esta leitura mais aprofundada.

Em função disso, a Escola Olavo Bilac, junto a sua equipe multidisciplinar, observou a necessidade de projetos que promovessem ações docentes que enriquecessem o trabalho pedagógico. Seguindo o escrito por Nelly Novaes Coelho, conclui-se que a prática de contação de história não devia acontecer esporadicamente — “contar por contar” —, mas como um recurso pedagógico, utilizado com frequência:

[...] não podemos esquecer que, sem estarmos motivados para a descoberta, nenhuma informação, por mais completa e importante que seja, conseguirá nos interessar ou será retida em nossa memória. Ora, se isso acontece conosco, adultos conscientes do valor das informações, como não acontecerá com as crianças? (COELHO, 2000, p. 48).

<sup>5</sup> Para assistir ao filme completo, acesse <<https://www.youtube.com/watch?v=IbrY4p-nrdk>>.



Para a autora, a estimulação e a motivação são fatores que contribuem para explorar a imaginação e permitem entender desde temas simples até os mais complexos por meio do lúdico e da intertextualidade inerente nos textos contemporâneos. Por essa razão, é interessante que o professor leia, conte as histórias, sugira cenas, jogos e dramatizações com os estudantes para que o grupo, de forma prazerosa, recrie com o corpo o que ouve e, assim, cultive o hábito de pensar, atuar e opinar sobre o que escuta e lê.

Zumthor (2000) considera a intertextualidade e a intervocalidade elementos importantes no resgate de memórias e contrasta o texto escrito ao falado, que é atualizado no instante de uma leitura corporificada: o que implicaria em *movência*. A variação que o intérprete dá ao que lê nunca se repete.

A intertextualidade não é apenas o texto escrito, mas também a presença de uma voz que “fura” o discurso e atualiza a obra. Assim, o texto já não é o mesmo quando ocorre a interação entre emissor e receptor em presença, o que Zumthor denomina *performance* (ZUMTHOR, 2000, p. 87). Este resgate de memória coletiva é caracterizado pelo saber de um povo, suas regras de convívio, suas crenças e seus receios.

O autor deixa claro em seu discurso que havendo encenação também há o envolvimento do leitor não-especializado na emoção da leitura. Compreende-se, assim, a importância da oralidade, pois os movimentos do narrador ao contar uma história lançam matéria significativa que encanta o ouvinte, o qual, com esse encanto, passa também a se movimentar. No entendimento de Cleo Busatto:

[...] o conto de literatura oral se perpetuou na história da humanidade através da voz dos contadores de histórias, até o dia em que antropólogos, folcloristas, historiadores, literatos, linguistas e outros entusiastas do imaginário popular saíram a campo para coletar e registrar estes contos, fosse através da escrita ou outras tecnologias (BUSATTO, 2003 p. 9-10).

A contação de histórias permite a interação entre contador e ouvintes e, dessa forma, os alunos deixam a imaginação fluir e vão sendo levados pelo texto. Quando a performance acontece, o receptor aprende ludicamente.

É por meio do lúdico que o interlocutor passa a refletir sobre a palavra, a expressão e o movimento do corpo. Na maioria das vezes relaciona as histórias com práticas cotidianas e as têm como referência para planejar suas ações.

## 2 A ARTE VERBAL DO CONTO

No Ocidente e no Oriente, denomina-se conto o relato breve de um fato imaginário. A participação de um reduzido número de personagens no espaço e tempo imaginados poderia ser definida como parte intrínseca dos elementos dessa forma literária que tem ainda, como parte fundamental, o papel do enunciador. Os primeiros contos foram transmitidos pela oralidade e isso não ocorria somente na cultura africana. Inicialmente, dizia-se que este tipo de narrativa teria apenas um foco temático.

Entretanto, na modernidade, o entrelaçamento de focos pode ser um traço a ser considerado na transformação desse gênero literário. Sua finalidade



é provocar no receptor alguma reação emocional. Porém, neste artigo, o que interessa é ressaltar a oralidade típica do relato breve, característica vigente antes da descoberta da tipografia, a qual, após ser criada por Gutenberg, no século XV, revolucionou a escrita.

Devido ao alcance das publicações, ao comércio de livros e às traduções, criou-se, então, uma hegemonia europeia no mercado literário, pautada pelos mitos, lendas e tradições locais. Fora dos grandes centros, porém, o acesso da população a esse mercado era bastante restrito, em consonância com a restritiva educação da época, proporcionada apenas à elite. Por muitos séculos ainda se fizeram ouvir, nos mais recônditos cantos do globo, a voz que narrava em tom alto a um grupo que ainda não podia decodificar a escrita por não ter tido acesso à escola.

No Brasil, houve a sobrevivência de gêneros narrativos orais, como a literatura de cordel, no Nordeste; a *payada*, no Sul e os “causos” em grande parte das populações rurais, além de outros gêneros líricos, como a disputa e o repente nordestinos. Isso sem falar no *rap* que, entre a música e o recitativo, empolga atualmente uma grande parcela da juventude, com a criatividade, contundência e potência de seus versos. Esta foi a herança que a tradição popular deixou no imaginário coletivo, não só do Brasil, como na América Latina, na Península Ibérica e, como não poderia deixar de ser, na África.

## 2.1 O GRIOT NA MEMÓRIA DOS RELATOS ORAIS E O PIONEIRISMO DE CÂMARA CASCUDO

Em uma entrevista no ano de 2007, Oswaldo de Camargo, escritor negro, disse a Mario Augusto Medeiros da Silva que “os negros têm um péssimo hábito: morrem cedo e não deixam memórias” (CAMARGO, 2015, p. 11).

Talvez não apenas por isto, a literatura afro-brasileira tem buscado resgatar, por meio dos contos, a memória esquecida. Neste caso, trata-se da história que os livros não registraram. Há uma arte de contar histórias que vem dos *griots* africanos, fundamentada em uma cultura oral em que a voz, a canção e outras riquezas da sonoridade tomam corpo na voz daquele que repassa uma prática ancestral. Esta técnica faz parte de um repertório corporal de oralidade transmitido de geração a geração que, como tal, não se repassa pelos livros.

*Griot* é o nome que recebem na África os músicos ou “contadores de histórias”. Em geral, estes possuem uma função especial: narrar as tradições e os acontecimentos de um povo, a fim de manter seus costumes, suas práticas orais e culturais. Os *griots* sobrevivem na África Ocidental, incluindo o Mali, Gâmbia, Guiné e o Senegal. Transmitindo o que sabem da memória, eles acumulam séculos e mais séculos de crenças, costumes, lendas, contos e lições de sabedoria.

Outro personagem importante é o *Doma*, nobre contador de histórias, aquele que tem o papel de criar harmonia, de colocar ordem no ambiente, na audiência e em reuniões da comunidade.

Para manter essa cultura ancestral, alguém que a tenha vivido repassa às demais gerações. Além de narrar, o *griot* também canta e, muitas vezes, as histórias são cantadas com base na oralidade.



Jornalista, historiador e advogado, o folclorista potiguar Luís da Câmara Cascudo (1898–1986) cumpriu a função de manter viva esta prática ancestral. Pioneiro nas pesquisas das fontes orais no Brasil, assumiu a responsabilidade de repassar a seus conterrâneos os conhecimentos sobre contos, poemas, canções, desafios e danças, tornando-se o agente de ligação entre o passado e o presente.

O autor se destacou por colher, registrar e refletir sobre a cultura e a identidade regional, em especial do Nordeste brasileiro, mostrando as manifestações de maneira minuciosa por meio dos cordéis, coco de roda e frevos. Tradições que revelam um domínio híbrido entre as culturas africanas, indígenas e lusitanas. O folclorista trouxe à tona a cultura popular, a fim de refletir sobre a formação do Nordeste, que mostra diferentes raízes simbólicas.

## 2.2 A EXPERIÊNCIA DE CONTAR AS TRANÇAS DE BINTOU E MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA

A experiência do projeto de contação de histórias na Escola Estadual Olavo Bilac, no município de Medianeira, Paraná, pretendeu relacionar a oralidade africana e a identidade afro-brasileira a partir de contos. Esta relação foi utilizada como estratégia de ensino de literatura, vinculando o conteúdo curricular ao universo africano, pois se observa que é necessário construir um longo processo de desmistificação para que a cultura afro-brasileira se mantenha viva nas futuras gerações. Para tanto, considerando que esse projeto caracteriza-se como um passo para disseminação desses saberes ancestrais, a experiência adotou as obras *Menina bonita do laço de fita* (2004), de Ana Maria Machado, e *As tranças de Bintou* (2010), de Sylviane A. Diouf, a seguir descritas.

Sylviane A. Diouf escreveu *As tranças de Bintou* depois de estudar sobre a cultura africana, o que a levou a perceber a necessidade de repassar determinados conhecimentos aos professores, pois, para a autora, este deve estar preparado para trabalhar com situações que envolvam o preconceito. Caso contrário, corre-se o risco de possibilitar o desenvolvimento de posturas racistas, se não souber lidar com a diversidade. Diariamente, na escola e na sociedade, observam-se situações preconceituosas, como apelidos pejorativos, comentários racistas e ações muitas vezes humilhantes. A autora defende que, nestes momentos, cabe ao professor intervir, orientando e problematizando este tipo de conduta e não simplesmente naturalizando a situação, pois, se assim o fizer, reforçará o preconceito.

A história tem como protagonista uma menina, Bintou, que sonhava em ter tranças e se livrar dos pequenos cachinhos no cabelo, chamados birotos. Ela não gostava de seus cabelos e sonhava que os passarinhos faziam ninho neles. Em contrapartida, admirava as longas tranças de sua irmã — que já as utilizava por ter a idade para tal — e vivia sonhando com elas, pois ainda não sabia reconhecer a diversidade cultural dos afrodescendentes.

Um dia sua avó, Soukeye, conta a ela uma história e explica por que as crianças da aldeia não usam tranças. Bintou fica mais conformada com as



explicações. A avó passa óleo perfumado em seus cabelos, faz birotos e os enfeita com laços e pássaros amarelos e azuis, e quando a menina olha no espelho se acha muito bonita. A história de Bintou serve para destacar um dos problemas raciais que Nilma Lino Gomes aponta:

As experiências de preconceito racial vividas na escola, que envolvem o corpo, o cabelo e a estética, ficam guardadas na memória do sujeito. Mesmo depois de adultos, quando adquirem maturidade e consciência racial que lhes permitem superar a interjeição do preconceito, as marcas do racismo continuam povoando a sua memória (GOMES, 2003, p. 167).

A história possibilita o resgate da identidade negra, entendida no contexto deste trabalho como um processo construído historicamente em uma sociedade que ainda sofre discriminação. A menina não gostava de seus cabelos, mas a avó arrumou estratégias para fazer com que passasse a amá-lo.

Já o conto *Menina bonita do laço de fita* traz um tema interessante para trabalhar a diversidade e a inclusão do negro. O próprio título já demonstra um encantamento que valoriza a imagem da menina negra. Observa-se que o coelho, um dos personagens, que é branco, vê a menina negra com uma beleza incomparável a sua, e, em virtude disso, tenta apagar sua identidade. A obra foi pensada exatamente para possibilitar outra perspectiva. Ou seja, não racionalizada a partir da história de uma menina, que possui beleza na diferença, como qualquer outra.

Os relatos poderão contribuir para a compreensão do fenótipo diferenciado de uma etnia que, tendo sido sacrificada historicamente, necessita se impor em sua diferença e tornar-se motivo de brio, orgulho e resistência histórica para as gerações que a herdaram. Tanto o cabelo crespo como o corpo negro fazem parte de um conjunto que mostra a construção social, cultural, política e ideológica dos afrodescendentes. Ione Jovino aborda o fato de que o protagonismo branco ou mestiço nas imagens e representações mistifica um tipo de beleza cujo estereótipo reforça um determinado grupo étnico e contribui para reforçar preconceitos e conflitos raciais (JOVINO, 2006, p. 38).

A escola é um ambiente social em que a criança tem contato com outros grupos e objetos de conhecimento além daqueles que são vivenciados no espaço com a família. Por esse motivo, as histórias que incluem culturas, etnias e seres diferentes possibilitam ampliar o repertório dos conhecimentos e promovem a releitura do ambiente em que se está inserido.

As histórias utilizadas para esse trabalho foram contadas oralmente — de forma dramatizada — em dias alternados, para as turmas do 6º ano. Após a apresentação, sempre eram levantados questionamentos que problematizavam a história.

Ao longo do trabalho, os alunos receberam um questionário com algumas perguntas a fim de verificar se já haviam sofrido algum tipo de discriminação. Embora o foco da pesquisa não fosse quantitativo, ficaram comprovados alguns casos de discriminação pela cor da pele e pelo cabelo. Diante desses resultados, deu-se continuidade à atividade, com as histórias sendo recontadas e dramatizadas pelos alunos.

As turmas foram divididas em grupos e cada um criou uma forma de expressar a valorização da cultura afro-brasileira com base nas histórias,



promovendo uma relação de intertextualidade. Outra atividade proposta foi que os próprios alunos criassem suas histórias e as apresentassem para a sala.

O trabalho teve a participação de todos na escola, pois cada um contribuiu de maneira significativa, envolvendo-se coletivamente na realização das atividades.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho permitiu investigar, por meio de um projeto de contação de histórias, o conhecimento sobre a cultura afro-brasileira por parte dos alunos da Escola Estadual Olavo Bilac. Para isso, foram utilizadas as obras *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado, e *As tranças de Bintou*, de Sylviane A. Diouf, as quais apresentam abordagens importantes que contribuem de maneira significativa à construção da identidade do negro em nosso país.

Atualmente, a sociedade demonstra pouco prazer pela leitura. Os livros passaram a ser vistos como objetos ultrapassados devido ao uso cada vez maior das tecnologias. No entanto, ouvir histórias pode, na realidade, ser um ato prazeroso a ser desenvolvido coletivamente em classe. Em virtude disso, trabalhá-las por meio da oralidade pode ser outra técnica a ser cultivada para motivar a criança no hábito de ler. Contar histórias permite ainda, ao ouvinte, construir sua própria narrativa.

No caso específico das duas obras buscou-se propor ao aluno uma reflexão sobre seu papel na sociedade, levando em consideração os valores étnico-raciais e compreendendo que conceito de raça, cor e preconceito são construídos socialmente. Posteriormente à realização deste trabalho em sala de aula, percebeu-se que os estudantes discriminados passaram a se sentir mais integrados em seu meio. Quem participou do projeto aprendeu que na escola se constrói uma identidade positiva e a discriminação e o preconceito precisam ser combatidos diariamente.

Outro resultado obtido foi perceber o ambiente escolar como um espaço de formação social e, por esta razão, é importante compreender que o diferente não representa o contrário da beleza, e sim a variedade de modelos culturais que constituem a humanidade.

### REFERÊNCIAS

- BRASIL. 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, outubro de 2004.
- \_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Estimativas de população 2015*. Disponível em: <[ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas\\_de\\_Populacao/Estimativas\\_2015/estimativa\\_dou\\_2015\\_20150915.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2015/estimativa_dou_2015_20150915.pdf)>. Acesso em: 13 nov. 2014.
- BUSATTO, Cléo. *Contar e encantar: pequenos grandes segredos da narrativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- CAMARGO, Oswaldo de. *Raiz de um negro brasileiro: esboço autobiográfico*. São Paulo: Ciclo Contínuo, 2015.
- CASCUDO, Luís da Câmara. A função dos arquivos. *Revista do Arquivo Público*, Recife, ano 7-10, n. 9-12, 1952-1956.



