



UNILAB

**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA - UNILAB
INSTITUTO DE HUMANIDADES E LETRAS - IHL**

ALEXANDRE DOS SANTOS ROCHA

**ENSINO DE HISTÓRIA E MEMÓRIA AFRO-INDÍGENA NA COMUNIDADE DE
CAETANO EM BEBERIBE-CE**

**REDENÇÃO-CE
2017**

ALEXANDRE DOS SANTOS ROCHA

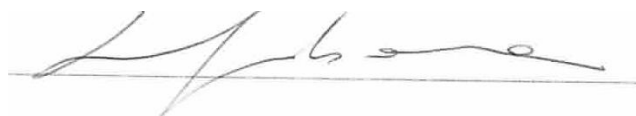
**ENSINO DE HISTÓRIA E MEMÓRIA AFRO-INDÍGENA NA COMUNIDADE DE
CAETANO EM BEBERIBE-CE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Banca Examinadora do Bacharelado em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em Humanidades.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Larissa Oliveira e Gabarra.

REDENÇÃO-CE
2017

Banca examinadora:



Prof.^a Dr.^a Larissa Oliveira e Gabarra
Instituto de Humanidades e Letras
UNILAB
Orientadora



Prof.^a Dr.^a Joceny de Deus Pinheiro
Instituto de Humanidades e Letras
UNILAB
Avaliadora



Prof. Dr. Itacir Marques da Luz
Instituto de Humanidades e Letras
UNILAB
Avaliador

Revisão

Fabiana Caldas Cidrão Neves

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro- Brasileira
Catálogo na fonte
Bibliotecário: Paulo André Pereira Moura
CRB 1101

R672e

Rocha, Alexandre dos Santos.

Ensino de História e memória afro-indígena na comunidade de Caetano em Beberibe-Ce / Alexandre dos Santos Rocha. – Redenção, 2017.

48 f.: il.; in color

Monografia do curso de Bacharelado em Humanidades do Instituto de Humanidade e Letras da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Larissa Oliveira e Gabarra.
Inclui Imagens e Referências.

1. História local – Caetano – Memória. 2. Ceará – história –. I. Título

CDD 323.07

DEDICATÓRIA

A comunidade de Caetano, por me possibilitar a repensar as minhas próprias origens afrodescendentes.

AGRADECIMENTOS

A comunidade de Caetano, a Escola Municipal José Roldão de Oliveira de Ensino Fundamental. Aos meus familiares, amigos e docentes.

“Existem verdades que a gente só pode dizer depois de ter conquistado o direito de dizê-las”.

Jean Cocteau

RESUMO

O presente estudo discute o ensino de História e Memória Afro-Indígena na comunidade de Caetano/CE, localizada a 12 km da sede do município de Beberibe e a 82 km de Fortaleza/CE. A memória dos moradores reflete um passado ancestral da comunidade que se intercrusa com a identidade negra e indígena, que foi impulsionado a compreender a relação desse passado com a história local. Foi compreendido que as características afro-indígenas que estão presentes na cultura da comunidade, principalmente no saber fazer, na culinária, nas danças, nas rezadeiras, benzedadeiras, nas brincadeiras das crianças e adultos. Identificou-se que as identidades dos sujeitos estão sendo construídas aos poucos com base nas próprias memórias e histórias locais passadas pelos mais velhos e que a Escola Municipal José Roldão de Ensino Fundamental pouco se apropria desses saberes para uma efetiva prática pedagógica, construção de pertencimento e valorização do legado ancestral desses sujeitos. O importante uso para a compreensão dessa investigação, foi a História Oral como o método de abordagem desta pesquisa, sem excluir as fontes oficiais primárias e secundárias, reconhecendo que esta metodologia ofereceu suporte para responder às indagações, assim como também sugeriu outros olhares acerca da problemática. Foi dialogado com os teóricos que discutem questões como memória, história oral e identidade afro-indígena.

Palavras-chave: Ensino. Memória. História local. Identidade afro-indígena.

ABSTRACT

The present study discusses the teaching of Afro-Indigenous History and Memory in the community of Caetano / CE, located 12 km from the seat of the municipality of Beberibe and 82 km from Fortaleza / CE. The memory of the residents reflects an ancestral past of the community that is interspersed with black and indigenous identity, which was driven to understand the relationship of this past with local history. It was understood that the Afro-indigenous characteristics that are present in the culture of the community, mainly in the know-how, in the cooking, in the dances, in the mourners, in the games of children and adults. It was identified that the identities of the subjects are being built gradually based on the memories and local histories passed by the older ones and that José Roldão Municipal School of Elementary School does not appropriate these knowledge for an effective pedagogical practice, construction of belonging and valorization of the ancestral legacy of these subjects. The important use for the understanding of this investigation was Oral History as the method of approach of this research, not excluding the official primary and secondary sources, recognizing that this methodology offered support to answer the questions, as well as suggested other glances about the problematic. It was dialogued with theorists who discuss issues such as memory, oral history and Afro-indigenous identity.

Keywords: Teaching. Memory. Local history. Afro-indigenous identity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fig. 1 - Mapa aéreo da comunidade de Caetano.....	25
Fig. 2 - APA da Lagoa do Uruaú.....	26
Fig. 3 - Discussão com a comunidade escolar sobre o PPP.....	35
Fig. 4 - Jornada Pedagógica em 2017.....	41

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I.....	23
CAPÍTULO II.....	33
CONCLUSÃO.....	44
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46
FONTES	48

INTRODUÇÃO

A escola, se por um lado, figura como uma instituição da sociedade capitalista burguesa e é demandada a se ajustar aos limites impostos por esse sistema, por outro lado, também se constitui como um espaço de fortalecimento de identidades, memórias e de convívio com a diversidade, mesmo com as inúmeras dificuldades de relacionamento entre os atores sociais. Para Juarez Dayrell, “falar da escola como espaço sociocultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição” (2001, p. 136).

Louis Althusser (1985), dizia que a escola está reservada à função de reproduzir a ideologia das classes dominantes, e assim contribuir fortemente para a produção e reprodução da sociedade de classes. Reconhecemos essa análise como atual, considerando que ainda vivemos sob a lógica da sociedade capitalista excludente e massacrante. Assim, entendemos que esse diagnóstico não deve paralisar as escolas, mas incentivá-las a colaborar cada vez mais com a superação dessa sociedade hierárquica (COLAÇO, 2015). Não são as leis, nem os decretos, que modificam uma escola, ou um país. Engajar uma população em torno de um ideal se dá a partir de movimentos sociais que articulam e mobilizam diversas organizações formais ou informais que se propõem a fazer a reflexão crítica sobre a realidade vivida.

Nesse sentido, discutir o ensino de História é indispensável, pois a história é um elemento constitutivo da construção das identidades e memórias locais, e, pela história fazer parte do projeto político educacional de caráter nacional, essa deve ser tratada com atenção e seriedade, na medida em que isso repercute nas bases de formação de um cidadão crítico ou não (THOMPSON, 2002).

Para os DCNs (2013) o papel do ensino de História é a formação de cidadãos críticos-reflexivos para que possa reconhecer o lugar a que pertencem e o papel que exercem na sociedade onde estão inseridos e poderem consolidar suas memórias coletivas num espaço cercado de disputa de poder. É necessário chamar a atenção dos alunos para os usos ideológicos a que a memória histórica está sujeita que muitas vezes constituem “lugares de memória”, estabelecidos pela sociedade e pelos poderes constituídos, que escolhem o que deve ser preservado e relembrado e o que deve ser silenciado e “esquecido” (PCNEM, 1999, p. 54). É o que vem sendo feito cotidianamente com as populações indígenas e quilombolas no território nacional.

Para Ana Maria Montenegro (2007, p. 10):

A história que se escreve de maneira consciente e inconsciente está marcada pela época em que se vive. Fotografar, registrar alguns ângulos das diversas dimensões do real é uma forma de estabelecer, associar acontecimentos e fatos. (...) o tempo histórico não é vivido. A história escrita, documentada, distingue-se do acontecido; é uma representação. E neste hiato entre o vivido e o narrado localiza-se o fazer próprio do historiador.

A partir desta compreensão, portanto, este estudo tem como foco a Escola Municipal de Ensino Fundamental José Roldão de Oliveira na comunidade de Caetano\Beberibe\CE, a qual, como espaço social pela diversidade, apresenta disputas ideológicas no seu interior e diante desse cenário, considero importante fazer uma reflexão em torno da construção de seu Projeto Político Pedagógico, que tem como base o diálogo com as identidades e memórias locais (COLAÇO, 2015).

Tal interesse específico se dá por a escola apresentar elementos fortes da cultura afro-indígena no seu currículo oculto, mas, apesar de tomar conhecimento da necessidade das Leis 10.639/03 e 11.645/08, não conseguiu implementá-las até então. Muito se deve a própria falta de consciência de si e da sociedade em que vivem os professores e gestores. Afinal, em Beberibe, embora tenha sido construído o Plano Municipal de Educação das Relações Étnico-raciais da Rede de Ensino de Beberibe 2009-2018, que pretendeu implantar oficialmente a Lei 11.645/08, tornando obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, não foram tomadas as devidas providências no sentido de efetivar esse trabalho.

Para Braga,

É inegável a presença dessa herança africana na culinária, na dança, no *ethos* do nosso povo, mas é inquestionável também o atraso com que o Estado brasileiro trata essas questões. Às vezes, quando as assumem, o faz lentamente e de forma mais para negro ver do que para negro ter justiça e respeito de fato (2009, p. 02).

Essa questão discutida pelo autor é bastante presente no processo educativo. A partir do conhecimento escolar (currículo oculto e Projeto Político Pedagógico), das Leis 10.639\03 e 11.645\08 e do Plano Municipal de Educação das Relações Étnico-raciais de Beberibe 2009/2018, esse estudo se debruçou para pensar as práticas, os desafios e perspectivas futuras do ensino de História na Escola Municipal José Roldão de Oliveira em relação à memória afro-indígena da comunidade de Caetano que ainda é tão negada. Isso se deve para Eduard P. Thompson (2002, p. 17) “[...] o paternalismo presumia uma diferença qualitativa essencial entre a validade da experiência educada – cultura refinada – e a cultura dos pobres. A cultura

de um homem, exatamente como seu prestígio social, era calculada de acordo com a hierarquia de sua classe”.

A relação de poder dentro das classes reflete nos objetivos escolares. Assim, o objetivo foi avaliar, principalmente, o processo de construção do Projeto Político Pedagógico que se constitui como fundamental para questionar o saber eurocêntrico da escola burguesa. Para tanto, o estudo foi organizado com uma discussão preliminar sobre a configuração histórica e geográfica da Comunidade de Caetano/Lagoa do Uruaú, evidenciando os elementos de sua composição étnico-racial. Em seguida, foi apresentada uma análise da mobilização e participação da comunidade escolar e local; uma observação das identidades sociais (afro-indígena) inseridas nesse PPP com suas demandas específicas; observação da compreensão dos significados, ressignificação dos recursos educativos em relação aos conteúdos com a cultura local.

