

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

KATHIA REGINA PINTO

**A AÇÃO EDUCATIVA DO CENTRO DE CULTURA NEGRA DO
MARANHÃO: combate ao racismo**

Teresina (PI) – 2007

KATHIA REGINA PINTO

**A AÇÃO EDUCATIVA DO CENTRO DE CULTURA NEGRA DO
MARANHÃO: combate ao racismo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof^ª Dr^ª Maria do Carmo Alves do Bomfim.

Linha de pesquisa: Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas

Teresina (PI) - 2007

FICHA CATALOGRÁFICA

Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco

P659a Pinto, Kathia Regina.
A ação educativa do centro de cultura negra do Maranhão
[manuscrito] : combate ao racismo / Kathia Regina Pinto. – 2007.
139 f.

Impresso por computador (printout).
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Piauí,
Centro de Ciências da Educação, Mestrado em Educação, 2007.
“Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria do Carmo Alves do Bomfim”.

1. Prática Educativa. 2. Educação - Aspectos Sociais.
3. Cultura Negra - Ações Sociais. 4. Racismo. I. Título.

CDD 370.71

KATHIA REGINA PINTO

**A AÇÃO EDUCATIVA DO CENTRO DE CULTURA NEGRA DO
MARANHÃO: combate ao racismo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Profª Drª Maria do Carmo Alves do Bomfim.

Aprovada em 03/ 12/2007

Banca Examinadora

Profª Drª Maria do Carmo Alves do Bomfim _ Orientadora
Orientadora (UFPI/CCS)

Profª Drª Antonia Edna Brito
Examinadora (UFPI/CCS)

Profª Drª Ana Beatriz Sousa Gomes
Examinadora (UFPI/PICOS)

Profº Drº Antonio de Pádua Carvalho Lopes
Examinador Suplente (UFPI/CCS)

Dedico este trabalho:

Às minhas mães amadas: Maria das Dores Pinto e Sinhá Guajajara, pela ação intencional e conjunta de desenharem as oportunidades para minha vida.

À Agostinho Loyola pelo seu amor, amizade e cumplicidade.

Ao meu sobrinho, Arthur Fabiano Pinto, que encanta nossas vidas e nos proporciona o prazer de revermos a cada minuto a alegria de ser criança.

À Profª Drª Diomar das Graças Motta que me instigou a conhecer e a percorrer diversos caminhos no mundo acadêmico de forma audaciosa e comprometida.

AGRADECIMENTOS

Durante nossa trajetória de vida, por mais difícil que pareça os caminhos que temos que percorrer, há sempre pessoas que colaboram conosco de diversas formas e em tempos em lugares diferentes. Algumas com sua alegria, outras com seu incentivo, outras com suas atitudes, às vezes, não tão bem entendidas, mas fazer o quê? Somos humanos. O que importa é seguir em frente com fé, compromisso e certeza da pessoa que se é. Assim, sempre o nosso Deus Oxalá, transforma desafios em vitórias.

Na minha caminhada, a cada elogio, obstáculos ou vitórias conquistadas, agradeço ao meu pai Oxalá pela família que me deu. Pois são através dos princípios que aprendi com minha mãe, Sr^a Maria das Dores Pinto e com minhas tias-mães: Maria de Lourdes Pinto, Maria de Fátima Pinto e Conceição de Maria Pinto, que construo minha trajetória de vida, sendo a arquiteta principal, construindo significados. Buscando ser feliz, e se possível, contribuir com a felicidade dos outros, porque exercitei desde criança que a troca, o respeito, e a amizade são a própria vida.

Como lembrança sincera da amizade e carinho recebidos por mim em mais uma fase da vida. Agradeço:

- A Prof^a Dr^a Maria do Carmo Alves do Bomfim pela sua colaboração e confiança no processo de construção desse trabalho e por meu ingresso junto ao Núcleo de Estudos IFARADÁ. Obrigada pela oportunidade de crescimento.
- A Prof^a Dr^a Ana Beatriz Sousa Gomes pela sua amizade e contribuições literárias. Desejo que Oxalá conserve sempre sua alegria e seu dom de escrita. Sucesso.
- A Prof^a Dr^a Antonia Edna Brito que através de seus saberes experienciais e técnicos constrói o que os teóricos da formação docente nos indicam: envolve o alunado em suas argumentações e o instiga a participar.
- Ao Núcleo de Estudos IFARADÁ, pelas oportunidades ofertadas a mim, tanto ao que se refere as referências bibliograficas, quanto a oportunidade de experiência frente a orientação de bolsistas.
- Ao meu Pai João Gualberto da Cruz e Souza_ João da Vila Nova, pelo carinho de pai e amigo, que dedicou a mim. Contribuindo com o meu crescimento pessoal e profissional.

- À Profª Drª Honorina Maria Simões Carneiro que me recebeu em sua vida como uma filha, disponibilizando-me todas as condições para que eu conclui-se minha dissertação em tempo. Obrigada pelo carinho e amizade.
- À Charles Simões Carneiro por todas as palavras de incentivo e pelos domingos lendo e relendo a qualificação. Caro amigo, acredite, logo em breve será a sua defesa.
- À Profª Mesc. Dourivan Moura por acreditar no meu conhecimento literário e prático junto a Docência Superior. Obrigada pelos livros emprestados, palavras carinhosas, e pelas orações.
- À Roseane Sales pela sua eterna amizade. Você com certeza é uma pessoa especial.
- À Profª Mesc. Malvina Rodrigues por todas as caronas durante o Mestrado e por você me receber na sua casa como se nossa amizade já existisse há vários anos. Obrigada por dividir comigo o carinho da sua mãe, tia e família _ numerosa, alegre e feliz. Espero notícias do Doutorado. Sentirei saudades.
- A Daniela Scórcio para quem tudo está bom, quase sempre. Durante as aulas do mestrado ela me trazia uma tranquilidade nos momentos de saudade da família.
- Ao corpo docente, aos técnicos da coordenação e aos colegas do Mestrado em Educação da UFPI.
- Em especial ao Centro de Cultura Negra do Maranhão (CCN), por seu trabalho de pesquisa - ação em busca do resgate de valorização da identidade negra. Obrigada em especial a : Maria Raimunda Araújo _ a Mundinha Araújo, Ivan Rodrigues, Mauricio Paixão, Ana Amélia Bandeira, José Alexandre Rosa, Fátima Vieira, Márcia Serra, a tímida e tão alegria Sra. Ilma Santos e a todos e todas oficinairos, crianças e professores que colaboraram comigo no decorrer da minha pesquisa. Muito obrigada.

• LISTA DE SIGLAS

ABN -	Associação Brasileira do Negro
ABPN-	Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEAO-	Centro de Estudos Afro-Orientais
CCN -	Centro de Cultura Negra
CLA -	Centro de Lançamento de Alcântara
CNB -	Congresso do Negro Brasileiro
CNE -	Conselho Nacional de Educação
CGDIE -	Coordenação Geral de Diversidade e Inclusão Educacional
COMAFRO -	Conselho Municipal das Populações Afrodescendentes
COPIDE -	Coordenação de Promoção da Igualdade e Diversidade Educacionais
ESATUR -	Educação e Saúde para o Turismo em Alcântara
FNB -	Frente Negra Brasileira
FUMCAS -	Fundação Municipal da Criança e Assistência Social
GEMGe -	Grupo de Estudos sobre Mulheres e Relações de Gênero
GDAM -	Grupo de Dança Afro Molumbos
IBGE -1	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH -	Índice de Desenvolvimento Humano
IPCN -	Instituto de Pesquisa da Cultura Negra
IPR -	Instituto Municipal de Produção e Renda
INEP -	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
MEC -	Ministério da Educação e Cultura
MNU -	Movimento Negro Unificado
NEAB-	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros
NEN -	Núcleo de Estudos do Negro
PETROBRAS -	Petróleo Brasileiro S/A
PETI -	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PPP -	Projeto Político Pedagógico
PQR -	Projeto Quilombola Resistência Negra

PVN -	Projeto Vida de Negro
PREXAE -	Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis,
SEST/SENAT -	Sistema Social do Transporte e Sistema Nacional do Transporte
SEMED -	Secretaria Municipal de Educação
SEMUS -	Secretaria Municipal de Saúde
SECAD -	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SUPEMDE -	Superintendência de Modalidades e Diversidades Educacionais
TEN -	Teatro Experimental do Negro
TRAMA -	Associação de Transgêneros do Maranhão
UFBA -	Universidade Federal da Bahia
UFMA -	Universidade Federal do Maranhão
UFPI -	Universidade Federal do Piauí
UFSCAR-	Universidade Federal de São Carlos
UNICAMP -	Universidade de Campinas
UNIVIMA -	Universidade Virtual do Maranhão
USP -	Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Delegação Frente Negra Brasileira.....	36
Figura 2 _ Jornalista Maria Raimunda Araújo	52
Figura 3 _ Organograma da entidade no ano de 1979.....	56
Figura 4 _ Griot de Filipa	59
Figura 5 _ Griot de Santa Rosa do Barão.....	59
Figura 6 _ Descrição dos temas musicais do Akomabu.....	61
Figura 7 _ Cantores do Akomabu no carnaval 2003.....	62
Figura 8 _ Descrição dos temas e subtemas das cinco primeiras Semanas do Negro ...	64
Figura 9 _ Grupo de dança Abonjá.....	71
Figura 10 _ Grupo de oficinairos do projeto Sonho dos Erês.....	71
Figura 11 _ Oficina de serigrafia do projeto Sonho dos Erês	72
Figura 12 _ Slong do Projeto Ato Irê.....	72
Figura 13 _ Publicação PQRN 2001.....	73
Figura 14 _ Publicação PQRN 2003.....	73
Figura 15 _ Entrada do CCN.....	85
Figura 16 _ Plano de direção estratégica do CCN.....	86
Figura 17 _ Biblioteca do CCN.....	87
Figura 18 _ Recurso didático do CCN.....	87
Figura 19 _ Palco do CCN e o ofertório de Exú.....	87
Figura 20 _ Auditório Negro Cosme	87
Figura 21 _ Oficina de instrumentos Afro.....	101
Figura 22 _ Oficina de instrumentos Afro.....	101
Figura 23 _ Oficina de estamperia Afro.....	101

Figura 24 _ Oficina de estamparia Afro.....	101
Figura 25 _ Oficina de Capoeira – Filipa.....	105
Figura 26 _ Oficina de formação para Cidadania.....	105
Figura 27 _ Exposição de artesanato PETI.....	110
Figura 28 _ Professor Alex e alunas do PETI.....	110
Figura 29 _ Terapia comunitária.....	110
Figura 30 _ Sala de aula do projeto PETI.....	110

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I _ MOVIMENTO NEGRO E AÇÃO EDUCATIVA NO BRASIL	27
1.1. Ação Coletiva Negra: aspectos históricos de luta	27
1.2 Movimento Social Negro Brasileiro.....	34
1.3 Movimento Negro e Política Educacional.....	44
CAPÍTULO II _ O CENTRO DE CULTURA NEGRA DO MARANHÃO: CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA	51
2.1 Resistência negra ao <i>Odun</i> predeterminado: a origem do CCN.....	51
2.2 A construção da identidade negra.....	68
2.3 Entre sonhos do futuro e glórias do passado: programas educativos do CCN	70
CAPÍTULO III _ TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	80
3.1 Considerações Preliminares.....	80
3.2 Campo de Pesquisa.....	83
3.3 A Produção dos dados	90
3.4 A Análise e Interpretação dos dados S	93
CAPÍTULO IV _ A AÇÃO EDUCATIVA DO CCN: DIALOGANDO COM OS DADOS DA PESQUISA	95
4.1 As ações educativas do CCN: processo de formação da identidade negra	95
4.2 Interação do CCN com a rede de ensino ludovicense	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS	124
APÊNDICES	132
APÊNDICE A _ Entidades do movimento negro do Maranhão	133

APÊNDICE B _ Roteiro de entrevista com equipe pedagógica do CCN	137
APÊNDICE C _ Roteiro de entrevista com professores das rede de ensino.....	138
APÊNDICE D _ Roteiro de entrevistas com oficinairos do CCN	139

PINTO, Kathia Regina. **A ação Educativa do Centro de Cultura Negra do Maranhão: combate ao racismo**. Teresina, 2007. 139 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, 2007.

ABSTRACT

This study characterizes the educational actions developed by the Black Cultural Center (Centro de Cultura Negra) of Maranhão as measures against racism. Research has led us to conclude this as an intentional act of great socio-political importance to the gathering, development and internal respect and value towards the identity of blacks in Maranhão and Brazil. The development of the study's theory was based on researching the literature about racism, as well as the strategies utilized by the social groups and entities whose primary cause is to bring awareness in combating socio-political black racism. The facts were collected on-the-field utilizing observational techniques as well as printed and iconographic documentation. Also, semi-structured interviews were conducted, and continued interaction with the subjects was maintained throughout the final research process. The results demonstrate that the educational plans and actions of the Black Cultural Center of Maranhão reaches a variety of subjects and areas, including national and international alliances. These efforts culminate with the institution of events and projects, which primarily have socio-political-educational awareness. This promotion of knowledge and theoretical-practical reflections about the cause of the black is performed through the work and study of its militants, educators and shop-masters. In the meanwhile, the interaction of this social entity for the black cause with the "ludovicense" school system does not reflect a partnership that represents a consistent inclusion of academic knowledge about the racial cause in both its discipline codes and its interdisciplinary school curriculum.

Key Words: Education Practice, Social Aspect and Racism.

PINTO, Kathia Regina. **A ação Educativa do Centro de Cultura Negra do Maranhão: combate ao racismo**. Teresina, 2007. 139 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, 2007.

RESUMO

Este estudo caracteriza a ação educativa em combate ao racismo desenvolvida pelo Centro de Cultura Negra do Maranhão. Percebemos ser este um ato intencional sócio-político de suma importância para o resgate, construção e internalização de respeito e valorização à identidade negra brasileira e maranhense. Para a construção do nosso estudo utilizamos aportes literários que discutem a temática do racismo, bem como das estratégias de luta das ações sociais coletivas negras. Decidimos vivenciar experiências com o campo de pesquisa por meio de um estudo de caso, usando técnicas de observação participante, observação de fontes documentais e iconográficas. Realizamos entrevistas semi-estruturadas e mantivemos interação com os sujeitos durante todo o processo de pesquisa. Os resultados demonstram que a atuação educativa do Centro de Cultura Negra do Maranhão abrange espaços e sujeitos diversos, envolve parcerias nacionais e internacionais, que em conjunto concretizam eventos e projetos de cunho sócio-político-educativo que possibilitam o conhecimento e a reflexão teórico-prática sobre o negro e a negra, através do trabalho e do estudo de seus militantes, educadores sociais e oficinairos. Entretanto, no que tange a ação conjunta desta entidade do movimento negro maranhense com as instituições escolares oficiais de ensino, verificamos que existe um longo caminho a ser percorrido para que a escola, enquanto formadora de sujeitos críticos, venha vislumbrar um saber significativo e transformador acerca das questões raciais.

Palavras Chaves: Prática Educativa, Aspectos Sociais e Racismo.

“ ... Educação não se herda, não se aprendi com ninguém

Educação vem do berço

Feliz daquele que tem...”

(Maria das Dores Pinto)

INTRODUÇÃO

Compreendemos que toda trajetória de pesquisa é iniciada a partir das inquietações e relevância que a temática desenha no subjetivo do/a pesquisador/a, quer sejam estas de natureza pessoais, sociais ou políticas. Assim, percebemos que nosso estudo sobre **A ação educativa do Centro de Cultura Negra do Maranhão: combate ao racismo** é resultado do conjunto de experiências pessoais, afetivas e profissionais que criaram o caminho da nossa trajetória de vida e motivaram o credo, o comprometimento e o amor para a realização de uma prática docente diferenciada, no mínimo audaciosa face às barreiras internas e externas ao ato de educar.

Digo, nossa pesquisa, porque o alicerce da parceria discente pesquisador (a) e docente orientador (a), num estudo científico, representa a construção, desconstrução e a decisão conjunta da trajetória teórico-prática-reflexiva do estudo. Comunhão *sine quo non* para o momento da arquitetura do pensar, do escrever e do responsabilizar-se pelo eternizado publicamente.

Assim, na busca de resgatarmos o *caminho*, os ensaios e as práticas de vida por nós percorridas e que interferiram de forma significativa na nossa vida pessoal e profissional, tivemos que recordar fatos, teorias, desequilibrações, desilusões e encantos que, de forma direta ou indireta, nos trouxeram até esse momento no curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Morin, Ciurana e Motta (2003) identificam o caminho percorrido pelos sujeitos como *método*. Tal método não é regido pela obediência sistemática de regras, mas significa os caminhos traçados para encontrar a totalidade da vida, transcendendo a ordem dos saberes constituídos.