\_\_\_\_\_. *História da alimentação no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Global, 2004.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

DIOUF, A. Sylviane. *As tranças de Bintou*. Tradução Charles Cosac. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

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, 2003.

JOVINO, I. da S. Literatura infanto-juvenil com personagens negros no Brasil. In: SOUZA, F.; LIMA, M. N. (Orgs.). *Literatura afro-brasileira*. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

MACHADO, Ana Maria. *Menina bonita do laço de fita*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2004.

ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

# A IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS RACIAIS E SUAS RESISTÊNCIAS

## LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS POLÍTICAS RACIALES Y SUS RESISTENCIAS

Ângela Maria Slongo<sup>1</sup>

Maria de Fatima Camargo<sup>2</sup>

Maria Elena Berti Ceolin<sup>3</sup>

Willian Robson Soares Lucindo<sup>4</sup>

### RESUMO

Este artigo tem como objetivo relatar e analisar as ações da equipe multidisciplinar do Colégio Estadual João Manoel Mondrone, em Medianeira (PR), e, de igual modo, os fatos que contribuíram e limitaram suas atividades entre os anos de 2010 e 2014. O estudo faz parte de um conjunto de ações do Curso de Aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico-Raciais, promovido pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) em parceria com o Núcleo Regional de Educação (NRE) de Foz do Iguaçu. O livro ata da equipe, os planos de ação anuais e um questionário elaborado pelos autores foram as fontes de pesquisa. As práticas possibilitaram que a comunidade escolar tivesse maior conhecimento sobre a temática da Lei nº 11.645 de 2008, mudaram as relações com os alunos, proporcionaram um olhar diferenciado em relação às religiões de matriz africana e, por isso, geraram conflitos. Para manter um grupo de profissionais da educação trabalhando em prol das mudanças de consciência, diante das limitações das ações da equipe, como a falta de apoio da direção, a falta de comprometimento dos professores e conflitos internos, fizeram-se necessários persistência e diálogos críticos.

**Palavras-chave:** Formação. Plano de ação. Conflitos.

### RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo relatar y analizar el equipo multidisciplinario del Colégio Estadual João Manoel Mondrone, en Medianeira (PR) y también los hechos que contribuyeron y limitaron sus actividades entre los años 2010 y 2014. El estudio forma parte de un conjunto de acciones del Curso de Perfeccionamiento en Educación para las Relaciones Étnico-Raciales, promovido por la Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) en conjunto con el Núcleo Regional de Educação (NRE) de Foz do Iguaçu. El libro de registros del equipo, los planes de acción anuales y una encuesta elaborada por los autores fueron las fuentes de investigación. Las prácticas permitieron que la comunidad escolar tuviera mayor conocimiento sobre la temática de la Ley nº 11.645 de 2008, que cambiaron su relación con los estudiantes y que proporcionaron una mirada diferenciada hacia las religiones africanas y, por ello, generaron conflictos. Para mantener a un grupo de profesionales de la educación trabajando en favor de los cambios de conciencia, ante las limitaciones de acciones del equipo, tales como la falta de apoyo de los directivos, o la falta de comprometimiento de los profesores y los conflictos internos se hicieron necesarios persistencia y diálogos críticos.

**Palabras clave:** Formación. Plan de acción. Conflictos.

<sup>1</sup> Professora e pedagoga – Colégio Estadual João Manoel Mondrone, de Medianeira (PR).

<sup>2</sup> Professora de História – Colégio Estadual João Manoel Mondrone (PR).

<sup>3</sup> Professora de Língua Portuguesa – Colégio Estadual João Manoel Mondrone (PR).

<sup>4</sup> Doutorando em História na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), mestre em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Professor de História da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

## 1 INTRODUÇÃO

O Colégio Estadual João Manoel Mondrone está localizado na cidade de Medianeira (PR). Destaca-se por ser o primeiro do município no ensino profissionalizante e por sua quantidade de cursos — Ensinos Fundamental e Médio; Formação de Docentes; Técnico em Administração; Técnico em Informática, e o Centro de Estudos de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM). Com 47 anos de fundação, possui um quadro com 108 professores, 27 funcionários técnicos (administrativos e serviços gerais) e 1.600 alunos. O colégio pertence a um bairro central, mas sua clientela é diversificada. Acolhe estudantes das proximidades, das periferias da cidade — os quais vivenciam situações de vulnerabilidade social —, brasiguaios<sup>5</sup> e alunos oriundos de outros municípios.

A primeira equipe multidisciplinar do Colégio Mondrone foi montada em 2010, ano em que a Secretaria do Estado de Educação (SEED/PR), por meio da Resolução nº 3.399, regulamentou a composição e o funcionamento dessas equipes. Porém, em 2013, quando da formação de um novo grupo, a composição não foi feita de acordo com a resolução. Neste ano, a equipe multidisciplinar diretiva foi composta por uma pedagoga, uma agente educacional, um representante do Conselho Escolar e duas professoras, de Química e de Matemática. Não houve apresentação de propostas para elaboração do plano de ação e também houve mais professores da área de Exatas e de profissionais que não atuavam em sala de aula. Isso foi fruto das relações de poder da escola. Muitos acreditavam que a equipe multidisciplinar tinha pouco reconhecimento, por isso não houve chapas concorrentes e a composição foi feita por autoindicação e indicação da direção. Para Bourdieu, o poder simbólico exercido no sistema de ensino é “poder invisível que só pode se exercer com a cumplicidade daqueles que não querem saber que a ele se submetem ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU apud CASTRO, 1998, p. 1).

A equipe multidisciplinar é dividida em duas partes: diretiva e participante. A primeira é composta por até seis integrantes e tem a função de elaborar e organizar um plano de ação em favor da implementação da Lei nº 11.645/08<sup>6</sup> (BRASIL, 2008). Já na segunda, os membros da diretiva são somados a dois agentes educacionais e treze docentes. Todos frequentam os encontros de formação, onde se debatem textos e propostas de atividades para a execução do plano de ação. Assim, entendemos que a implementação de um plano de ação necessita da força do trabalho coletivo, embora a maioria dos professores tenha demonstrado desinteresse em candidatar-se ou apresentar propostas de ações para implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais. O trabalho da equipe multidisciplinar

---

<sup>5</sup> Brasiguaião é aquele brasileiro que migrou para o Paraguai, mas que retornou a sua terra de origem e teve que passar por um processo de reterritorialização. Ou seja, teve que construir uma nova vida em terras brasileiras. Entretanto, passando por grandes desafios advindos da escolha de retornar, pois ao retornar, esse migrante já não será nem brasileiro nem paraguaio. Será brasiguaião.

<sup>6</sup> Lei que trata da obrigatoriedade de incluir no currículo escolar as discussões referentes à história e cultura africana, afro-brasileira e indígena.

é lento e gradual, porque depende do conjunto de momentos da consciência (conhecimento; autoconsciência; emoções; imaginação; vontade) dos envolvidos no processo para avançar nas pesquisas, nas atividades e para conseguir perceber o resultado do trabalho no ambiente escolar.

Considerando as infinitas possibilidades de estratégias que cada equipe tem para cumprir sua finalidade, elegeu-se como prioridade o estudo de documentos disponíveis no endereço eletrônico da Secretaria de Estado da Educação, de textos indicados nos cursos de formação docente que tratam sobre relações étnico-raciais promovidos por universidades localizadas na região e pelo sindicato da categoria. Definiu-se também a realização de uma feira gastronômica e da Mostra Cultural Afro-Brasileira, integrando as atividades e conteúdos vistos em sala de aula. Aqui, apresentaremos as ações da equipe multidisciplinar, as dificuldades enfrentadas e as possibilidades, visando contribuir com a implementação das Leis nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) e nº 11.645/08 (BRASIL, 2008).

## 2 AS AÇÕES DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR

A primeira equipe multidisciplinar no Colégio Estadual João Manoel Mondrone foi constituída em outubro de 2010, por iniciativa de uma professora da disciplina de História, após seu trabalho no Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Na primeira reunião da equipe, em dezembro do mesmo ano, foi elaborado um projeto contemplando conteúdos referentes à história da África e da cultura afro-brasileira, a seleção de conceitos sobre a temática, a importância da Lei nº 10.639/03, a apresentação da proposta de realização da primeira mostra cultural sobre o tema, além de outras atividades a serem desenvolvidas por professores, alunos e a comunidade escolar.

Em fevereiro de 2011, durante a realização da semana pedagógica (que antecede o início das aulas), o plano de ação foi apresentado pela professora de História e aprovado pelos participantes presentes. A equipe ainda organizou uma palestra sobre conceitos técnicos da área de Direito, “rodas de conversa” a respeito da situação dos povos de alguns países da África, visita à Comunidade Quilombola Apepu, em São Miguel do Iguçu, e apresentou as discussões mantidas no 8º Fórum Permanente de Educação da Diversidade Étnico-Racial no Paraná, realizado de 27 a 29 de julho de 2011 em Pinhais (PR).

Nos encontros de 2012 foram estudados os temas referentes à literatura infantil africana, filmes infantis africanos, contos e festas dos afrodescendentes. O plano de ação desse ano privilegiava a contação de histórias, teatros, seminários e pesquisas sobre a temática afro-brasileira. Esses temas foram definidos partindo-se da ideia de que essas metodologias são mais aceitas pelos alunos e, portanto, surtem mais efeitos no aprendizado. Em 2013, como os textos estudados referiam-se às religiões de matriz africana, a escola contou com a participação da ialorixá<sup>7</sup> de uma roça<sup>8</sup> de candomblé de Foz do Iguçu, a qual esclareceu diversas questões sobre o tema.

<sup>7</sup> Ialorixá é a sacerdotisa e chefe de um terreiro de candomblé.

<sup>8</sup> Local onde se realizam os cultos cerimoniais e são feitas oferendas aos orixás da Religião de Matriz Africana.

Em 2014, além das atividades realizadas nos anos anteriores, resolveu-se elaborar um monitoramento estatístico relacionado à cor/etnia dos alunos do colégio, para acompanhar a evolução do “assumir-se negro” por meio das discussões sobre as relações sociais, valores e identidade dos alunos que ocorrem dentro de cada disciplina. Assim, necessitando de um parâmetro para iniciar a análise, optou-se por levantar os dados do diagnóstico étnico-racial, identificando-os por meio do estereótipo, com base na análise das fotos, chegando aos seguintes números: 1.334 brancos, 218 negros, 36 índios e 12 asiáticos. Essa análise, feita por uma pedagoga integrante da equipe, não incluiu a graduação das cores adotadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) porque as fotos analisadas não apresentavam nitidez suficiente para classificar as graduações de negritude e, sendo assim, as cores parda e negra foram classificadas unicamente como negra.

Constatou-se que durante os quatro anos da constituição e atuação da equipe multidisciplinar não foi possível realizar o diagnóstico étnico-racial dos alunos que frequentam o Colégio Estadual João Manoel Mondrone, uma vez que, no ato da matrícula, as agentes I (secretárias) não interrogavam os pais dos alunos quanto ao quesito de cor/raça. Segundo as agentes, as filas para matrícula eram longas e com isso precisavam agilizar o atendimento. Além disso, segundo elas, questões envolvendo a cor dos estudantes deixavam alguns pais constrangidos.

Embora conste na Instrução 017/2006, da Superintendência da Educação (SUED) que se deve “registrar no requerimento da matrícula do aluno, seu pertencimento étnico-racial, garantindo-se o registro de sua autodeclaração” (*sic*), existem dificuldades de pô-la em prática. Os professores também se recusaram a questionar seus alunos sobre isso, apesar de terem estudado a legislação e textos sobre a importância da identidade.

[...] podemos responder ao MEC/INEP que crianças e adolescentes entre 9 e 16 anos (quase 70% de nossa amostra) poderiam responder adequadamente ao quesito cor/raça do questionário do Censo Escolar. Alguns poderiam mesmo participar de debate na própria escola sobre conceituação, denominação e classificação racial. Bastaria que fossem criadas condições favoráveis para se ouvirem essas vozes (ROCHA; ROSEMBERG, 2007, p. 795).

O antropólogo e cientista social Kabengele Munanga alerta sobre a importância política da identidade: “A identidade é para os indivíduos a fonte de sentido e experiência. É necessário que a escola resgate a identidade dos afro-brasileiros. Negar qualquer etnia, além de esconder uma parte da história, leva os indivíduos à sua negação” (MUNANGA apud PARANÁ, 2006, p. 18). Neste sentido, entendemos que a autodeclaração poderia ser uma forma de colocar os estudantes no debate sobre relações étnico-raciais e, por isso, é preciso pensar maneiras para que a questão sobre cor/raça não seja vista de forma constrangedora.

## 2.1 A MOSTRA CULTURAL E SUA IMPORTÂNCIA

O evento Mostra Cultural Afro-Brasileira é organizado anualmente para exibir à comunidade escolar o resultado do trabalho que o professor de

cada disciplina executa com seus alunos em sala de aula. Os objetivos são celebrar o Dia Nacional da Consciência Negra e compartilhar conhecimentos sobre a importância do povo africano para a construção de nossa história. A valorização da diversidade étnico-racial abre caminhos para pesquisa e discussão, e isso faz com que haja integração entre os alunos e comunidade escolar nesse evento.

A primeira Mostra Cultural teve a participação de todas as turmas e professores, sendo que o evento foi aberto à comunidade escolar e a outras instituições de ensino. Nessa primeira experiência, destacaram-se a participação e dedicação dos alunos no desenvolvimento dos trabalhos e nas apresentações.

Em 2012, a II Mostra Cultural ocorreu no Centro Popular de Cultura (CPC) do município. A programação foi restrita às turmas do Ensino Fundamental e foi diferente dos trabalhos desenvolvidos no ano anterior, já que houve omissão na participação dos estudantes do Ensino Médio e profissionalizante, dificultando a continuidade do projeto. Os números apresentados faziam referência ao trabalho escravo ou ao processo de escravidão, ao contrário do que se propôs no plano de ação da equipe para o ano (literatura infantil africana, contos e festas afrodescendentes). A proposta era dar visibilidade à cultura do povo negro, organizando o evento que celebrasse o Dia Nacional da Consciência Negra com música, dança, teatro e poesia. Ao todo foram organizados e apresentados dez números envolvendo alunos só do período da tarde. Nesse evento não houve a presença da direção da escola nem na abertura, e a indisciplina dos alunos foi sentida tanto por quem apresentou, quanto por quem assistiu ao espetáculo. A presença de diretores nos eventos escolares manifesta o poder simbólico. São momentos em que os que executam a ação se sentem valorizados.

Considerando que “não há um discurso neutro sobre imagens do passado”, precisamos “compreender os limites que temos em reproduzir o passado, quando as experiências vivenciadas trazem dor, humilhação e sofrimento” (SANTOS, 2013, p. 183). A opção dos professores em destacar nas apresentações artísticas “apenas” a submissão ao trabalho escravo impôs à plateia lembranças traumáticas para a população negra.

Contudo, para além de seu papel de informação e denúncia, essas imagens e narrativas provocam reações em seu público que não são homogêneas e que precisam ser investigadas, pois o processo de aprendizagem não ocorre somente pela informação (SANTOS, 2013, p. 187).

Uma das hipóteses da indisciplina dos alunos — manifestada por meio de vaias, xingamentos e ausência de silêncio — foi o fato de as apresentações retratarem a dor, o sofrimento e a subordinação do negro, omitindo as lutas pela liberdade e os valores como coragem, heroísmo e dignidade. Percebendo que alguns alunos ficaram incomodados com as cenas, seus colegas passaram a retaliá-los moralmente. Reações como essa são explicadas por Myrian Santos, quando afirma que “aqueles que no presente se identificam com os escravos ou seus descendentes não estão interessados em se verem eternizados na posição de subordinação” (IBIDEM, p. 193).