Para isso, foram realizados 04 (quatro) encontros coletivos com os pais dos alunos no turno noturno para discutir as demandas já coladas por alunos, funcionários e professores. Soraia Colaço conduziu a exposição dessas reivindicações que são por uma melhor educação, infraestrutura escolar, merenda balanceada, professores valorizados, respeito aos que compõem a instituição. Os pais trouxeram as suas demandas, de uma maneira geral contemplam as citadas e acrescentam a necessidade de valorizar os saberes coletivos da comunidade. Nosso intuito com esses encontros propositivos é contribuir com a reflexão acerca da escola que queremos e como essa contribui para garantir que esses conhecimentos sejam inseridos no currículo das disciplinas.

Esse tipo de pesquisa só se torna possível na medida em que o pesquisador se coloca como aprendiz. Para Bosi, “fomos ao mesmo tempo sujeito e objeto. Sujeito enquanto indagávamos, procurávamos saber. Objeto enquanto ouvíamos, registrávamos, sendo como que um instrumento de receber e transmitir suas lembranças” (1994, p. 38).

Inicialmente aconteceu um momento de sensibilização, interação e alinhamento do tema proposto e uma discussão referente ao planejamento das ações. Desde o princípio, ouve uma escuta qualificada para a valorização das diversas falas, além do posterior estudo, investigação, elaboração e produção final.

O sujeito dessa pesquisa é a comunidade escolar e, por isso, foram avaliados coletivamente os seguintes aspectos: Mobilização e participação social da comunidade escolar, a inserção das demandas dos grupos participantes, com destaque para as peculiaridades identitárias e a qualidade da gestão. Foi abrangida a leitura, análise e interpretação de livros, periódicos, textos legais e documentos. Posteriormente, o material

selecionado foi submetido a uma triagem, a partir da qual foi possível estabelecer um plano de leitura, o que demandou uma ação atenta e sistemática, acompanhada de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema escolhido, na qual foram realizadas anotações e fichamentos que serviram para fundamentação teórica do estudo.

Todos os entrevistados na comunidade de Caetano, tanto no contexto escolar, como aqueles moradores da localidade tiveram seus nomes e outros elementos de identificação preservados, seguindo-se os princípios éticos para a realização desse tipo de pesquisa, de modo também a evitar qualquer eventual retaliação dentro e fora da cidade. Por isso, seus verdadeiros nomes foram substituídos por entidades do Candomblé e da Umbanda, em consonância com o tema que serve de base para o estudo.

Como recurso metodológico para a pesquisa, foi escolhida a história oral, tanto para entender como o ensino de História contribui para as identidades e memórias afro-indígenas locais, como para as apropriações da história local pelos docentes. Por sua vez, as fontes oficiais, documentos primários e secundários que foram utilizados para compor a explicação do contexto local. Por fim, o Projeto Político Pedagógico, juntamente com os Planos Pedagógicos que orientam o fazer escolar e docente relacionados às Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 também serviram como fonte para a realização do estudo.

Após o estudo e aprofundamento nas bases legais, a escola buscou mobilizar a comunidade escolar para apresentar os resultados preliminares, sugerindo compreender a importância da participação social, da gestão democrática no processo de desenvolvimento de uma educação voltada para os interesses coletivos da escola. Apesar dos limites, incluindo as dificuldades na autonomia escolar, entende-se que a escola está sendo capaz de estabelecer um diálogo, embora ainda tímido, com a comunidade escolar e local.

Após 2003, é fato que as instituições escolares foram envolvidas no processo de valorização dos saberes afro-indígenas por meio das leis 10.639/2003 e 11.654/2008, que alteraram o texto da LDB vigente. Essas leis refletem um tipo de reação ao processo histórico brasileiro que, desde o período colonial à República, notadamente sempre legitimou a discriminação e o racismo e que, ainda hoje afetam diretamente a população afrodescendente e indígena. O reconhecimento da existência dessa discriminação fez com que o Ministério da Educação, então comprometido com a pauta de políticas afirmativas do Governo Federal, implementasse um conjunto de medidas com o objetivo de corrigir tais injustiças sociais e promover a efetiva cidadania para todos no sistema educacional, através de uma nova visão da formação da sociedade brasileira, ao contrário do modelo social excludente já existente e com

reflexos na área da educação e cultura, impedindo, inclusive, que a população brasileira tivesse o pleno conhecimento da sua história.

Em reconhecimento à pluralidade sociocultural do nosso país, e também por meio da pressão dos movimentos sociais, o governo federal veio então, a aprovar a Lei 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Básica. Para o Movimento Negro, por ser um símbolo da luta histórica dos negros e negras no Brasil, a Lei 10.639/03 possui maior representatividade do que aquela que veio substituí-la, a Lei 11.645/08, a qual incorpora a obrigatoriedade do ensino também de História e Cultura Indígena. Em tal perspectiva, esta anexação das lutas das populações indígenas com as lutas da população negra é entendida como uma estratégia de diluição dessas lutas históricas específicas. As especificidades das lutas indígenas deveriam ser reconhecidas com a criação de leis específicas, tanto quanto veio a ocorrer com a população negra através de leis como a própria lei 10.639/03. Afinal, trata-se de dois movimentos diferentes, com referenciais próprios, não cabendo ser aglutinados numa categoria genérica, os Outros¹, aqueles exóticos aos olhos ocidentais.

As Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais orientam que:

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico-raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras [...] (BRASIL, p. 16).

A Lei 10.639/03, portanto, pretende efetivar políticas públicas em defesa e difusão do legado africano na formação do povo brasileiro, sendo um passo crucial e desafiador não só para as instituições e profissionais da educação, mas para todos os que se sentem comprometidos com a desmistificação ou a ocultação da história dos afro-brasileiros e da África, da luta dos negros e negras na Diáspora Africana (DU BOIS, 1998). Essa luta empreendida pelos movimentos negros espalhados por todo o país e que fazem emergir a afirmação e valorização da ancestralidade por meio dos saberes e fazeres das culturas

¹HENRIQUE, Isabel de Castro. Vazios e ambiguidades do discurso científico português. In: _____. **Percursos em Angola: Dinâmicas comerciais e transformações sociais no século XIX**. Lisboa: Instituto da Cooperação Portuguesa, 1997.

populares de matrizes africanas, garantindo sua preservação e com isso, salvaguardando a memória desses povos e a própria História do Brasil tão excluída dos anais.

Por outro lado, a promulgação da lei 11.645/08 também representa uma reação à exclusão das populações indígenas que foram historicamente violentadas e negadas em seus direitos sociais, políticos, econômicos, culturais e educacionais desde o período colonial. Por meio do ensino da História e Cultura Indígena, tem-se também nesse segmento a busca pelo empoderamento da identidade e memória étnico-racial.

Os processos sociais no Brasil devem ser, portanto analisados, pesquisados e ensinados a partir da inclusão das culturas e histórias dos povos indígenas, afro-brasileiros e africanos no país. Por isso, para a comunidade de Caetano, que apresenta uma forte ancestralidade negra e indígena, estas leis se tornam instrumentos importantes para conhecerem as especificidades da resistência desses povos no território nacional.

Para Carlos Moore (2012, p. 14):

De natureza inédita neste hemisfério, a Lei 10.639/03, potencialmente transformadora, torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos públicos e particulares, incluindo o estudo de História da África e dos africanos. Se aplicada com o requerido vigor e rigor, essa medida poderia ter um impacto permanente nas consciências das gerações vindouras. A implementação dessa Lei pioneira abriu uma nova porta para a sociedade inteira reavaliar as bases da fundação do Brasil como entidade histórica nos tempos modernos, e reconsiderasse as relações étnico-raciais nele travadas.

A conscientização de gerações vindouras que o autor trata é de extrema importância em comunidades como a de Caetano, fundada em bases de pertencimento étnico-racial, onde ser negro e índio são características marcantes na história dos primeiros habitantes da comunidade. A Lei 10.639/03, portanto, foi um dos temas a ser inserido na construção do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal José Roldão de Oliveira, que ocorreu em 2015.

O Projeto Político Pedagógico – PPP – é um documento que define e avalia as estratégias de mobilização utilizadas pela escola. Importante, mas que poderia ser mais planejado a fim de trazer uma execução com resultados mais profícuos. Por exemplo, o PPP deve criar uma relação com a cultura local, pois, em momentos festivos, a escola já se utiliza da dança do Coco para celebrar algum tema, o que indica a importância dessa prática cultural como uma referência identitária à memória ancestral. Mas, apesar desse tipo de estratégia para

ampliar o diálogo entre escola e comunidade, a fragmentação das ações impede um resultado em longo prazo.

Durante a construção do seu PPP, a escola pesquisada optou pela escuta dos sujeitos históricos locais, manifestando respeito às experiências e compreendendo a importância da participação política dos diversos segmentos sociais na política educacional do município (COLAÇO, 2015).

Afinal, a missão da escola está intimamente relacionada com as concepções desenvolvidas em seu âmbito, com o território no qual se insere com os fatores socioeconômicos que facilitam ou não o acesso e permanência dos alunos e alunas no seu espaço e na sua estrutura. Apesar de se encontrar em processo de desenvolvimento de uma gestão democrática, considera-se que o maior obstáculo seja a autonomia escolar, uma vez que a escola está subordinada às instâncias superiores, no caso, a Secretaria de Educação Municipal. Por isso, normalmente as diretrizes encaminhadas pelas Secretarias de Educação não refletem as discussões dos grupos locais, já que se trata de um documento que não dialoga com a comunidade escolar, deixando de atender às especificidades da identidade local. Além disso, observa-se em algumas medidas políticas o pouco incentivo da SME para que a escola consolide uma prática democrática, a exemplo do processo de escolha das/dos gestores, o qual não ocorre com base no mérito, mas sim nos termos de Sérgio Buarque de Holanda (1990), por *personalismo político*.

É notório que a produção do conhecimento interfere nas concepções formuladas a respeito dos diversos segmentos sociais marginalizados, tal como ocorre os negros e os indígenas. Mas isso também traz implicações nas relações de poder e nas possibilidades de emancipação de uma comunidade, e é nesse sentido que a postura político-pedagógica e a participação democrática na construção do PPP são capazes de agregar valores humanitários na transformação do cotidiano escolar e na vida da comunidade.