Comungando com este enunciado, acreditamos que as experiências presentes em nossa vida colaboraram para a internalização e análise de situações que, paulatinamente, fomentaram a intenção para esta investigação científica, contribuindo com o delineamento de nosso objeto de estudo - a ação educativa do Centro de Cultura

Negra do Maranhão (CCN). Entendemos intenção como resultante de um planejamento que, conforme Vasconcellos (2001), é uma ação intencional que se caracteriza como um ato político social porque envolve finalidades sócio-políticas à medida que estas são indicadoras de possíveis discussões e hipóteses de resoluções para um dado problema, e por envolver também finalidades técnicas, porque definem meios para obter resultados.

Desta feita, passamos horas a lembrar de cursos, cidades, locais, pessoas, resgatando parte de nossa memória de vida. Às vezes sorriamos porque, inacreditavelmente, em determinados momentos que estávamos a pensar nos locais percorridos e nos sujeitos encontrados pelo caminho, aconteciam fatos interessantes, como surpreendentemente encontrarmos algumas dessas pessoas que haviam dividido parte de suas vidas conosco, aprendendo juntos, o bailar do processo do ensino e da aprendizagem da vida. Em outros momentos, recorremos aos álbuns de fotografias, fontes iconográficas, que acabaram se misturando com algumas fontes documentais (bilhetes ou cartas de pessoas por onde havíamos passado), consolidados como registros dos caminhos por nós trilhados.

Nesse emaranhado de reflexões, começamos a sistematizar as lembranças, percebendo que a decisão primordial para a existência delas foi o nosso interesse de lecionar como docente de apoio escolar, logo após o término do curso científico em 1996. Ação que nunca focalizou apenas a emergência financeira, mas também a vontade intencional e comprometida de colaborarmos para a formação do outro. Buscávamos sempre correlacionar, na prática educativa, o que mais recentemente Zabala (1998) propõe como conteúdos conceituais (a compreensão do conceito), factuais, (conteúdo das áreas específicas de conhecimento), atitudinais (conteúdos decorrentes do processo de ensino) e procedimentais (referentes ao desenvolvimento do/a professor/a). Para tanto, criávamos atividades específicas para cada aluno/a, pesquisando sobre as áreas de conhecimento e sinalizando a vida como ela parecia ser. Apenas sinalizando porque, naquele momento sabíamos bem pouco da vida, tínhamos somente dezesseis anos. Na realidade, percebemos que naquela ocasião hipotetizávamos roteiros pela nossa trajetória e, com isto, conseguimos internalizar conteúdos de grande importância para nossa aprovação no vestibular de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), bem como ter um esboço sobre a dinâmica do que vem a ser uma educadora.

Por situações pessoais, a primeira fase da nossa vida acadêmica demorou a findar, e durante a temporada de busca para conciliar horários e disciplinas disponíveis

na grade curricular, encontramos a Universidade no seu sentido real e formador, ou seja, promotora de ensino, pesquisa e extensão.

Quando nos referimos a essa passagem, lembramos das palavras do poeta Carlos Drummond de Andrade (1902-1987) que em seus versos indica-nos que quando se tropeça no possível (neste caso específico, a conclusão da graduação em período regular), não se deve desistir da “descoberta do que tem dentro do impossível”. E o nosso impossível numa situação de baixa auto-estima, na qual nos encontrávamos, foi batermos nas portas fechadas da Universidade e nos possibilitarmos a vivê-la. Então, através do querer e da idéia de liberdade pessoal, fizemos uma escolha maior e ampliamos as chances de vida, edificando nosso espaço de autonomia individual. Encontramos o que Melucci (2005, p. 63) denomina de paradoxo da escolha como destino, escolhendo entre os possíveis. A Universidade era o nosso único possível e nós não poderíamos perder mais tempo, esperando a normalização dos pré-requisitos disciplinares, então expandimos a área de atuação universitária em nossas vidas e o que se limitava a apenas ensino, culminou com nossa descoberta, primeiro da extensão e, posteriormente, da pesquisa. Desvelamos assim o tripé que ratifica a essência academicista.

Foi participando dessa totalidade holística do universo acadêmico que expandimos e descobrimos o que era educar. Interagimos com o antagonismo discurso x prática pedagógica, o qual presenciamos proliferar e tomar várias formas e direções através das mentes, falas e ações dos seus agentes planejadores ou executores.

Devido aos projetos que participamos, tivemos a oportunidade de observar e interagir com uma parcela da realidade do Estado do Maranhão, que, atualmente, possui uma área de 333,4 km², com uma população de 5.651.475 habitantes distribuídos em 217 municípios (IBGE, 2005). Estado da Federação rico em extensão territorial, em potencial turístico, que compõe a única região do nordeste que não vive o drama da seca e que é possuidor de um dos maiores portos do mundo em profundidade, Porto do Itaqui, localizado na Baía de São Marcos, por onde escoam bilhões de dólares em minério (ferro e alumínio) para abastecer o mercado mundial. Enfim, Estado, portador de inúmeras possibilidades para o desenvolvimento, porém um dos mais pobres da federação com o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que mede as condições de escolaridade, longevidade e renda da população, estacionada há vários anos em 0,500, fazendo parceria com as piores economias do mundo.

Situação esta expressa nas tentativas de sobrevivência dos povoados do município de Alcântara¹, criado em 1616 e transformado em residência dos senhores afortunados da época, compondo a sede da aristocracia rural maranhense. Em dias atuais, conforme comunicação de funcionários da Prefeitura de Alcântara, este município é composto por 187 povoados, dos quais 139 são remanescentes de quilombos, e cuja população inserida em meio à tecnologia espacial, imposta por interesses capitalistas (de domínio) luta pela não dizimação de seu povo e, conseqüentemente, de sua identidade². Essa caminhada de descobertas e interação com a realidade maranhense se iniciou com nossa aprovação no processo seletivo do Setor de Interiorização da UFMA para participarmos do Projeto Educação e Saúde para o Turismo (ESATUR), prática educativa realizada durante quatro anos em sete povoados do município de Alcântara-MA. Este projeto de extensão era desenvolvido pela Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis da UFMA (PREXAE). Realizado em parceria com a PETROBRÁS, o Centro de Lançamento de Alcântara (CLA), Prefeitura do Município e a Capitania dos Portos, envolvendo mais de sessenta alunos/as sob a coordenação de quinze docentes das faculdades de pedagogia, biblioteconomia, farmácia, enfermagem, educação física, medicina, odontologia e turismo. Entendemos este momento como de exploração e conhecimento prévio do que estava ainda por vir, o nosso interesse e necessidade de pesquisar sobre o povo negro.

Esta experiência nos garantiu o exercício da atitude, da habilidade e da comunicação, tripé que, segundo Miranda (1997), representa uma das bases de sustentação na *sociedade da informação e do conhecimento*, e que Melucci (2001) denomina como *sociedade concreta*, na qual somos atores e atrizes coadjuvantes ou principais, dependendo de nossa leitura de mundo e de homem.

Como resultado dessa nossa interação com a realidade do município de Alcântara e, conseqüentemente, como amostra sócio-educacional do país, fez-se mais presente a necessidade do elo teoria e prática na nossa formação e atuação profissional.

Ao findar as atividades do ESATUR, novas vivências desbravaram novos caminhos. Um deles nos levou a uma nova estrada da Pedagogia, abordada de forma

¹ Alcântara é uma palavra de origem árabe que significa *A ponte*. Esta cidade era uma aldeia denominada de Tapuitapera, mas que em tempos de glória do período exportador brasileiro comportou cerca de 10.000 escravos nas fazendas de algodão. Possui população de 18.900 habitantes descendentes de quilombos e indígenas, sendo definida por Almeida (2002) como território étnico, contendo grande riqueza em biodiversidade e recursos naturais.

² Muitos povoados de Alcântara foram remanejados pelo CLA para outros lugares, chamados agrovilas. As pessoas nessas agrovilas vivem em situação de abandono porque perto dali não existe caça fácil nem há pescaria, atividades de subsistência desenvolvidas por essas pessoas.

analítico-crítica por Kuenzer (1989), em Pedagogia da Fábrica como a pedagogia empresarial. Passamos a atuar na docência do TELECURSO 2000, em escolinha interna de uma empresa de ônibus coletivo urbano, associada à ideologia do Serviço Social do Transporte/ Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SEST/SENAT). No mesmo segmento do transporte fomos, posteriormente, coordenar e atuar no Setor de Treinamentos de outra organização empresarial. A princípio, nos dois momentos, comungamos com a ideologia empresarial, porém quando interpretamos o contexto como resultado de um trabalho de educação direcionada, investido pelo capital com função controladora do contexto, decidimos por diferenciar aquela prática e não demoramos muito a sair do quadro funcional.

Porém, a experiência no transporte nos foi de suma importância, pois encontramos o nosso objeto de pesquisa da graduação. Investigamos a relação capital-educação e trabalho nas organizações empresariais, discutindo os objetivos e os interesses do treinamento, tanto como uma atuação estratégica para possíveis mudanças no processo de produção, quanto no ser social.

Outro caminho percorrido que incentivou ainda mais nosso interesse em conhecer, interagir e colaborar com as *minorias* ou *subculturas* (CUELLAR, 1997), deu-se no campo da pesquisa científica através das atividades do grupo de pesquisa Educação, Mulheres e Relações de Gênero, que compõe as linhas de pesquisa do Mestrado em Educação da UFMA, cuja finalidade é:

ampliar a visão feminista nas relações pedagógicas e nos processos de formação escolar, evidenciando a mulher como sujeito e objeto de estudos das suas produções e de outros no sistema educacional, com vistas às relações igualitárias de gênero. (UFMA, 2005)

O estudo e a prática do rigor metodológico que configuram a pesquisa, bem como sua comunicação, demonstrou-nos o mundo da investigação teórico-empírica-reflexiva, enquanto viés possibilitador de interpretação das “grandes verdades” construídas pelos homens. Colocou-nos em contato com a abordagem teórica sobre os *excluídos da sociedade*, entre eles a mulher e o negro. Conjunto do qual fazemos parte tanto no que se refere à sexualidade, quanto no que tange aos obstáculos a serem vencidos pela descendência indígena e negra. Descendência que sempre foi para nós

motivo de orgulho e reflexão durante a prática educativa assistemática do nosso contexto familiar, o que colaborou decisivamente para vivermos nossas vidas sem qualquer trauma. Pelo contrário, nos designamos desde criança, como produtos da força de uma índia Guajajara³, quando esta doa duas de suas dez filhas biológicas para a avó paterna, com um único pedido, de que esta as criassem com os mesmos princípios que criara seu filho e suas três filhas naturais, possibilitando, às suas, uma oportunidade na vida.

A nossa sábia e mãe-avó negra nos possibilitou uma educação que sempre nos abriu portas e que nos levou para a realização de nossos sonhos, pois a veia da *matrifocalidade* (BERNARDO, 2003) africana, por mais que não estivesse conceituada cientificamente nas práticas de vida, estava na essência de seus princípios e moral, reafirmando desta forma o empreendimento emocional, cultural e financeiro essenciais para a valorização da sua identidade.

Nossa conquista, não poderia ser completa sem a contribuição emocional, financeira e educativa das nossas três tias mães que, em conjunto, com nossa matriarca realizaram tanto o desejo individual de nos vermos felizes, capazes de escolhermos os rumos da nossa própria vida, quanto concretizaram o pedido da nossa mãe biológica.

Dessa nossa história, baseada na realidade dos fatos, na ética e moral de vida individual e coletiva, percebemos que nunca tivemos nenhum problema de preconceito em relação à nossa origem ou em relação aos outros. Logo, tudo que às vezes vem a contrariar o dito como padrão, como exemplo, a família anuclear, aquela que não é composta por pai, mãe, filhos ou avós, a descendência indígena (verbalizada por alguns mais tímidos, como exótica, para não dizerem diferente) e a negra, (especificamente para nós que possuímos o fenótipo diferenciado das nossas mães e tias), motivo de espanto quando mostrávamos nossa família, nos parece normal.

A experiência educativa que nossa família nos proporcionou, segundo Tiba (2002), qualificou-nos como seres civilizados, na medida em que não nos deu todos os quereres, mas adotaram, o incentivo pelo hábito da disciplina, do respeito e gratidão ao próximo, da religiosidade, da ética e da cidadania. Fato primordial para nos lançarmos na vida sem temores, acreditando que todo *ensaio* (MELUCCI, 2001) por mais que não entendamos de imediato sua razão, é válido. Embasadas neste ensinamento, hoje percebemos a nossa inserção no mundo da pesquisa científica como preparação

³ Os Guajajaras são um dos povos indígenas mais numerosos do país. Estão distribuídos em doze terras na margem oriental da Amazônia, sendo que todas estão localizadas no Estado do Maranhão.

antecipada para mais uma mudança que, de acordo com o autor acima citado (p. 18), significa “uma meta que desejamos, sobre a qual nos projetamos à procura do novo e do diverso”.

Para a consolidação do nosso “novo”, a pesquisa, exerceu papel importantíssimo, pois este, além de nos lançar num universo de discussão acadêmica, expandiu nossa fundamentação teórica e impulsionou-nos a ousar uma vaga de professora substituta no Departamento de Educação II do curso de Pedagogia da UFMA. Logo após termos nos inserido em sala de aula, tanto na docência do ensino fundamental, quanto na coordenação pedagógica, conhecendo e compreendendo como acontece o processo da construção do conhecimento e como se dá a apreensão biopsicosocial do discente.

A *práxis* pedagógica desenvolvida na Docência Superior, após vivência da pesquisa e de participações em projetos científicos, nos encaminhou a desenvolver uma prática pedagógica reflexiva, que sustentou nosso discurso e nossas intervenções pedagógicas junto às disciplinas de licenciatura que lecionamos no Curso de Pedagogia: Didática, Prática de Alfabetização, Educação de Jovens e Adultos e Recursos Didáticos.

Para Schön (2000), a categoria reflexão sugere um estudo crítico da ação que descreva a maneira como o proceder metodológico está sendo construído e internalizado, propondo a análise e o controle do docente sobre sua ação, tendo esta, como veículo constante de avaliação. Fato que acontece quando o docente rompe com a certeza de fazer correto, modificando o seu modo de ver os problemas, colocando problematizações ao alunado para testar a hipótese prévia que formulou sobre a forma de pensar do/a discente, ou que possa criar condições de se surpreender consigo mesmo e com o que o educando faz ou diz. Para a identificação desses passos que conduzem ao processo de conhecimento da prática docente e da aprendizagem discente, no dia-a-dia escolar, o autor, acima citado, sinaliza como primordial três formas de conhecimento: reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão da ação. A primeira emana possibilidades de mudanças no decorrer do ato pedagógico, quando as atividades estão sendo construídas e demais ações reflexivas conduzem as análises ao término das seqüências didáticas.

Dar-se, também, vazão à vida como fluxo e refluxo de cada sujeito e desse com os demais, num jogo onde ocorre consenso ou partilha entre os jogadores, portadores de interpretação e quereres de definições divergentes. A Pedagogia, o currículo e a avaliação têm a possibilidade de deixar de ser reconhecidos como uma

rede de mensagens ligados à aportes de produção e de controle instáveis e auto-reguláveis pelos “*códigos de saberes*” (BERSTEIN apud FOURQUIN, 1993, p. 85) ou “*sistemas de referência*”. (MELUCCI, 2001, p. 37).

A nossa tentativa de construir o conhecimento, de forma diferenciada, partia da reflexão sob a necessidade do alunado e da nossa vontade de colaborar com a formação dos futuros docentes.

Paralelamente à atividade da docência universitária, estudávamos e pesquisávamos sobre a mulher negra no cenário educacional maranhense no GEMGe, mas ainda não nos sentíamos envolvidas por nenhuma temática que nos levasse a edificar um projeto de pesquisa. Nesse intervalo surge a relevância pessoal do nosso estudo, construída na nossa articulação de luta, tanto de educadoras, quanto de família em querer descobrirmos o porquê o nosso sobrinho Arthur, de nove anos, mudara completamente sua maneira de ser após iniciar seus estudos na terceira série de uma escola cristã particular, centenária do contexto ludovicense⁴.

Situação que se agravava com um posicionamento pedagógico depreciativo por parte da escola e da coordenação em si. Esta, ao invés de diagnosticar a relação interpessoal dos sujeitos envolvidos (uma criança de nove anos e uma “educadora”), teimava em colocar a responsabilidade dos fatos na família, que sempre se fez presente em toda trajetória educacional do discente. Nas primeiras reuniões com a mãe da criança, apenas ocorriam queixas e questionamentos que investigavam uma possível razão familiar para o comportamento do aluno, através de um interrogatório que abstraía totalmente qualquer hipótese de problemática no âmbito escolar. A pergunta mais efetivada nas reuniões era: “Conte-nos como é a família do discente? Como é o contexto familiar? O que o educando faz nas horas vagas? Como ele se diverte?”