Na III Mostra Cultural, também realizada no CPC, as turmas dos períodos matutino e vespertino fizeram 13 apresentações que foram assistidas por pais e alunos do período noturno. As apresentações das turmas dos 7<sup>os</sup> anos (consideradas de difícil domínio em sala), surpreenderam o público.

Ocorreram críticas a respeito do som e apresentações de músicas e peças teatrais não relacionadas ao tema. Os números, em geral, descreviam a resistência e as lutas do povo negro.

A IV Mostra Cultural foi realizada na quadra coberta do colégio e as apresentações artísticas resultantes das ações da equipe 2014 obtiveram êxito em apenas 12 das 48 turmas da instituição. Destaca-se que as turmas com maior número de alunos de cor negra não foram preparadas para o evento e, conseqüentemente, não apresentaram números artísticos ou exposição de artes plásticas. O motivo pelo qual somente a minoria das turmas se apresentou não ficou claro. Pode ser que o trabalho simplesmente não tenha sido realizado pelos professores regentes em algumas turmas, ou que somente não tenha sido publicizado, já que alguns pais não aceitam que a escola resgate a herança cultural africana. Outra situação em que mais uma vez a cultura externa influencia a cultura interna da escola.

Para enriquecer a mostra, a equipe contratou um professor de capoeira para treinar os alunos, pois, apesar de a arte marcial constar no currículo de Educação Física, nossos professores não a dominam e, portanto, não a ensinam. Por sugestão deste professor, decidiu-se fazer uma 'berimbalada', já que a musicalidade presente na capoeira seria inspiração para que os alunos se interessassem em aprendê-la. Foram contratados dois professores para ensinar a tocar instrumentos como o berimbau, o atabaque, o agogô e o chocalho. As turmas indicadas para aprender a tocá-los foram aquelas em que lecionavam os professores que, em sua maioria, eram integrantes da equipe multidisciplinar.

As principais dificuldades foram confeccionar berimbaus em quantidade suficiente e convencer os alunos a participar. Percebeu-se que alguns pais não foram favoráveis à participação de seus filhos nas aulas e que, durante os ensaios, alguns alunos se recusavam a segurar o instrumento e até mesmo a acompanhar o ritmo com palmas. Enquanto os ensaios ocorriam dentro da sala, notou-se que alguns alunos curiosos permaneciam na janela. Então buscou-se saber o interesse sobre o instrumento e passou-se a ensiná-los, abandonando as turmas da proposta inicial. Os alunos que se dispuseram a participar foram aqueles considerados "com dificuldades de aprendizagem", em sua maioria pertencentes a famílias de menor poder aquisitivo e, do nosso ponto de vista, afrodescendentes.

O documento que apresenta o 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 diz que "há uma estreita relação entre o pertencimento étnico-racial e o sucesso, ou fracasso escolar" (BRASIL, 2004b, 13). Quando a escola oferece ao aluno atividades que são significativas para o seu desenvolvimento pessoal, seja para praticar (instrumento) ou para apreciar, desperta os sujeitos históricos e ativos e motiva-os a permanecer na escola.

Para despertar o desejo de aprender, conforme ensina a psicopedagoga Sara Paín:

A motivação que leva ao novo conhecimento não pode depender essencialmente de propaganda externa, seja ela positiva (vantagens e serviços) ou negativa (ameaça de fracasso social). Ela deve vir da ignorância que este conhecimento poderá levar a desaparecer e do valor emocional que constitui a aventura da investigação. Antes de oportunizar um saber,

é necessário assegurar-se que o aprendente sente falta desse saber e que este vem lhe dar resposta a um problema. Para que um problema surja, são necessárias instigantes e exigentes experiências participativas onde se possa viver prática e afetivamente os caminhos de uma indagação (PAÍN apud DIVERSIDADE..., 2010, p. 24-5).

Há necessidade de se ampliar os números artísticos e trabalhos de pesquisa sobre a história e cultura afro-brasileiras em todas as disciplinas do currículo escolar. O evento que contempla o Dia Nacional da Consciência Negra deve resultar da prática diária de conteúdos que reconheçam os valores e as contribuições dos afrodescendentes à vida social do país.

## 2.2 AS DIFICULDADES DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR

Além das atividades supracitadas, no ano de 2013 foram executados trabalhos com uma turma do 1º ano do Ensino Médio, na disciplina de Sociologia, sobre a história e cultura afro-brasileiras. O estudo das religiões de matriz africana foi introduzido no decorrer das atividades e dos debates, além do estudo de outras religiões como o budismo e islamismo, já que na nossa região existem locais para visitação (templos e igrejas) que recebem muito bem os turistas e que fazem palestras significativas sobre o tema.

Para maior enriquecimento, no final dos estudos, os alunos foram a Foz do Iguaçu para desenvolver pesquisas em um terreiro de candombl e, em um terreiro de umbanda, em uma mesquita, no templo budista, na catedral católica e no campus da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste).

O confronto dos conteúdos com novos saberes encontrados nos espaços visitados gera a aprendizagem feita com prazer e resulta na ampliação do conhecimento, do esclarecimento, da convivência com o “outro”, com o diferente. O teórico cultural e sociólogo jamaicano Stuart Hall argumenta que:

[...] as identidades têm a ver com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo que nós nos tornamos [...] como nós temos sido representados e como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios (HALL, 2011, p. 109).

Na ocasião da palestra com a ialorixá, a respeito do candombl e, os professores e alunos puderam obter mais informações sobre a religião. No entanto, isso não foi suficiente para eliminar por completo posturas preconceituosas e discriminatórias. Daí se faz as seguintes perguntas: por que repudiar uma religião que nem se conhece? Como orientar seu aluno, mediante a falta de informações e conhecimentos, para que ele não inferiorize outras culturas e se veja como membro de uma sociedade repleta de diversidade?

Um fato que chamou a atenção para a falta de conhecimento em relação às religiões de matriz africana ocorreu em meio   apresentação da ialorixá: uma professora incluiu o termo “diabolização” numa pergunta dirigida   palestrante. Ainda que não tenha sido de forma intencional, a professora acabou utilizando um sistema de valores construído no passado, que desqualifica a cultura e as religiões afrodescendentes.

É importante se ater que o preconceito às religiões de matrizes africanas foi algo construído historicamente, como aponta Myrian Santos:

As religiões populares são consideradas pelas elites nacionais como manifestações grotescas, obscenas e primitivas. Este sentimento envergonhado em relação às religiões foi forjado a ferro e fogo. Os códigos penais de 1890, de 1932 e de 1942 incriminavam participantes de diversos ritos religiosos africanos (SANTOS, 2013, p. 164).

O diálogo com a sacerdotisa do candomblé expôs a importância do papel da equipe multidisciplinar na escola, provocando reflexões e ações que problematizem as relações no âmbito escolar para superar a discriminação. Magnaldo Oliveira dos Santos em seu artigo “Questões teórico-metodológicas no estudo das religiões e religiosidades”, afirma que:

[...] Evidencia-se, o Candomblé como espaço e ao mesmo tempo agente mantenedor e transformador da memória do povo negro. É por meio, principalmente dele, que as lembranças de lutas e resistência, bem como reafirmação da crença e de identidades são asseguradas, “recuperadas” e revisitadas, a despeito de todos os esforços empregados, tanto por parte da sociedade elitista, como por parte do Estado brasileiro, na tentativa de silenciar, apagar essas histórias e memórias (SANTOS, 2011, p. 8).

Além disso, houve dificuldades com pais de alunos que denunciaram a viagem ao Núcleo Regional de Educação (NRE), afirmando que os alunos foram obrigados a participar de rituais do candomblé e umbanda, conforme consta no Ofício nº 414/2014, recebido pelo colégio nove meses depois da viagem. Na denúncia constava o seguinte:

Recentemente tomei conhecimento que no ano 2013 (parece-me que isto ocorreu também em anos anteriores) uma professora do Colégio João Manoel Mondrone, de Medianeira PR, promoveu uma excursão a cidade de Foz do Iguaçu, PR, com o fim de proporcionar aos estudantes uma interação com outras religiões, como o islamismo, candomblé, umbanda, espiritismo. A participação foi obrigatória, já que lhe foi atribuída nota. Tal visita gerou pânico em alguns alunos, especialmente quando foram obrigados a participar de uma sessão de umbanda. Tal pânico explica-se em razão da formação cristã e católica recebida. Venho então, considerando que “é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e as suas liturgias” (inciso VI, art.5º, da Constituição Federal) manifestar a este Núcleo de Educação, do qual espero procedimentos em defesa de nossa Lei Maior, a minha indignação e o meu repúdio ao procedimento deste professor, avalizado pela direção do Colégio Mondrone (NRE, 2014, p. 1).\*

Após a denúncia, os alunos defenderam a professora, argumentando sobre a importância do estudo sobre a causa negra e, inclusive, salientando que são conteúdos que já haviam sido discutidos na aula de Sociologia. Disse um dos alunos:

\* N. do E: Foi mantida a forma original do texto, sem modificações.

O objetivo da viagem foi para estudos para aprendermos sobre religiões e culturas diferentes, esse objetivo foi atingido para todos os alunos, todos participaram voluntariamente, por livre e espontânea vontade. Os alunos que não participaram recebiam trabalhos ou eram avaliados de outra forma. Nenhum aluno perdeu nota ou a oportunidade de ganhá-la e de ser avaliado. Foi uma ótima forma de recebermos conhecimento, além disso, acabar ou ao menos diminuir o preconceito com muitas culturas e religiões. De acordo com as visitas que participamos e fizemos, em nenhuma houve algum tipo de ritual, apenas palestras para conhecermos (Estudante do Colégio Mondrone, 2014).

Esses embates são importantes para discussão sobre o racismo no ambiente escolar e, ao mesmo tempo, para o aprofundamento dos conhecimentos sobre essas questões que envolvem a Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003).

Considerando que a denúncia foi registrada no ano letivo seguinte ao da viagem, talvez a intenção era reivindicar o direito à nota de algum estudante retido — a denúncia se mantém anônima. Entretanto, o ofício aponta para dificuldades de professores e equipe pedagógica em executar atividades que possibilitem aos estudantes conhecer e conviver com o diferente por meio do estudo religioso.

A participação de docentes também é uma dificuldade da equipe multidisciplinar. Durante os quatro anos da existência da equipe ocorreram vários embates, principalmente com professores dos cursos técnicos, que não aceitavam participar dos estudos, dos eventos organizados pela equipe e tampouco permitiam que os alunos participassem das atividades, dos debates sobre as relações étnico-raciais e sobre racismo e preconceito. Afirmavam que não tinham tempo e que os alunos estavam envolvidos em outros projetos, pois davam prioridade à mostra empresarial (projeto anual dos cursos técnicos). Mesmo assim, o papel da equipe foi o de orientar e tentar envolver estes profissionais em atividades e convidá-los a participar do grupo.

Outra questão que causou desconforto e que provocou a desistência de três integrantes do grupo de formação, sendo dois deles da equipe diretiva, foi o fato de uma dessas professoras ter argumentado sobre a importância de se fazer a leitura e análise dos textos, de haver maior participação nos debates e sobre a necessidade de se registrar no Plano de Trabalho Docente os conteúdos relacionados à disciplina que cada professor definiu para trabalhar durante o ano letivo.

Maria Aparecida Silva Bento, do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade (CEERT), em sua experiência em ministrar cursos de formação no movimento sindical, diz:

Compartilho com a perspectiva de Tatum que destaca que um curso de formação sobre relações raciais obriga as pessoas a entrarem e/ou aprofundarem o contato com sua condição de negro e de branco. Esse contato obriga-as a rever seu passado e a refletir sobre seu presente nas relações raciais. Raiva, culpa, impotência, agressividade podem surgir dentro e/ou fora da sala de aula, dificultando a continuidade do curso ou gerando a desistência. É necessário, pois, ter uma boa leitura do que está acontecendo para poder intervir de modo a garantir a continuidade da participação das pessoas (CARONE; BENTO, 2012, p. 155-6).

Após esses conflitos, o grupo que permaneceu pesquisou mais detalhadamente os temas e se preocupou em apresentar qualidade nas exposições valendo-se de vídeos, ilustrações/fotos, pesquisas em *sites* — como os dos Núcleos Interdisciplinares de Reflexão e Memória Afrodescendente das universidades do país —, em referências bibliográficas das áreas de Filosofia e Sociologia, relacionando-os com acontecimentos ocorridos nas dependências do colégio, os quais geravam discussões políticas e pedagógicas referentes à ação educativa, além de provocar a busca de soluções ou respostas para o problema das relações raciais. Alguns integrantes passaram a vigiar a lista de presença para que os ausentes não assinassem, inibindo, assim, aqueles profissionais interessados apenas no certificado de formação continuada como trampolim para promoção salarial.

Por meio de leituras de alguns artigos, é possível encontrar como justificativa para a não aplicação da lei a falta de capacitação e a precariedade e desvalorização da atividade docente. Mas, o que explicaria, então, possuir material didático, palestras, grupo de formação e, ainda assim, os professores se negarem a realizar leituras mais aprofundadas e dedicar-se mais à pesquisa? É óbvio que a carga horária é extenuante, porém acreditamos ser possível organizar melhor o tempo e nos conscientizarmos da importância deste estudo para nossa transformação pessoal e social.

Portanto, a desmotivação e a falta de consciência, conforme Luís Fernandes de Oliveira, agravam o conformismo.

[...] surgem as questões das imposições administrativas, da permanente cobrança de resultados nas avaliações e da precariedade salarial que vêm instalando um cenário de dificuldades, de desmobilização e de desânimo entre os profissionais da educação, que por sua vez, (*sic*) servem de justificativa para manter tudo do modo como está, já que, na lógica de um círculo vicioso na maioria das falas docentes, não adianta mudar nada, pois nada muda na gestão educacional (OLIVEIRA, 2014, p. 4).

A perspectiva da construção de uma sociedade sem racismo depende de ações que sensibilizem e da “ampliação da consciência dos educadores de que a questão étnico-racial diz respeito a toda sociedade brasileira e não somente aos negros [e indígenas]; e entendimento no trato pedagógico e democrático da questão étnico-racial como direito” (GOMES, 2011, p. 1).

A proposta de trabalho da equipe multidisciplinar, na escola, junto aos professores, é favorecer as discussões e propor uma reflexão e sensibilização quanto à aplicação do conteúdo escolar, partindo do princípio do conhecimento da lei, aprofundando a pesquisa sobre a África e analisando conceitos a respeito da história e cultura afro-brasileiras. Portanto, é evidente a importância do trabalho da equipe multidisciplinar, pois, por meio dela, aos poucos, alguns conceitos e a história da África entraram na pauta de debate, dando abertura a novas discussões e promovendo o interesse dos demais professores.

### 2.3 O QUE PENSAM OS PROFESSORES SOBRE A EQUIPE MULTIDISCIPLINAR

Com o objetivo de refletir sobre as ações da equipe multidisciplinar, procurou-se perceber em que medida a atuação dos professores que dela participam tem possibilitado “ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira” (BRASIL, 2004a, p. 8) e aplicou-se um questionário, composto por 11 questões, a 22 professores, mas apenas 16 foram devolvidos.

A aplicação do questionário serviu para analisar o grau de satisfação dos docentes em relação ao trabalho da equipe multidisciplinar e verificar como os temas trabalhados ajudam na aplicação das leis. Por meio dele, foi possível mensurar o grau de conhecimento e conscientização do professor em relação às diferenças étnicas, e o “saber lidar” com as possíveis dificuldades deparadas no dia a dia, ou não, em se tratando de prática de racismo ou preconceito racial.