A Escola José Roldão de Oliveira aceitou que a aplicação de atividades como parte desse trabalho fosse feita em suas dependências, junto com professores, alunos do segundo ciclo do Ensino Fundamental (6º ao 9º). O trabalho proposto consistiu em, por meio de palestras e apresentações de curtas-metragens a respeito da história e cultura africana e afro-brasileira, tratar da história e memória da própria comunidade de Caetano. A perspectiva da história local foi introduzida como leitura para os docentes a fim de construir um Plano Político Pedagógico para o ano 2016 que dialogue com a diversidade e com a temática das leis já citadas.

Nos livros didáticos dos anos 1990 as populações indígenas e negras estavam presentes através de imagens subalternizadas e folclorizadas, e a maioria dos professores não questionavam esse estereótipo, chegando mesmo a reproduzir tal reflexo da ideologia colonialista, impressa no material didático. Em muitos casos, quando os professores eram negros ou indígenas, rejeitavam suas ancestralidades sem a consciência de que esse conhecimento é um legado na formação do povo brasileiro, enquanto os brancos continuavam afirmando que esse legado não tem nenhuma relação com eles.

Isso remete à força da oralidade valorizada de geração em geração, e pela qual chegam às informações e elementos culturais africanos e das populações indígenas ao cotidiano dos brasileiros. As tradições desses povos estavam alicerçadas na oralidade e nos costumes passados de geração para geração pelos anciãos das comunidades. Neste sentido, pode-se concordar com Hampaté Bâ, ao afirmar que:

A tradição oral é a grande escola da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Pode parecer caótica àqueles que não lhe descortina o segredo e desconcertar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas. Dentro da tradição oral: na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados. [...] ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à Unidade primordial (HAMPATÉ BÂ, 1982, p. 183).

Nessa perspectiva do autor, em se tratando do legado africano e afro-brasileiro, não há uma separação do que seja homem e sua produção material. Tudo está relacionado porque faz parte do pensamento e de suas relações ancestrais. Essa separação que os ocidentais colocam são barreiras que interferem no próprio movimento do cosmo, impedindo que haja a transmissão da energia vital do ser humano, como ocorre nas escolas. O conhecimento é, então, compartimentado em “caixinhas” estanques e sem haver comunicação e relação com o outro aprendendo, desaprendendo, por mais absurdo que seja a colocação.

Mas as manifestações culturais normalmente preservadas pela oralidade, quando em contato com a educação formal, acabam sendo desvalorizadas ao ponto do indivíduo perder sua identidade. As conversas informais com os avôs sobre histórias das próprias famílias, destacando lugares, lembranças, saberes-fazeres, apontam para uma identidade negra e indígena muitas vezes não reconhecida e negada à medida que a sociedade e principalmente a escola vão desvalorizando-as.

As recordações de contações dos avós deixam marcas que reafirmaram identidades que são sentidas como repulsas durante a educação básica. A distância entre as histórias do

cotidiano contadas pelos avós, permeada pela história local, com a história ensinada é um grande impasse para a construção do conhecimento escolar antirracista. Para Stuart Hall, “a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo ‘imaginário’ ou fantasiado sobre sua unidade” (2004, p. 38).

O ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena foi pensado para diminuir a desvalorização das identidades dentro das instituições escolares, mas a sua prática efetiva ainda é uma realidade distante nas escolas do país e, especialmente na Escola de Ensino Fundamental José Roldão de Oliveira. Essa realidade está presente não só na educação formal transmitida durante o processo de escolarização dos sujeitos em todas as idades, mas nos materiais didáticos e na própria ideologia dominante transmitida por muitos professores durante a educação básica. Assim, contribuem para a baixa autoestima e fragmentação ou desvalorização dos elementos pessoais e sociais que formam a identidade do sujeito.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais:

[...] a proposta para os estudos históricos é de favorecer o desenvolvimento das capacidades de diferenciação e identificação, com a intenção de expor as permanências de costumes e relações sociais, as mudanças, as diferenças e as semelhanças das vivências coletivas, sem julgar grupos sociais, classificando-os como mais ‘evoluídos’ ou ‘atrasados’ (BRASIL, 1997, p. 35).

As diretrizes do PCNs/DCNs de História, portanto, apontam para as tradições vivas, o conhecimento de pais para filhos e o diálogo entre esse saber e o saber escolar. Em Caetano, o tipo de prática ou tradição, herdada pelas gerações atuais é a dança do Coco de Roda. A partir dos aspectos simbólicos (linguagem, costumes, crenças, fazeres-saberes) aparentes na dança, os moradores de Caetano reconhecem os elementos culturais de sua identificação.

A comunidade de Caetano se insere no quadro de território social, onde as expressões locais demonstram valores do legado afro-brasileiro, no ritmo, na música, nos instrumentos musicais e outros. Como discute Ivan Costa e Lima e Joelma Gentil do Nascimento,

A tradição cultural africana, diferentemente da perspectiva europeia, é dinâmica, porque não fragmenta o conhecimento, concebe-o como um movimento interativo de sujeitos históricos, cujo caráter formativo se forja no interior de um dado grupo cultural expressando referenciais e valores na elaboração do ser-no-mundo (2009, p. 31).

O ensino de História local na escola contribui não só para o estudo do legado ancestral da comunidade por parte dos discentes e docentes, mas também na investigação e valorização dos festejos: Dança do Coco, Papangus, Coroação de Maria, Novena, Festa da Padroeira Nossa Senhora do Rosário, Copadroeiro São João, Campeonato de Futebol e Festa Tradicional dos Pais, que fazem parte do calendário cultural dos moradores, e que a escola participa de forma direta com a organização do Coco de Roda feita pela professora Iemanjá.

Para Erivaldo Fagundes Neves,

[...] a história regional e local desenvolveu-se à análise do cotidiano de uma ou mais comunidades, articuladas por estreitos vínculos geográficos, históricos, sociológicos, culturais e econômicos, proporcionando a alternativa de se estudar a totalidade histórica a partir de um recorte espacial (2002, p. 86).

Fazer o recorte geográfico e penetrar nas expressões culturais, símbolos identitários e memória da comunidade é trazer a experiência desses sujeitos para sala de aula. Assim, torna-se fundamental para o processo reconhecimento de pertencimento do legado afro-indígena a articulação entre várias áreas do conhecimento na escola, mesmo que as áreas de História, Geografia, Literatura, Artes e Religião sejam as mais próximas desse debate. Nessa perspectiva, o estudo da História local permite à escola e à comunidade reconhecer e valorizar os elementos constituidores da memória ancestral, como também criar uma ponte interdisciplinar para o conhecimento escolar.

A memória aqui aparece como uma construção social capaz de produzir imagens necessárias para os processos de constituição e reforço da identidade, tanto individual quanto coletiva dos grupos em um dado território, quer seja local ou nacional. Não se confunde com a história, que é uma forma intelectual de conhecimento, operação cognitiva. Ao invés disso, a memória é operação ideológica, processo psicossocial de representação de si próprio, que reorganiza simbolicamente o universo das coisas e das relações, produzindo legitimações (GINZBURG, 1987).

Para a história ensinada, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de História do nível Fundamental de ensino informa que será alcançado o objetivo da disciplina quando, ao longo desta modalidade os alunos puderem ler e compreender sua realidade, se posicionar, fazer escolhas e agir criteriosamente (BRASIL, 1997). É então, função do professor de História, utilizar-se de instrumentos e estratégias para, durante a prática do ensino, formar cidadãos crítico-participativos de sua realidade sociocultural.

Para as Diretrizes da educação Étnico-racial:

[...] a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidades racistas e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vividos pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escolas de desigualdade sociais, econômicas, educativas e políticas (BRASIL, 2005, p. 15).

Assim, formar cidadãos críticos é formar pessoas conscientes do seu lugar no mundo que o cerca, das desigualdades, racismos e xenofobias, as quais regem as relações sociais. As Leis 10.639\03 e 11.645\08 buscam cumprir com os objetivos proposto pelo PCN de História do Ensino Fundamental II. Se os educandos devem se tornar capazes de refletir diante das injustiças da estrutura social, há que se encontrar possibilidades metodológicas que privilegie quem na maioria das vezes foi e é silenciado. Como destaca Albuquerque Junior, enquadrar o sujeito histórico dentro de qualquer totalidade é empobrecê-lo, é não reconhecer que o mesmo é atravessado por outras “totalidades” (2007, p. 247-254).

CAPÍTULO I

COMUNIDADE DE CAETANO/LAGOA DO URUAU

A primeira e única escola da comunidade de Caetano chamava Escola de 1º Grau José Roldão de Oliveira, é uma homenagem a um dos moradores locais. Esse era filho de Francisco Caetano e de Raimunda Caetano, os primeiros povoadores² desse local que, a partir daí, passou a ser chamado de Caetano. A denominação da comunidade como Caetano, no entanto, configura uma circunstância histórica que deve ter apagado outros indícios de povoamento no local. Afinal, em virtude das descontinuidades que sofrem as ações dos homens e que fica marcada na história ao longo do tempo, a história local acaba apresentando várias lacunas. Particularmente o estudo de História e Memória local na Escola José Roldão de Oliveira poderia trazer à tona disputas de poder envolvidas nesse processo de silenciamento de protagonistas da história.

Segundo Paul Thompson,

A História Oral pode certamente ser um meio de transformar, tanto o conteúdo, quanto a finalidade da história. Pode ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação... pode devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras (THOMPSON, 2002, p. 22).

O espaço escolar se propõe a ser um lugar para a transmissão do conhecimento humano já produzido, mas enquanto um espaço configurado pela diversidade de sujeitos, ele também pode se constituir num local de produção de saber, nesse caso, utilizando-se o recurso da História Oral. Assim, observa-se que as instituições escolares aos poucos vêm reconhecendo os saberes da comunidade, incorporando para isso perspectivas como a História Oral e tantas outras que possam contribuir para integrar o saber acadêmico ao cotidiano dos sujeitos sociais. O desafio que está colocado no caso de Caetano, entre os saberes populares a serem reconhecidos e apropriados pela população local, está a ancestralidade afro-indígena.

Uma das instituições sociais que mais podem ajudar na valorização dos marcos históricos próprios da comunidade, ou seja, das relações afetivas que os habitantes têm com o território, é a escola. A história local inclusive trabalhada no ensino de História é uma das

²Entendem-se como povoadores aqueles que chegaram depois dos Tarairús e dos negros do Bom Jardim. Eles veem de Moita Redonda/Cascavel se distanciando da marca étnica das populações indígena e negra com o discurso de que foram os últimos a chegar à região. Em outro local se diz que o Caetano foi formado por negros fugidos.

grandes possibilidades de efetivamente contribuir com a preservação da memória dos sujeitos num dado território, pois trazem para os mais jovens as memórias dos mais velhos.