Em consequência, negavam em investigar o cotidiano do discente e da docente. Afirmamos isto, porque percebemos apenas promessas e a amplitude da gravidade moral, psíquica e social dos fatos interferindo na personalidade do nosso sobrinho. A escola não se mobilizava a diagnosticar nem analisar a relação interpessoal professora–aluno. E as agressões aumentavam: a criança sofria maus tratos físicos pela docente, que o constrangia frente aos colegas por este expandir o conhecimento além do solicitado pelo dever de casa; o acusava de forma oral e escrita (na agenda do discente), por tudo que acontecia dito como “errado” no cotidiano de sala de aula; corrigia-lhe as

⁴ Ludovicense é o adjetivo pátrio utilizado para denominar tudo que é referente a cidade de São Luís.

provas sem cuidado e findou por invisibilizá-lo frente à turma ao retirar sua atividade e não lhe responder o porquê não poderia fazer sua avaliação, colocando-o de recuperação. Este episódio, somado aos demais, atingiu a auto-estima da criança que como ele mesmo afirma até hoje, não ficou de recuperação, e sempre foi um aluno participativo e interessado.

Na sétima reunião solicitada pela família, o fato mais surpreendente foi a afirmação da Coordenação Geral em desconhecer o ato da “educadora”. Toda essa injustiça sofrida pelo nosso sobrinho, nos tirou o sono, nos fez refletir sobre formação e ação docente, socializando o problema com as outras professoras do Departamento de Educação II, e com a orientadora do GEMGe. Nessas conversas buscávamos acreditar que aquilo tudo que estava acontecendo era verdade e reafirmarmos para nós mesmas, que nossa ação era consequência conjunta da razão familiar e do comprometimento profissional e cidadão que abraçamos quando decidimos pelo magistério. Não compreendíamos como uma educadora podia desenvolver um sentimento de recusa em uma criança.

Toda essa agressão moral, social e psicológica, percebida por nós como discriminação racial (pois somos uma família negra, de mulheres negras), levou-nos primeiramente ao diálogo família-escola, porém a gravidade dessa situação conduziu-nos a solicitar judicialmente nossos direitos de cidadãs através de processo judicial junto à Procuradoria Estadual de Educação do Maranhão, a qual recebe anualmente várias denúncias de racismo escolar, ocorrências de agressão simbólica ao/à negro/negra que, de acordo com o promotor responsável, quase sempre são interrompidas no meio do processo. Sobre o contexto escolar da cidade de São Luís, vale registrarmos a pesquisa do economista social Marcelo Paixão (2004) que, segundo este autor, é composto na pré-escola por 68.03% de negros, 65.66% de pretos e 68.31% de pardos; no ensino fundamental por 128.36 % de negros, 127,63% de pretos e 128,45% de pardos; no ensino médio por 46,13% de negros, 40,16% de pretos e 46,96% de pardos; e tendo ainda no ensino superior, 4.15 % de negros, não aparece nenhuma indicação no segmento preto e de 4.27% de pardos.

Com este episódio, começamos a nos questionar quem estaria a cuidar e a zelar pelas crianças que sofrem as humilhações de racismo escolar? Quem poderia colaborar numa formação docente anti-racista? Em consonância com os *saberes técnicos* e *experenciais* adquiridos no nosso caminho de vida, buscamos leituras específicas sobre racismo e preconceito racial na escola. Assim, adquirimos um

conhecimento prévio acerca da temática e iniciamos a investigar espaços antes por nós nunca imaginados como as entidades de discussão sobre as questões do negro, locais que infelizmente ainda possuem no imaginário da maioria da população ludovicense restrições de acesso devido à criação e socialização de estereótipos⁵.

Ficamos frente a uma discussão atual instigadora de compromisso social e político do/a docente, que o/a lançam além da apreensão de conhecimentos conceptuais devendo este está ciente do universo complexo que é a docência: um espaço real e não apenas teórico para formação humana, rico em heterogeneidades e diversidades que precisam ser conhecidas, discutidas e respeitadas.

Assim, detectamos que uma pesquisa cujo objeto de estudo envolve, discute e relaciona categorias como racismo e ação educativa anti-racista pode nos possibilitar a oportunidade de desenvolver um retrato descritivo e uma análise sobre as necessidades e limitações sofridas pelo povo negro e seus descendentes. Instigando o conhecer, o compreender e o respeitar da formação cidadã e digna desse segmento populacional da sociedade. Observamos, assim, a relevância social do nosso estudo, quando esse intenciona descrever uma ação educativa comprometida com um problema vital que segrega e estratifica os sujeitos.

Entendemos que a descrição e a socialização das ações educativas do movimento negro no Centro de Cultura Negra (CCN) possam servir como referencial de conhecimento teórico-prático para a comunidade maranhense em geral e em específico ao universo escolar. Espaço de colaboração para a formação humana que ainda inviabiliza conteúdos que discutam a temática sobre o negro, mesmo com a existência de textos legais, resultantes em sua maioria, pelas conquistas do combate histórico das ações sociais negras. Acreditamos que este estudo possa vir a colaborar com práticas pedagógicas que ajudem os sujeitos do espaço escolar a cumprir com seu papel de cidadão, através da construção e reconhecimento político das identidades individuais e coletivas que habitam a escola.

Considerando as reflexões empreendidas nesta parte do estudo, delineamos a seguinte questão **problema**: Que ações educativas de combate ao racismo são desenvolvidas pelo Centro de Cultura Negra do Maranhão no sentido de combater o racismo? Neste sentido, o estudo tem como **objetivo** investigar as ações educativas de

⁵ Para Souza (2003, p. 8), estereótipo é uma idéia preconceituosa sobre indivíduos, grupos ou objetivos, que impõe um padrão fixo, invariável, que nega as diferenças individuais e culturais, manifesta se através de julgamentos, sentimentos ou imagens preconceituosas.

combate ao racismo, desenvolvidas pelo CCN do Maranhão. Especificamente, pretendemos identificar aspectos históricos de luta do povo negro no Brasil e em São Luis; descrever as atividades educativas do centro de cultura negra; identificar as formas de interação do CCN com a rede de ensino ludovicense e analisar a ação educativa anti-racista construída pelo Centro de Cultura.

Utilizamos como suportes literários para traçar este diálogo, pesquisadores como Gonh (1997), Zabala (1998), Hall (2000), Melucci (2001), D'adesky (2001), Boakari (2003), Morin (2001), Munanga (2002), Motta (2003), Bomfim (2001), Gomes (2007), entre outros.

O presente estudo, portanto, está organizado em quatro capítulos. O primeiro - **Movimento Negro e Ação Educativa no Brasil** - historiciza a trajetória de luta do movimento negro em âmbito nacional, analisando que a interação com o campo sistemático do saber é meta prioritária desde a origem das entidades sócio-políticas dos grupos de negros no país.

No segundo capítulo, sobre **O Centro de Cultura Negra do Maranhão: construindo a consciência negra**, descrevemos a gênese do CCN e seu desenvolvimento enquanto entidade militante de negros, ressaltando algumas de suas principais fases e atividades.

O terceiro capítulo trata da **Abordagem Metodológica**, além de apresentamos a descrição do campo de pesquisa. No quarto capítulo, **Ação Educativa do CCN: dialogando com os dados da pesquisa**, apresentamos a análise dos dados sob à luz das/os estudiosas/os que fundamentam o nosso trabalho. Nas **Considerações Finais** apresentamos síntese das análises relativas ao objeto de estudo deste trabalho.

CAPÍTULO I

MOVIMENTO NEGRO E A AÇÃO EDUCATIVA NO BRASIL

Compreendemos que, para iniciarmos a discussão dessa temática, é de suma importância situarmos a especificidade deste estudo com base numa perspectiva mais ampla. Resolvemos, então, ponderar primeiramente sobre as razões e algumas das possíveis conseqüências históricas das ações coletivas negras, analisando que seu viés educativo está presente desde a gênese das entidades sócio-políticas dos grupos de negros.

Neste sentido, sistematizamos este capítulo correlacionando posicionamentos de teóricos e resultados de pesquisas na seguinte ordem: ação coletiva negra - aspectos históricos de luta, movimento social negro brasileiro, a importância da política educacional brasileira em combate ao racismo.

1.1 A Ação coletiva negra: aspectos históricos de luta

A autodeterminação de superioridade humana do colonizador europeu, atrelada à necessidade de mão de obra e a cobiça na divisão e exploração do continente Africano, constituíram-se como estacas históricas para a escravização do povo negro. Iniciando o processo de mutilação do *ir e vir*, do querer e poder de centenas de nações e Estados africanos que, durante e pós-temporada das grandes navegações, foram dilacerados sócio-econômica e culturalmente, durante quase “três séculos de tráfico negreiro e de aproximadamente, quatro de escravidão”. (NABUCO, 1999, p.13).

Os negros foram espalhados pelo mundo devido a necessidade de ascensão e conservadorismo político e financeiro do capital, materializado na figura do homem

livre, branco, de costumes e valores configurados como superiores em detrimento dos demais povos, mitificados como aborígenes, bárbaros ou diferentes.

As características fenotípicas constituíram um dos principais alicerces de representação ideológica para subjugação do povo africano. Entre os indicadores da escolha do povo negro, como *peças* essenciais no processo de produção de lucro, temos: o quantitativo de indivíduos, a força e a especialidade técnica em agricultura, a ferragem e mineração como elementos que fizeram brilhar os olhos das mentes capitalistas européias e coadunaram-se para transformar a África no “maior reservatório de mão-de-obra humana escrava” como assegura Rafael dos Anjos (BRASIL, 2005, p. 171).

O uso e desuso do trabalho sobre-humano, ao qual o povo negro foi submetido no período de *escravidão criminoso* (GOMES, 2007, p. 58), atingiu extensões planetárias alcançando, por longo tempo, o patamar de sustentação das sociedades capitalistas. Contraditoriamente, o colonizador, sem intencionar, colaborou com a fusão biológica e étnica desses povos, quando espalhou por diversos espaços geográficos, o acúmulo de séculos de civilização (povo, crença, costumes, cultura) que veio a se imbricar com toda simbologia de superioridade criada pela figura do branco-dominante. Assim, misturou com seu sangue, somente no Brasil, campo de maior fluxo de escravização negreira e último país a abolir a Escravidão (1888), cerca de 3.600.000 escravos.

Formou-se, em decorrência, um conjunto de milhões de pessoas negras com o moral e o psíquico em processo de desestruturação, submetidas à negação de sua raiz étnica, ou seja, dos seus saberes de vida significativos e de sentido, construídos e compartilhados ancestralmente como vetores de sua *identidade*. Nesse bojo, as retóricas das grandes verdades que seguraram a invisibilidade do real em prol dos interesses de uma pequena parcela da humanidade, socializavam e criavam consenso da condição de anormalidade e inferioridade a tudo aquilo por eles não aproveitável, desconhecido ou visto como possível foco de resistência ao que intencionavam controlar.

Riscando traços visíveis a olhos nus e invisíveis ao coração, findaram por desenhar a diversidade como desigual e ratificaram a homogeneização dos indivíduos. Entre algumas ações de liberdade pessoal e grupal, proibidas aos negros/as, estavam a comunicação da mitologia africana, o culto à sua matriz religiosa ou as formas de agradecimentos pela vida ou expressão de saudade pela terra mãe, através das manifestações culturais do canto e da dança.

Mediante tal cenário, não tardou para que aqueles depreciados como frágeis de raciocínio manifestassem suas competências cognitivas por meio da análise e da reflexão do *entorno* (TAVARES, 2000). E apesar das limitações que poderiam estar entre as variantes, tempo e comunicação, tomadas quase que em sua totalidade, pelos serviços na lavoura ou nas casas grandes, dificultada tanto pelo sistema escravocrata quanto pela diversidade de dialetos diferenciados, os/as negros/as desenvolveram estratégias primordiais para a *trajetória* de mudanças.

Proporcionaram às adversidades impostas, caráter construtivo de um pensar e um agir *complexos* cuja meta concretizou definitivamente a *diáspora*. Para Hall (2000), esta foi possibilitada pela interação que os negros conseguiram estabelecer com o contexto sem se negarem, mas ratificando sua presença, captando a quantidade de possibilidades à sua disposição, interagindo com novas regras, novas linguagens, novos códigos (MELUCCI, 2001). Estratégias práticas para a sobrevivência cultural e vital, podendo ser compreendidas, em consonância com a construção do pensamento complexo de Morin (2003), como sinônimo de uma visão interpretativa da realidade e fomentadora de ações que venham a buscar resoluções para o contexto.

A resistência negra a esse *Odun*⁶ predeterminado pelos senhores aristocratas, patriarcais e escravagistas, deu-se de diversas formas, tendo na interação das ações coletivas os propósitos de solidariedade, de conflito e ruptura como ponto original da expressão de sua resistência à segregação racial e, conseqüentemente, de ebulição das revoltas, de surgimento das insurreições, das organizações políticas e dos futuros movimentos sociais negros. Formas de combate que descrevem a variedade de lutas do povo negro para conquistar seu espaço e seus direitos na dinâmica da sociedade.

Bernd (1988) nos indica como marco da luta dos escravos negros para a caminhada a uma vida livre e autônoma, a libertação dos escravos haitianos por Toussaint Louverture, em 1804, no Haiti, fato que a autora indica como referência a luta negra em âmbito mundial. Em território brasileiro, vemos a organização da República Negra dos Palmares (1595-1695) como de suma importância à historicidade da resistência negra. O quilombo⁷ de Palmares era localizado na serra da Barriga em terras do atual Estado de Alagoas, cujo líder mais expressivo foi Francisco levado, ainda criança, por tropas inimigas e entregue ao padre Antonio Melo responsável pela sua

⁶ *Odun* é uma palavra de língua *Yorubá* que significa destino.

⁷ Quilombos eram comunidades constituídas por negros, além de povos indígenas e brancos marginalizados e estruturados em leis comunitárias. Segundo Munanga (1995) a palavra quilombo é originária dos povos de língua *Bantu* e vem do vocabulário *Kilombo*

criação e guarda. O menino quando atingiu a idade de quinze anos conseguiu fugir e em seu retorno ao quilombo foi identificado como sobrinho do rei de Palmares (Ganga Zumba), recebendo o nome de Zumbi dos Palmares (1662-1695). (CCN, 2003).

Sabe-se que o modelo palmariano⁸ foi o que mais chamou atenção, devido a organização da comunidade, a relação mercadológica, a extensão territorial e quantitativa, mas não foi o modelo mais usual para a resistência negra na luta a favor da autonomia e contra a imobilização da força de trabalho pelo sistema escravista, porque uma das estratégias quilombolas centrava-se na decisão de não se juntar a outros da mesma condição, a fim de que não fossem levantadas suspeitas.

Em terras brasileiras, criou-se um verdadeiro temor aos motins dos negros⁹, colaborando para que em 1740 toda habitação com mais de cinco negros passasse a ser considerada um quilombo. Sobre os quilombos, sabemos que a forma de interação dessas comunidades com a sociedade periférica era estabelecida por parcerias ou completa indiferença; os corretivos para os escravos rebeldes que se agrupavam nos quilombos tinham como efeito simbólico a afirmação do sujeito senhorial e também a dominação quanto à aprendizagem do escravo em relação à submissão. Dentre os inúmeros “castigos educativos” sofridos pelos negros rebeldes, as fontes históricas descrevem acerca do Alvará de 3 de março de 1741 que “mandava imprimir a fogo e brasa, na espádua do fugitivo quilombola capturado a letra “F”. (LARA, 1998, p. 53).

No Maranhão, a exemplo do que acontecia no restante do país, ocorreram vários conflitos sociais entre senhores e escravos, como as insurreições, que se expandiram por vários municípios, chegando a desequilibrar o sistema produtivo agroexportador.

Dentre as revoltas estaduais tivemos a Balaiada (1838-1841), manifestação que teve como princípios norteadores a não aceitação do recrutamento forçado de negros para participarem da Guerra do Paraguai (1864 - 1870), os desmandos dos chefes políticos locais e a revolta à opressão branca que tomou por base as estratégias de resistência dos negros/as. Esta revolta estendeu-se por quase todo o litoral próximo à capital São Luís, indo além do rio Parnaíba, limite com o atual Estado do Piauí. O construtor social líder da revolta foi Cosme Bento das Chagas (1800-1842) que

⁸ Segundo Cardoso (2001) o quilombo de Palmares chegou a abrigar 50.000 pessoas.

⁹ Em todo o nosso texto, utilizaremos o vocabulário negro para nos referirmos ao segmento negro da população brasileira.

comandou mais de três mil negros armados, a partir do quilombo Lagoa Amarela, que era localizado no município de Chapadinha.

Torna-se valioso destacarmos a ousadia política das mulheres negras, nos movimentos antiescravistas, caracterizada pelos seus modos de articulação, seu papel e condição social. Vale lembrarmos que a mulher negra é excluída duplamente, pela cor e pelo gênero.