Quando indagados sobre a formação recebida nos encontros da equipe multidisciplinar, os professores consideraram que foi positiva, pois passaram a ter uma visão diferente a respeito do continente africano e da diversidade no Brasil.

Não se percebeu nas respostas registros sobre relações raciais do colégio, apesar de ser possível notar situações de desigualdades de tratamento. No colégio, não se costuma indicar alunas negras como candidatas aos concursos de garota Olimpíada Mondrone Interséries (OMIS) e *miss* Medianeira, que ocorrem anualmente. Ainda foi possível notar que os professores têm insegurança em tratar sobre racismo. Em oito respostas, eles demonstraram não saber como e com quem discutir as situações de discriminação racial. Assim, esses professores ainda não se perceberam como responsáveis pela discussão, que deve ser promovida, também, cotidianamente, em sala de aula, com os alunos.

Em outras respostas, eles demonstraram acreditar que para melhorar a “influência” dos cursos de formação, em termos pedagógicos, a equipe precisa contar com apoio de todos. Para os professores, a falta de interação e integração de todos os setores da escola na implementação do Plano de Ação cria a impressão que a equipe multidisciplinar não faz parte da instituição, causando a desmotivação.

Ao serem questionados sobre como eram tratadas questões da cultura afro-brasileira e discriminação racial antes de a equipe multidisciplinar ser formada na escola, alguns professores falaram do desconhecimento em como tratar desses assuntos. Desse modo, o corpo docente não tinha condições de abordar os temas obrigatórios da lei. A equipe multidisciplinar pode ter atraído a atenção dos professores sobre esses assuntos, já que, segundo se percebeu com o questionário, somente onze deles participaram de algum curso sobre a história da África e cultura afro-brasileira.

A importância da equipe multidisciplinar é sentida dentro do corpo docente, que, em praticamente todas as respostas, concorda com sua continuidade, fazendo algumas ressalvas sobre datas e discussão de temas propostos para a organização das apresentações na Mostra Cultural.

Henrique Cunha Junior relata um fato corriqueiro, que reforça a importância da formação na temática:

Vejam como são as coisas: o meu professor de Filosofia na faculdade era marxista, socialista e democrático. No entanto, ele dizia que somente os gregos faziam filosofia. Ou seja, somente os gregos trabalhavam com a racionalidade científica. Isto induz a ideia de que os africanos não teriam filosofia e de que também não teriam produzido pensamentos dentro da racionalidade científica. Deduziríamos que estariam atrasados com relação aos europeus. Isto produz ideias racistas que desqualificam socialmente os africanos para a produção do pensamento filosófico (CUNHA JUNIOR, 2010, p. 8).

A atuação da equipe multidisciplinar parece agir dentro da contradição apresentada por Renísia Cristina Garcia Filice, a qual afirma:

Assim, apesar da rota pensada pela tendência neoliberal que pulsa nos documentos oficiais, na prática de muitos gestores ausentes/alheios e/ou sensíveis, nota-se que as estradas percorridas não têm mais volta. Outros tantos gestores proativos já assumiram as políticas públicas como o canal de negociação, mesmo que, conforme destaca a técnica em educação de Porto Alegre, a sociedade não saiba “o valor da implementação de políticas públicas”, há grupos que sabem e estes têm feito a diferença no contexto da implantação do art. 26-A. E, enquanto houver textos escorregadios, posturas “politicamente corretas” daqueles gestores lenientes com o *status quo*, que se dizem a favor das políticas de diversidade, mas na prática nada fazem, sempre haverá representantes da contracultura hegemônica a pressionar e reconstruir outros rumos (FILICE, 2010, p. 209).

Cabe registrar que três docentes utilizaram nas respostas as palavras “consciência e mentalidade” quando indagados sobre “O que fazer para modificar a situação de racismo nas escolas?”. Essas palavras remetem a mudanças de atitudes no plano individual, quando no colégio necessitamos de ações políticas coletivas que sejam aplicadas ao currículo de todas as disciplinas simultaneamente, e não isoladamente por alguns professores, os quais se dedicam exaustivamente para que a transformação social aconteça. Até mesmo “pagando o preço” de terem que se explicar à Ouvidoria pelo simples fato de executar o que as leis determinam.

Afirmativas como: “Pode ajudar sim, mas só irá mudar quando a nossa sociedade e política mudarem!”; “Acredito que ajuda muito, porém é uma questão social, também”, nos remetem à falta de comprometimento pessoal à medida que as responsabilidades em relação às questões referentes ao preconceito e à discriminação são repassadas para a sociedade em geral e para o poder público. Não podemos esquecer que a sociedade é formada por indivíduos que, com pequenas ações positivas, podem realizar grandes transformações.

Apesar de a equipe, do ponto de vista de alguns professores, ter realizado um bom trabalho, acreditamos que é preciso aprofundar a temática e melhorar as relações entre a equipe multidisciplinar e toda a comunidade escolar, especialmente a gestão, para que se crie um espaço favorável para a realização das atividades.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implantação dos planos de ação elaborados pela equipe multidisciplinar, apesar das circunstâncias em que se concretizaram, teve como objetivo possibilitar aos professores e aos alunos a oportunidade de manter contato com materiais que mostram a diversidade cultural, científica e tecnológica afrodescendente. Também construiu no educando uma identidade afrodescendente positiva, e sensibilizou os educadores para inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar, no sentido de implementar a Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003).

Em uma visão imediata, a prática executada não parece exitosa. Entretanto, tudo o que foi planejado, executado, vivido e debatido nos encontros de formação, nas mostras culturais e nas feiras gastronômicas permanece num processo de reflexão evolutiva nos profissionais e alunos participantes, os quais possuem a capacidade de reconstruir valores e mudar atitudes no interior do colégio. Durante todo o projeto, trabalhou-se diante de contradições e retrocessos para fazer com que a história e cultura afro-brasileiras estejam presentes em cada disciplina das diversas grades curriculares. Com isso, conclui-se que se deve continuar agindo no intuito de criar condições favoráveis para que isso realmente aconteça na prática. Uma das alternativas é atrair pais e movimentos negros locais com o objetivo de assimilar novas estratégias de ação para que, em ocasiões em que os professores evidenciem atitudes racistas, saibam lidar com os alunos e seus pais, saibam esclarecer conflitos cognitivos (mesmo que estes causem divergências de opinião) e passem a denunciar e repreender posturas racistas no espaço escolar.

Pela longa e árdua pesquisa e por todas as dificuldades que foram vivenciadas ao realizar esse projeto, relatou-se esse artigo com sentimento, lembranças e saberes. Entretanto, com o auxílio da gestão e maior participação dos profissionais do colégio, acredita-se que será possível adquirir novas ideias, melhorar a qualidade e principalmente aumentar o alcance da ideologia do trabalho.

### REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei 9394/96 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e cultura afrobrasileira. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 11 maio 2015.

\_\_\_\_\_. *Lei 11.645, de 10 de março de 2008*. 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 Indígena”. Brasília, DF, 10 mar. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm)>. Acesso em: 11 maio 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer n.º CNE/CP 003/2004*. Brasília, DF, 10 mar. 2004a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf)>. Acesso em 11 maio 2015.

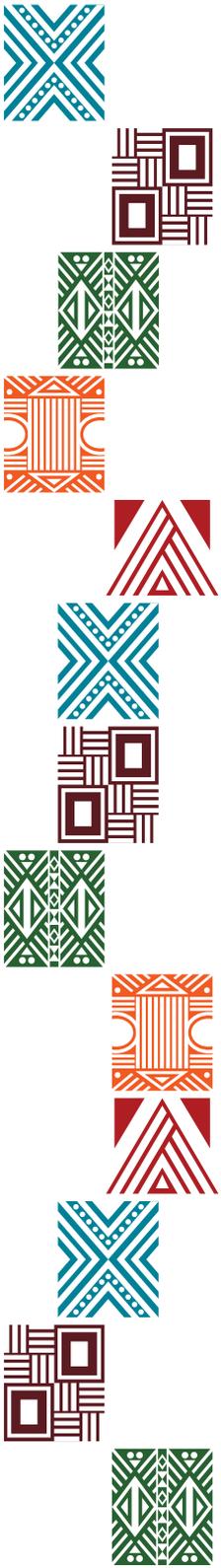
BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília, DF, 2004b.



- CASTRO, M. de. Um estudo das relações de poder na escola pública de ensino fundamental à luz de Weber e Bourdieu: do poder formal, impessoal e simbólico ao poder explícito. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 24, n. 1, jan./jun. 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551998000100002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100002)>. Acesso em: 10 maio 2015.
- CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Orgs.). *Psicologia social do racismo*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- CUNHA JUNIOR, H. C. Tecnologia africana na formação brasileira. Rio de Janeiro: CEAP, 2010. Disponível em: <[http://www.ifrj.edu.br/webfm\\_send/268](http://www.ifrj.edu.br/webfm_send/268)>. Acesso em: 24 fev. 2014.
- DIVERSIDADE e capacitação em escolas de governo: mesa-redonda de pesquisa-ação. Brasília: ENAP, 2010. Disponível em: <[http://antigo.enap.gov.br/downloads/Caderno\\_Diversidade.pdf](http://antigo.enap.gov.br/downloads/Caderno_Diversidade.pdf)>. Acesso em 06 jan. 2015.
- FILICE, R. C. G. *Raça e classe na gestão da educação básica brasileira*. 2010. 342 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6001/1/2010\\_RenisiaCristinaGarciaFilice.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6001/1/2010_RenisiaCristinaGarciaFilice.pdf)>. Acesso em: 24 fev. 2014.
- GONÇALVES, K. B. Brasiguaios: território, identidade e desafios. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, Málaga, dic. 2010. Disponível em <[www.eumed.net/rev/cccss/10/](http://www.eumed.net/rev/cccss/10/)>. Acesso em: 10 maio 2015.
- GOMES, N. L. Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03. *A Cor da Cultura*, Rio de Janeiro, 25 ago. 2011. Disponível em: <<http://antigo.acordacultura.org.br/artigo-25-08-2011>>. Acesso em: 02 dez. 2014.
- NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE FOZ DO IGUAÇU. *Ofício nº 414/2014*. Foz do Iguaçu, 2014.
- OLIVEIRA, L. F. de. *Concepções docentes sobre as relações étnico-raciais em Educação e a Lei 10.639*. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT04-3068--Int.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2014.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. *História e cultura afro-brasileira e africana: educando para as relações étnico-raciais*. Curitiba: SEED, 2006. (Cadernos temáticos).
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. *Instrução nº 017/2006 – SUED*. Curitiba, 20 dez. 2006.
- ROCHA, E. J.; ROSEMBERG, F. Autodeclaração de cor e/ou raça entre escolares paulistanos(as). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 759-799, set./dez. 2007.
- SANTOS, Magnaldo Oliveira dos. Questões teórico-metodológicas no estudo das religiões e religiosidades. *Revista Brasileira de História das Religiões*, Maringá (PR), v. 3, n. 9, jan. 2011.
- SANTOS, Myrian Sepúvela dos. *Memória coletiva e identidade nacional*. São Paulo: Annablume, 2013.

# O QUILOMBO APEPU: MEMÓRIA E REPRESENTAÇÃO DE UMA COMUNIDADE

## EL QUILOMBO APEPU: MEMORIA Y REPRESENTACIÓN DE UNA COMUNIDAD



*Solange Portz<sup>1</sup>*  
*Valdirene Reimann Decurgez<sup>2</sup>*  
*Paulo Renato da Silva<sup>3</sup>*

### RESUMO

O estudo discute a construção do sentimento de pertencimento de membros do quilombo Apepu, no Município de São Miguel do Iguçu (PR), e a representação que personagens daquela comunidade possuem sobre o que é ser quilombola. Pauta-se a partir de entrevistas com alguns membros da comunidade e fundamenta-se na linha teórico-metodológico da Nova História Cultural, bem como na compreensão dos conceitos de representação, memória, identidade e suas articulações. Observou-se, no decorrer da pesquisa, um vínculo importante entre o legado dos antepassados e a identidade quilombola.

**Palavras-chave:** Quilombo. Representações. Memória.

### RESUMEN

El estudio discute la construcción del sentimiento de pertenencia de los miembros del quilombo Apepu, en la ciudad de São Miguel do Iguçu, Paraná, la representación que personajes de aquella comunidad poseen sobre lo que significa ser quilombola. Se realiza el estudio a partir de entrevistas a algunos miembros de la comunidad y se fundamenta en la línea teórico metodológica de la Nueva Historia Cultural, así como en la comprensión de los conceptos de representación, memoria, identidad y sus articulaciones. Se ha observado, a lo largo de la investigación, un vínculo importante entre el legado de los antepasados y la identidad quilombola.

**Palabras clave:** Quilombo. Representaciones. Memoria.

---

<sup>1</sup> Mestre em História Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF)/Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste); membro da equipe de Sociologia e Filosofia do Núcleo Regional de Educação de Foz do Iguçu.

<sup>2</sup> Mestre em Sociedade, Cultura e Fronteiras pela Universidade do Oeste do Paraná (Unioeste); membro da equipe de Geografia e História do Núcleo Regional de Educação de Foz do Iguçu.

<sup>3</sup> Doutor em História pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); professor da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA).

## 1 INTRODUÇÃO

Um marco para a ampliação de estudos a respeito da participação dos afrodescendentes na história do Paraná foi a criação do Grupo de Trabalho (GT) Clóvis Moura<sup>4</sup> pela Secretaria de Estado da Educação, em 2005, o qual iniciou um mapeamento do número de comunidades remanescentes de quilombos no território do Estado, descrevendo suas características socioeconômicas, culturais e educacionais. Uma das comunidades identificadas foi o quilombo Apepu, localizado no interior do Município de São Miguel do Iguaçu, próximo à fronteira trinacional com Paraguai e Argentina.

O presente artigo possibilitará conhecer mais essa comunidade tradicional na região de Tríplice Fronteira e quais as representações que seus membros teceram em relação à caracterização e denominação atribuída como quilombo. Visa também contribuir para um estudo regional que inclua os afrodescendentes e os quilombolas como um importante grupo que participa de atividades sociais, econômicas e culturais na região, bem como na reelaboração da memória local.

Este artigo nasceu a partir do resultado das discussões mantidas em encontros do Curso de Formação de Educação Étnico-Racial, em 2013, e os Seminários Abertos das Equipes Multidisciplinares, ocorridos em 2014. Ações desenvolvidas em parceria entre a Universidade Federal de Integração Latino-Americana (UNILA) e o Núcleo Regional de Educação de Foz do Iguaçu, Paraná, do qual recebemos apoio para entrevistar os membros do Apepu.

Procura-se analisar, a partir do discurso construído pelos membros da comunidade quilombola, as características desse grupo que integra esse espaço; a forma como se representam a partir dos atributos identitários próprios; as maneiras de organização na comunidade quilombola; os costumes; a relação com outras comunidades e o sentimento de pertencimento ao grupo. A partir disso, busca-se verificar se esses traços podem ser entendidos como construções discursivas e simbólicas, como elementos que podem levar a compreender a formação da sociedade quilombola e a representação que possuem os moradores como membros daquela comunidade, além de analisar como a memória contribuiu na constituição de uma referência de sociedade quilombola. Assim, os passos da pesquisa foram balizados pela busca sistemática de material bibliográfico e documental, que abordasse o processo de formação do quilombo, e por entrevistas com questões abertas, que possibilitaram um diálogo com os personagens.