Nesse sentido, Ana Maria Monteiro aborda o ensino de História como:

Lugar teórico, de produção e transmissão de saberes; ‘lugar de fronteira’: entre História e Educação, de confluência de e com outros múltiplos saberes, o que nos desafia permanentemente ao dever de vigilância ética, política e epistemológica ao atuar entre a necessidade de ensinar saberes referentes ao passado, ao mesmo tempo em que se contribui para desenvolver o pensamento e a reflexão crítica dos alunos, cidadãos atuantes na sociedade em que vivem; ‘lugar de memória, na perspectiva que possibilita relacionar o vivido (memórias espontâneas) com o ensinado/aprendido (saberes curricularizados, saberes ensinados, saberes aprendidos), rever saberes e compreensões que os tornam próprios e particulares, plenos de um saber do mundo na construção de conhecimentos de uso cotidiano, de memórias. Relação estrutural que gera conflitos, resistências, negações. Relação que põe em confronto diferentes culturas, visões de mundo (MONTEIRO, 2015, p. 03).

Essa reflexão da autora lembra que as culturas negras ganham hoje conceitos que passam pelo político e jurídico, como o de “Remanescente Quilombola” descrito no Artigo 68 das Disposições Transitórias da Constituição Brasileira de 05 de outubro de 1988. No Ceará alguns desses territórios receberam esse título, foram eles: Bastiões-Iracema; Conceição dos Caetano e Água Preta-Tururu; Goiabeiras e Lagoa do Ramo-Aquiraz; Buritizal-Poranga; Minador e Bom Sucesso-Novo Oriente; Cumbe-Aracati e Alto Alegre-Horizonte. No entanto, Caetano-Beberibe não está entre eles. Este conceito ainda soa um tanto estranho para uma boa parte dos moradores, porque há muita negação da identidade, ou seja, um processo de colonialidade do poder dado, que reflete no imaginário da comunidade.

Segundo Henrique Cunha Junior (1996, p. 149), “o racismo está presente nos diferentes locais e grupos sociais de uma mesma localidade, que os impedem de se auto reconhecer” Por isso, em Caetano há dificuldades para um auto reconhecimento acerca da memória ancestral da comunidade. Essa negação é recorrente também pelo preconceito cristalizado, mas não só por isso, o desconhecimento acerca da história local pelos moradores e pela escola contribui para manter permanecer nessa condição de invisibilizados causada pela ideologia do branqueamento.

Questão presente no município de Beberibe que se localiza no litoral leste do Estado do Ceará, a 84 km de distância de Fortaleza. Sua área territorial é de 1.623,8 km e possui uma estimativa para 2016 de aproximadamente 52.310 habitantes, tendo como base o último Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de 2010. Caetano fica a

12 km de distância da sede do município e conta com uma população de 404 famílias, totalizando 1.414 moradores distribuídos em 101,92 hectares, num território marcado por uma cultura diversificada, onde a convivência com práticas racistas faz parte do cotidiano desses moradores (COLAÇO, 2015; 2016).

No Censo de 2010 do IBGE, o município de Beberibe tinha uma população de 49.311 habitantes, com estimativa para 2015 de 52.310 e desses os que se declararam negros foram 602 pessoas na zona urbana e 1.034 na rural. Já os pardos foram de 14.192 na área urbana e 18.670 na rural. Em contrapartida, com o menor número de pessoas indígenas no meio urbano de 06 e na zona rural de 26 declarados ao recenseador da pesquisa. A comunidade de Caetano tem uma população de 381 famílias, totalizando 1.334³ pessoas e cerca de 80% se declaram negros em uma pesquisa realizada em de 2014⁴.

Figura 1. Mapa aéreo da comunidade de Caetano.



Fonte: Google Mapas – adaptado por RODRIGUES, Francisco Temilson Gonçalves, 2014.

O município de Beberibe já foi primeiramente Uruanda, nome atribuído pelos Tarairiús e depois por Lucas. Beberibe foi o nome com o qual Brasileiro Ferreira de Araújo registrou as suas terras, adquiridas por 10 mil réis, na segunda metade do século XIX, localizadas onde hoje é a sede do Município. A preocupação de Brasileiro foi doar a área para a construção da igreja. Inaugurada em 1875, a igreja impulsionou o crescimento do povoado e

³Dados obtidos na Secretaria de Saúde de Beberibe através do SIAB (Sistema de Atenção Básica, 2014).

⁴As brincadeiras das crianças da comunidade de Caetano: um caminho pedagógico com a cultura afrodescendente.

então, conhecido por Beberibe. E em 05 de julho de 1892 foi criado o Município de Beberibe pertencente à comarca de Cascavel (COLAÇO, 2008, 2013).

De Município a distrito, e de distrito a Município, Beberibe entre 1920 e 1926 pertenceu a Cascavel como distrito. Em 1926 foi emancipado e volta a pertencer como distrito de 1931 a 1951. Nessa última data, o então governador Raul Barbosa sancionou a Lei nº 1.153, que restaurou em definitivo a autonomia do Município. À frente do movimento emancipacionista, que nasceu em 1946, estava o Desembargador Boanerges Facó. No entanto, somente em 25 de março de 1954 o Município foi oficialmente instalado, depois de passar por eleições diretas em 1954, que elegeu Antônio de Queiroz Ferreira que assumiu o paço municipal em 1955 (idem, ibidem).

A comunidade de Caetano está dentro da APA, Área de Preservação Ambiental, desde 1999⁵ que contém as comunidades de: Ponta D'Água I, II e III, Carrapicho, Caetano. Na comunidade tem a lagoa do Uruarú, uma das maiores riquezas ambientais da região.

Figura 2. APA da Lagoa do Uruarú.



Fonte: Google imagens, 2016.

Mas é nas memórias dos moradores que se constata a riqueza imaterial, a bagagem cultural, a história local. Os depoimentos vão aos poucos delineando imagetivamente o traçado urbano da comunidade nos tempos pretéritos. Os moradores antigos lembram-se das modestas casas de taipas, em meio à vegetação frondosa, e que foram dando contorno agora ao povoado de traçado urbano aleatório, recortado e emoldurado com ruas de chão batido.

⁵Criada por meio do DECRETO Nº 25.355, de 26 de janeiro de 1999, abrange uma área de 2.672,58 hectares. Administrada pelo Conselho de Políticas e Gestão do Meio Ambiente (Conpam).

Eles recordam que a sobrevivência era por meio da pesca e da agricultura. Hoje possui posto de saúde, igrejas católica e evangélica, assistência espiritual, escola, ginásio esportivo, comércios varejistas, bares, clubes de festa e a economia já não se restringem à pesca e agricultura. A história e a memória dos moradores revelam os traços característicos não só da cultura negra, mas da indígena que são visíveis nos seus fazeres e saberes ancestral, como relata Cabocla:

Aqui não tinha nada. Só uma mata fechada e duas, três casas de taipa. Difícil viver. Aqui no meu quintal foi morada de índio. Foi encontrado vários pedaços de alguidar, de índios. Tinha urna com osso. Botão de barro. Passou um pessoal fazendo um estudo faz tempo, encontrou isso (Relato de Cabocla, 2007).

Cabocla tece um relato onde podemos verificar a presença indígena. Ela nos traz a perspectiva de trabalhar com uma pedagogia de combate à exclusão e à negação da história e das identidades e memórias locais.

Segundo Kabenguele Munanga:

O fator histórico parece o mais importante, na medida em que constitui o cimento cultural que une os elementos diversos de um povo através do sentimento de continuidade histórica vivido pelo conjunto de sua coletividade. O essencial para cada povo é reencontrar o fio condutor que o liga a seu passado ancestral o mais longínquo possível. A consciência histórica, pelo sentimento de coesão que ela cria, constitui uma relação de segurança, a mais certa e a mais sólida para o povo. É a razão pela qual cada povo faz esforço para conhecer sua verdadeira história e transmiti-la às futuras gerações. Também é a razão pela qual o afastamento e a destruição da consciência histórica eram uma das estratégias utilizadas pela escravidão e pela colonização para destruir a memória coletiva dos escravizados e colonizados (2012, p. 12).

As categorias Identidade, Memória, Colonizado e Escravizado discutidas pelo autor ajuda-nos a refletir sobre as dificuldades da comunidade em aceitar a ancestralidade afro-indígena presente na cultura local. É inevitável não falar de subjetividade. É nela que, perpassa a identidade e memória da própria comunidade de Caetano, como ela se define ou é definida por outros grupos exógenos como remanescente do tempo do escravismo criminoso nos dizeres de Henrique Cunha Júnior. Se a identidade é moldada e forjada no discurso hegemônico presente nas estruturas de relações de poder, como exigir da comunidade uma auto identificação afro-indígena? (COLAÇO, 2015).

Para Kabenguele Munanga (2012, p.11):

A identidade negra no Brasil de hoje se tornou essa realidade da qual se fala tanto, mas sem definir no fundo o que ela é ou em que ela consiste. A identidade objetiva apresentada através das características culturais, linguísticas e outras descritas pelos estudiosos muitas vezes é confundida com a identidade subjetiva, que é a maneira como o próprio grupo se define e ou é definido pelos grupos vizinhos. Nem sempre está claro quando se fala de identidade: identidade atribuída pelos estudiosos através de critérios objetivos, identidade como categoria de auto definição ou auto atribuição do próprio negro, identidade atribuída ao grupo pelo grupo vizinho.

Pensar identidade e memória é mais que debater, abstrair ou definir academicamente. As identidades e memórias locais são carregadas mais de subjetividades do que de aspectos concretos. A ancestralidade afro-indígena na comunidade de Caetano não aparece fortalecida, nem tampouco aceita plenamente pelo grupo envolvido na pesquisa, porém percebe-se certo despertar para as origens africanas, uma curiosidade em entender a história que permanece oculta, mas que se manifesta na oralidade e nos passos do samba de roda e do coco de roda. O reconhecimento de pertencimento étnico não é algo imediato, exige uma identificação que perpassa o campo objetivo do ser (COLAÇO, 2015) e deve fazer inferências nas subjetividades estruturantes das relações que o cerca. A visibilidade dos afro-indígenas poderá ser evidenciada quando os atores sociais da escola, da associação local se juntarem às lideranças e à população para dar um novo significado a sua identidade, tomar consciência de si mesmo e das relações que os cercam, apropriar-se da sua história local, permeada pelas influências africanas e indígenas.