Um desses momentos de ousadia da mulher negra foi eternizado na rebelião religiosa do Levante dos Malês, última grande revolta de escravos na Bahia, acontecida por volta de 1835. A ação de uma de suas líderes, a negra Luísa Mahin¹⁰, foi singular. Esta mulher aproveitava seu trabalho de quitutera para despachar mensagens escritas em árabe para outros rebeldes, através de meninos que simulavam a compra de seus doces para levar os bilhetes ao seu destino. Com a repressão do movimento, Luisa conseguiu fugir para o Rio de Janeiro dando continuidade à luta de libertação do seu povo. Ainda sobre a história desta personagem audaciosa, descobrimos que no levante de 1830, Luisa lutou grávida e deu à luz Luiz Gama (1830-1882) que se tornou um dos maiores abolicionistas brasileiros. (AROUCHA, 2000).

De acordo com Machado (2005, p. 26), em sua monografia de graduação, intitulada “Mulheres Negras na Educação Superior em São Luís”, tivemos como exemplo de luta feminina, a abolicionista Adelina Charuteira que sabia ler e escrever, filha de uma escrava conhecida como Boca da Noite e de um rico senhor. Esta mulher interessou-se pelas manifestações e passeatas favoráveis à abolição através de seu trabalho como vendedora ambulante de charutos. Com essa atividade, Adelina passou a conhecer todo o espaço urbano de São Luís, o que lhe permitiu colaborar na articulação de fugas de escravos e escravas como foi o caso da escrava Esperança que conseguiu fugir para o Ceará com um comerciante português de quem estava grávida.

Através desse passeio mínimo pela historicidade de luta por liberdade, idealizada pelo povo negro, já não podemos mais ler negros/as como passivos, e sim como:

[...] atores que lutam para se apropriarem da possibilidade de dar sentido ao seu agir, atores que buscam, tornam-se sujeitos da própria ação e de produzir significados autônomos em relação ao espaço e ao

¹⁰ Sobre a origem de Luisa Mahin, alguns dizem que ela teria nascido na África, sob a etnia *Jejê*, sendo transportada para o Brasil como escrava, outros acreditam que ela nasceu livre em Salvador, por volta de 1812.

tempo com a vida e a morte, a sexualidade e a reprodução. (MELUCCI, 2001, p.95).

No cerne e por conseqüências dessas divergências, o povo negro sofreu muitas atrocidades, que, ao invés de sepultar seu desejo pela retomada de liberdade, elevou sua permanência em solo mundial, mesmo ficando-a como antagônica à sociedade de bases culturais e filosóficas eurocêntricas. Estas encravavam por meios coercitivos, simbólicos e físicos o seu estilo de pensar e agir marcando valores, suposições, concepções e preconceitos sobre a vida humana nas relações pessoais e no mundo natural socializado.

Com a constatação vital de que as teorias paradigmáticas criadas não conseguiam manter as relações sociais de forma estática, emergiu, ainda mais, a ânsia de luta por condições de vida, respeito e dignidade, ou seja, pela “apropriação de recursos escassos e de interesses comuns aos sujeitos sociais, expressando-se por meio de um conflito” (MELUCCI, 2001, p. 33).

O *conflito* iniciado entre brancos e negros em tempos de escravização e a *posteriori* perpetuado entre seus descendentes, tinha e tem como objetivo acabar com o racismo e suas conseqüências. Sabemos que a doutrina racista faz parte da ideologia das grandes verdades que afirmavam existir diferenças entre os determinantes da cultura e os da civilização de um grupo em detrimento de outro.

O *racismo*, enquanto crença naturalizada das diferenças individuais ou de categorias sociais alimenta-se do preconceito, isto é, de qualquer diagnóstico sem bases reais que pode prejudicar a imagem do outro; e da discriminação, enquanto atitude do preconceito. Dovídio (*apud* SILVA, 2001) afirma ser o preconceito influenciado e definido pelas normas sociais vigentes no contexto e argumenta ser a discriminação a prática do racismo e a efetivação do preconceito.

Souza (2005, p. 72) explicita que “o racismo é uma doença social anti-humana, degenerativa da convivência” e a discriminação é a “expressão de patologia social cujo tratamento implica mais educação, cultura, justiça e dignidade”. Suportes e objetivos da trajetória de luta do movimento negro, principalmente através da sua proposta de interação com o campo sistemático do saber (GIMENO, 1998), a escola que deve primar por meio de uma sensibilização sócio-política a realização de uma educação inclusiva, construtora de igualdade racial, social e de gênero.

Na arena social esses processos inatos, expressados por comportamento social de cunho histórico presente na humanidade e escrito por várias formas, em espaços e tempos diferentes (formados na família, na escola ou no meio social), foram ratificados pela ciência através das teorias racistas, cuja gênese parte das pesquisas dos naturalistas do séc. XIX. Tais estudiosos classificaram e hierarquizaram as espécies humanas, sendo também consolidadas pela impregnação do senso comum, agindo em prol da supervalorização de determinadas formas de vida e causando no sujeito discriminado um sentimento de indiferença do externo em relação a si, e às vezes de si próprio.

De acordo com o Relatório de Desenvolvimento Humano (IBGE, 2005), essa doutrina se baseia em três pontos principais: a existência de várias raças humanas, a compreensão das diferenças entre as raças como fatores essenciais do processo histórico social e a afirmação de uma raça superior.

No Brasil, entre causas e conseqüências do racismo ao negro, as mobilizações sociais deste segmento da sociedade deram continuidade às finalidades dos motins, realizados por seus ancestrais. Práticas entendidas por nós como a obtenção dos valores de liberdade e igualdade, expressos no direito e no poder, de ser e viver como deseja e não mediante caricaturizações externas e esteriotipadas.

Realizamos esse breve panorama para pontuarmos a ação do movimento social negro, como conseqüência de atos históricos peculiares do poder excludente, fincando as primeiras pedras no caminho de luta pela igualdade de direitos. Atualmente, esse poder não opera mais como instrumento de coerção física, a lembrar as máscaras de flandres, as correntes, os limbamos, o vira-mundo ou as gargalheiras, mas é descrito pelos índices mínimos de ascensão sócio-cultural e econômica ou de assistência médica ao negro/a.

Percebemos que este segmento social se encontra sedento por políticas públicas emergenciais, necessárias para reverter a situação de desigualdade social, oriunda do racismo camuflado que existe no país e que aflige 45% da população brasileira, de acordo com o censo do IBGE (2005). Intenções que observamos imersas na essência do movimento social negro enquanto conjunto de ações que buscam modificar o poder dominante no terreno simbólico, questionando para tal a definição dos *códigos de verdade*, bem como a leitura da realidade.

Desta feita, na procura por conhecer a construção e socialização da identidade negra brasileira, pesquisamos sobre a *trajetória* militante nacional buscando evidenciar

seu interesse de interação com a esfera educacional por vê-la como um fenômeno de transformação social.

1.2 Movimento Social Negro Brasileiro

Para Melucci (2001, p. 17) movimento social é a expressão de um conflito, onde a luta dos atores sociais expressa mensagem daquilo que está nascendo indicando uma “transformação profunda na lógica e nos processos que guiam as sociedades complexas”. Agem de maneira interdependente dos sistemas de referência, compreendidos como aqueles que direcionam a vida em sociedade ao ponto de controlá-la a partir de sua ideologia, argumentos de *pano de fundo político*, coercitivos do sentir, do pensar e do agir humano.

De acordo com Silva (2001, p. 84) movimentos sociais são:

[...] processos de grupalização e manifestação em torno de identificação que pode ser momentânea na vida de uma pessoa, ou predominante, mas que tem forte poder motivador. A motivação, em geral, parte da percepção de problemas e da criação de um sentido de capacidade de transformação por parte do grupo que se aglutina. No caso das entidades e processos mobilizatórios reconhecidos como Movimento Negro a questão da identidade étnica parece ser o elemento mais forte de estímulo à participação.

Desta feita, entendemos o movimento social negro como produto direto dos conflitos entre negros e brancos, gerados durante os quatro séculos de escravatura da História do Brasil (1500-1888). Internalizado a partir da temática cultura negra e escrito socialmente em forma de luta contra as artimanhas ideológicas que posicionam o povo negro em inferioridade, face aos demais grupos da esfera social.

D’Adesky (2001) sinaliza como uma das razões de combate do segmento negro a busca pela identidade que, para o autor, compõe três correntes de ação coletiva:

- a) **o movimento negro de natureza cultural**, cujas organizações estão prioritariamente preocupadas com a recuperação e a preservação dos valores de origem africana. Como exemplos deste tipo de movimento, o autor indica, os grupos carnavalescos, os de dança

e reggae, que priorizam o cuidado com a exaltação da beleza negra e a afirmação cultural da negritude; b) **o movimento negro de natureza religiosa**, corrente que contempla as casas de culto, destacando sua importância como espaço de resistência negra e a compreensão da África como uma de suas raízes; c) **movimento negro de natureza política** que reside numa ação política e na construção de uma contra-ideologia que “estimula a tomada de uma consciência particular, a dos afro-brasileiros considerada diferente e não necessariamente oposta a uma identidade nacional mais global [...]” (p.162).

Porém, apesar das organizações coletivas articuladas no período escravista, foi somente nas primeiras décadas do século XX (1920) que os negros/as começaram a construir espaços onde buscavam meios para a sua afirmação social através de manifestações políticas, sociais, culturais e religiosas. A partir desse momento surgiram os clubes e associações culturais de negros, bem como as casas de preservação às tradições religiosas de matriz africana. Na década de 1930, foi fundada a Frente Negra Brasileira (FNB) e nos anos de 1940 foi criado o Teatro Experimental do Negro (TEN).

A FNB foi a primeira organização negra coletiva de âmbito nacional, originado em São Paulo, em 1931. Primava pela sensibilização dos negros e das negras contra o preconceito racial “ingênuo” mascarado pela concepção de democracia racial. Mito sistematizado na obra de Gilberto Freyre (1900-1987) *Casa Grande e Senzala* (1933). Esta publicação enfatizou a formação mestiça brasileira como um equilíbrio de antagonismo, entre senhor e escravo, afirmação que conseguiu mascarar a realidade do racismo na sociedade nacional ao demonstrar que não existiam raças superiores, nem inferiores. Além disso, tentou suavizar os traços de inferioridade que alicerçou em sua obra a concepção de minimização do negro e da negra bem como a degenerescência do mestiço assinalada por Nina Rodrigues (1862-1906).

Anos mais tarde, a FNB agiria contribuindo na promoção da consciência negra como fator de orgulho, através da contribuição para a educação, a auto-estima e os cuidados com as mulheres negras.

De acordo com Gomes (2007, p. 59), esta organização compreendia o racismo como problema de educação, sendo a educação anti-racista a sua prioridade, acompanhada pelas metas de congregar e orientar os negros/as para conscientizá-los da segregação existente no país e de sua importância neste contexto. Na figura abaixo, ilustramos a comemoração de aniversário da FNB, que tinha como um dos seus instrumentos de coletividade a identificação de todos os seus associados por carteirinha

da organização, documento que determinava certa idoneidade frente às autoridades policiais.



Figura 01: Delegação FNB

Fonte: Disponível em www.anped.br

Ainda sobre a FNB, ficamos ciente de que esta ação coletiva conquistou a confiança da comunidade paulista, inscreveu mais de 400 negros, conseguiu criar núcleos em vários Estados, entretanto, em 1937 foi interrompido pelos ditames do período ditatorial do Estado Novo (1937-1945), que determinou ilegal toda e qualquer organização política.

Entre os fundadores da referida organização acima, encontramos Abdias do Nascimento, que em 1944 criou o Teatro Experimental do Negro (TEN). As primeiras reflexões que culminaram com a criação deste teatro, ocorreram quando o militante estava em Lima (Peru) para a realização de uma palestra na Universidade de Maior de São Marcos, mais precisamente quando este assistia a uma peça teatral, onde o ator principal pintou-se de negro. Aquele fato instigou Abdias a pensar sobre o teatro como veículo de educação e socialização da luta anti-racista no Brasil.

Em entrevista ao Portal Afro (2001), o idealizador do TEN, afirma que esse foi criado para resgatar os valores perdidos do negro, no transcorrer da história, buscando valorizar a pessoa humana e a cultura negra africana. Ressaltou ainda que:

Queríamos principalmente que os valores da personalidade do africano fossem respeitadas no Brasil, e fizessem parte da consciência e da cultura das instituições brasileiras. Para tal realizamos cursos de alfabetização e chegamos ter cerca de 500 alunos.

Utilizavam como recurso metodológico de foco cultural e educativo, a retratação das experiências de angústia, obstáculos e superações de vida, a fim de que o público-alvo reconstruíssem sua verdadeira imagem, a partir do conhecimento e aceitação de si mesmo. Decisão que já sinalizava para realizar uma pedagogia *multirracial e popular*, de cunho inclusivo, considerando a subjetividade e percebendo a cultura como canal privilegiado de expressão. Este veículo de combate ao racismo teve atuação breve devido a falta de patrocínio e espaço próprio para a realização contínua dos seus projetos.

Assim o Teatro Experimental do Negro emanava um pensamento *complexo* e intencional, visibilizador do elo escola-cultura, no qual o primeiro elemento é analisado como veículo de transformação do ser humano e o segundo como característica que diferencia os grupos humanos, esteve presente em outros momentos da trajetória de combate ao racismo negro. Trajetória descrita, entre outros, pela reorganização do movimento negro que, frente à coexistência de processos que atingiam a dimensão social de indivíduos e grupos, não poderia retroceder com seus objetivos.

Foi, assim, inevitável o surgimento de resistência àquilo que estava predeterminado pelas estruturas moldantes da vida social: o controle dos sujeitos. Em consequência, como mais uma resistência negra neste combate secular foi elaborado o Manifesto em Defesa da Democracia (1945) que nasceu durante a Convenção Nacional do Negro, tendo como objetivo advogar por políticas públicas a favor dos negros e das negras, e entre as suas reivindicações estavam a admissão destes sujeitos no ensino secundário e superior, além de requererem que o racismo e a discriminação racial fossem considerados como crime de lesa-humanidade.

É pertinente ressaltar que tanto o TEN, quanto a FNB foram as primeiras ações coletivas de negro que fizeram da educação a principal estratégia de ação para transformar a situação social do negro/a na sociedade brasileira. Edificou uma maior mobilização social e sustentação política deste segmento da população, tanto que em agosto de 1950, na cidade de São Paulo, organizaram o I Congresso do Negro Brasileiro (CNB). Segundo Guimarães (2002), a fala inaugural deste evento foi de Abdias do Nascimento que combateu a ilusão de paraíso racial configurada para Brasil, expressando-se dessa forma:

Observamos que a larga miscigenação praticada como imperativo de nossa formação histórica, desde o início da colonização do Brasil, está se transformando, por inspiração e imposição das últimas conquistas da biologia, da antropologia, e da sociologia, numa bem delineada doutrina de democracia racial, a servir de lição e modelo para os outros povos de formação étnica complexa conforme é o nosso caso. (p. 46).

Esta ação social tornou-se um marco pela luta da identidade negra, pois discutiu e ampliou os estudos sobre os negros na sociedade brasileira, tendo, entre as discussões levantadas, o “estímulo ao estudo das reminiscências africanas no país, bem como dos meios de remoção das dificuldades dos brasileiros de cor e a formação dos institutos de pesquisa, públicos e particulares”. Outro fato de suma importância aconteceu foi a exigência contida no texto final do CNB, que contemplava o ensino da “história do continente africano em sua diversidade, dos africanos, e das lutas dos negros no Brasil” (MEC, 2005, p. 15). A meta era cultivar o conhecimento e o respeito à diversidade cultural do povo negro, interagindo educação e cultura no espaço escolar, berço da discriminação racial, conforme Hélio Júnior (2002), além de propor:

[...] instrumentos jurídicos que garantissem o direito dos negros, a democratização do sistema político, a abertura do mercado de trabalho, o acesso dos negros a educação e a cultura, e a elaboração de leis anti-racistas. (GONCALVES, SILVA, 2000, p. 149).

Acerca desta rede de intenções e combates acontecidos durante as décadas de 1940 e 1950, a literatura específica das ciências sociais pontua um processo de

reorganização do movimento negro, mantendo suas bases discursivas na ancestralidade e na cultura africana. Como conquista legal decorrente dessas lutas tivemos, entre outros, a decretação da Lei Nº 1.139 de 03 de julho de 1951, conhecida como Lei Afonso Arinos, que vedou a discriminação por cor, raça ou religião.

Concomitantemente a esses conflitos, em âmbito mundial, teóricos discutiam sobre a conceituação dos *novos racismos*, presentes nas relações humanas e sociais. Nos Estados Unidos, no percurso das pesquisas de Sears & Kinder, acontecia o racismo simbólico representado pela forma de resistência às mudanças no *status quo* das relações racializadas pós Declaração dos Direitos Civis (1964). Nesta perspectiva, assimilavam o negro/a como sujeito violador dos valores e da cultura do grupo dominante, ou seja, uma ameaça (raça, sexo, religião e origem social) ao vislumbrado como correto, normal. Em terras brasileiras, onde o racismo aparecia tímido e disfarçado, foi denominado de *cordial*, pois acontecia de tal maneira que as pessoas discriminadas não se viam como vítimas, porque acreditavam que não “havia racismo no país”.