Para a elaboração deste artigo, entendeu-se que é importante, em um primeiro momento, refletir a respeito de conceitos de memória e representação, expondo algumas teorizações referentes a esses termos.

Bosi (1994) apresenta a descrição de duas memórias: a memória hábito e a imagem-lembrança. Na primeira, o passado se conserva e atua no presente, uma vez que o corpo guarda esquemas de comportamento dos quais se vale em suas ações. No outro caso, a lembrança pura se atualiza na imagem-lembrança, trazendo à tona a consciência de um momento singular.

---

<sup>4</sup> O nome do Grupo Clóvis Moura foi escolhido em homenagem ao escritor da obra *Rebeliões da senzala* (1959), primeiro historiador a mostrar os afrodescendentes como sujeitos ativos que organizaram diferentes movimentos e rebeliões contra o sistema escravagista no Brasil.

A lembrança é a sobrevivência do passado, conservando-se no espírito de cada ser humano, aflorando à consciência na forma de imagens-lembrança.

Le Goff (1990) denomina a memória como uma propriedade inerente aos indivíduos para conservar informações, remetendo a funções psíquicas que capacitam em atualizar impressões ou informações passadas ou que ele representa como passadas. O autor considera ainda que o ato mnemônico fundamental é o “comportamento narrativo”, que se caracteriza pela sua função social, pois se constitui comunicação a outrem de uma informação na ausência do acontecimento. Quando um grupo utiliza-se da linguagem falada e depois escrita, possibilita uma extensão fundamental das possibilidades de armazenamento de sua memória coletiva, transpondo os limites físicos do corpo, interpondo-se aos outros e em bibliotecas. Le Goff destaca a relevância da investigação feita pelos pesquisadores dos dados da memória para a manutenção de elementos que identificam uma determinada comunidade, inserindo-a no universo da história local.

Roger Chartier (2002) é um dos grandes historiadores da Nova História Cultural que discutem “representação” como uma prática de apreensão e de (re) construção do mundo social pelos sujeitos e grupos. Essa (re) construção impõe uma autoridade aos demais, legitimando seus projetos.

O posicionamento dos autores citados referente ao conceito de memória e representação contribuiu no trabalho de interpretação do material coletado, sobretudo para entender como a comunidade utiliza a memória para construir representações que servem para identificar o grupo. Assim, os conceitos abordados — identidade, memória e representação — são entendidos a partir de suas relações. O grupo constrói sua identidade a partir da memória identificada e das representações num diálogo constante entre passado e presente.

## 2 HISTORIOGRAFIA E A PRESENÇA DO AFRODESCENDENTE NA IDENTIDADE DO PARANÁ

A partir da Constituição de 1988 e como resultado do processo de mobilização dos movimentos negro e indígena, observa-se um marco histórico no avanço das lutas dessas etnias e na afirmação de seu pertencimento identitário. Juntamente a essa crescente valorização da cultura afro-brasileira, iniciou-se a identificação e o reconhecimento de comunidades remanescentes de quilombos e comunidades negras tradicionais em diferentes localidades do território brasileiro. O governo do Paraná, por meio do Grupo de Trabalho Clóvis Moura, identificou, em 2005, aproximadamente 70 comunidades quilombolas em seu território, possibilitando uma mudança de perspectiva com relação ao perfil populacional no Estado e ocasionando um interesse maior pelo conhecimento dessas comunidades afrodescendentes.

Durante muito tempo, grande parte da historiografia paranaense priorizou o homem branco, de origem europeia ou migrante de outras regiões do país, como protagonista da ocupação do território do Estado, de seu povoamento e de sua construção social e econômica, contribuindo para a marginalização do elemento negro como personagem atuante da história local.

Com a Proclamação da República, em 1889, o Estado do Paraná, emancipado em 1853, tornava-se mais um membro da Federação, necessitando do reconhecimento de soberania e de elementos identitários perante os demais Estados. O Instituto Histórico e Geográfico do Paraná, criado em 1900 por Romário Martins, ocupou-se da organização da produção científica do Estado, além de constituir-se como entidade catalisadora de tal produção, incumbindo-se da tarefa de organizar a história local. Coube ao instituto construir o mito fundador, ou seja, a escrita de que o povoamento e a ocupação do Estado haviam se constituído a partir do litoral, realçando a figura do português e do índio como elementos pioneiros na formação do povo local. Sua função principal era construir a identidade paranaense (SANTOS, 2014). O autor relata ainda o cuidado que a historiografia paranaense, especialmente representada por Romário Martins e Rocha Pombo<sup>5</sup>, teve em negar na representação mitológica da identidade paranaense, a miscigenação entre a população, marcadamente com o elemento de origem africana. Esses autores realizaram narrativas descrevendo os Estados do Sul como locais com menor ocorrência de cruzamentos entre as etnias europeia, indígena e africana em comparação ao resto do Brasil, querendo demonstrar que o Paraná seria um Estado diferente dos demais, onde a população branca seria predominante. Para exemplificar, Rocha Pombo afirmava que havia uma defecção determinada pela mescla de raças, o que o levou a silenciar o caboclo paranaense em muitas de suas narrativas sobre a história do Paraná (SANTOS, 2014).

É recorrente a equivocada ideia de que o Estado do Paraná nem sequer teve escravidão ou que o número de escravizados foi insignificante. Contudo, pesquisas acadêmicas (PENA, 1999 apud PARANÁ, 2009) denunciaram esse equívoco, divulgando o percentual de africanos e afrodescendentes ligados a atividades produtivas na Província e posteriormente no Estado do Paraná.

A partir da década de 1870, com a chegada dos imigrantes europeus, iniciou-se um discurso de valorização desse homem branco.

Como um dinamizador da economia provincial para abastecer a população local com produtos de subsistência. Com a abolição da escravidão no Brasil, os incentivadores da imigração europeia, defensores da política do “branqueamento”, construíram uma imagem destes trabalhadores, por suas qualidades raciais, como esforçados, responsáveis, morigerados e laboriosos, que viriam combater a ociosidade e vadiagem que caracterizavam os libertos ainda marcados pelo estigma da escravidão (SEED, 2009, p. 54).

Esta valorização e visibilidade dada ao imigrante europeu levaram à ocultação e ao silenciamento da presença e da participação dos afrodescendentes na elaboração da memória e da identidade paranaense.

Os livros de História mais recentes descreveram a presença do negro no território paranaense como força de trabalho escrava explorada nas diversas atividades econômicas que se desenvolveram desde o período colonial, como a mineração, na faixa litorânea, na criação de gado e no tropeirismo, predominantes nos campos gerais, ignorando, porém, sua parcela de participação nos elementos culturais e de formação da identidade do Estado.

---

<sup>5</sup> Francisco José da Rocha Pombo fundou o jornal *O Povo*, em Curitiba, em 1879, e escreveu a obra *O Paraná no centenário* em 1900 (SANTOS, 2014).

Dessa forma, pesquisas e narrativas a respeito dos afrodescendentes no Paraná, vistos como sujeitos ativos da história, são muito recentes e necessitam de aprofundamento e continuidade.

### 3 A RESSIGNIFICAÇÃO DO TERMO QUILOMBO

Os quilombos — comunidades formadas por escravos fugitivos — constituíram-se como complexas experiências históricas de protesto nas sociedades escravistas. Conforme Gomes (2005), a palavra quilombo/mocambo, para a maioria das línguas bantu da África Central e Centro-Ocidental, quer dizer “acampamento”. Sendo assim:

[...] sugere-se a existência de uma cultura escrava e a recriação de alguns significados desse ritual africano (quilombo) entre os cativos no Brasil, no sentido que, ao fugir para quilombos, escravos reorganizavam-se numa comunidade de africanos originários de regiões diversas e também de criolos (como eram denominados em termos de classificação racial os escravos nascidos no Brasil, portanto descendentes dos africanos) (GOMES, 2005, p. 449).

Clóvis Moura, em sua obra *Rebeliões da senzala* (1959), apresenta a participação do escravo negro em diferentes movimentos e revoluções ocorridas no Brasil, trazendo igualmente o conceito de quilombo.

As autoridades entendiam por quilombo “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte desprovida, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles” (resposta do rei de Portugal à consulta do Conselho Ultramarino, datada de 2 de dezembro de 1740) (MOURA, 1959, p. 87).

Ao final da década de 1980, com o processo de redemocratização, surge a necessidade de novas interpretações para a história nacional, ampliando e aprofundando a pesquisa no sentido de ressignificar a participação dos afrodescendentes e reconhecer a importância das mobilizações, conflitos e lutas sociais que impuseram as diferentes modalidades de territorialização das comunidades de remanescentes de quilombos<sup>6</sup>.

O material produzido pela Secretaria do Estado de Educação do Paraná, *Cadernos temáticos da diversidade* (2010), apresenta uma ressemantização do conceito de origem africana — quilombo —, o qual atualmente é entendido como uma luta política por garantia de direitos. Clóvis Moura (MOURA s/d, apud PARANÁ, 2010) define quilombo como uma forma de organização sociopolítica ligada ao conceito de resistência. Sendo assim, este deslocamento do significado do termo permite compreendê-lo para além do contexto de escravidão, abrangendo dinâmicas de territorialização étnica no período pós-abolição.

---

<sup>6</sup> O artigo 68, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988, estipula que “aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”.

## 4 HISTÓRIA DA COMUNIDADE QUILOMBOLA APEPU

A comunidade remanescente de quilombo Apepu encontra-se na área rural do Município de São Miguel do Iguaçu, que faz divisa com Foz do Iguaçu, na região Oeste do Paraná. O nome da comunidade refere-se ao tipo de laranja utilizada para elaborar o doce típico do local. Porém, em virtude da criação do Parque Nacional, em 1939<sup>7</sup>, boa parte das árvores frutíferas deixaram de pertencer a comunidade, fato que levou ao replante de novas árvores.

Foram feitas duas visitas à comunidade — em dezembro de 2014 e em 25 de fevereiro de 2015. Quatro pessoas foram entrevistadas. Duas residentes no quilombo — dona Aurora Correia, líder da comunidade, e seu irmão Romário Correia — e duas em Foz do Iguaçu: o filho mais novo de dona Aurora, Roberto Correia, futura liderança do quilombo, e também Maria Romalina Gonçalves, irmã dela.

O grupo de pesquisa se deslocou até a comunidade Nova Roma, em São Miguel do Iguaçu, tomou uma estrada de chão ladeada por plantações de milho e soja, percorrendo aproximadamente 18 km até o quilombo. A localidade onde estão as moradias dos quilombolas é conhecida como Sanga Funda, situada dentro da comunidade Apepu. Dona Aurora Correia, 73 anos, que assumiu a liderança da comunidade há oito anos, conta em entrevista que seu avô, sargento do Exército, veio transferido de Curitiba no ano de 1905 com o objetivo de trabalhar na instalação da linha telegráfica que chegaria até Foz do Iguaçu. Ao término da obra, teria recebido oitenta alqueires de terra, dos quais restaram apenas vinte\*, onde, atualmente, encontra-se a comunidade Apepu. O motivo da redução do espaço teria sido a venda de parte da propriedade pelos irmãos da dona Aurora, que optaram por viver na cidade, e a criação do Parque Nacional do Iguaçu.

Quando a propriedade foi adquirida pelo avô de dona Aurora, localizava-se onde hoje se encontra parte do Parque Nacional do Iguaçu. Devido a esse fato, as famílias da comunidade tiveram que se deslocar para uma área próxima à reserva. Por isso, atualmente o quilombo está constituído por dois núcleos: a antiga sede da comunidade, chamada Apepu, e a área onde estão construídas as casas da família Correia, conhecida como Sanga Funda.

---

<sup>7</sup> Disponível em: <<http://www.cataratasdoiguacu.com.br/portal/paginas/36-patrimonio-natural-da-humanidade.aspx>>. Acesso em: 4 mar. 2015.

\* N. do E.: À socióloga Cristiane Garcia Pires, autora do artigo “Conhecendo histórias de um Paraná Negro: a Comunidade Quilombola Apepu”, também publicado nesta revista, dona Aurora afirmou restarem ainda três alqueires, e não vinte.



Fonte: KURSCHNER, 2013.

FIGURA 1 – Localização do quilombo Apepu.

Com a certidão do autorreconhecimento nas mãos de dona Aurora, pôde-se ler que o presidente da Fundação Cultural Palmares, Ubiratan Castro de Araújo, certificou o Apepu e publicou no Diário Oficial da União, em 4 de março de 2004, que a comunidade é remanescente de quilombos (BRASIL, 2004).

Atualmente, a comunidade está composta por quatro núcleos da família Correia, somando nove pessoas. Dona Aurora teve seis filhos, sendo que somente uma filha continua na comunidade. Os demais foram morar em São Miguel do Iguaçu e Foz do Iguaçu, devido às dificuldades de acesso à educação e ao mercado de trabalho.

Para efetivar a pesquisa na comunidade, este trabalho se embasa na Nova História Cultural, a partir das definições de Roger Chartier, o qual descreve que esta corrente historiográfica pode ser pensada a partir do momento

[...] que se tome por objeto a compreensão das formas e dos motivos — ou, por outras palavras, das representações do mundo social — que, a revelia dos atores sociais, traduzem as suas posições e interesses objetivamente confrontados e que, paralelamente, descrevem a sociedade tal como pensam que ela é, ou como gostaria que fosse (CHARTIER, 1990, p. 19).

Nesse sentido, essa percepção contribui para entender como a fala dos membros da comunidade possibilita forjar memórias do processo de formação do quilombo Apepu, permitindo observar sua construção e como essa pode ser lida/usada como referência de identidade. Essa perspectiva pode ser entendida em outra passagem de Roger Chartier. Para o autor, as representações:

[...] não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas

e condutas. Para isso esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus e o seu domínio (CHARTIER, 1990, p. 17).

Por sua vez, cabe entender que o tratamento das fontes orais, enquanto representações como forma de lutas para se reconstruir uma identidade, devem ser balizadas pela compreensão do conceito de memória. Segundo Michael Pollak (1992, p. 204) que pode ser “um elemento constituinte de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e coerência de uma pessoa ou um grupo em sua reconstrução em si”. Em outra perspectiva, o autor mostra como a memória pode ser usada para fixar verdades. Segundo ele, a partir do seu conceito de *enquadramento da memória*, é possível aferir como em um determinado momento um grupo busca estabelecer e controlar a imagem ou as representações de uma situação, o que lhes define a função de guardiões da verdade (POLLAK, 1989, p. 10).

Isso pode ser observado nas falas dos entrevistados, quando fazem referência constantemente a seus antepassados, significando que existe um sentimento de continuidade a partir da memória dos avós, sendo um elo entre o presente e o passado, bem como um elemento de manutenção da comunidade. Ao serem questionados sobre o sentimento de pertencimento à comunidade, foram unânimes em reportar-se aos seus familiares ao falar sobre como foi construído o espaço.

Ao ser questionado sobre seu sentimento ao retornar à comunidade, Roberto, filho mais novo de dona Aurora, disse: “Na verdade, quando vou aos finais de semana no Apepu, não quero retornar à cidade. Lembro muito dos meus avós e das brincadeiras de infância”. Roberto deixa transparecer em seu depoimento um grande entusiasmo pela comunidade. Preza muito os ensinamentos adquiridos por meio de seus pais e avós, os quais se constituem como um legado cultural. Ele tem um desejo muito forte de voltar a viver na comunidade. Faz plano para melhorar a propriedade, para ampliá-la, melhorar a produção e a organização. Suas palavras revelam o sentimento de pertencimento, lembrando os ensinamentos adquiridos quanto aos valores da família, passados de pai para filho. Roberto relata os momentos de comunhão, quando seus avós reuniam as crianças, contavam histórias e lhes ensinavam que deveriam trabalhar muito para não necessitar da ajuda de outras pessoas.