Os moradores de Caetano contam que o primeiro morador da comunidade foi Chico (Francisco) Caetano, negro, do qual descende muito dos habitantes da comunidade. Vindo de Moita Redonda no município de Cascavel, no final do século XIX, não se sabe ao certo, se era fugitivo. Outra versão sobre a fundação do povoamento é de que já existiam os índios provavelmente os Tarairiús⁶ no século XVIII nas margens do rio Choró, devido ao fim da Confederação dos Cariris em 1713⁷. Os Tarairiús que sobreviveram vieram a se somar com os

⁷Habitavam a região que viria a compor o município de Cascavel, o povo indígena Tarairiú, do qual faziam parte os canindés, paiacus, jenipapos, janipabuços, arariús, anacés, caratiús, jaguaribaras... Os paiacus habitavam d serra do Araripe ao rio Açu (RN), do Baixo Jaguaribe ao rio Choró, e deixavam os colonizadores em constante sobressalto; eram seminômades e deslocavam-se de um lugar para outro em busca de pontos mais vantajosos, dentro de uma área coletiva, onde não existissem donos. Esses índios em 13 de agosto de 1713, criaram uma confederação e no ano seguinte invadiram a Vila de São José de Ribamar do Aquiraz e arrasaram o poder instituído ali. Após uma dia de encarniçada batalha, as forças do paulista João de Barros Braga venceram esses índios nas margens do rio Choró; o massacre foi quase total, quem escapou, foi feito de prisioneiro, levado para sítios e fazendas nos municípios de Cascavel, Aracati, Beberibe e Pacajus (BESSA, 1994, p. 28-29). Nesses

negros alforriados em 1882, do Sítio Bom Jardim⁸. Outra versão ainda é que no rio Jaguaribe, na sua desembocadura em 1708 os colonizadores devastaram toda a área para implantar currais e construir seus ranchos, constituindo em 1730 a produção de carne seca a gerar um comércio interprovincial. A implantação dessa atividade foi à custa de muita guerra, extermínio da população indígena e escravização dos mesmos. A utilização de mão de obra escrava, oriunda da África, diferente do resto do Estado nessa produção foi comum.

Os antigos moradores relatam que o local já foi morada de índios e de “negros fujões” dos sítios circunvizinhos, como o Bom Jardim que veio somar com o primeiro “povoador”. Contou-nos Ogun (2016), um dos professores entrevistados, nascido em Caetano que, antigamente as pessoas de Caetano eram chamadas de marrecos, porque não eram totalmente negras, nem totalmente brancas.

E não podíamos nos relacionar com as pessoas de Carrapicho, havia um preconceito, lá eles eram mais negros, mas nós, nesse trabalho pastoral, rompemos com isso e começamos a nos misturar, muitos se casaram. Também começamos a nos relacionar com as pessoas do Cumbe.

Todas as comunidades: Caetano, Cumbe, Carrapicho e Ponta D’água são circunvizinhas e as relações interpessoais são permeadas de classificações raciais, representantes das bagagens etnoculturais ali presentes. Para Luís Claudio Cardoso Bandeira, especialista em estudos de Africanidades, diáspora e religiões afro-brasileiras no Ceará, a mestiçagens e a branquitude⁹ é um tema que ao ser pesquisado rompe com a ideia de isolamento e distinções sociais que cada uma das etnias estava sujeitas:

Assim sendo, negros cativos e libertos estavam presentes em todas as vilas cearenses, nas mais diversificadas atividades, tais como vaqueiros, pescadores, jangadeiros, costureiras, rendeiras, fiandeiras, vendedoras, curandeiros, erveiros, cantadores, instrumentistas, contadores de histórias e escravos de ganho em geral, rompendo com a ideia de isolamento e de “não ser” a que estavam sujeitos pelo pensamento ocidental moderno (BANDEIRA, 2011, p. 210).

espaços houve várias fugas, a exemplo do que possivelmente aconteceu no Sítio Bom Jardim em Beberibe, esses “fujões” compuseram o local que mais tarde receberia o nome de Caetano.

⁸[...] 2 de março de 1882, sobre o casamento de Maria da Penha Ferreira Facó, irmã de Facó, com o primo João Tomás Ferreira Filho, a 25 de fevereiro do referido ano, dia em que se haviam casado, há 39 anos no sítio Bom-Jardim, os pais de Maria da Penha. Nesse dia, em homenagem à data familiar, foram concedidas as cartas de liberdade, de beijado, pelos Facós aos últimos escravos havidos por herança (FACÓ, 1961, p. 292).

⁹CARDOSO, Lourenço. **O branco “invisível”**: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período: 1957-2007). (Dissertação de mestrado), Faculdade de Economia e Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, 2008.

Essas atividades foram sendo incorporadas como profissões não só de negros e índios, mas muitos brancos livres que viviam à margem da sociedade também as incorporaram durante e após o processo de colonização das terras cearenses. Essas profissões de certo modo ajudaram a pulverizar nesse espaço a ideia de que não existiria negros nessas terras, por serem esses trabalhos de brancos pobres é desmentida à medida que se entende o trânsito da população negra livre, alforriada ou fugida para essa região.

Sabe-se que a ideia da não presença negra é apenas parte da construção histórica da ideologia do branqueamento. Seja pela entrada imigratória pelo Rio Jaguaribe para a produção de Charque no século XVIII, ou seja, pela entrada via Cariri, Pernambuco e Grão-Pará (Maranhão e Pará), dos ex-escravizados forros ou fugidos que aproveitavam essa dinâmica econômica difusa para se misturar com as populações locais bem antes do século XVIII e ainda depois, a presença dos negros no Estado era comum¹⁰.

A constituição étnica de Caetano é descrita pelas falas de Olorum e Iemanjá, nascidos na década de 1930 na comunidade, que relatam histórias diversas, ligadas as suas memórias ancestrais. “Eram pessoas de cabelo ruim, “pixaim”. Aquele que nem água molha. Diziam meus avós que essas pessoas eram escravos fugidos dos sítios da região. Os índios deixaram suas marcas no local um pouco antes da chegada desses cativos fugidos de seus senhores”.

Mesmo que esses dois povos não tenham convivido no mesmo período, suas memórias recriam relações de continuidades que foram essenciais no processo de formação da comunidade que recebeu outros sujeitos vindos até de outros municípios do Estado. Essa migração para Caetano contribuiu para a construção de uma pequena malha urbana, a partir da década de 1960 (ROCHA, 2008; 2011).

Para Eivaldo Fagundes Neves:

A história regional e local consiste numa proposta de estudo de atividades de determinado grupo social historicamente constituído, conectado numa base territorial com vínculos de afinidades, como manifestações culturais, organização comunitária, práticas econômicas, identificando-se suas interações internas e articulações exteriores e mantendo-se a perspectiva da totalidade histórica (2002, p. 45).

Portanto, para o autor, história local é uma maneira de compreender um grupo social num determinado território, a partir dos laços afetivos de seus habitantes com esse território

que constitui a memória social dos sujeitos. Quando se pensa em história local, necessariamente faz-se um recorte micro espacial em comparação com grandes processos históricos, como da produção de Charque em todas as margens do Rio Jaguaribe. A história da pequena comunidade de Caetano tem uma construção específica denominada marcos culturais e sociais presentes nas memórias dos habitantes mais antigos.

Marcos como esses aconteceram em 2007, quando uma das passagens que dá acesso à Lagoa do Uruaú foi fechada por conta da especulação imobiliária em seu entorno. A venda de terrenos de maneira irregular para os “ricões da lagoa” foi denunciada pelos moradores à delegacia do município. Iansã diz: eu fui um das que não deixei isso acontecer... “No final, a gente ganhou”. Segundo Henrique Cunha, “a população negra tem os piores índices de acesso ao poder político, à cultura, aos bens econômicos e aos bens sociais e ainda assim consideram-se estes fatores como naturais, como normais” (2011, p. 79). Para Iansã essa normalidade aparente em ter menos, ser menos privilegiado não deixou que ela se paralisasse.

A luta pela terra vem desde o Brasil Colônia. A forma como o projeto português parcelou o solo da capitania foi arbitrário e desleal com as populações indígenas que tiveram seu bem mais precioso, usurpado em nome de um sistema econômico desconhecido por eles. A concentração de terras nas mãos de poucos em nosso país se dá pelo modelo implantado nas colônias pela Coroa.

No Brasil, a propriedade da terra era de domínio da Coroa e poderia ser doada, segundo critérios da própria, a quem solicitasse, de acordo com a condição econômica que tal sujeito detinha e também segundo serviços que o mesmo tinha prestado à Vossa Majestade. Serviços que configurava um personalismo oriundo do patrimonialismo aliado à fidelidade irracional por parte de quem praticava. Daí vem o súdito do Rei.

O projeto da “Lei de Terras” de 1850, que esteve em discussão na câmara dos deputados, regulamentava o acesso a terra. Tal projeto proibia a aquisição de terras públicas por outro meio que não fosse a compra. O valor era altíssimo e ainda havia um Imposto Territorial, que era para garantir que o proprietário nela produzisse, mas ainda assim o proprietário tinha a autonomia para decidir de que forma utilizaria a terra. Com tais métodos vemos o acesso a terra sendo tratado como mercadoria, fonte de poder e prestígio social, pois somente tinha acesso à mesma quem pudesse comprá-la e explorá-la lucrativamente.

Sob o ponto de vista do trabalho, quem defendia a posse da terra sobre domínio da Coroa, defendia também o escravismo e o sistema de “plantation” e representavam setores conservadores. Os que defendiam a “Lei de Terras” eram favoráveis ao trabalho livre, pois o tráfico de negros e o regime de escravidão estavam ameaçados.

No Brasil é aprovada a “Lei de Terras” de 1850, dando a posse a quem tinha poder econômico e concentrando-a nas mãos de poucos, tal medida tem seu desdobramento e influencia nos dias de hoje em pequenas comunidades tradicionais acontecem com bem mais frequência em razão de grandes espaços vazios e também pelas grandes imobiliárias acharem que estão lhe dando com pessoas desinformadas e sem instrução formal, se tornam para eles fáceis de serem manobrados.

CAPÍTULO II

APLICAÇÃO E MEMÓRIA DAS LEIS 10.639/03 E 11.645/08 NA ESCOLA JOSÉ ROLDÃO DE OLIVEIRA EM CAETANO

Desde 2008, frequento a escola, com o meu primeiro trabalho de graduação, onde fiz uma historiografia da origem étnica da comunidade de Caetano por meio de um machado de pedra e um cachimbo de cerâmica. Em 2015, convidaram-me a contribuir com o planejamento e construção do Projeto Político Pedagógico, na qual falei para os pais e comunidade escolar sobre a importância desse instrumento de gestão democrática. Embora, a Secretaria de Educação Municipal não oferecesse o suporte e apoio necessário à escola, fazia suas exigências, incluir a discussão das Leis 10.639/03 e 11.645/08, utilizando de informações documentais e dos diálogos isolados de cada escola a fim de cumprir apenas uma determinação legal (OLIVEIRA, 2016).