Ao discutir sobre a ação dos movimentos sociais no Brasil, Cardoso (1994) configura o caminho por estes percorridos em duas fases. A primeira retrata a urgência heróica dos movimentos sociais, que compreende o período desde o início dos anos de 1970 até o começo da década de 1980. Este período é marcado pela nova postura que estes movimentos adquiriram no bojo de um sistema repressor, em que todos os meios de representação estavam quase que totalmente bloqueados, o que promoveu uma ruptura “dentro do sistema político, de surgirem como alguma coisa nova que, de certa maneira, iria substituir os instrumentos de participação até então disponíveis, como exemplo: partidos, associações e outros” (p. 82). Ruptura esta motivada, a princípio, por uma espécie de espontaneísmo, e que foi interpretada pela autora como a maneira das mobilizações sociais ocuparem os espaços vazios, agindo de maneira mais organizada e direcionada.

Silva (2001) comenta que estas posturas de luta construíram a imagem dos *novos movimentos sociais*, considerados redes de interações informais empenhadas em um conflito cultural ou político, aportados por uma identidade coletiva comum.

A segunda fase do percurso dos movimentos sociais refere-se à institucionalização da participação e de sua relação com o Estado. Fase em que o contexto passa a permitir uma abertura parcial dos meios de comunicação e participação onde as mobilizações lançam mão de novas estratégias para o combate com o Estado.

Face a esse contexto mundial, é pertinente pontuar que as mobilizações da década de 1970, no Brasil, tiveram como um de seus referenciais o processo de democratização do país, objetivo de fundamental importância para um novo posicionamento coletivo. Pois seria a oportunidade de desenvolver uma ação social e política de maior amplitude, diferente do que acontecerá no período de regime autoritário, no qual os movimentos coletivos conseguiam se multiplicar e construir relevância política, mas com muitas perdas e dificuldades diversas.

Para Cunha Júnior (1992), o movimento negro que se desenvolveu no país tem três fases distintas:

a) **Movimento Abolicionista de Libertação**, marcado por uma série de lutas travadas contra o sistema escravocrata, empreendidas pelo movimento abolicionista, que contribuiu consideravelmente para que o regime escravagista chegasse ao fim;

b) **Movimento de Integração à Sociedade de Classes**, no bojo do qual, a tentativa de inclusão na sociedade de trabalho livre, criada em decorrência do desaparecimento da produção escravista, suscitou uma readaptação dos trabalhadores negros às novas formas de desenvolvimento imposta pelo sistema capitalista.

c) **Movimentos Atuais** que se inicia a partir da década de 1970, período em que os demais movimentos sociais retornaram ao cenário das lutas sociais. Fase em que os movimentos de negros se reorganizaram novamente e procuraram formular uma nova maneira de se engajarem às questões políticas vigentes.

Em nível nacional a criação do Movimento Negro Unificado (MNU)¹¹ em São Paulo, por militantes do Instituto de Pesquisa da Cultura Negra (IPCN), no ano de 1978 veio a colaborar de forma decisiva para desmistificar publicamente a democracia racial no Brasil. Este movimento é oriundo de uma manifestação contra a discriminação sofrida por quatro rapazes impedidos de entrarem em um clube social de São Paulo, e também é resultado de repúdio à ação da polícia que assassinou o operário negro Robson da Silveira.

Segundo Aroucha (2000), atualmente, teóricos o contextualizam como movimento que faz parte do processo de redemocratização brasileira, pós-ditadura militar (1985), que trouxe no seu interior a reestruturação das formas clássicas (partidos

¹¹ Entre os quais encontrava-se a militante Lélia Gonzales (1935-1994), mineira, filha de pai e mãe índia e a caçula de três filhos. Formou-se em História e Filosofia na UERJ, pós-graduou em Comunicação e que segundo AROUCHA (2000) é uma das fundadoras do MNU e do IPCN.

e sindicados) de representação social popular, culminando com o aparecimento de outras representações populares com projetos políticos mais amplos e reivindicatórios.

O MNU promovia atos públicos, denunciava as discriminações e violências sofridas pelos negros. Conseguiu tanta expressão político-militante que fomentou a criação de vários outros movimentos em todo o território nacional, mesmo sem a sigla do MNU, mas que se auto-afirmaram a partir de uma consciência racial baseada na valorização na identidade negra. Estas manifestações surgiram dentro de uma nova perspectiva, no que se refere às estratégias de mobilização, conscientização e atuação, visando, não apenas, a atingir o segmento negro da população, mas aos diversos sujeitos da sociedade, a exemplo do que aconteceu no Maranhão com o Centro de Cultura Negra (1979).

Pelas bases históricas e literárias, articuladas por nós até aqui, compreendemos que a ação política do negro nos anos de 1970 e 1980, primava por construir um caminho consciente, crescente e solidificado, indo além das ações de denúncia e buscando fomentar o olhar reflexivo, sob a pluralidade que habita a sociedade brasileira, promovendo e construindo a consciência negra.

Para Gonçalves e Silva (2005), este objetivo não aconteceu dissociado da arena educacional, cuja parceria foi realizável em grande parte, tanto pela adesão de militantes que eram solidários às pesquisas, quanto pela colaboração de sujeitos com nível superior e médio, que em conjunto apresentavam propostas, pesquisas e realizavam formação docente na batalha contra o racismo nas escolas. Ajudando consolidar a educação como uma das bandeiras essenciais ao combate ao racismo.

Essas atividades sócio-coletivas cravaram as problemáticas educacionais referentes aos negros/as como discussão de domínio público, quer fossem estas desequilibrações da situação de abandono ou a de exclusão destes/as em relação ao sistema escolar, persistindo em remar contra a maré para reverter o quadro de abandono.

Durante a década de 1980 várias foram as resistências do movimento negro para darem continuidade às sementes plantadas outrora. Para Hasenbalg (BRASIL, 2005), no campo educacional estas reivindicações tiveram como foco a luta contra a discriminação racial e a veiculação de idéias racistas nas escolas; por melhores condições de acesso ao ensino; reformulação dos currículos escolares valorizando a História da África e a língua africana e a contribuição dos negros no planejamento dos currículos em todos os segmentos educacionais.

Gohn (1997), ao abordar sobre as categorias articuladas no contexto dos movimentos sociais na América Latina e na Europa, nos anos 70 e 80 do século XX, assinala duas subdivisões teóricas distintas sob a dinâmica dos movimentos sociais, que servem de base para entender o desenvolver das mobilizações nacionais.

A primeira trata da influência do paradigma europeu marxista centrado nos estudos dos processos históricos globais, nas contradições existentes e na luta entre as diferentes classes sociais, cujas categorias de análise englobavam: classes sociais, contradições, lutas, consciência, conflitos, reprodução das forças de trabalho.

E a segunda mostra um perfil diferenciado e identificador dos novos movimentos sociais que, de acordo com Silva (2001), é uma rede de interações informais entre uma pluralidade de indivíduos, grupos e organizações, engajados em um conflito político ou cultural com bases numa identidade coletiva comum, desenvolvido a partir de um perfil sócio-crítico e que os conduziu à quebra com a alienação, assim como a afirmação da identidade e à reavaliação da prática democrática. Segundo Gohn (1997), as categorias de análise abordadas nos anos de 1980 foram: autonomia, cultura, identidade, subjetividade, atores sociais, cotidiano, interação política e representações.

Na evolução cíclica dos fatos sociais, criaram os conceitos e noções analíticas da identidade coletiva, das representações coletivas, da micropolítica do poder, da política de grupos sociais, da solidariedade, redes sociais e dos impactos das interações políticas. (GONH, 1995). Em específico, no Brasil, estas categorias podiam ser discutidas em âmbito educacional, haja vista ser a escola um dos primeiros espaços que segregam o/a negro/a através de classe social, gênero e raça.

Outro pesquisador que estudou nesse mesmo período sobre a dinâmica dos atores sociais antagônicos da sociedade norte-americana foi Castells (2005, p. 80), que aferiu que os movimentos sociais urbanos estavam se tornando principais fontes de resistência à lógica unilateral do capitalismo. Tiveram como foco de suas ações a denúncia contra as violações e as ameaças, às pessoas ou grupos, aos seus direitos, tal como acontecia no Brasil. Inicia-se, também, com a colaboração das ações sociais coletivas, o incentivo para a visão do *entorno* e a percepção de que a cultura academicista e elitista necessita possibilitar espaço às demais culturas individuais e coletivas.

Com mais esta batalha a ser travada em luta pelo fim do racismo por meio do exercício de uma educação que contemple a heterogeneidade da vida, através da democratização do ensino, os movimentos sociais na década de 1990 (que no campo

sistemático da educação seguiu a Reforma do Estado, dizemos, aquela que contempla a corrida desenvolvimentista do processo de globalização), começam a colher os frutos semeados outrora, e na prática inicia-se em alguns espaços nacionais, a parceria produtiva entre as entidades negras e as Secretarias de Educação. Como exemplo, Gonçalves e Silva (2000, p. 155) apresentam o trabalho que foi desenvolvido pelo Núcleo de Estudos do Negro (NEN), com financiamento da Fundação Ford, no qual fora realizados muitos seminários, tendo a presença de professores do ensino fundamental do Estado de Santa Catarina (FL). Citam ainda a colaboração entre o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSCar)¹² que, em parceria com diretorias de ensino e prefeituras municipais, desenvolveram cursos para a docentes da rede pública com o conteúdo sobre Direitos Humanos e combate ao racismo.

Podemos salientar que esta década é caracterizada pela busca de estratégias que colaborassem com o desenvolvimento educacional do negro e da negra, priorizando com esta meta seu conhecimento e reconhecimento individual e auto-estima, cuja interiorização, deveria ultrapassar todo desprezo, medo, angústia ou preconceitos que pudessem vir a atingi-lo/a.

Iniciou-se também um novo olhar para a diversidade presente no próprio movimento. Podemos citar as questões da mulher negra e as novas formas de mobilização dos jovens que, através de movimentos culturais próprios como o de *hip-hop* e do *funk*, versam e expressam seus costumes, dificuldades e sua leitura crítica do homem, da mulher e do mundo. Saberes de vida fomentados pelo próprio movimento negro e que por ele não poderiam ser segregados.

Entretanto, o problema que teme em não se ausentar é a discriminação, pois a maioria desses jovens são negros e estão em situação irregular no campo educacional, excluídos ou defasados, apresentando-se desta forma à margem do processo de competitividade da sociedade. Sobre estes enfoques muitos autores nos afirmam que o interesse das entidades sociais de negros/as, consubstanciam-se na intenção de juntar as duas estratégias educativas, ou seja, a cultura escolar com a cultura juvenil praticante desses movimentos.

Na atualidade, este anseio de interação, ganha auxílio de alguns autores do campo sistemática do ensino, sendo exemplo Gimeno (2007) que, ao discorrer sobre as

¹² A pesquisadora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva foi uma das fundadoras do NEAB/UFSCar.

mudanças do cenário educacional, apresenta a cultura como um dos eixos afetados pela dinâmica da globalização e posiciona três diferentes concepções de cultura, que devem ser articuladas durante a aprendizagem: a) a cultura como conjunto do legado da memória histórica, podendo ser reinterpretada em diferentes espaços e tempos como importante para o processo de progressão da humanidade; b) a cultura como forma de vida para execução de estratégias para contemplar as várias formas de cultura latente nas escolas, mas materializada nas ruas, no trabalho, nas igrejas e nos meios de comunicação; c) e a cultura de massa, criada e difundida pelos meios midiáticos, veículos propiciadores de uma hibridação contudinal de várias culturas que se popularizam. Desta maneira, o ensino colaboraria para contemplar a vida de forma heterogênea, exercendo sua função social e colaborando para uma visão não compactualizada com padrões segregadores.

Acreditamos que seja, talvez, por meio da existência de movimentos antagônicos (no campo educacional e social) aos padrões predeterminados que as reivindicações das ações coletivas negras atingiram seus resultados, por mais que a questão tempo ainda seja um rival imponente na arena do combate ao racismo.

Percebemos que a política educacional brasileira possui nesse confronto secular relevância atitudinal, para iniciar toda e qualquer mudança no que tange a esfera legal. Assim, no próximo tópico deste capítulo tentaremos relembrar alguns pontos históricos que ratificam a importância da obrigatoriedade das leis educacionais para qualquer mudança nas propostas curriculares, fato que explica as reivindicações das ações coletivas de negros ao Estado.

1.3 Movimento Negro e Política Educacional

Durante muito tempo o mito de democracia racial, a que foram atribuídas as relações sociais no nosso país (principalmente por intelectuais), sustentou de diversas maneiras a impossibilidade de visão crítica e da compreensão das desigualdades sociais como oriundas da questão racial. A partir desta falta de criticidade sobre o real, a ação militante e educativa do movimento negro passou a ser vista pela sociedade como contrária ao que foi propagado como normal e aceitável. Passou a ser uma ameaça aos ditames homogêneos da grande verdade retórica de submissão do negro/a.

Apenas para lembrarmos, segundo Colli (1996, p. 71), as práticas retóricas representam a luta do orador para subjugar as massas de seus ouvintes. Estratégias muito utilizadas no decorrer dos séculos para definição dos porquês ideológicos que determinaram as mentalidades de mundo e de homem, e acabaram por excluir os direitos de igualdade e de liberdade de alguns sujeitos históricos que merecem ser lembrados. Sendo exemplos: o indígena - definido e socializado pelo colonizador do Velho Mundo, europeu, como selvagem e preguiçoso, de acordo com a classificação do Homo Sapiens de Carl Von Lineu (1707-1778); a mulher – escrita pela sociedade católica, escravocrata, patriarcal e capitalista, como elemento de procriação e destinada “ao silêncio e a obscuridade” (PERROT; DUBY, 1998, apud MOTTA, 2003); o negro - cuja escravidão, segundo preceitos religiosos, cumpria aos propósitos da natureza, e para o branco colonizador ratificava-se pela diferenciação fenótipa, a partir de viéses determinantes de subjugação: caráter duvidoso, da “estupidez”, do “excesso de emoção,” da “desonestidade”, da “falta de inteligência” desse sujeito, cujos fatores o conceituavam como o povo mais propício à escravidão e a dominação (MUNANGA, 2000); pessoas deficientes ou portadoras de necessidades especiais, que por muito tempo foram vistos como loucos e impossibilitados do seio das relações sociais. Sujeitos que foram e são estigmatizados por retóricas anti-racistas, anti-sexistas e anti-inclusivas. Discursos que contribuíram no decorrer da *vida planetária* para a construção de relações sociais sem conexão com as diversas formas do diferente, presentes na unidade da sociedade na qual todos vivem, mas poucos se conhecem e se dão significado mútuo.

Atualmente, em âmbito nacional, as políticas públicas educacionais que buscam construir uma educação de bases hermenêuticas ou reflexivas (GIMENO, 1999) primam por uma ação pedagógica voltada para a vida. Desta forma, criam os textos legais que venham a sustentar tal mudança de comportamento a partir dos espaços educacionais sistemáticos. O Ministério da Educação (MEC) é o responsável pela criação das leis, bem como do acompanhamento e avaliação das ações educativas. Porém, somente a existência da lei não define a realização das ações.

Em muitos casos, a lei existe mediante influência dos movimentos sociais referentes àquele segmento populacional. Como referências reais e históricas de combate a favor do multicultural, registramos as manifestações significativas do movimento indígena e negro no processo de luta ao direito à diferença e ao resgate da identidade.

No que tange à mobilização do movimento negro para manter a ação educativa como estandarte na luta pela reversão do estranhamento cordial, que baliza as relações sociais brasileiras (compostas por mentalidades racistas), a intervenção coercitiva edificada ao longo dos tempos por estes sujeitos, ganha terreno, principalmente, pós-década de 1970.

Naquele momento, como mencionamos anteriormente, este movimento social assume uma postura mais politizada de denúncia à discriminação racial e ao racismo na sociedade brasileira, e entre seus feitos, passou, de acordo com Sansone (1995) a confrontar o mito de *paraíso racial* com o de *inferno racial*. Guimarães (2002, p. 50) enfatiza sistematicamente a denúncia do mito de paraíso, ou democracia racial, como um dogma da supremacia branca.

Sobre este conflito que interliga educação e as aspirações do pensamento negro organizado, Rodrigues (2005, p. 21) a referência como consolidada, mas marginal produção, porque essa produção:

traz não somente reivindicações, mas problematizações teóricas e ênfases específicas que denunciam e sugerem que as políticas públicas de educação possuem um viés racial que veicula um conteúdo depreciativo e preconceituoso em relação aos povos e culturas não oriundas do mundo ocidental.

Contudo, pode-se dizer que as mudanças alcançadas corroboraram, em curto prazo, para promoverem a discussão e desocultação do negro/a em ambiente escolar; a longo prazo, acredita-se que contribuirão com a mudança das referências sociais que têm o negro em posição de inferioridade no mercado de trabalho e na educação.