Nesse sentido, a memória revela-se como um elemento importante para a continuidade do quilombo e a base para isso é composta pelos ensinamentos dos antepassados.

A referência à memória é observada também quando dona Aurora explica sobre a medicina tradicional — ensinamentos que recebeu de seus antepassados —, uma prática constante no Apepu. Os membros da comunidade utilizam a erva-cidreira como calmante; a planta de penicilina para lavar feridas e fazer chá; do tarumã, é feito chá pra combater a pressão alta;

o sete-capotes é usado para combater o colesterol; a planta do picão é utilizada no banho contra o amarelão e anemia<sup>8</sup>.

Observa-se, ainda, a partir do relato de dona Aurora, a satisfação a respeito da festa tradicional da comunidade — a de São João —, a qual atrai muitas pessoas de São Miguel do Iguazu para desfrutar a festividade e provar sua culinária típica: carne assada, mandioca, milho verde, pipoca.

Os saberes de medicina tradicional e de culinária construídos pela comunidade Apepu constituem seu patrimônio imaterial, importante elemento identitário que garante a continuidade do grupo. Para Ferreira (2006), o sentido do termo patrimônio é o da permanência do passado, da necessidade de resguardar, do desaparecimento, algo significativo no campo das identidades.

Para a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência, Cultura (UNESCO), Patrimônio Cultural Imaterial são práticas, representações, conhecimentos e técnicas que as comunidades e, em alguns casos, os indivíduos, reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural<sup>9</sup>. A Constituição Federal de 1988, em seus artigos 215 e 216, reconheceu a existência de patrimônios de natureza material e imaterial, declarando que os últimos remetem às práticas e domínios da vida social, “portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I – as formas de expressão; II – os modos de criar, fazer e viver” (BRASIL, 2012). Tais referências justificam a preservação e o reconhecimento dos saberes tradicionais dos membros do Apepu como relevantes para a memória coletiva local e para a coesão do grupo.

A religiosidade aparece como um elemento de manutenção da identidade da comunidade a partir de conhecimentos voltados a produtos naturais e a crença mística. Dona Aurora relembra uma história contada pelo seu pai: quando criança, ele não falava e não andava. Na mesma época, estava de passagem pela região do Apepu um monge chamado João Maria<sup>10</sup> que receitou a Florentino um copo d’água. Após esse evento, o menino teria sido curado. Em agradecimento, o pai de Florentino construiu uma capela dedicada a São João Batista, a fim de relembrar o milagre. Atualmente, a pequena capela está dentro do Parque Nacional do Iguazu, à margem da estrada rural que liga a comunidade a Foz do Iguazu. Esse relato demonstra como a comunidade se relaciona com a crença e a manutenção dos saberes de cura.

A partir desse relato, é preciso compreender os sentidos produzidos sobre a comunidade desde o processo de formação do Apepu. O próprio nome, Apepu, se caracteriza como um elemento de pertencimento, pois remete à memória e à tradição.

A delimitação do Parque Nacional do Iguazu acarretou a realocação dos membros da Família Correia para a atual Sanga Funda, ocasionando

---

<sup>8</sup> Parte das informações foi fornecida pelos relatórios do Grupo de Trabalho Clóvis Moura. Disponível em: <<http://www.gtclovismoura.pr.gov.br/arquivos/File/relatoriofinal2005a2010.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2015.

<sup>9</sup> Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/234>>. Acesso em: 3 jun. 2015.

<sup>10</sup> Na história do Brasil os monges ficaram conhecidos por circular no sul do país no período da Guerra do Contestado (1912-1916), estando vinculados ao movimento messiânico milenarista do período. Sobre o assunto, ver FRAGA, Nilson César. *Contestado e Guerra: 100 anos de massacre insepulto do Brasil*. Florianópolis, SC: Insular Livros, 2012.

perda de terras e a impossibilidade da utilização e circulação pela mata, da qual, antigamente, os quilombolas retiravam plantas, caçavam e pescavam. Apesar das dificuldades para o desenvolvimento da lavoura em sua propriedade, os membros do quilombo coletam frutas como a goiaba e acerola. Para a subsistência, plantam milho, mandioca, feijão, abóbora, cana, batata-doce e cultivam uma horta comunitária. Além disso, criam animais como porcos, galinhas e patos. Também há o cultivo e a comercialização de soja.

Nesse sentido, o trabalho comunitário é capaz de constituir um imaginário social para a manutenção da identidade, como base de continuidade da comunidade. Bronislaw Baczko contribui para o entendimento dessa relação quando defende que todo imaginário social “[...] torna-se inteligível e comunicável através da produção de ‘discursos’ nos quais e pelos quais se efetiva a reunião de representações coletivas numa linguagem” (ENCICLOPÉDIA ENAUDI, 1985, p. 311).

Da mesma forma, entende-se que o caráter solidário da economia desenvolvida no quilombo compõe os elementos de sua identidade como comunidade. Para Lisniowski (2004), a qual realizou um estudo sobre comunidades cooperativas, a identidade, vista como processo social experimentado subjetivamente, permite que o indivíduo compartilhe experiências coletivas nesses grupos. Esta identidade compartilhada orienta a ação coletiva dos cooperados, ou, neste caso, dos membros do quilombo, dando ao grupo um sentimento de coesão, de continuidade e de expectativa sobre comportamentos e objetivos a serem alcançados.

Ao serem questionados sobre como se definem como quilombolas, todos os entrevistados se referem à etnia afrodescendente como elemento definidor de pertencimento à comunidade. Eles entendem o quilombo como uma comunidade negra. Ou seja, para os entrevistados, “ser quilombola é ser negro!”. Observa-se que não existe muita clareza no sentido de separar o período anterior ao reconhecimento do quilombo e o período posterior. Seu sentimento de pertencimento se reporta ao passado, a um tempo em que a comunidade ainda não era reconhecida como tal. Mesmo assim, o sentimento de pertencimento relaciona-se ao reconhecimento que receberam como quilombo e à ideia de continuidade de gerações. Compreende-se na fala dos entrevistados que a partir do reconhecimento da comunidade o relacionamento com pessoas de fora do grupo melhorou. Eles sentem-se mais respeitados. Isso é possível verificar quando dona Aurora diz que, ao se deslocar para a cidade, se apresenta como pertencente ao quilombo. Isso demonstra a importância e a necessidade de estabelecer fronteiras, definindo e construindo, assim, uma identidade.

Nessa perspectiva recorre-se a Bourdieu, pois a fala de dona Aurora pode ser um elemento que estabelece fronteira identitária. Segundo o autor:

A fronteira nada mais é que o produto de uma divisão à qual se atribuirá maior ou menor fundamento na ‘realidade’ conforme o grau e a intensidade de semelhanças entre os elementos aí envolvidos... É também “produto de um ato jurídico de delimitação, tanto produz a diferença cultural quanto é por ela produzida (BOURDIEU, 1996, p. 109-110).

Assim, devem ser considerados o uso, o enquadramento e a fixação de uma memória coletiva da comunidade quilombola, que permitem

compreender a inclusão ou a exclusão de sujeitos ou memórias da sua história, fixando, portanto, fronteiras.

Os entrevistados são os porta-vozes de representações, memórias e imaginários sociais da comunidade. Nas palavras de Pierre Bourdieu (1996, p. 89): “O porta-voz autorizado consegue agir com as palavras em relação a outros agentes e, por meio do seu trabalho, agir sobre as próprias coisas, na medida em que sua fala concentra o capital simbólico acumulado pelo grupo que lhe conferiu o mandato e do qual ele é, por assim dizer, o procurador”.

Outra manifestação em relação ao sentimento de pertencimento ao quilombo foi observada na fala de dona Maria Romalina, 54 anos, irmã de dona Aurora. Ela contou que saiu do local porque se casou e foi morar em Itacorá, localidade submersa devido à formação do lago da Hidrelétrica de Itaipu. Desde 1975, quando vendeu sua parte na propriedade do quilombo, ela reside em Foz do Iguaçu. Por isso, diz que não tem mais vínculo material com o Apepu.

Ao ser questionada sobre a existência de relação de pertencimento ao quilombo, ela respondeu: “Sim, porque fui criada lá e pelos meus familiares. Mas não, pois não tenho mais propriedade; não tenho mais vínculo”. Segundo ela, ao retornar à comunidade a passeio sente-se feliz, pois é tratada como a irmã mais nova. Nesse sentido, entende-se que o pertencer vincula-se a ter residência no local. Pela fala de dona Maria Romalina, pode-se entender que ela manifesta um sentimento de pertencimento familiar e étnico, mas não se sente parte do espaço quilombo.

Nesse estudo, pôde-se observar que os sujeitos entrevistados manifestaram diferentes relações com o quilombo. Roberto reside em Foz do Iguaçu e pretende voltar à comunidade, pois mantém uma relação próxima com o local. Já para Maria Romalina, também moradora na cidade, o local representa somente uma relação familiar. Para dona Aurora e Romário, um dos seus irmãos, o quilombo representa a força vital da institucionalização como comunidade tradicional. Verificou-se, por meio da fala de dona Aurora e de seus familiares, que, a partir do reconhecimento da comunidade como remanescente de quilombo, receberam mais visibilidade, diferentemente do período anterior, quando não se representavam como grupo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo da memória e das representações construídas pelos sujeitos da comunidade Apepu, conclui-se que lembrar não é somente reviver, mas é também refazer, repensar e reconstruir, com ideias de hoje, as experiências do passado. Nesse sentido, a memória dos entrevistados manifesta-se em lembranças que são representações construídas que povoam sua consciência atual do que é ser quilombola.

Ser quilombola pressupõe pertencer a uma comunidade étnico-racial e não apenas estabelecer-se como uma instituição jurídica. Antes de ser quilombola, eles são uma comunidade negra. A utilização da denominação quilombo serve como elemento de inserção social em outros ambientes, como forma de identificação e aceitação como um grupo organizado e instituído. Nesse sentido, as reivindicações dos membros da comunidade, como

o acesso aos serviços de saúde e educação e a melhoria das condições das estradas, são lutas elaboradas como grupo quilombola.

Percebeu-se que os membros da comunidade se autorreconhecem como quilombolas e possuem consciência de seu valor e espaço na sociedade enquanto sujeitos. A partir do reconhecimento da comunidade como sendo um quilombo, passaram a ter mais visibilidade e entenderam a relevância desta instituição como elemento de coesão entre o grupo para a manutenção de uma economia solidária, aspecto importante para o etnodesenvolvimento dos trabalhadores do campo desta comunidade negra tradicional.

## REFERÊNCIAS

- BACZKO, Bronislaw. Imaginação social. In: *Enciclopédia Enaudi*. v. 5. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1985. v. 5, p. 296-332.
- BOSI, Ecléia. *Memória e sociedade: lembranças dos velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas*. São Paulo: EDUSP, 1996.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 35. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2012.
- \_\_\_\_\_. Diretoria de Proteção ao Patrimônio Afro-Brasileiro. República Federativa do Brasil. Ministério da Cultura. Fundação Cultural Palmares. *Certidão de Auto Reconhecimento*. Brasília, 2004.
- CERTEAU, Michel de. *A escrita da História*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- CHARTIER, Roger. *História cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Beltrاند Brasil; Lisboa: Difel, 1990.
- CRUZ, Cassius Marcelus; SIMÕES, Willian. Comunidades remanescentes de quilombos, terras de pretos, comunidades negras rurais tradicionais e a gestão de políticas públicas educacionais no estado do Paraná. In: *EDUCAÇÃO escolar quilombola: pilões, peneiras e conhecimento escolar*. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2010. p. 32-42.
- FERREIRA, M. L. M. Patrimônio: discutindo alguns conceitos. *Diálogos*, Maringá, v. 10, n. 3, p. 79-88, 2006.
- FRAGA, Nilson César. *Contestado e guerra: 100 anos de massacre insepulto do Brasil*. Florianópolis: Insular, 2012.
- GOMES, Flávio dos Santos. Quilombos: sonhando com a terra, construindo a cidadania. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 447-67.
- KURSCHNER, Sheila Stela. Diversidade étnica e cultural no município: comunidade quilombola. Disponível em: <<http://emmanuel-sheila.blogspot.com.br/2013/11/diversidade-etnica-e-cultural-no.html>>. Acesso em: 12 jun. 2015.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: UNICAMP, 1990.
- LISNIEWSKI, Simone Aparecida. *O projeto de economia solidária e a formação da identidade de grupo de uma cooperativa popular*. 2004. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) – Universidade Federal do Paraná, 2004.
- MOURA, Clóvis. *Rebeliões na senzala: quilombos, insurreições, guerrilhas*. São Paulo: Zumbi, 1959.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Representações, memórias e identidades*. Curitiba: SEED, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Educação escolar quilombola: pilões, peneiras e conhecimento escolar*. Curitiba: SEED, 2010.
- POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992.
- \_\_\_\_\_. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989.
- SANTOS, José Carlos dos. *Construir fronteiras: nacionalismo e territorialismo no Paraná nos séculos XIX e XX*. Campo Mourão: FECILCAM, 2014.

# Conteúdo de Apoio





[clique aqui para retornar ao Sumário](#)

# OFICINA DE TURBANTES: RELATO DE EXPERIÊNCIA

## TALLER DE TURBANTES: RELATO DE EXPERIENCIA

Ariana Mara da Silva<sup>1</sup>

Fonte: Evandson Firmo, 2014.



### RESUMO

Relato sobre a oficina de turbantes incluída na programação da IV Semana da Consciência Negra da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), realizada em 2014. A oficina, que teve como principal objetivo mostrar as influências da cultura negra no Brasil e na América Latina, foi dividida em duas partes: discussão teórica visando à obtenção e propagação de conhecimentos sobre a cultura afro, e a parte prática, que consistiu no ensino e realização da amarração de turbantes.

**Palavras-chave:** Consciência negra. Oficina de turbantes. UNILA. Apropriação Cultural.

### RESUMEN

Relato acerca del taller de turbantes, incluido en la programación de la V Semana de la Consciencia Negra de la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (UNILA), realizada en el 2014. El taller tuvo como principal objetivo enseñar las influencias de la cultura negra en Brasil y en América Latina. Se ha dividido en dos partes: discusión teórica para obtener la propagación de conocimientos sobre la cultura afro, y la parte práctica, que consistió en la instrucción y realización de amarradura de turbantes.

**Palabras clave:** Conciencia negra. Taller de turbantes. UNILA. Apropiación Cultural.

<sup>1</sup> Bacharel em História/UNILA. E-mail: ariannacortes@hotmail.com.

A oficina de turbantes foi preparada, especificamente, para a IV Semana da Consciência Negra da UNILA de 2014. Decidimos realizá-la porque algumas estudantes manifestaram a vontade de aprender maneiras diferentes de amarrar os turbantes, já que atualmente é um importante acessório de moda.

As primeiras discussões foram sobre quem poderia ensinar as amarrações, já que não sabíamos como fazer. Surgiram os nomes de Sábatha, estudante da UNILA que usa o acessório no dia a dia, e o de Cristiane, praticante de uma religião de matriz afro-brasileira que utiliza os turbantes para definir a hierarquia religiosa, o candomblé. A partir do momento em que elas aceitaram ministrar a parte prática da oficina, começamos a pensar na parte teórica. Foi neste momento que surgiram várias dúvidas e inquietações, algumas ainda sem respostas.