Ao discutir sobre as Leis 10.639/03 e 11.645/08, deparei-me com a seguinte contradição: Como garantir algo que não se conhece? Ao chegarmos à escola, a referida Lei não fazia parte do cotidiano dos professores (as) de História, Literatura, Religião, Artes, Língua Portuguesa e Educação Física, e muito menos pelas Ciências da Natureza. Confirmei essa questão com os relatos de 2015, quando apenas a professora Iemanjá de História disse conhecer.

Para que as Leis 10.639/03 e 11.645/08 sejam realmente aplicadas é preciso que o Projeto Político Pedagógico das escolas passe por uma reconstrução de maneira democrática discutido com todos os segmentos que compõem a comunidade escolar: funcionários, professores, alunos, núcleo gestor e comunidade como está previsto no Plano Municipal de Educação 2009-2018.

Para Soraia Colaço,

[...] Reconhecemos a relevância desse debate no cenário educacional, tendo em vista que a construção coletiva do PPP apresenta-se como uma proposta inclusiva, num contexto complexo, onde se pretende corrigir as ausências de diálogo com os segmentos escolares e com a cultura na qual a escola se insere. Essas ausências são históricas, desde a invasão portuguesa o conhecimento produzido pelas populações do território brasileiro não encontram espaço de respeito e muito menos de divulgação (2015, p. 17).

O PPP enquanto instrumento de gestão democrática define o currículo como um artefato humano, resultado de uma luta de interesses entre grupos diversos com posições

políticas diferentes. Mas como se realiza processualmente, sempre se encontra inacabado, aberto a monitoramento e avaliação constantes (COLAÇO, 2015).

Dessa forma, foi compreendida a necessidade da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Roldão de Oliveira pensar a educação em um novo paradigma de conhecimento, a fim de contribuir com a reflexão acerca da herança colonial europeia no currículo e nas práticas pedagógicas e escolares. A escola de Caetano precisa colaborar com a lógica decolonialista e com uma educação que faça mais sentido para os alunos e alunas e para toda comunidade. Contudo, a experiência com o PPP é para pensar uma escola que dialogue com a diversidade não apenas na esfera das relações étnico-raciais, mas principalmente, com os saberes que se encontra no espaço da escola de tradição ocidental e europeia.

O PPP, apesar de ser construído em um tempo determinado, é um documento que precisa estar presente cotidianamente nas ações e política escolar. É o carro-chefe em todos os momentos em que a escola se reúne para definir rumos ou propor mudanças. Assim como também referenda às demandas sociais que perpassam os domínios pedagógicos da escola. O PPP é uma ferramenta de apoio à escola, principalmente quando este é resultado de um trabalho coletivo que legitima as ações e políticas propostas.

Na Escola Municipal José Roldão de Oliveira, fizemos uma alteração do PPP de forma direta. Transformamos o papel num processo coletivo, onde participaram os filhos, pais durante três meses. Eu e Soraia Colaço juntamente com eles discutimos as alterações e inclusões no PPP da escola. De início, realizamos o primeiro contato com a escola para apresentar as etapas do PPP a toda comunidade escolar que contemple a diversidade étnico-racial como está posto na Resolução nº 01, de 17 de junho de 2004¹¹. Nesse dia apresentamos um vídeo “O que é um PPP?”, logo após abrimos uma discussão a respeito do assunto para sedimentar as informações básicas. O caminho do PPP proposto incorpora o debate das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Assim, projetamos um curta-metragem “Pode me chamar de Nadi” que discute o preconceito racial tendo como elemento o cabelo de uma criança negra na periferia de Fortaleza.

A grande parte da comunidade escolar já conhecia esse documentário, direção de Déo Cardoso. Esse vídeo foi apresentado inicialmente pela socióloga Soraia Colaço em virtude de sua pesquisa sobre a Implementação da Lei 10.639/2003 nessa escola, fiz outras observações relativas ao curta no desenrolar das conversas que fui colhendo. Observei as

¹¹ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

percepções dos (as) e professores (as), do núcleo gestor e funcionários (as) a respeito do conteúdo étnico-racial mostrado pela personagem Nadí. Ouvi falas baixas do grupo como “a negrinha vai roubar” (de uma professora em relação à menina negra do filme), ou “olha o cabelo dela, bonito? (risos)”. Após um tempo, mais ou menos na metade do filme, o grupo passou a modificar suas feições, os sorrisos que expressam um racismo davam lugar a um ar de preocupação, inquietação..., como se tivessem despertado para outra reflexão ou desesperados para o filme acabar.

Figura 3. Discussão com a comunidade escolar sobre o PPP.



Fonte: Arquivo da escola, 2015.

A LDB (Lei nº 9394/96), que em seu Art.12; I; Art. 13; I e no Art. 14; I e II estabelece orientação legal de confiar à escola a responsabilidade de elaborar, executar e avaliar seu projeto pedagógico. A legislação define normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios estabelecidos pelo Art.14: I. Participação dos profissionais de educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares equivalentes (BRASIL, 2003).

Em Beberibe, tomamos como referência o Plano Municipal de Educação das Relações Étnico-raciais da Rede de Ensino de Beberibe 2009-2018, apresentado pela Secretaria Municipal de Educação, que implanta oficialmente a Lei 11.645/2008 e torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, que altera a Lei 10.639/03, entretanto, para o movimento negro, a Lei 10.639/03 possui mais força por representar uma luta específica dos negros, caminho diferente dos indígenas.

Como palestrantes e facilitadores do processo, eu e Soraia Colaço puxamos as discussões do PPP e fizemos uso da observação participante durante e após a explanação do tema para que nós pudéssemos compreender se os pais estavam entendendo as informações transmitidas acerca da construção do documento.

No segundo momento, iniciamos um momento de sensibilização, interação e alinhamento do tema proposto e uma discussão referente ao planejamento das ações. Desde o princípio houve uma escuta qualificada para a valorização das diversas falas e posterior estudo, investigação, elaboração e produção. Paulo Freire destaca na obra *Pedagogia do Oprimido* que o pesquisador-educador precisa adotar uma postura de respeito mútuo e de troca entre os diversos saberes, intelectuais e populares. O mecanismo de construção do conhecimento abre possibilidades de uma prática democrática fundamentada em uma escuta respeitosa entre pesquisador e pesquisado no local de estudo (FREIRE, 1970).

Na realização da metodologia da pesquisa minha e de Soraia Colaço buscamos apoio no marco legal disponível para o diálogo com as demandas locais. É importante conhecer as garantias das leis (9.394/96; 10.639/03; 11.645/08), que sobre determinadas circunstâncias, são resultantes de históricas mobilizações sociais.

Após esses dois momentos, a escola buscou mobilizar a comunidade escolar para apresentar os resultados a que chegaram, sugerindo compreender a importância da participação social na gestão democrática, no processo de desenvolvimento de uma educação voltada para os interesses coletivos. Apesar dos limites institucionais, incluindo as dificuldades da autonomia escolar, entendemos que a escola está sendo capaz de estabelecer um diálogo, embora ainda tímido com a comunidade escolar e local (COLAÇO, 2015).

Embora a escola tenha dado abertura à família para discutir a construção do PPP, percebemos a ausência de uma experiência verdadeiramente democrática quando observamos as dificuldades na manifestação das opiniões. Essas famílias que aparecem para participar são pessoas que têm uma bagagem de discussão etno-racial e de valorização de saberes popular. Assim, nas opiniões mostraram-se, muitas vezes, opostos os da escola já que, propunham ou questionavam a falta dessa valorização no currículo da escola. No decorrer do encontro com as famílias dos alunos e alunas, estimulamos uma reflexão acerca da importância do diálogo entre os diversos saberes: do território habitado no qual a escola se insere; da identidade, testemunha do hibridismo cultural e das dificuldades na construção da autoimagem dos sujeitos sociais; do meio ambiente e os impactos advindos das práticas capitalistas; da escola com seu currículo eurocêntrico; das questões de gênero e do respeito à diversidade e, principalmente da história e cultura local, que antes não estava contemplado no PPP.

Para Soraia Colaço,

Dentre as demandas uma se configurava como um despertar de consciência, de reconhecimento identitário: os estudos de línguas maternas (indígena e africana), justificados pela ancestralidade negra e indígena. Uma curiosidade pairava sobre o ambiente e entendemos haver muito mais para discutir com a comunidade, que outros momentos se impunham na consolidação de um espaço verdadeiramente democrático (2015, p. 27).

No encontro com os alunos e alunas e as demandas por eles colocadas, segundo a escola, serão referendadas não apenas no PPP, mas nas práticas escolares cotidianas, principalmente nos estudos das línguas indígenas e africanas por reconhecer várias palavras no cotidiano que remontam a elas, como “mai qui tu”¹². Dentre as discussões mais polêmicas destacamos o desejo dos alunos por um fardamento que traga o nome da comunidade, uma merenda escolar de mais qualidade e uma preocupação acerca do destino da Lagoa do Uruaú, que se inclui nas lutas sociais deles.

Os professores também se reuniram com a gestão, foram citadas suas áreas de interesse, suas dificuldades no desenvolvimento de um trabalho com mais qualidade social. Reclamaram dos poucos recursos disponíveis, da ausência de um aparato metodológico de acordo com as exigências educacionais brasileiras, e se colocaram à disposição para não somente construir o PPP, mas utilizarem esse documento nos seus planejamentos educacionais (OLIVEIRA, 2016).

A luta empreendida pela classe dominante em subalternizar as culturas africanas é real e visível. Por mais que haja esforços pontuais do próprio governo em torná-la um elemento constituidor da formação da nação brasileira, as culturas africanas não conseguem se efetivar no discurso prático do país. A violação dos direitos sociais dos negros são uma constante, principalmente no campo da educação, onde há uma porcentagem muito significativa da população negra que não tem acesso à escola e tão pouco aos postos e profissões socialmente reconhecidas.

Não diria que há perda de identidade que fragmenta a memória dos negros, mas há uma crise das identidades dessas populações que ainda sofrem com as amarras dos grilhões hoje, por mais que não sejam os físicos, são grilhões ideológicos, que possuem poder que ultrapassar todas as barreiras temporais. Isso é fruto do sistema escravista que perdurou

¹² Expressão usada para se admirar de uma ação de alguém.

durante toda a Colônia e parte do Império, deixando marcas profundas na estrutura social brasileira.

Para Nei Lopes:

O Brasil – repetimos – é um país de muitas culturas, onde a cultura negra é, certamente, a presença mais forte. Mas a maioria dos negros nem sequer pode perceber este fato. E isso porque, procurando apagar da memória dos brasileiros, durante muito tempo, qualquer ligação com o seu passado africano, a classe dominante fez com que o negro de modo geral perdesse a sua real identidade. Assim, poucos afro-brasileiros têm consciência do que são, de onde vieram e para onde vão. E isto é extremamente sério quando se sabe que toda pessoa é um elo vivo entre seus antepassados e sua descendência (2006, p. 227).