A literatura sobre o movimento social negro nos sinaliza que durante a década de 1980, foi grande a articulação desses sujeitos para participarem e influírem na elaboração e conteúdo da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação com o propósito de ratificar o descrédito do mito racial.

Tal abordagem, Funks (1999) remete aos processos sociais a responsabilidade pela emergência de um novo assunto público e as disputas em torno de sua definição. No centro dessa análise pode-se dizer que encontramos a dinâmica argumentativa dos conflitos sociais, compreendida como *lócus* de planejamento e socialização de variantes acerca dos problemas públicos.

De acordo com D'Adesky (2002), as condições que emanaram os primeiros diálogos sobre a abertura de uma percepção multicultural, parte dos anos de 1980, mais precisamente com a Carta Magna Brasileira de 1988 que “reconhece a realidade de uma sociedade pluricultural, cujas diversas manifestações populares, indígenas e afro-brasileiras devem ser protegidas”. (p.125). A compreensão do multiculturalismo ocupa a configuração de primeira idéia para a valorização da diferença à medida que, conforme o autor citado, possibilita a convivência com os valores tolerância e respeito.

Este documento determina o pluralismo como patrimônio comum da nação, fato que fomenta a criação de textos complementares para sustentarem e propagarem tal mudança de percepção. Nesta perspectiva, o MEC cria, oito anos depois da Constituição Federal de 1988, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) de 5ª a 8ª série, que podem ser considerados como texto esclarecedor sobre a nova diretriz do ensino no país. Esta nova diretriz é regida pela atual Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que em seu Art. 26 consigna:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996, p. 175).

Consolidando em forma de lei a importância às singularidades locais e às diferenças individuais (cultura, origem racial, social, condição física, e intelectual) e coletivas como premissas para a necessidade de relacionar o currículo escolar com as necessidades dos alunos/as.

Entretanto, a concretização de uma prática pedagógica construtiva que desenvolva a diversidade regional e pessoal, não é uma trajetória sem obstáculos. Vale lembrarmos que trata de questões tradicionais para serem resolvidas e que somente as leis não mudam a percepção de vida e de homem das pessoas.

Paralelamente a essas inserções que cravavam o olhar para a diversidade no cenário educacional, o movimento negro além de acompanhar tais decisões vinha, em âmbito regional e nacional, articulando leis para reivindicar a cultura negra brasileira e o negro/a na sociedade nacional.

Anjos (2005, p. 26-29) relata algumas conquistas desse combate no campo legislativo como a Constituição do Estado da Bahia que promulga em 05 de outubro de 1989 no:

Art. 275. É dever do Estado preservar e garantir a integridade, a respeitabilidade e permanência dos valores da religião afro-brasileira e especialmente

IV – Promover a adequação dos programas de ensino das disciplinas de geografia, história comunicação e expressão, estudos sociais e educação artística à realidade histórica afro-brasileira, nos estabelecimentos estaduais de 1ª, 2ª e 3ª graus.

Com este mesmo propósito de valorização do/a negro/a, via construção conteudinal e formação docente nos espaços escolares, foram também promulgadas leis nos Estados e municípios da Bahia (1989), Belo Horizonte (1990), Porto Alegre (1991), Belém, Sergipe (1994), Aracaju (1995), São Paulo (1996), Teresina (1998), Brasília (1996).

No Maranhão, também o movimento negro pressionou o poder público, conseguindo que a **Lei Nº 5.734/87**, que determinaria o ensino de cultura africana nos estabelecimentos estaduais, fosse votada pela Câmara dos Vereadores, mas esta nunca foi assinada pelo então prefeito Epitácio Cafeteira (1986-1990). (CCN, 2003).

Em dimensão nacional, a meta de obrigatoriedade da discussão sobre tudo que está relacionado ao negro/a foi conquistado pelo Movimento Negro em 9 de janeiro de 2003, através da Lei Nº 10.639 (BRASIL, 2003), que obriga a inserção do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, na rede pública e particular. Objetiva a inserção da temática negro, negritude, racismo, que deve acontecer por meio da transversalidade no desenvolver das disciplinas que compõem o currículo base e mais especificamente nas disciplinas de História, Literatura e Artes. Além destas deliberações, este texto legal incluiu no calendário escolar a data de 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra.¹³

¹³ A evocação do primeiro 20 de novembro como dia Consciência Negra ocorreu em 1971, como promoção do professor e poeta Oliveira Silveira no Grupo Palmares, em Porto Alegre (RS). Atualmente

Para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade¹⁴ (SECAD, 2004, p. 17) que objetivou contribuir para a redução das desigualdades educacionais, a Lei Nº 10.639/2003 é uma: “estratégia para ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural racial e econômica brasileira”

Como referencial elucidativo deste documento, o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, através do Parecer CNE/CP de 10 de março de 2004, homologado pelo Ministério da Educação em 19 de maio de 2004. (BRASIL, 2004, p. 31).

Para este texto se materializar e não cair na anomia (não cumprimento das leis), a SECAD desenvolveu e desenvolve várias atividades, dentre elas: a) criou parcerias com os estados, municípios, ONGs, com os núcleos de estudos afro das universidades federais e com a iniciativa privada e movimentos organizacionais, incluindo o movimento negro, que é possuidor de um capital intelectual singular sobre a problemática do negro e suas conseqüências; b) produziu e distribuiu material didático-pedagógico; c) realizou formação docente para os profissionais da educação; c) elaborou o calendário da Cultura Afro-brasileira com datas comemorativas que podem ser trabalhadas no cotidiano escolar; d) em 2004 e 2005 realizaram 21 (vinte e um) Fóruns Estaduais de Educação e Diversidade Étnico-Racial que envolveu vinte Estados e o Distrito Federal.

Para a implantação da referida lei o Governo criou a Coordenação Geral de Diversidade e Inclusão Educacional (CGDIE), que apóia técnica e financeiramente Estados, Municípios e instituições não governamentais, visando à formação de professores e a elaboração ou aquisição de materiais didáticos, além de criar políticas públicas de incentivo à permanência de negros no ensino básico e superior.

Em 2005 e 2006 a CGDIE alicerçou o projeto a Cor da Cultura da Fundação Roberto Marinho, que tem como objetivo fomentar a discussão e elaboração de metodologias inovadoras em sala de aula por meio da utilização de recursos didáticos elaborados como suporte teórico-metodológico da temática.

segundo o Jornal Nacional dia 20 de novembro de 2007, nessa data é feriado em 267 municípios brasileiros.

¹⁴ Criada em julho de 2004, reuni pela primeira vez, em somente uma secretaria, temas como alfabetização e educação de jovens e adultos; educação do campo, ambiental; escolar indígena e diversidade étnico-racial. (BRASIL, 2007).

No Brasil mais de duas mil escolas da rede pública de Educação Básica receberam este kit, composto por livros, cd's, jogos e fita de vídeo. Em uma de suas parcerias a CGDIE, promoveu em 2006 em conjunto com a Universidade Federal de Brasília o curso on-line: Educação_ Brasil_Africanidades para mais ou menos vinte e cinco mil professoras (es) em todo o país.

Contudo apesar da quantidade de recursos destinados a ação de uma prática pedagógica que contemple o universo do negro e da negra em sala de aula ainda existem muitos obstáculos para serem desconstruídos e construídos.

Pois somente a consolidação desta Lei não minimiza o combate ao racismo, pois não é condição suficiente para aniquilá-lo, afinal os sujeitos duelam para aniquilarem a razão ideológica, ou teimam em subjugar um pela supremacia do outro, num país onde a existência desta situação é negada. Fato que dificulta o trabalho em espaços escolares, pois este assunto não é inserido no conteúdo programático, às vezes, a lei ainda não é nem de conhecimento dos discentes, ou por desinteresse ou por situações diversas, causas que colaboram com o não desenvolvimento da sua praticidade.

No sentido de manter as discussões sobre o que acontece e intervir sempre com o Estado pelas suas causas o movimento negro, em nível nacional, continua a se reorganizar sempre e trabalhar em constante holomovimento, priorizando as relações em rede e o conhecimento não fragmentado em favor de reverter deficits de desigualdades sociais entre negros e não negros.

Para exemplificarmos como o cerne do movimento negro planeja e executa suas ações contra o racismo, descreveremos a seguir sobre as estratégias de combate do Centro de Cultura Negra do Maranhão (CCN).

CAPÍTULO II

O CENTRO DE CULTURA NEGRA DO MARANHÃO: CONSTRUINDO A CONSCIÊNCIA NEGRA

Neste capítulo evidenciamos a origem e a atualidade do Centro de Cultura Negra do Maranhão. Buscamos descrever os projetos realizados, as parcerias e a teoria que fundamenta sua prática.

Para desenvolvermos este texto, o estruturamos a partir dos seguintes tópicos: resistência negra ao *Odun* predeterminado na Ilha do Amor - origem do CCN; a construção da identidade negra e entre sonhos do futuro e glórias do passado: programas e parcerias do CCN.

2.1 Resistência negra ao *Odun* predeterminado na Ilha do Amor¹⁵: origem do CCN

Quando a militância negra começou a tomar novos rumos no cenário nacional, em São Luís, capital do Estado do Maranhão surge, em setembro de 1979, por iniciativa da professora primária e jornalista Maria Raimunda Araújo (conhecida no cenário estadual e nacional como Mundinha Araújo), a intenção de formar um grupo de estudos sobre o negro, interpretados por nós como a resistência negra ao *Odun* pré-estabelecido pelo poder dominante. Esta mulher negra, ilustrada na foto abaixo, já discutia sobre a temática do negro/a muito antes de se pensar em debater tal tema e já realizava

¹⁵ A denominação da cidade de São Luis, capital do Estado do Maranhão, como Ilha do Amor é oriunda do século XIX quando São Luis recebeu a denominação de Atenas Brasileira, período de grande riqueza literária para esta cidade, onde seus poetas exaltavam sua beleza colonial, seus cantos e encantos que ilustravam através da linguagem escrita, detalhadamente o ar romântico da ilha de São Luís, única cidade brasileira que não foi fundada por portugueses, mas sim por franceses em 1612.

pesquisas nas comunidades remanescentes de quilombos do Maranhão, desde o ano de 1978, eternizando o encontrado em fontes iconográficas de arquivo pessoal.



Figura 2: Mundinha Araújo criadora do CCN
Fonte: Arquivo pessoal das pesquisadoras

Naquele momento, 50% da população do Estado do Maranhão compunha-se de negros, herança de uma das províncias do Império (1822 - 1889) que mais possuía escravos, de acordo com o censo de 1872, tendo ficado atrás apenas das províncias de Pernambuco (87.561), Minas Gerais (370. 459), Rio de Janeiro (341. 576) e São Paulo (156.612). O Maranhão detinha naquele ano, um contingente de 87.561 “peças” (como eram chamados os negros pelos seus algozes), representando um percentual de 10,5% de negros/as perante a população da província e de 5,75% do total de escravos do Império. (LOVEJOY, 2002)

Anjos (2003), em seus estudos acerca da historiografia da África, afirma que os negros trazidos para o Brasil no século XVI eram oriundos de Serra Leoa, Senegal, Guiné - Bissau e Gambia; no século XVI da Costa de Angola e nos séculos XVII e XVIII, eram de quase toda parte do continente africano, sendo “estocados” nas rotas das Costas da Minas e de Angola, as mais importantes e duradouras extensões territoriais das rotas do tráfico negroiro.

Contudo, esta herança que nos rodeia e se materializa em nossos desejos e paixões, pelas manifestações do tambor de crioula, cacuriá, bumba meu boi, ou pela estrutura arquitetônica da cidade, e também pela inteligência e beleza do negro e da

negra, era matizada. Conforme Mundinha Araújo, a sociedade ludovicense, nos anos 70, negava sua origem e descendência e a “palavra negro era tabu”. Vivia-se em um Estado onde a ideologia do branquecimento estava incorporada nos negros de uma tal forma que a maioria deles se auto-denominavam “morenos, e moreninhos, rouxinhos, etc. preferindo ser assim chamados”.(CCN, 1984).

Conforme Brandão (2003), a diversidade de elementos utilizados como classificação racial que circula entre a população brasileira constitui uma fuga de sua condição social ao nomear-se, o mais próximo possível da realidade fenotípica e socioeconômica do modelo branco.

Porém, o que se evidencia na questão racial de acordo com Munanga (1999, p. 121) é que “[...] a mestiçagem não conseguiu resolver os efeitos de hierarquização dos três grupos de origem e os conflitos de desigualdade raciais resultantes dessa hierarquização”, agravando-os.

De acordo com relatos de alguns pioneiros do movimento social negro maranhense, a percepção que se tinha é que, naquele momento, ser negro, causava “dor e asco” nas pessoas, resultados da patologia de preconceito e discriminação. Esses processos de exclusão, determinados como dissimulados, cordiais ou segregadores, existem até hoje no país e se posicionam na contramão para a emergência da consciência negra. Racismo mascarado pela estranha maneira do brasileiro tratar-se com intimidade que, segundo Érico Veríssimo (1987), pode ser por insultos revestidos de piadas.

Para um dos oito primeiros ativistas do movimento negro maranhense e professor do Curso de Educação Física da Universidade Federal do Maranhão, os negros da Ilha do Amor, agiam em consonância com o racismo cordial, e como consequência negavam a discussão da temática. Utilizando-se de justificativas retóricas homogêneas, como: “No Brasil não tem negros”, “Aqui no Brasil não tem preto”, “Todo brasileiro é misturado”, “Eu não sou preto”.

A idéia de formação de um grupo de estudo para discutir a questão do negro no estado recebeu alguns adeptos e em 19 de setembro de 1979, ocorreu a primeira reunião na sede da Sociedade de Defesa dos Direitos Humanos¹⁶, localizada na Rua da Savedra, nº 138, num casarão da Praia Grande, bairro central ludovicense. Os oito pioneiros estavam presentes, entre estes : Mundinha Araújo, Ray Oliveira, Isidoro

¹⁶ Vale ratificar que apesar da Sociedade de Defesa dos Direitos Humanos já existir antes da criação do CCN, na atualidade muitos de seus componentes fazem parte da entidade estudada.

Neto, Udes Silva, Socorro Permínio, Zé Carlos Sabóia e Sônia Ribeiro. Em relação ao momento da gênese desse processo, a professora Mundinha comunica:

[...] o Isidoro foi falar comigo porque ele já sabia que eu já debatia sobre a questão do negro aqui. Ele disse: - Mundinha, o quê tu achas da gente fazer uma manifestação no dia do aniversário de Zumbi, igual ao que o povo lá em São Paulo vai fazer? Aí, eu disse para ele: - O que eu penso é a gente criar um grupo de estudo porque (aí eu disse logo para ele) aqui a gente não tem consciência nenhuma. – Ora, veja só! Se naquele momento, dava para ir para rua. Com qual negro? Se não tinha nada, ... nada. Tinha uns negros, mas não com essa idéia de ir para praça para falar de preconceito. Lá, em São Paulo, dava porque existiam entidades antigas. Lá na realidade nunca desapareceu. No começo dos anos 70, mesmo com a ditadura, mas lá já tinham muitas entidades e já tinha uma base para ir para praça, porque foi assim que eles fizeram e criaram o MNU.

[...] o que existia é... eu já comprava muito livro sobre o negro. Aí sim, sabia do preconceito, de tudo. Eu acho que já tinha essa vontade de organizar mesmo alguma coisa. A minha intenção era formar um grupo de estudos sobre o negro. E começou com um grupo de estudos e eu coordenava o grupo. Mas foi difícil, a sociedade não aceitou de cara, eu por exemplo, que sempre gostei de usar meu cabelo ao natural, cansei de ser chamada na rua por cabelo de Tony Tornado como forma de depreciação, mas isso em nada me afetava. Hoje em dia assim como outrora, gosto de sorrir destes momentos. (Entrevista dia 21 de agosto de 2007).

A metodologia para o primeiro encontro foi centrada em depoimentos individuais que vieram a constatar a existência do preconceito e discriminação racial e a ausência do negro como objeto de estudo, por parte dos historiadores e dos cientistas sociais locais, como já acontecia em nível nacional.

Na *inexistência de consciência*, sócio-política da sociedade civil e intelectual, o grupo de estudo, que veio a ser denominado “O negro na sociedade brasileira”, assumiu como responsabilidade conscientizar os segmentos da população negra como elementos fazedores da história brasileira em todos os níveis, e assim fazê-los compreender que eram portadores dos mesmos direitos que os não negros. Comungando com o pensar de que “os movimentos sociais são construções sociais [...] são sistemas de ação no sentido de que suas estruturas são construídas por objetivos, crenças, decisões e intercâmbios, todos eles operando em um campo sistêmico” (MELUCCI, 2001, p. 38).

Como ato comprometido, planejado, buscaram primeiramente a fundamentação teórica dos militantes, antes das ações que pretendiam realizar na cidade. Intensificaram intercâmbio com entidades nacionais, a fim de realizar trocas de experiências e socializar material de estudo e administrativo e, paralelamente, iniciarem a arregimentação de novos membros para participarem do grupo.