Começamos, então, a buscar quais os significados de cada amarração nas sociedades onde os turbantes são utilizados. Sabíamos da existência dessa informação, pois durante o Festival Latinidades 2014 foi oferecida uma oficina de turbantes com duas mulheres quilombolas, uma da Colômbia e outra do Equador, em que ambas ensinaram as amarrações e explicaram os significados. O problema é que não havia gravado as informações, passadas oralmente, conforme as tradições africanas de transmitir o conhecimento desta forma — e não escrita, como na sociedade ocidental.

Criamos um grupo secreto no Facebook para discutirmos e compartilharmos materiais que fôssemos achando sobre o significado dos turbantes. Nas pesquisas, encontramos muitas (muitas mesmo!) blogueiras de moda ensinando como amarrar os turbantes. Eram blogueiras negras, brancas, japonesas e de diversas origens, mas nenhuma delas explicava o significado do que estavam amarrando na cabeça. Por causa desse fato específico, Thamires e Janaína, outras duas oficinairas, sugeriram que discutíssemos na oficina a questão da apropriação cultural que se fez dos turbantes nas sociedades ocidentais, ou seja, a moda étnica (outra coisa que precisa muito ser discutida, mas não exatamente nesse espaço).

Durante a oficina, pautamos as discussões a partir da busca pelo significado das amarrações dos turbantes. Deixamos claro que não conseguimos as informações para apresentar, mas que continuaríamos procurando para compartilhar com todos. Em relação à apropriação cultural, questionamos se gostaríamos de participar disso e se estaríamos dispostos a fazer algo para mudar. Foram discussões ricas, várias pessoas colaboraram. Uma delas foi Cristiane, que trouxe uma tia candomblecista há muito tempo e que colaborou bastante com as discussões. Discutimos também a apropriação dos *dreadlocks*, prática estética muito antiga que foi apropriada pela cultura rastafári, a qual milhares de pessoas utilizam sem fazer a menor ideia de seu significado.

Acabadas as discussões, partimos para a prática. Dividimos o grupo em duplas e, enquanto Cristiane e Sábatha ensinavam as amarrações, as duplas se revezavam para colocar nos(as) parceiros(as). Cristiane focou em explicar os significados das amarrações conforme o candomblé.

Encerrada a oficina e, creio eu, devido a sua repercussão positiva, fomos convidadas a ministrá-la no Colégio Arcângelo Nandi, em Santa Terezinha de Itaipu. Como a faixa etária era muito diferente e o público muito maior do que na UNILA, focamos em discutir a presença do negro



Fonte: Evandson Firmo, 2014.

na sociedade brasileira e na região de Foz do Iguaçu, utilizando dados demográficos e de violência. A prática de fazer os turbantes foi apresentada como mais uma maneira da importante presença afro na cultura brasileira. Os estudantes, aparentemente, gostaram da prática. Vários se ofereceram para que fizéssemos as amarrações em suas cabeças. As meninas foram mais tímidas, mas não deixaram de participar; algumas até mesmo fizeram suas próprias amarrações.

A avaliação positiva da oficina no colégio ficou por parte da diretora, que nos agradeceu e convidou para que voltássemos com essa e outras ações.

O principal objetivo da oficina era mostrar a presença e a ativa participação do negro no Brasil e em toda a América Latina. Apesar de algumas dificuldades encontradas, conseguimos estabelecer as relações necessárias para que os públicos da UNILA e do Colégio Arcângelo Nandi entendessem a importância dos negros na nossa sociedade. Obviamente, é um trabalho que precisa ser continuado e abordado das mais diversas maneiras, mas o primeiro passo foi dado e com sucesso!



[clique aqui para retornar ao Sumário](#)

## PERSONALIDADES AFRO E INDÍGENAS

Todas nós, trabalhadoras e trabalhadores da educação, ao tratarmos da temática da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, nos deparamos com a falta de conhecimento sobre personalidades de destaque dessas culturas para o quadro de referências no processo de formação identitária das/dos discentes. Em resposta a estas dificuldades, as/os discentes da disciplina Tópicos Antropológicos – relações étnico-raciais e educação: temática afro-brasileira e indígena no currículo escolar, do curso de Antropologia – Diversidade Cultural Latino-americana (ministrada pela professora Angela Maria de Souza e pelo professor Spensy Kmitta Pimentel<sup>1</sup>) propuseram uma lista de personalidades afro-brasileiras e indígenas que pode orientar as educadoras, os educadores e demais profissionais da área.

A lista é diminuta, mas é resultado de um esforço coletivo de disponibilizar algumas referências dos diversos campos do saber e da arte, além de figuras emblemáticas na história da luta e da resistência da população afro-brasileira e dos povos indígenas, destacando seus principais feitos. Teve-se como preocupação a pluralidade de referências, observando o cuidado de ter nomes femininos e masculinos, de diferentes gerações, e com material disponível de livre acesso em sítios de busca na internet, facilitando, assim, o uso nas mais diversas atividades na educação e na formação de educadoras e educadores.

---

<sup>1</sup> Atualmente, o professor Spensy Kmitta Pimentel está na Universidade Federal do Sul da Bahia.

## 1 TAKUMÃ KUIKURO (1983 –)

### *Cineasta*

Takumã nasceu na aldeia de Ipatse, no Parque Nacional do Xingu (Mato Grosso). Quando era criança, na década de 1980, havia uma série de televisão chamada *Xingu* cujas filmagens aconteciam em sua aldeia. Desde essa época, Takumã conta que se fascinava pelas câmeras.

A partir de 2002, participou de oficinas de formação audiovisual por meio da Vídeo nas Aldeias, ONG voltada à produção audiovisual indígena com o objetivo de fortalecer e resguardar o patrimônio cultural desses povos. Com o curso, Takumã produziu diversos curtas premiados em festivais, entre eles *O dia em que a lua menstruou* (2004), *Cheiro de pequi* (2006) e *As hiper mulheres* (2011), seu filme mais conhecido. Em relação a essa obra, é interessante comentar que foi produzida junto a toda a comunidade e, também, dirigida pelo próprio Takumã, ao lado do antropólogo Carlos Fausto e do diretor de fotografia francês Leonardo Sette. O filme trata de um ritual vivenciado entre as mulheres Kuikuro, em que a única que conhece os cantos dessa passagem adoece e é necessário aguardar sua recuperação.

No mesmo ano de produção desse filme, Takumã iniciou a formação como editor por meio de uma bolsa na Escola de Cinema Darcy Ribeiro, no Rio de Janeiro. Seu filme mais recente se chama *Karioka* (2014), e conta a história de uma viagem de sua família ao Rio de Janeiro, com os pais preocupados com a mudança para a cidade, temendo os acontecimentos mostrados pela televisão.

### Feitos importantes

- a. um de seus filmes, *As hiper mulheres*, recebeu, em 2012, três prêmios no festival Olhar de Cinema — Curitiba Int'l Film Festival: melhor longa-metragem segundo júri, público e crítica.

## 2 SONIA GUAJAJARA (1974 –)

*Pós-graduada em Educação Especial. Atual coordenadora-executiva da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB)*

Sonia faz parte do povo Guajajara, do Maranhão. Para ela, a educação é e sempre foi uma ferramenta fundamental de transformação. Assim, aos dez anos começou a cursar o Ensino Fundamental na cidade de Amarante (MA). Já o Ensino Médio cursou bem longe de casa — em Esmeraldas (MG). Desde jovem já era militante de seu povo, mostrando para os colegas na escola que índio “não é um bicho exótico”. Muito pelo contrário, é pessoa que luta, participa e, segundo suas próprias palavras, ajuda a proteger a humanidade do caos.

Quando se tornou adulta, Sonia atuou como auxiliar de enfermagem nas aldeias Canudal e Zutiw’a, e como professora em diversas escolas, incluindo as de pessoas com necessidades especiais. Em 2001, passou no vestibular de

Letras na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e posteriormente pós-graduou-se em Educação Especial.

Em relação à militância, Sonia realizou várias ações relevantes. Foi responsável pela institucionalização do movimento indígena no Maranhão, participou de eventos da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB) e de encontros nacionais e locais. Além disso, em 2008, compôs o fórum permanente da ONU — no qual, ao perceber que as discussões estavam girando em torno dos EUA, disse que os EUA não são o centro do mundo como muitos pensam e eles mesmos apregoam, mas que o centro do mundo é a Amazônia, pois se acabarem com as nossas matas e riquezas naturais não haverá Estados Unidos ou Nova Iorque que sobreviva.

Numa entrevista para a revista *CartaCapital*, Sonia afirmou que houve até agora três etapas do movimento indígena do Brasil: “A gente teve o momento pré-constituente, onde as lideranças lutaram pra garantir os direitos indígenas. Depois, teve o momento de lutarmos pelo cumprimento dos direitos adquiridos. E, agora, estamos lutando para não perder esses direitos” (2013). Com efeito, segundo ela, a atual política de desenvolvimento do país é baseada “somente em crescimento econômico, financeiro e capitalista, que abandona, isola, massacra e expulsa pessoas de suas terras, tudo vale para construir hidrelétricas para geração de energia que beneficiará as multinacionais e os donos do Capital” (2013).<sup>2</sup>

### Feitos importantes

- a. fez várias viagens internacionais denunciando Belo Monte, a violência e violação de direitos;
- b. em defesa do Código Florestal, ficou mundialmente famosa por entregar a Motosserra de Ouro para a senadora Kátia Abreu;
- c. coordenou a organização do Acampamento Terra Livre em 2012, na Cúpula dos Povos, contrapondo o evento mundial da Rio+20;
- d. coordenou a Semana dos Povos Indígenas em 2013 e a ocupação do Plenário da Câmara e do Palácio do Planalto.

### 3 PETRONILHA GONÇALVES E SILVA (1942 –)

*Educadora, doutora em Ciências Humanas*

Gaúcha de Porto Alegre, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva é graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com licenciatura em português e francês, e tem trajetória no âmbito da educação. Do magistério nas redes pública e particular, partiu para a busca de maior preparo, aprofundando a formação profissional.

---

<sup>2</sup> Para ler a entrevista completa, acesse: <<http://www.cartacapital.com.br/politica/201ce-hora-de-ir-para-cima-para-o-embate201d-4865.html>>.

Da docência e coordenação pedagógica no Ensino Médio em escolas como Godói e Sévigné ou cargos técnicos na Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, Conselho Estadual de Educação do mesmo Estado e atividades ligadas à Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul (PUC-RS), foi chamada para a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), de onde irradiou suas potencialidades em ações vinculadas à Universidade de São Paulo (USP) e eventos científicos pelo Brasil e países como Peru, México, EUA, Canadá e Senegal.

Indicada pelo movimento negro para a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, Petronilha integrou como relatora a comissão que elaborou o parecer CNE/CP nº 3/2004. O documento regulamenta a Lei nº 10.639/2003 e estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos termos do artigo 26 da Lei nº 9.394/1996 (Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

### Feitos importantes

- a. publicou diversos livros sobre a temática negra e educação, destacando-se *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*, escrito em conjunto com o professor-doutor Valter Roberto Silvério;
- b. é professora titular em Ensino-Aprendizagem — Relações Étnico-Raciais no Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas do Centro de Educação e Ciências Humanas da UFSCar,
- c. como pesquisadora, compõe o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFSCar e o International Research Group on Epistemology of African Roots and Education (Grupo de Pesquisa Internacional sobre epistemologia de raízes africanas e educação), coordenado pela Dra. Joyce E. King, da Georgia State University/EUA;
- d. é conselheira do World Education Research Association (WERA, Associação Mundial dos Pesquisadores em Educação) representando a Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) (ABPN) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED);
- e. é conselheira da Fundação Cultural Palmares, nos termos da Portaria nº 141, de 28/12/2011.
- f. em 2011, recebeu, da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), o prêmio Educação para a Igualdade, por ser a primeira mulher negra a ter assento no Conselho Nacional de Educação, por relevantes serviços prestados ao país e pela valiosa contribuição para a educação brasileira no combate ao racismo.

## 4 PATRÍCIA FERREIRA KEREXU (1985 -)

### *Cineasta*

Patrícia Ferreira nasceu na aldeia Tamanduá, do povo Mbya Guarani em Misiones, na Argentina. Com dez anos, foi viver na aldeia Kunhã Piru, também em Misiones, e três anos depois foi para Salto do Jacuí, no Rio Grande do Sul. Em 2002, mudou-se para a aldeia Koenju, em São Miguel das Missões (RS), onde é professora na Escola Indígena Iguineu Romeu.

Ela começou seus estudos em Tamanduá, onde permaneceu até o terceiro ano, e continuou em Kunhã Piru e se formou em magistério em 2010. Não há muitas informações a respeito de como se tornou uma cineasta; sabe-se que começou essa caminhada por meio da ONG Vídeo nas Aldeias.

Em 2009, participou de oficinas de formação em audiovisual para o povo guarani. No mesmo ano, contribuiu na realização do curta-metragem *Nós e a cidade*, em parceria com seu marido, Ariel.

### Feitos importantes

- a. seu filme *Bicicletas de Nhanderu* recebeu o Prêmio Cora Coralina no XIII FICA (Festival Internacional de Cinema Ambiental) de Goiás, Brasil, 2011;
- b. em parceria com o marido, Ariel Kerexu, e Kuaray Poty, escreveu o livro *Tekoá Koenju Ojexauka* (Aldeia Alvorecer se apresenta).

## 5 OLÍVIO JEKUPÉ (1965 -)

### *Escritor*

Olívio é do povo guarani e mora na aldeia Krukutu em Parelheiros (SP), mas é natural de Nova Itacolomy, no Paraná. Começou a escrever em 1984, quando o Brasil ainda passava pelo período ditatorial e muitos dos crimes contra a população indígena ficavam encobertos.

Fez a graduação em Filosofia na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, entre 1988 e 1990, porém não conseguiu terminar os estudos devido às dificuldades financeiras e ao frio da cidade. Dois anos depois, em 1992, iniciou o mesmo curso na Universidade de São Paulo (USP) e, após quatro anos de estudos, acabou sendo obrigado a abandonar mais uma vez devido à falta de recursos financeiros.

Em relação à importância da escrita, Olívio afirma: “Com a nova lei 11.645, onde terá que falar sobre os povos indígenas, os professores terão mais assunto para discutir, e melhor, mais conhecimento para ser discutido nas salas de aula. Sei que antes os professores falavam sobre os povos indígenas, mas não tinha muitos livros sobre essa questão. Por isso, nós índios temos que escrever mesmo, e com sabedoria, porque, levaremos nosso conhecimento ao mundo.”

Até hoje, Olívio publicou sete livros de literatura, além das coletâneas com outros autores, somando um total de 12 publicações.<sup>3</sup>

## Feitos importantes

- a. é membro do Núcleo dos Escritores e Artistas Índigenas (Nearin) desde 2004;
- b. foi um dos fundadores da Associação Guarani Nae'en Porã, de sua própria aldeia.

### Lista dos livros de Olívio Jekupé

*As queixadas e outros contos guaranis* (2013);  
*Tekoa — Conhecendo uma aldeia indígena* (2011);  
*A mulher que virou urutau*, com Maria Paulina Kerexu (2011);  
*Ajuda do saci*<sup>4</sup> (2006);  
*Verá, o contador de histórias* (2005);  
*Xerekó Arandu, a morte de Kretã* (2002);  
*Iarandu, o cão falante* (2002);  
*Literatura escrita pelos povos indígenas* (2009) – não ficção.

## 6 KAROL CONKÁ (1987 -)

### *Cantora de rap*

Karol Conká nasceu na cidade de Curitiba (PR) e se iniciou no *rap* com 16 anos, num concurso de artes na escola. Sua primeira apresentação em palco foi abrindo o show do grupo GOG. As letras que escreve são a expressão de suas ideias e sua vida pessoal. Por isso, acabam envolvendo o tema do preconceito racial, mas também da superação.