Para a cultura africana tudo está relacionado. Não há a dissociação entre o vivo encarnado e o desencarnado. Por ser uma cultura de base mística os elementos se inter cruzam e não há tanta diferença entre o real e o imaginário. A circularidade é bem presente nessa relação e faz todo o sentido quando se pensa em outros elementos que estão fora do plano dos seres vivos. A religião, a exemplo do Candomblé e da Umbanda, para esses povos é o ponto de interseção entre o mundo comunitário dos seres que se manifestam em diversas formas e dos que se encontram na esfera do acordado, presente no convívio comunal.

Esse elo do vivo com os antepassados que o autor fala é presente na comunidade pela presença das religiões de matrizes africanas, Candomblé e Umbanda. A primeira traz uma raiz mais forte dos cultos tradicionais da África e forma representantes e seguidores nos mais diversos e inusitados locais. Em Caetano há uma praticante do Candomblé que chamamos aqui de Oiá que por muito tempo ficou recebendo os ensinamentos e passou a se desenvolver os preceitos dessa religião, sem ter um guia diretamente. Essa evolução só foi possível porque há muita dedicação em Caetano por parte de quem pratica e segue as obrigações rigorosamente desse panteão.

No quarto e último momento foi início da Semana de Consciência Negra. Nós apresentamos uma discussão facilitada por curtas-metragens de conteúdo desconhecido não só por alunos, mas também por professores, funcionários e núcleo gestor. O primeiro curta foi “Etnociência” que relacionamos: das contribuições que as populações indígenas e negras de práticas milenares que conhecem o movimento da natureza e da fitoterapia medicinal que usam para trazer curas jamais imaginadas pela Ciência cartesiana. Para discutir o preconceito de raça, projetamos um curta “Vista a minha pele” que aborda de maneira espontânea práticas de discriminação de crianças, jovens e adultos.

É importante que os alunos falem, relatando sua trajetória, contando a história que, às vezes, não é a que nós esperávamos ouvir, mas que fala mais sobre o que ele é, ou seja, dá voz e vez para os que foram silenciados pela ordem do sistema e não puderam deixar as suas impressões.

A comunidade escolar participou da elaboração das pautas que delimitavam a discussão dos assuntos que iriam compor a reconstrução do PPP, contribuindo ainda com a sistematização e organização das fases do documento. Procuramos, entretanto, participar somente como facilitadores a fim de esclarecer dúvidas do percurso metodológico do documento, e esclarecer termos técnicos não compreendidos pela comunidade escolar.

Atualmente, o PPP encontra-se em fase de apreciação, depois será organizado em um documento de caráter preliminar onde, analisado pelos coletivos escolares, pais, professores, funcionários e alunos para ser submetido à avaliação do Conselho Escolar e da Secretaria Municipal de Educação, com término previsto para final de 2016, podendo se estender ao início do ano seguinte.

Como professor, colaborei na reconstrução do PPP das escolas municipais que trabalhei em razão da Deliberação nº 02/2010 que institui as Diretrizes Curriculares Municipais da Educação das Relações Étnico-Raciais para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena. Os PPP's dessas escolas precisavam contemplar as exigências das Leis 10.639/03, Resolução Nº 01, de 17 de junho de 2004 e 11.645/08. Não houve um diálogo entre a comunidade escolar, cada núcleo gestor das escolas ficou responsável em revisar o seu documento, a exemplo da Escola Municipal Iranise Bessa de Ensino Fundamental, onde estava como professor de apoio. Em sua maioria o acréscimo foi feito arbitrariamente, a revelia da comunidade escolar. Isso só não aconteceu nessa escola em virtude da pesquisa de mestrado da socióloga Soraia Colaço que estava na escola desenvolvendo o trabalho. A referida propôs os encontros a fim de discutir com a comunidade escolar a importância do PPP e porque era tão necessário inserir a História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena nesse documento e no currículo oficial.

O PPP foi entregue à Secretaria Municipal de Educação, como exigência legal para o prazo estipulado para o final de 2015, início de 2016, mas essa discussão continua na escola, tendo em vista que o PPP precisa passar por uma apreciação final para possíveis correções. Entendemos que a História é uma ciência em construção, bem como o PPP, mesmo vindo por essa ótica, existe um momento que o documento do PPP precisa ser reavaliado.

Em 2016, retomo as discussões em torno do PPP, em virtude avaliativa e para constatar o que ficou de positivo e se houve realmente mudança nas práticas cotidianas dos

professores da escola. A gestão da escola se colocou à disposição para apoiar o meu trabalho com o corpo docente, discente e funcionários, com o intuito de efetivar o que a comunidade escolar pactuou no documento construído coletivamente.

Minha presença foi bem aceita pelo conjunto da comunidade escolar em razão da trajetória de estudo nessa localidade. Comecei, ainda nesse dia, um rápido diálogo com alguns professores e professoras. Num dos relatos, escutamos do professor Ronaldo (2015) “não tenho material didático suficiente para trabalhar o tema com os meninos, quando falo no assunto parece que não sou escutado, os alunos são desinteressados”; em outra ocasião me dizia: “é necessário material lúdico para esse trabalho, o livro didático traz uma linguagem muito formal, o assunto é deixado para trás, a escola não se comunica com a comunidade, é dos muros para dentro, a preocupação é apenas ensinar a ler, escrever e oferecer noções de Matemática”.

A partir desse primeiro contato, estabeleci um calendário semanal de visitas que me proporcionou uma relação mais próxima com a comunidade escolar. Fiz uma observação do espaço escolar e fui ouvinte de duas aulas de História e Geografia, 6º e 9º anos durante uma semana. 32 alunos (as) era o menor número das turmas, houve uma com mais de 40 matrículas no Diário Escolar. Eu e a professora buscávamos o tempo inteiro chamar a atenção dos estudantes, os quais se encontravam dispersos e sem motivação aparente para o assunto.

Essa postura dos alunos reflete uma ação do discurso homogêneo que não só a escola faz parte, mas toda a sociedade que expressa por meio de ações à violência simbólica nos dizeres de Pierre Bourdieu (2007), que dissemina também na população que geralmente desconhecem seus mecanismos de dominação e de poder, capaz de fragmentar e destituir o processo de afirmação de identidade nos sujeitos aprendentes.

A professora Iemanjá reflete: “as pessoas não se reconhecem, acho que falta estímulo. O negro não deixou de apanhar, só não é chicotado, mas o desemprego, a falta de moradia, os baixos salários, a educação falha, tudo é chicotada” (2015). Essa professora, embora não tenha ainda se apropriado de algumas análises sociais que lhe permite difundir alguns preconceitos coloniais em relação à questão étnico-racial, mas demonstra seu lugar como negra em sua experiência de vida, marcada pelo racismo e opressão pelos meios sociais. Quando os alunos e alunas citavam seus conhecimentos sobre o tema racial sempre se referiam a Iemanjá, como se a mesma representasse um reduto, uma referência, na discussão sobre a diversidade, racismo e outros assuntos pertinentes à matéria, pois é notório a sua militância a favor da causa negra.

Nos dias que se seguiam, conversei com 05 professores, 10 alunos, 01 membro do núcleo gestor e 08 funcionários, buscando suas interpretações da realidade, impressões sobre a escola, a fim de encontrar um elo entre a lei e o cotidiano escolar. Assim, escutava os seus depoimentos, pois acredito que a história oral é melhor forma para juntarmos os elementos narrados pela memória desses sujeitos para uma posterior reflexão acerca dos fatos contados.

Ronaldo (2016), um dos professores, reclamava: “as ações são pontuais, para atender apenas a uma exigência legal”. Realmente, era notória a fragmentação das propostas que pretendiam trabalhar com questões étnico-raciais e pouco contemplava a discussão proposta pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08.

O Dia da Consciência Negra em 2014 houve a exposição de fotos, painéis de barro, malas de madeira, cadeira, objetos da comunidade, que retratava a cultura negra e indígena. Em seguida, um grupo de alunos (as) fez uma coreografia ao som de uma música da Shakira, ensaiada por um adolescente, “amigo da escola”. Após a coreografia, dançou-se uma música africana que na letra falava da vivência de um transe, embalados por tambores e gingados de Samba de Roda. Havia no ar certo estranhamento pela plateia, mas ao mesmo tempo, uma curiosidade expressa nos olhares fixos do público. Nessa pauta das comemorações “esqueceram” de convidar uma mãe de santo da comunidade para falar aos alunos sua experiência no Candomblé.

Propus à gestão a realização de oficinas destinadas de início aos professores, funcionários e núcleo gestor com o tema: tecnologia africana na formação brasileira, para ser trabalho permanente, com início na Jornada Pedagógica de 2017, onde todos participam. Com o intuito de mostrar as tecnologias trazidas pelos negros no princípio da colonização brasileira e a importância destes nos diversos ciclos econômicos. Articulei com um recorte sobre a História de Beberibe e a presença negra na formação e construção do município e da própria comunidade de Caetano.

Ao mesmo tempo em que vejo o descaso com relação ao Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos próprios estabelecimentos de ensino tanto básico quanto superior, também é presente o desconhecimento a respeito do assunto que é complexo. Já para o professor Ogum: “pra que tanto “alvoroço”, por algo “tão simples”.” Percebo também na fala desse professor o descaso e a falta de importância que dá ao assunto. Percebo que há um clima de curiosidade em relação a essa “tal ancestralidade negra”, uma busca de conhecimento que “não se sabe onde encontrar” e “por que encontrar”, algo que remete a uma folclorização desse tema na escola.

Figura 4. Jornada Pedagógica em 2017.



Fonte: Arquivo da Escola, 2017.

As tensões a esse respeito surgiam da comunidade escolar, embora o Projeto Beberibe Multicor, vinculado à Secretaria de Assistência Social e Cidadania, proponha formação para os professores e educadores sociais a fim de transformá-los em multiplicadores das questões étnico-raciais nas escolas municipais, tendo como público alvo crianças e adolescentes que ainda são pouco para haver uma mudança substancial no contexto escolar, e também na relação ensino-aprendizagem. Creio ser interessante dizer que o Projeto Beberibe Multicor¹³ financiado pela Fundação Itaú, que trabalha na perspectiva do multiculturalismo crítico contra hegemônico, construído, planejado e coordenado pela Prof.^a Esp. Lucelena Honorato Lima da rede pública municipal que especializou-se em Língua Portuguesa e Literatura, com pesquisa em escritores afro-brasileiros.