A seqüência dos encontros marcou-se pela diferenciação da metodologia expositiva de relatos, contando com a presença de pessoas da sociedade local e nacional para proferirem palestras, debates e sugerirem, com base nas suas experiências de vida e profissionais, alternativas político-culturais a serem refletidas pelo grupo e discutidas suas viabilidades. Em seguida, direcionaram-se para a organização de um ato coletivo, centrado em três eixos: fins, meios e ambiente.

Entre as personagens convidadas para as primeiras reuniões estiveram o professor José Carlos Sabóia do Departamento de Sociologia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), que se pronunciou a favor da criação de uma entidade que não só buscasse congregar os negros, mas também fomentasse sentimentos de valorização e orgulho da sua raça. Outras duas presenças que contribuíram significativamente para transformações internas e atraíram ainda mais a curiosidade da cidade para o tal “grupo dos negros” (como eram chamados por parte da sociedade que não entendiam aquela ação), foi a presença do jornalista e ex-exilado político na África, o deputado Neiva Moreira que narrou a luta de países africanos como Moçambique, Guiné e Angola para se organizarem pós libertação do colonialismo.

A outra personalidade foi o cantor Gilberto Gil, hoje atual Ministro da Cultura, que enalteceu a validade desse tipo de associação para o negro brasileiro perceber, buscar e combater as discriminações. Entre as propostas desse encontro foi decidida a elevação do grupo como personalidade jurídica e a criação de uma diretoria provisória, metas que foram concretizadas em março de 1980, ocasião que culminou com a criação legal do Centro de Cultura Negra do Maranhão (CCN) e eleita a primeira diretoria provisória.

Nas discussões para a escolha do nome para a presidência da entidade a professora Mundinha Araújo, sugeriu que fosse denominado de Centro de Estudos da Cultura Negra, mas como:

[...] tudo que era de estudos assim, estava ainda muito mal visto por causa da ditadura, é como se fosse centro de intelectuais. Estes centros de intelectuais sempre eram visados como comunistas, como pessoas de esquerda e aí foi sugerido que ficasse somente Centro de Cultura Negra, que ele poderia parecer assim, que ele estava mais voltado para as manifestações culturais. (VIEIRA, 2005, p. 47).

Então, desta maneira o CCN nasce como sociedade civil sem fins lucrativos com objetivos sociais, culturais e esportivos, procurando incentivar a criatividade e a pesquisa, divulgando trabalhos de reconhecido valor, realizados tanto por seus integrantes como por pessoas da sociedade, que estivessem identificadas com os objetivos do movimento negro. O organograma do Centro foi sistematizado da seguinte forma:

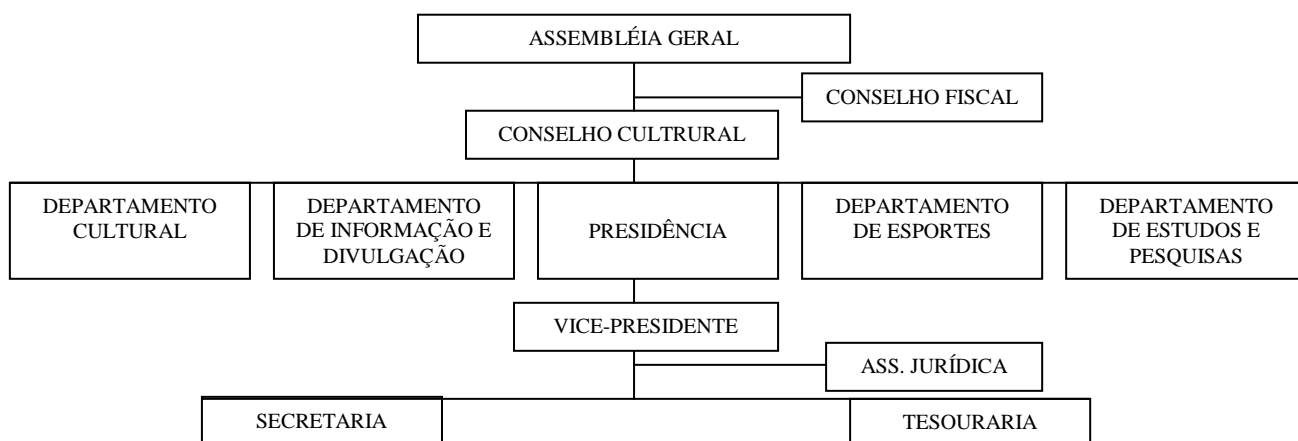


Figura 3: Primeiro Organograma do CCN

Fonte: Relatório Interno (1979-1984)

Para realizar suas finalidades, promovia:

- a) A constituição de um quadro social contribuinte, necessário a manutenção financeira do Centro e concretização dos seus objetivos;

- b) O relacionamento direto através da celebração de convênios com instituições congêneres, universidades e fundações no Brasil e no exterior, priorizando o intercâmbio sócio-cultural;
- c) Intercâmbio com países africanos;
- d) A constituição do seu patrimônio cultural, artístico e econômico, beneficiando-se de doações particulares e de entidades nacionais ou estrangeiras, bem como de investimentos próprios. (CCN, 1980).

Desta maneira, o CCN como ato coletivo, sinônimo de multipolaridade, com orientações diversas, conseguiu envolver muitos atores sociais criando, assim, um sistema de oportunidades e de vínculos formativos de suas relações.

Em 1980, após regresso de alguns ativistas maranhenses do trecho Rio-São Paulo para interação e intercâmbio, oportunizou trocas de informações, contatos e experiências com as entidades ali organizadas. Foi realizada a I Semana do Negro no Maranhão de 13 a 16 de maio de 1980 com o objetivo de socializar a existência da entidade, divulgar suas ações, o seu objetivo e as outras questões que estavam ligadas ao fim da ideologia do branqueamento, racismo e a desmistificação do dia 13 de maio, como dia simbólico de lembrança da escravidão e reconstruí-lo como dia Nacional de Denúncia contra o racismo. Como colaboradores para este evento o CCN contou com, entre outros parceiros, a Universidade Federal do Maranhão, a Fundação Pró-Memória e a Fundação Cultural.

Paralelo a esta ação direcionada à sociedade, a entidade tinha na programação, daquele ano, o início do mapeamento das Casas de Culto. Realizaram levantamento do calendário anual dos terreiros existentes na cidade, das atividades de caráter associativo/comunitário e das características especiais de cada casa. Em junho de 1980 o movimento começou a interagir com as comunidades negras rurais quilombolas, também chamadas de “Terras de negro”, como afirma fonte documental do CCN:

Estas são populações negras que vivem no meio rural e se auto-determinam como comunidades rurais, “terras de preto”, quilombos, mocambos, povoados de negros e outras designações: são um segmento da população negra brasileira marcada pela resistência, organização e, principalmente, pela luta em defesa dos direitos sagrados: Terra, Liberdade, Cidadania e Igualdade. (SMDH, 2003, p. 28).

As comunidades pioneiras nesta interação desbravadora foram: Cajueiro (Alcântara), Bom Jesus (Lima Campos), Sacro das Almas (Brejo) e Jacareí em Icatu. A meta era construir laços de confiança e solidariedade com as também chamadas “terras de preto”; garimpar fontes documentais e histórias de vida acerca dos valores culturais, sociais e econômicos dos descendentes de escravos. Consistia também em colaborar politicamente para a legalização da posse da terra dos descendentes de quilombolas ameaçada pelos descendentes de “escravocratas que sempre quiseram os negros sem terra”. (CCN, 2003, p. 13).

Os procedimentos metodológicos utilizados passaram a ter o suporte dos saberes de vida, através da memória individual e grupal, que não se caracteriza pela ordenação de vestígios ou lembranças, mas por releituras desses vestígios com base no meio, no tempo ou nas condições psíquicas em que o indivíduo está localizado. Os guardiões desta memória são homens e mulheres comuns, que têm a finalidade de manter o grupo unido por meio da valorização da família, dos costumes e valores culturais. Nas casas de culto foram as Mães de Santo e os Babalorixás (Pais de Santo na religião afro), já nas terras de preto foram os *Griots*, os contadores de história sobre as comunidades. Como exemplar da memória viva quilombola, temos nas fotos abaixo os *Griot* de Filipa (povoado de Alcântara) e de Santa Rosa do Barão, sujeitos que perpassam a serenidade, o afeto e autoridade, referências de aprendizagem para o fortalecimento do sentido de pertencimento e auto-estima para as gerações atuais e futuras sensibilizarem-se pela sua ligação com sua terra e cultura.

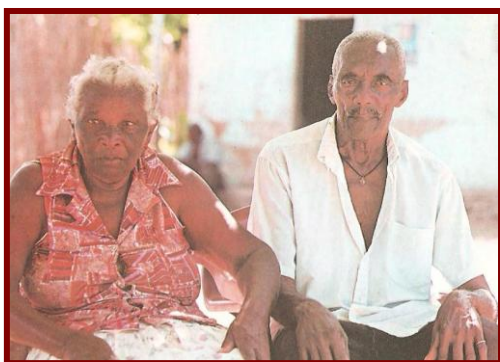


Figura 4: Griots Filipa-MA
Fonte: Arquivo CCN - MA



Figura 5: Griots de Santa Rosa do Barão
Fonte: Arquivo CCN – MA

Para Halbwachs (1990) o sentimento de pertencimento que une os membros de um grupo é colocado sobre as bases da afetividade. As experiências vividas se tornam memória quando o indivíduo está ligado a um grupo por um passado afetivo. A partir daí, entendemos que, para uma pessoa ter sentimento de pertença a um grupo, sua memória individual deve estar relacionada ao passado daquele grupo.

O resultado deste resgate, via memória dos saberes de experiência, corroborou para a operacionalidade do movimento em apoio aos lavradores negros da comunidade Mandacaru dos Pretos (Caxias - MA), que enfrentavam problemas com grileiros e eram vítimas de pressões para abandonarem suas terras. As denúncias do movimento ocorreram através da imprensa e indicavam o ato ilegal de abuso de poder da polícia, utilizada para intimidação.

É interessante pontuarmos que, em março de 1983, foi elaborado o projeto Comunidades Negras no Meio Rural Maranhense com intuito de colaborar ainda mais com as terras de negro, de autoria foi de Mundinha Araújo, tendo sido este mesmo projeto reelaborado em maio de 1987 e denominado de Projeto “Vida de Negro (PVN)”, que é realizado até hoje.

Outra base de combate construída na década de 1980 foi o Bloco Akomabu (1984). Esta palavra para Vieira (2005), tem sua etimologia na língua *Fon* e sua semântica é a “cultura não deve morrer”. A idealização deste partiu de um grupo de integrantes do CCN¹⁷ que saíam durante o carnaval na ala dos *Orixás*¹⁸ de uma escola de samba ludovicense. Sua criação manifesta duas vertentes: uma que o reafirma como estratégia para não dispensar os militantes durante o carnaval e resgatar as músicas de terreiro e a outra que percebe na formação do bloco a esperança de mais um meio de divulgação das ações do movimento no combate ao racismo, usando para tal a preservação e valorização da cultura.

Segundo Vieira (2005), nos primeiros ensaios do Akomabu se fizeram presentes cerca de quarenta pessoas, que chegavam rescendendo banhos de cheiro¹⁹, gente que às vezes iam descalças e acabavam tendo as mãos curtidas pelo toque nos

¹⁷ Para o CCN o período do carnaval bem como o que o antecedia, determinava uma paralisação nas ações da entidade, isto porque muitos dos militantes voltavam-se para a preparação dos alas das escolas de samba.

¹⁸ O balorixá João da Vila Nova nos relatou que Orixás são os deuses da natureza na mitologia africana, estes representam as águas, os rios, a mata, as cachoeiras, as pedreiras, o mar. Sendo que a função destes é proteger a natureza, é criar, é fazer essa energia que a natureza tem, expandir o ser, curar os que estão doentes. (Entrevista dia 13 de outubro de 2007).

¹⁹ O banho de cheiro na religião afro traz fluidos bons. E é usado após o banho de descarrego que tem como função limpar o corpo.

tambores de crioula. Porém, somente o querer fazer não bastava, já que toda ação militante é constituída de uma intenção sócio-política-educativa. Assim, mais uma vez, o CCN inicia processo de investigação literária e intercâmbio com outras entidades que já tinham formado seus blocos (na Bahia já existia o bloco *Ilê Aiyê*). Após essa etapa, as reuniões do bloco tornaram-se momentos de construção das músicas, das letras e das roupas a serem usadas. A primeira apresentação do Akomabu aconteceu em 3 de março de 1984, ocasião em que os integrantes do bloco estavam vestidos com túnicas brancas e roupas estampadas atadas no corpo, bem ao estilo africano, levavam em seus corpos guias, que são colares de contas utilizados nas cerimônias das Casa de Culto Afro e em suas cabeças tinham turbantes coloridos. A percussão do bloco era composta por atabaques, agogôs e cabaças.

O Akomabu tornou-se um grande instrumento de luta da causa negra maranhense. Muitos dos seus atuais militantes foram envolvidos para causa negra, a princípio, por este grupo. A exemplo, a atual coordenadora da entidade, Sr^a Ana Amélia Bandeira, que entra para lutar pela causa negra em 1986, quando saiu no “Povão do Bloco”, depois já militante, fez parte da bateria do grupo de dança e do Departamento de Esporte da entidade.

Este instrumento que chamou a maioria de seus integrantes, pela batida marcante do afoxé e da Mina, estimulou a luta e a organização do negro através de todas as suas manifestações. Tem na letra de suas músicas um dos recursos de educação popular anti-racista, pois dão uma nova leitura e reinterpretação da história do negro brasileiro, valorizando os elementos diferentes da cultura brasileira e exaltando a estética negra, como podemos observar na descrição dos temas musicais identificados abaixo:

ANO	TEMA
1985	Músicas de terreiros
1986	Pérolas Negras
1987	Negrice axé
1988	Africano
1989	10 anos do CCN
1990	Religião Mina no Maranhão
1991	Reggae: da Jamaica ao Maranhão
1992	Quilombolos e quilombolas
1993	Frexal, terra de preto

1994	Raízes África Brasil
1995	Tricentenário de Zumbi dos Palmares
1996	Orixás, os deuses africanos no Brasil
1997	Rainhas negras no reino Akomabu
1998	Bairro da liberdade: espaço e expressão da negritude
1999	CCN 20 anos de história
2000	Axé povo afro tupy
2001	Tambor de crioula
2002	Religiosidade africana no Maranhão: do Jejê-Mina ao Nagô
2003	Abanjá: um mergulho na cultura afro do Maranhão
2004	Da África ao Maranhão: Akomabu cultura e tradição
2005	Codó: Terra dos Encantos e Magia da Cultura e Tradição Afro Maranhense
2006	Periafricana: da Capoeira ao Hip- Hop
2007	Procissão quilombola em busca da paz
2008	Akomabu vem protestar 120 anos de falsa Abolição

Quadro 06: Descrição dos temas musicais do Akomabu por ano
 Fonte: Arquivo CCN

No ano de 2007 o Bloco Akomabu saiu no carnaval com 600 integrantes. Eles se apresentam durante esta grande festa abrindo o cortejo nas ruas do Bairro da Praia Grande, onde fica localizado o Projeto Reviver. Este projeto é um acervo histórico e arquitetônico de casarões dos séculos XVII, XVIII e XIX, que demonstram a presença das relações sociais entre senhor e escravos na economia ludovicense. Casarões de três ou quatro andares, ornamentados exteriormente e interiormente com azulejos portugueses e uma estrutura física fundada com óleo de baleia, pedra e massa, que resiste ao desprezo do poder público à sua importância histórica.

A Praia Grande foi um espaço de estratégias da Adelina Charuteira, da Catarina Mina e de muitas outras personagens que ao utilizarem de sua inteligência ousaram mudar num contexto de repressão onde os murmúrios e gemidos dos escravos vinham de todos os cantos, quer fossem esses pelo choro de serem vendidos no mercado, maltratados nos porões ou açoitados no pelourinho central, repressão que tinha a função de controlá-los na submissão. O maravilhoso da apresentação do Akomabu neste local é a presença da essência de luta e de vitória dos antepassados, que se perpetua na ação do movimento negro local e, com este bloco, finda por envolver e

arrastar multidões e novas gerações de integrantes que não deixaram o combate por esta via desaparecer. As ilustrações abaixo retratam tal expectativa quando eternizam o trabalho conjunto já realizado com a participação das crianças, que possuem sua própria ala.



Figura 7: Cantores do Akomabu, carnaval de 2003
Fonte: Disponível em www.ccn-ma.com

Em relação às atividades do CCN e suas estratégias de combate ao racismo, Antônio Vieira dos Santos, ex-presidente da entidade (1990-1992) define três eixos de ações: combate à discriminação racial e a questão da educação e das comunidades negras. De acordo com Vieira (2005), em sua tese de doutorado, a história deste movimento divide-se em três grandes fases:

- A primeira fase – compreende ao período que vai de sua fundação até 1984, período de organização interna e criação do Bloco Akomabu, que se apresenta durante o carnaval e do qual se deriva vários outros grupos culturais.
- A segunda fase - corresponde ao período entre 1984 e 1998. Considerado por mim como período de procriação do culturalismo. Período em que as atividades desportivas e culturais têm visibilidade no Centro de Cultura Negra.