Os pais de Karol se separaram quando ela tinha 11 anos. O pai a marcou muito, porque sempre buscava levantar sua autoestima apesar do preconceito na escola. Numa entrevista para a revista *Fórum*, ela disse: “Chegava no colégio e queria que o menininho me olhasse como ele olhava minhas amigas, e ele não me olhava. Um dia, cheguei da escola e falei pro meu pai: ‘Um menino me chamou de feia. Você fala que eu sou linda, mas eu sou feia. Ele falou que eu sou preta’. O pai lhe respondeu: ‘Não, quem falar que você é feia tem problema’”.

Karol tem uma série de histórias sobre a escola para contar. Em relação ao preconceito racial, afirma, nessa mesma entrevista: “O que mais me impressiona hoje, vendo o passado, é como o professor atrapalha no processo. Ou ele se omite diante de uma situação de preconceito ou rejeição, ou ele

<sup>3</sup> Para ler o texto completo, acesse: <<http://caxirinaufscar.blogspot.com.br/2012/07/literatura-nativa-escrita-por-indios.html>>.

<sup>4</sup> Os livros *Ajuda do saci* e *A mulher que virou urutau* foram publicados em edições bilíngues, com texto em português e guarani.

participa ativamente daquilo. Eu tinha um cabelão enorme, *black*, e minha mãe fazia trancinhas. Ia toda linda pro colégio. Tinha uma professora muito sacana, que um dia tirou todas as trancinhas. Eu tinha cinco anos, me lembro até hoje dela rindo e das crianças rindo muito, e eu chorando, porque não queria que soltassem meu cabelo”.

Atualmente, a carreira musical de Karol está em destaque. Recebeu indicação na categoria “Aposta” do VMB (Video Music Brasil, programa da MTV que premia, a partir de um júri técnico, os melhores videoclipes) em 2011. Seu primeiro álbum, o *Batuk Freak* (2013), foi indicado na categoria “Rap nacional” da Retrospectiva UOL em 2013.<sup>5</sup>

## Feitos importantes

- a. ganhou o prêmio “Revelação” do Multishow em 2013.

## 7 ENEDINA ALVES MARQUES (1913–1981)

### *Engenheira civil*

Enedina Alves Marques foi a primeira engenheira negra do Paraná. Sua vida foi marcada pela superação de uma série de obstáculos sociais, incluindo a origem pobre. Era filha de Paulo Marques e Virgília Alves Marques, que se separaram quando era jovem. Trabalhou como babá para se sustentar e acabou contando com a família à qual servia para se manter nos estudos. Em 1931, finalizou o ensino normal e, com o objetivo de cursar o ensino superior, preparou-se fazendo o curso pré-engenharia, na Universidade Federal do Paraná, e o preparatório do Colégio Estadual do Paraná. Como professora, Enedina atuou no Grupo Escolar de São Mateus do Sul, de Cerro Azul, Rio Negro, Passaúna e Juvevê, em Curitiba.

Ainda em relação à sua formação, sabe-se que Enedina cursou Engenharia Civil entre 1940 e 1945, ao mesmo tempo em que era professora e empregada doméstica. Há depoimentos relatando a dedicação dela, que passava as noites estudando. Também há uma dissertação de mestrado que levanta a hipótese de que algumas de suas reprovações na faculdade foram resultado do preconceito. Entretanto, enfrentou as dificuldades provando sua capacidade intelectual.

Um de seus primeiros trabalhos como engenheira foi como servidora pública, na Secretaria de Viação e Obras Públicas do Estado do Paraná, onde atuou numa série de obras. Entretanto, seu papel como engenheira é pouco lembrado até hoje. E, de fato, mesmo no Estado do Paraná vê-se poucas homenagens a ela, todas concentradas na cidade de Curitiba: um nome de rua e uma inscrição no Memorial à Mulher Pioneira. Também possui o nome gravado no Livro do Mérito do Sistema CONFEA/CREA (Conselhos Federal e Regional de Engenharia e Agronomia).

---

<sup>5</sup> Para ler a entrevista completa, acesse: <<http://www.revistaforum.com.br/2013/12/14/ok-vou-fazer-rap-e-ser-mulher/>>.

## Feitos importantes

- a. na Secretaria de Viação e Obras Públicas do Estado do Paraná, atuou como engenheira fiscal de obras; foi chefe da Seção de Hidráulica; chefe da Divisão de Estatísticas e do Serviço de Engenharia da Secretaria de Educação e Cultura;
- b. participou da construção e do levantamento topográfico da Usina de Parigot de Souza (também conhecida como Capivari-Cachoeira);
- c. foi membro da Associação Brasileira de Engenheiros e Arquitetos do Brasil e do Instituto de Engenharia do Paraná;

## 8 DANIEL MUNDURUKU (1964- )

### *Escritor*

Daniel Munduruku é um escritor indígena brasileiro nascido em Belém, no Pará, na aldeia Maracanã — do povo Munduruku. Possui graduação em Filosofia (1989), licenciatura em História e Psicologia e doutorado em Educação pela USP (2010). Além disso, possui o título de pós-doutor em Literatura pela Universidade Federal de São Carlos — UFSCar (2012).

Seus livros têm como objetivo desmistificar as ideias preconceituosas que ainda persistem no Brasil a respeito das populações indígenas. Afinal de contas, quando estava na escola, na cidade, ele viveu na pele o preconceito dos professores, que associavam o indígena ao atrasado, ao pobre, ao selvagem. Para Munduruku, escrever é um ato de militância que permite criar uma nova concepção dos povos indígenas para o Brasil.

Um de seus livros, chamado *O banquete dos deuses*, é voltado para professores em sala de aula. Devido a sua produção literária, Daniel recebeu em 2006 o título de comendador da Ordem do Mérito Cultural da Presidência da República. Além disso, é membro da Academia de Letras da cidade de Lorena (SP) e Conselheiro Executivo no Museu do Índio (RJ).

Daniel Munduruku já foi professor das redes estadual e particular de ensino, lecionando para crianças e jovens. Atualmente, é presidente do Instituto Indígena Brasileiro para Propriedade Intelectual (Inbrapi), ONG voltada para a proteção dos conhecimentos tradicionais das aldeias, e diretor do Instituto UKA — Casa dos Saberes Ancestrais.

## Feitos importantes

- a. tem 45 livros publicados;
- b. sua primeira obra, *Histórias de índio* (Companhia das Letrinhas), de 1996, vendeu mais de 60 mil cópias e está na 16ª edição;
- c. possui um livro, chamado *Meu vô Apolinário*, que recebeu o Prêmio Literatura para Crianças e Jovens na categoria Tolerância, da Unesco.

## 9 CIDINHA DA SILVA

### Escritora

Cidinha da Silva, ou Maria Aparecida da Silva, nasceu em Belo Horizonte, mas atualmente vive em São Paulo. Formou-se em História pela Universidade Federal de Minas Gerais. Iniciou-se como escritora — ou prosadora, como ela gosta de ser definida — em 2006. Suas publicações estão ligadas às temáticas racial e de gênero, no intuito de promover maior espaço para essas “minorias”.

Em fevereiro de 2005, fundou o Instituto Kuanza, que tem por objetivo desenvolver projetos no campo da educação, das ações afirmativas, pesquisa, comunicação, juventude e da articulação comunitária. Todos encontram-se vinculados à discussão sobre as assimetrias raciais e de gênero e subsidiam a formulação de políticas públicas nessas áreas.

É coautora de cinco livros, dentre eles destacam-se: *Rap e educação, rap é educação* (1999) e *Racismo e anti-racismo na educação: repensando a nossa escola* (2001), ambos pela Selo Negro Edições. Além disso, organizou a obra *Ações afirmativas em educação: experiências brasileiras*, de 2003, atualmente na terceira edição, adotada em 2005 pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte e, em 2006, pelo Fundo para o Desenvolvimento da Educação de São Paulo (FDE).

Escreveu ainda diversos artigos sobre relações raciais e de gênero publicados no Brasil, Uruguai, Costa Rica, Estados Unidos, Inglaterra, Suíça e Itália. Sua inserção na literatura afro-brasileira ocorreu com o livro *Cada tridente em seu lugar*, já em sua segunda edição (2007). A obra foi pré-selecionada pela Fundação Biblioteca Nacional, do Rio de Janeiro, para integrar o projeto de expansão de bibliotecas públicas por cidades do interior do Brasil. As narrativas *Domingas e a cunhada*, inserido nesta obra, *Pessoas trans* e *Angu à baiana* tiveram os direitos de filmagem adquiridos pela produtora Lúmen Vídeos, de Vitória (ES).<sup>6</sup>

### Feitos importantes

- a. sua obra *Cada tridente em seu lugar* foi pré-selecionada pela Fundação Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro para integrar a expansão de bibliotecas públicas em cidades do interior brasileiro;
- b. em 2013, tornou-se a chefe de representação da Fundação Palmares em São Paulo, em substituição a Nuno Coelho;
- c. é uma das 100 autoras e autores negros cuja obra foi analisada na coletânea *Literatura e afrodescendência: antologia crítica*, organizada por Eduardo Assis e publicada pela Editora UFMG em 2001.

<sup>6</sup> Adaptado de: <<http://www.letras.ufmg.br/literafro/data1/autores/42/dados1.pdf>>.

## 10 BROS MC'S

### *Rappers*

Os Bros MC's são um grupo de *rap* formado por Bruno, Charlie, Kelvin e Clemerson. Eles são da aldeia Bororó, do povo guarani kaiowá do Mato Grosso do Sul. Os guarani kaiowá ficaram famosos no Brasil a partir de 2013, quando fizeram uma denúncia pelo Facebook do conflito com o agronegócio.

O grupo de *rap* surgiu em 2008, a partir do projeto Pontos de Cultura da Universidade Federal da Grande Dourados. Os quatro jovens assistiram à oficina dos grupos de dança da Central Única das Favelas (CUFA) e a partir daí iniciaram o contato com o *rap*. O nome do grupo é Bros MC's porque Clemerson e Bruno são irmãos, assim como Charlie e Kelvin.

Como grupo, já se apresentaram em vários shows pelo país. Em 2012, lançaram seu primeiro CD, cantaram na abertura de um *show* de Milton Nascimento e até mesmo participaram de um programa na Rede Globo de Televisão. Um dos aspectos mais interessante de suas músicas é que elas mesclam o português com o guarani, além de se utilizar de um estilo musical norte-americano. Além disso, para eles, a música dos Bros MC's representa a resistência guarani, relatando as histórias de preconceito e de sofrimento de seu povo.

### Feitos importantes

- a. foram os vencedores no festival de música RPB Festival de Campo Grande, em 2009;
- b. apresentaram-se no Fórum Social Temático em 2012;
- c. em 2010, fizeram mais de 30 apresentações musicais;
- d. apresentaram-se na inauguração do SESC Belenzinho, em São Paulo.

## 11 ANTONIETA DE BARROS (1901–1952)

### *Política e educadora*

Nascida em 11 de julho de 1901, Antonieta de Barros foi a primeira mulher a integrar a Assembleia Legislativa de Santa Catarina. Educadora e jornalista atuante, teve que romper muitas barreiras para conquistar espaços que, em seu tempo, eram inusitados para as mulheres — e mais ainda para uma mulher negra.

Deu início às atividades como jornalista na década de 1920, criando e dirigindo em Florianópolis, onde nasceu, o jornal *A Semana*, mantido até 1927. Na mesma década, dirigiu o periódico *Vida Ilhoa*, na mesma cidade. Como educadora, fundou o Curso Antonieta de Barros, que dirigiu até a sua morte, em 1952, além de ter lecionado em outros três colégios.

Manteve intercâmbio com a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino e, na primeira eleição em que as mulheres brasileiras puderam

votar e receberem votos, filiou-se ao Partido Liberal Catarinense, que a elegeu deputada estadual. Tornou-se, desse modo, a primeira mulher negra a assumir um mandato popular no Brasil, trabalhando em defesa dos direitos da mulher catarinense.<sup>7</sup>

### Feitos importantes

- a. publicou diversos trabalhos compilados no livro *Farrapos de ideias*, sob o pseudônimo de Maria da Ilha;
- b. foi a primeira mulher negra a ser eleita deputada estadual no país;
- c. foi a primeira mulher a ser eleita em Santa Catarina;
- d. fundou e dirigiu o jornal *A Semana* (1922/27);
- e. foi diretora da revista quinzenal *Vida Ilhoa* (1930).

## 12 ANDRÉ REBOUÇAS (1838–1898) e ANTÔNIO REBOUÇAS (1839–1873)

### *Engenheiros militares*

Os irmãos Rebouças eram filhos de um advogado português e uma mulher negra ex-escravizada. Provavelmente foram os primeiros negros com ensino superior no Brasil, pois cursaram Engenharia Militar em 1854 — ou seja, antes mesmo da Abolição (1888).

Eles ficaram conhecidos no Paraná por diversas obras, em especial a Estrada da Graciosa, que liga Curitiba a Antonina, e a ferrovia que liga a capital a Paranaguá. Além disso, atuaram em prol da modernização do país, construindo docas por vários estados, captando recursos no exterior para as obras, defendendo o melhor preparo de nossos produtos agrícolas para a exportação e até idealizando a estrada que seria a BR-277.

André Rebouças, em especial, era muito próximo de d. Pedro II. Em 1870, propôs ao imperador que a construção de ferrovias no Brasil fosse acompanhada pela entrega de terras a negros alforriados. Em outras palavras, tratava-se de uma proposta de reforma agrária. Entretanto, passou a ser perseguido politicamente, ainda mais quando institucionalizou sua defesa da Abolição, entrando na campanha abolicionista.

Os irmãos Rebouças tiveram um fim trágico. Antônio morreu cedo, com 35 anos, inviabilizando algumas de suas obras. Quanto a André, ele acabou falindo, boicotado pela oligarquia cafeeira do país.

### Feitos importantes

- a. buscaram apoio financeiro e reconhecimento internacional para Carlos Gomes, compositor brasileiro;

---

<sup>7</sup> Texto extraído de: <[http://www.palmares.gov.br/?page\\_id=8258](http://www.palmares.gov.br/?page_id=8258)>.

*clique aqui para retornar ao Sumário*

- b. André Rebouças concluiu as obras da estrada de ferro que liga Curitiba a Paranaguá, utilizando a ideia de túneis para contornar as dificuldades topográficas da obra;
- c. como tenente do Corpo de Engenheiros da Escola Militar, Antônio Rebouças foi o responsável pela reforma da Fortaleza de Santana de Florianópolis, em 1863;
- d. Antônio foi engenheiro chefe da obra da Estrada da Graciosa;
- e. André Rebouças inventou o torpedo de guerra como se conhece hoje;
- f. André Rebouças tratou do problema de abastecimento de água do Rio de Janeiro no século XIX, criando soluções por meio de mananciais vizinhos;
- g. André contribuiu na fundação da Sociedade Brasileira contra a escravidão;
- h. os irmãos Rebouças projetaram a primeira ponte de concreto armado do Brasil, a do Rio Piracicaba.



[clique aqui para retornar ao Sumário](#)

## CÓPIA DAS LEIS Nº 10.639/03 E Nº 11.645/08

### LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003

Altera a Lei nº 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

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

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

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

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

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

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

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

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA  
*Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque*

## LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”.

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

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

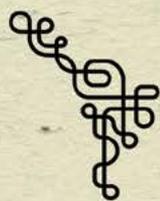
§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

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

Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA  
*Fernando Haddad*



**UNILA** | PROEX  
Universidade Federal  
da Integração  
Latino-Americana