O cenário passava a mudar, estava diferente, outra dinâmica se processava e, embora houvesse divergências como relata a coordenadora, não parecia mais um projeto isolado de um grupo de professores (as) alunas (os), em ensaios fragmentados. A atmosfera era outra, a motivação tomava conta da escola. O Projeto Multicor: por uma infância sem racismo, coordenado pela Secretaria de Assistência Social de Beberibe por iniciativa da Prof.^a Esp. Lucelena Honorato Lima trouxe o Circo Multicor (espaço lúdico que conta com uma tenda na qual abriga a comunidade) que apresentou o resultado das construções artísticas e culturais dos alunos e alunas, relacionados ao poeta, ator, cineasta, teatrólogo, pintor e folclorista brasileiro Solano Trindade. A escolha desse tema causou alegria nas crianças e adolescentes, porque Solano, além de ser um autor negro, parecia ter sido gestado na numerosa família

¹³Esse Projeto nasceu na Escola Municipal Pedro de Queiroz Ferreira no Residencial Antônio de Queiroz Ferreira/Sítio Lucas. Quando a professora era lotada na biblioteca escolar da referida escola. Trabalhou à temática étnico-racial com a Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, de maneira lúdica.

Trindade de Caetano. Essa coincidência significou uma ruptura com relação ao olhar sobre o (a) negro (a) como “figura subalterna”.

Relatou-me um professor com relação à garantia das Leis 10.639/03 e 11.645/08: “eu me sinto inseguro, com medo de fazer errado, porque não recebemos formação e também não pode ser qualquer formação, precisa aprofundar o assunto”. Explico ao professor Xangô que a formação é importante, que o medo nos acompanha, mas precisamos aprender fazendo, estudando, construindo conhecimento e observando a realidade, as necessidades que surgem no cotidiano, que não existe uma fórmula perfeita para trabalharmos o tema. Por fim, precisamos nos soltar dos grilhões que nos aprisionam. Falei das dificuldades que enfrentava no meu trabalho, do quanto me equivocava, às vezes, no intuito de realizar o melhor. Coloquei-me no lugar do professor e lembrei o quanto precisava estudar e refletir, no diálogo com o outro, para entender questões que, a princípio, parecem simples, mas que são bastante complexas e carregadas de estigmas.

CONCLUSÃO

Acredito que, várias ações são necessárias para que as referidas leis sejam efetivamente implantadas. Não depende apenas da vontade política das instituições que representam a sociedade, a exemplo da escola, embora seja imprescindível um orçamento pré-definido para garantir os recursos educacionais que a ação exige. Segundo, a comunidade escolar e local precisa se mobilizar a fim de garantir a continuidade do projeto. Terceiro, é preciso pensar numa perspectiva decolonial, buscando um referencial teórico que combata o mito da democracia racial e proporcione formas de produção de conhecimentos com base em epistemologias complementares à tradição da ciência eurocêntrica.

No percurso da pesquisa, compreendi que há um movimento propício na reeducação das relações étnico-raciais, mas falta muito para a valorização do patrimônio cultural e histórico dos afrodescendentes pela escola, pela comunidade, pelos alunos, e los docentes em torno de uma mudança curricular escolar de caráter eurocêntrico. No encontro com as professoras, professores e gestão educacional da Escola Municipal José Roldão de Oliveira de Ensino Fundamental, foi possível refletir sobre algumas estratégias pedagógicas para garantir que as Leis 10.639/03 e 11.645/08 sejam discutidas, no entanto saibamos que essas reflexões não são suficientes, nem dão conta do complexo emaranhado no combate ao racismo e às diversas violências que se perpetuam ao longo da história das gerações de negros e negras nesse país.

Nossa pesquisa ajudou de certa forma, a escola a repensar a sua autonomia e gestão democrática, para a comunidade e o município, enquanto ferramenta de compreensão da realidade histórica e social, além de apoiar metodologicamente a sua ação.

Os diversos sujeitos\objetos da pesquisa, pais, alunos, professores, funcionários e núcleo gestor, em suas relações, demonstram comportamentos racistas, reproduzindo relações desiguais, nas quais também se amparam no currículo eurocêntrico presente na maioria dos PPP's. O livro didático reforça essa questão em relação às crenças e valores construídos ao longo da História ensinada e que se reproduzem no seio familiar e ultrapassam gerações e lugares sociais, a exemplo da escola e da comunidade de Caetano.

O racismo se expressa, perpassando o currículo de caráter eurocêntrico que só valoriza e afirma a cultura branca por meio de imagens e palavras, tornando-se parte constitutiva do tecido escolar, amparado em crenças, valores, os quais se mostram naturalizados pelos estereótipos. Dessa forma, fui tecendo uma “colcha de retalhos”, com os relatos, embora cada um estivesse relacionado com o outro.

Para que melhore a qualidade da formação das crianças e jovens é necessária a participação dos coletivos escolares e da comunidade na construção do PPP. O PPP deve funcionar como elemento capaz de construir uma ponte entre o saber escolar e o local, ambos precisam dialogar para que a ancestralidade afro-indígena não continue silenciada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. A singularidade: uma construção nos andaimes pingentes da teoria histórica. In: **História: a arte de inventar o passado. Ensaios de teoria da história.** Bauru, SP: Edusc, 2007.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado:** Nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BEBERIBE, Secretaria Municipal de Educação de. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal José Roldão de Oliveira de Ensino Fundamental.** Beberibe, SME, 2015.

_____. **Plano Municipal de Educação das Relações Étnico-raciais da Rede de Ensino de Beberibe 2009-2018.** Beberibe, SME, 2009.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3 ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1992. 238 p. (Educação em questão)

BRAGA, Alexandre Francisco. **Educação Afro-Indígena:** caminhos para a construção de uma sociedade igualitária. Revista África e Africanidades - Ano I - n. 4 – Fev. 2009. Disponível em: <www.africaeaficanidades.com> Acesso em 10/05/2017.

BRASIL, Ministério da Educação do. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília: MEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec), 1999.

COLAÇO, **Beberibe:** a história de um povo. Fortaleza: OMNI, 2008.

_____. **Beberibe, a história de um povo:** diversidade e identidade cultural. 2 ed. rev. ampl. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2013.

_____. **A construção do Projeto Político Pedagógico da Escola José Roldão de Oliveira em Caetano-Beberibe-CE:** um desafio para as identidades locais. 41p. TCC (Graduação em Pedagogia). Coordenação Acadêmica de Graduação, Pós-Graduação e Extensão, Instituto de Educação e Tecnologias, 2015.

_____. **O Currículo escolar e a implementação da Lei 10.639/03 na Escola Municipal José Roldão de Oliveira na comunidade de Caetano/Beberibe:** Impactos nas relações étnico-raciais. 223p. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino) – Departamento de Educação, Faculdade Dom Aureliano Matos. Limoeiro do Norte: Universidade Estadual do Ceará, 2016.

DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura.** 2 reimpr. Belo Horizonte, UFMG, 2001.

HAMPATÉ BÂ, A. A tradição viva. In: KIZERBO. **História oral da África:** metodologia e pré-história. Vol. 1, São Paulo: Ática/UNESCO, 1982.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil.** 2 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1992.

LIMA, Ivan Costa e NASCIMENTO Joelma Gentil do (Orgs.). **Trajetórias históricas e práticas pedagógicas da população negra no Ceará**. Fortaleza: Imprence, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

BANDEIRA, Luís Cláudio Cardoso. História das africanidades e diásporas religiosas “em troca de águas” de terreiros desde o Ceará. In: CUNHA JÚNIOR, Henrique; SILVA, Joselina; NUNES, Cícera (orgs.). **Artefatos da cultura negra no Ceará**. Fortaleza: UFC, 2011.

NEVES, Erivaldo Fagundes. **História regional e local: fragmentação e recomposição da história na crise da modernidade**. Feira de Santa: Universidade Estadual de Feira de Santana; Salvador: Arcádia, 2002.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Olhando pela janela e vendo às árvores africanas: as relações Brasil-África. In: CUNHA JÚNIOR, Henrique; SILVA, Joselina; NUNES, Cícera (orgs.). **Artefatos da cultura negra no Ceará**. Fortaleza: UFC, 2011.

BOSI, Eclea. **Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos**. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2005.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **LDB: memória e comentários**. 2 ed. Fortaleza: Livro Técnico, 2003.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: História Oral**. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

THOMPSON, Edward Palmer. **Os românticos**. Trad. Sérgio Moraes Rêgo Reis. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 9 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.

LOPES, Nei. **Bantos, malês e identidade negra**. 1ª Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2008 (Coleção Cultura Negra e Identidades).

MONTENEGRO, Antonio Torres. **História oral e memória: a cultura popular revisitada**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria. **Ensino de História: entre história e memória**. Disponível em: <<http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica-educacional/artigos/artigo1.pdf>> Acesso em 16 de junho de 2015.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009 (Pensadores & Educação, v. 04).

OLIVEIRA, Lucineide de Abreu. **O coordenador pedagógico e a inclusão da história e cultura das etnias indígenas e africanas nas suas práticas pedagógicas**: uma experiência na Escola Municipal José Roldão de Oliveira em Caetano/Beberibe/CE. 43p (Monografia de Especialização em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica). Coordenação Acadêmica de Graduação, Pós-Graduação e Extensão, Faculdade KUIROS, 2016.

LOPES, Nei. **Bantos, malês e identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006 (Coleção Cultura Negra e Identidade).

FONTES

FACÓ, Boanerges de Queiroz. **José Balthazar Ferreira Facó**. Col. Vida Brasileira, Ministério da Educação e Cultura/Serviço de Documentação, 1962.

SOUSA, Antônio (Barão) Manuel de [et. al.]. **Cascavel 300 anos**. Universidade de Fortaleza, 1994.

1º TABELIONATO DE CASCAVEL (LIVRO Nº 1 DE NOTAS DE COMPRA E VENDA DE ESCRAVOS, 1869-1877).

CARTÓRIO DO 1º OFÍCIO DE CASCAVEL (LIVRO Nº 2 DE NOTAS DE ESCRAVOS, 1877-1880).

2º TABELIONATO DO TERMO DE CASCAVEL (LIVRO Nº 1 DE ESCRITURA DE ESCRAVOS, 1874-1882).

PARÓQUIA JESUS, MARIA E JOSÉ DE BEBERIBE.
Livro de Casamentos (nº I – 1884 a 1895).
Batismo (nº II anexo I 1900 a 1905).

ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO CEARÁ.
Câmara Municipal de Beberibe
Câmara Municipal de Cascavel

BIBLIOTECA PÚBLICA MENEZES PIMENTEL DO ESTADO DO CEARÁ.

Constituição de 02 de março de 1882.
Gazeta do Norte, nº 62 de 19 de março de 1882.
Correio da Assembléia Provincial (1839-1840).
O Libertador (1889)
O Libertador, de 01 de janeiro de 1884.
O Povo (1941).