- A terceira fase - compreende do ano de 1998 até os dias de hoje (2005), período em que a entidade assume uma identidade mais próxima a de uma Organização não Governamental (ONG). Período em que o CCN desenvolve como principais atividades aquelas concentradas na zona rural, devido ao elo com a temática das comunidades quilombolas, sobretudo após a Constituição de 1998 que reconheceu o direito a posse das terras dessas comunidades. Também se destaca neste período o elo com as universidades, principalmente com a Faculdade de Antropologia que impulsiona estudos sobre o tema. (p.55).

Para Ivan Rodrigues, ex-coordenador geral (2001-2004) do CCN, atualmente, pode-se acrescentar mais uma fase, aquela que intenciona uma parceria mais presente e completa com o espaço educacional sistêmico. Assim, faz valer o combate histórico ao racismo através da concretização da Lei Federal Nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003, que determina a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica, tema que iremos trabalhar mais adiante.

Conforme, a classificação do autor citado, a primeira fase tem como principal mobilização a Semana do Negro. Dessa forma, descobrimos que no Maranhão, no período de 1980 a 1984, foram realizadas cinco semanas do negro, cada uma assentada sobre tema distinto. Nessas semanas vários temas eram discutidos e todos buscavam sensibilizar as pessoas negras e não negras para um olhar diferenciado a este, até então aceitáveis no seio das relações sociais, porém não reconhecido em seus direitos e nem em sua identidade.

A seguir buscamos descrever as atividades das cinco primeiras semanas do negro realizadas pelo CCN.

PERÍODO	TEMA	SUBTEMAS
13 a 17/05/1980	O negro aqui e agora.	O mito da Democracia Racial no Brasil; As tarefas diletantes do negro na sociedade brasileira; Interpenetração do negro na Sociedade Brasileira; As relações classe/raça; As necessidades de Projeto Político Negro; A necessidade de Ação Cultural Negro e Religião e Folclore.
08 a 15/05/1981	Não foi encontrado em nenhum registro.	Tinha os mesmos subtemas da primeira semana.
10 a 16/05/1982	“A Abolição 94 anos depois”	A situação sócio-econômica do negro 94 anos depois da Abolição; Comentário crítico sobre as leis abolicionistas; O mito da democracia racial e a ideologia do branquecimento;

		A educação e a escola na reprodução do racismo e suas práticas.
09 a 13/05/1983	Não foi encontrado a especificação do tema nos documentos pesquisados.	História do negro no Brasil; A Casa das Minas; A escravidão negra no Maranhão; Antecedentes e Procedências dos negros do Maranhão e Comunidades negras na zona rural maranhense.
14 a 19/05/1984	O negro brasileiro e história	A democracia racial: um mito; A rebeldia do negro escravo; A marginalização do negro; O negro e o processo civilizatório mundial; O negro e a política partidária; O negro no Maranhão.

Quadro 8: Descrição dos temas e subtemas discutidos nas cinco primeiras semanas do negro.

Fonte: Arquivo pessoal de Mundinha Araújo

Sobre o epicentro de discussões da segunda semana nos tornamos sabedoras que estas ocorreram na periferia da cidade, nos bairros de Sacavém, Bairro de Fátima, Anjo da Guarda, Madre Deus, Liberdade, Monte Castelo, Floresta, Codozinho e na área palafitada da Baixa Fria, locais onde se concentravam a maioria da população negra. A conferência de abertura foi realizada pelo professor Joel Rufino dos Anjos²⁰, historiador carioca que, como Abdias do Nascimento, foi exilado no período ditatorial e ao retornar ao país continuou a militância em nível nacional. No Maranhão, veio a convite da professora, jornalista e militante, Mundinha Araújo para debater sobre a História do Negro no Brasil.

Os procedimentos metodológicos utilizados variaram entre a exposição de slides, apresentação de peças, filmes e debates. A avaliação desta semana percebeu a possibilidade de criação de núcleos do CCN nos bairros; ficou evidente a repercussão favorável ao trabalho do movimento, porém presenciaram muitas reações racistas por parte das crianças e jovens negros aos slides que retratavam a realidade dos países africanos.

Com a continuidade dos estudos, debates internos, a seqüência de programações das semanas do negro e a participação da entidade em encontros e

²⁰ Na época Joel Rufino era diretor do Museu Histórico da cidade do Rio de Janeiro, Membro do Conselho Estadual de Cultura do Rio de Janeiro, Professor de História da Universidade Cândido Mendes, e naquele momento já havia publicado vinte livros sobre a temática do negro.

seminários nacionais, os integrantes do CCN adentraram em novos caminhos e, a exemplo das demais mobilizações nacionais, procuraram interagir com o sistema escolar.

Em 1982 na programação da III Semana do Negro foi desenvolvida uma programação “unicamente destinada à rede escolar de ensino oficial e particular” (CCN, 1985), tendo sido de suma importância a participação da Secretaria Estadual de Educação, pois convocou as reuniões para acontecerem em trinta e seis Complexos Escolares.²¹

Os debates aconteceram em torno da temática “A educação e a escola na reprodução do racismo e suas práticas” que, para tal, elaboraram, produziram e distribuíram os recursos didáticos: “Essa história eu não conhecia”, “Lei do Ventre Livre” e “Sexagenário e Áurea”, que tiveram grande aceitação por parte de professores e alunos.

A dimensão de reconhecimento local e externo só foi possível mediante a persistência da mulher negra Mundinha Araújo, que com a força arraigada de seus ancestrais não acreditava que a luta para construir a valorização da identidade negra no Maranhão, pudesse se desestruturar. Pelo contrário, havia vários caminhos a serem descobertos, percorridos como afirma a mesma professora e jornalista: “fui eu que segurei o movimento durante os cinco primeiros anos. Eu não fui a primeira presidente, porque veja bem, o meu papel era regimentar mais pessoas para algo que eu tinha começado, não era minha intenção eu ficar somente na administração [...]” (Entrevista dia 13 de julho de 2007).

Nestas bases, o antagonismo natural do grupo de pessoas reunidas no meio de uma ação intencional deve ser lido como produtos de um agir coletivo baseado em crenças e representações de seus atores em campo interno heterogêneo. Para Melucci (2001), estes desencontros promovem a noção de que a “possibilidade individual e coletiva de reapropriação do sentido do agir consiste no quanto se joga nos conflitos, nas formas que fazem do presente a condição possível”. (p. 79)

²¹ Os complexos escolares foram: Complexo Escolar Central _ nove estabelecimentos de ensino; Educacional Guimarães Rosa _ sete estabelecimentos, Complexo Escolar Maranhão Novo _ oito estabelecimentos; Complexo Escolar Cohab _ oito estabelecimentos; Complexo Escolar Monte Castelo _ quatro estabelecimentos.

Assim, mais do que nunca foi necessário se conhecer e discutir a realidade sob o ângulo diferenciado daquele de quem fazia, escrevia e divulgava a homogeneização e, por conseguinte, a manutenção do racismo.

Durante o nosso acesso às fontes documentais sobre o CCN, detectamos que nos primeiros anos do movimento, a luta desenvolvida foi de estudo, conhecimento da cultura e da historicidade do negro no Maranhão, por meio de intercâmbio com entidades nacionais e estrangeiras, comunicação com a sociedade e organização administrativa, formação do acervo do CCN, produção de um jornal mural, elaboração de um boletim informativo das atividades do centro, realização de palestras, seminários, conferências, elaboração e execução de projetos de pesquisa e de campo.

As inúmeras atividades de denúncia propiciadoras de políticas públicas básicas para o povo negro e a parceria construída nas escolas, colocaram por terra a impressão de que o CCN era um grupo destruturador dos valores, proporcionando às organizações sócio-políticas do negro a conotação de troca, negociações, decisões, conflitos e mudanças. Ações internas e externas que se articularam com o propósito de reconhecimento interpretativo e reflexivo da consciência negra e posterior mudança da realidade de um público que representa 77% da população do Estado do Maranhão (IBGE, 2006).

Conforme as pesquisas de Rosemberg (1990) sobre o rendimento escolar dos segmentos raciais brancos e negros no país, evidenciou-se que as crianças negras possuíam uma trajetória escolar mais acidentada com relação aos afastamentos e retorno para a escola e repetiam o ano com maior freqüência do que os brancos, descrevendo 6,1 anos de estudo para os negros e 8,4 anos para os brancos. Uma diferença de 2,3 anos corroborou para que a população negra se encontrasse excluída da escola em idade própria, abstraindo desses o direito elementar de cidadania, ao reproduzir um ciclo de miséria e marginalidade, alienando-os de qualquer perspectiva de futuro.

A partir desta realidade concreta, detectamos que as linhas gerais de trabalho do CCN apoiaram a conscientização dos segmentos da população negra maranhense, evidenciando-a como elemento construtor da sociedade brasileira: demonstrando sua participação formativa e valorativa para com a identidade negra e afrodescendente²², esclarecendo sobre a existência e a exigência dos direitos daqueles, desvelando o valor

²² Afrodescendentes para Cunha Júnior, citado por Gomes (2005, p. 37), denomina um conjunto de diversas nomeações dadas ao negro.

da cultura afrobrasileira e a necessidade de sobrevivência desta em meio aos contextos sociais, desenhados por relações de poder.

As idéias desenvolvidas nos parágrafos anteriores são evidenciadas por Castells (2002, p.11), quando trata da construção de *identidade projeto*, compreendida por este, como aquela realizada por sujeitos construtores da sociedade que se utilizam dos materiais culturais a que têm acesso, para definir sua posição social, que se contrapõe à *identidade legitimadora* das instituições. Desta maneira o grupo de estudo “O negro na sociedade brasileira”, concretizou um agir social organizado, transformou utopia em realidade em terras maranhenses. Alimentaram questionamentos, hipóteses e porquês, resgatando o passado do esquecimento, apresentando-o conforme um museu de possibilidades e significando, assim, o contexto secular de lutas libertárias da historicidade local. Desta forma, colocou em confronto o que foi afirmado a respeito desses sujeitos e o que eles tinham a dizer a respeito de si mesmos, buscando dar visibilidade ao outro lado da história, através da análise dos registros escritos e das narrativas daqueles que sempre ficaram à margem da historiografia oficial.

Os militantes do CCN interagiram com a esfera pública e desfizeram a impressão de movimento social, enquanto personagem de estrutura definida e homogênea. E com a permanência de sua ação coletiva se firmaram e se expandiram num clima de mobilização social e ratificação da sociedade civil, próprio do processo de redemocratização do país.

Seguiram os caminhos traçados pelos movimentos sociais anteriores, evidenciando-se enquanto fenômenos históricos decorrentes de lutas sociais, colocando atores e atrizes específicos sob as luzes da ribalta em períodos determinados, transformando-se em objeto de estudo permanente e baseando-se em teorias para explicá-los. (GONH, 1997).

Para compreendermos a continuidade do combate do CCN contra as mudanças engendradas por ideologias racistas em espaço maranhense, destacaremos a seguir como é desenvolvido o processo de formação e reafirmação da identidade negra.

2.2 A construção da identidade negra

O processo globalizante das *sociedades complexas* remete seus atores passivos e ativos, numa esfera onde limitações e possibilidades se esbarram a cada minuto, onde os conflitos sociais ganham razão e praticidade. Assim, ciente da assertiva de Einstein

(1879-1955) de que é mais fácil desintegrar um átomo do que um preconceito, o CCN milita primando pela continuidade e ampliação do legado das décadas anteriores, incorporando novas parcerias e expandindo-se sócio-politicamente. Como movimento anticapitalista, caracteriza-se por repúdio a um sistema que desde a sua origem subjogou o/a negro/a ao trabalho compulsório e o relegou à subalternização com base na discriminação racial e social. Baseado nesta meta, elabora sua militância há vinte e oito anos em espaço maranhense. Constrói formação identitária, ratifica a herança do povo negro e promove sua auto-afirmação ao concretizar ações que valorizam, entre outros elementos, a cultura, a auto-estima, o conhecimento de si e a cidadania. Sua base educativa tem como objetivo lutar contra a marginalização negra no mercado de trabalho, contra a nulidade política a este configurada que, em consequência, tira-lhe o peso social enquanto grupo.

Somando a tudo isso, articula sua ação a partir da Pedagogia de Paulo Freire (1921-1997) que fomenta uma procura constante dos homens e das mulheres, em si superarem não perpetuando uma visão ingênua dos seres e do mundo. Para Gomes (2007, p. 175), esta pedagogia tem por “finalidade a conscientização dos sujeitos frente à dinâmica das relações sociais, na qual a Educação assume perfil de ato político”. Paulo Freire, a respeito da função social da educação, pondera:

Se a educação não transforma sozinha a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que dizemos e o que fazemos. (1997, p.35).

O CCN utiliza, ainda, para a realização deste processo educativo a metodologia de projetos. No campo sistemático do saber, Fernández e Ventura (1998, p. 61) ratificam que a função desta é:

favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação; 2) entre diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos [...] possibilitando necessidades de aprendizagem que, por sua

vez, irão repercutir sobre as atuações e intervenções dos alunos em outras situações de vida escolar.

De forma similar, no campo assistemático da educação, favorece a apreensão interativa dos fatos por parte dos indivíduos, contribuindo para repensarem a natureza daqueles, oferecendo contato com idéias e pensamentos diversos, divergentes, levando-os a formular e solucionar problemas e, principalmente, proporcionando o confronto com o real, conseqüentemente com a tomada de decisão.

Essa metodologia busca o conhecimento pela investigação do meio. Na história da educação quem primeiro iniciou a metodologia de projetos foi Celestin Freinet (1886-1966), educador francês que incentivava o desenvolvimento cognitivo das crianças por meio da observação real dos fatos que acontecia.

O estudo do meio é importante porque favorece a construção do conhecimento através das próprias experiências dos indivíduos que, por sua vez, estabelecem interações com as diferentes áreas de conhecimento. Daí, a relevância da investigação porque se constitui como um “processo natural de aprendizagem, na medida em que estiver relacionada ao ambiente ou ao interesse da criança”. (ZABALA, 1998, p. 206).

Na prática educativa do CCN, os educadores professores e militantes, motivam as crianças, jovens e adultos, participantes dos projetos realizados pela entidade, para visualizarem os saberes relacionados com os diversos problemas da realidade do povo negro, implicando em hipóteses que serão verificadas no intuito da reflexão, resolução do problema ou surgimento de novos questionamentos.

Dessa forma, sob o aspecto de interação, os educadores sistematizam esse processo, entre outros, a partir da:

- Motivação: situações, provocações, incentivo, suscitam questionamentos e a definição de temas a serem estudados pelos sujeitos.

- Explicitação das perguntas ou problemas: desenvolvido no momento do debate através de perguntas, ocorre em pequenos grupos definidos e classificados como problemas ou objetos da investigação.

- Respostas intuitivas ou hipóteses: processo em que os sujeitos sugerem formas, meios ou instrumentos necessários a serem utilizados para a resolução dos problemas.

- Determinação dos instrumentos para a busca de informação: momento de experiência direta (relatos, vivência), fontes indiretas (desenhos, narrações)

- Projeto das fontes de informação e planejamento da busca: utilizando como instrumentos o questionário, pontos de observação e outros.

- Seleção e classificação dos dados: proporcionam às crianças a possibilidade de enxergarem a conclusão.

- Conclusão: é a partir do encontrado que as crianças partirão para validar situações.

- Expressão e comunicação: socialização das discussões e conclusões, através de técnicas expressivas de comunicação, relatórios, dossiês individuais.

No CCN o trabalho com projetos cria situações diversificadas, relacionadas com o contexto real, suscitando opiniões, discussões e a construção da autonomia dos oficinairos, desenvolvendo diferentes habilidades e, assim, levando-os a perceberem a importância de desenvolverem suas múltiplas inteligências, pois estimulam tanto a cultura academicista, quanto a popular. A praticidade dessas habilidades é desenvolvida através da realização dos projetos idealizados e realizados pela entidade. A seguir, explanaremos sobre tais ações.

2.3 Entre sonhos do futuro e glórias do passado: programas e parcerias do CCN

A sistematização teórico-metodológico adotada pela entidade proporciona a realização de seus projetos. Segundo o CCN estes projetos se concretizam com base em três programas:

- a) O Programa Cultura e Identidade Afro-Brasileira: constrói referências significativas para a realização de outros grupos afro-maranhenses e é formado pelo Bloco de dança Abanjá Sonho dos Erês e pelo projeto Ato Irê.

- Grupo de dança Abanjá foi criado em 1985: objetiva fortalecer através da dança a luta pela valorização da cultura afro. Abanjá em língua Yoribá significa “Na luta agora já”. Este grupo faz suas apresentações artísticas durante todo o ano em diversos eventos da sociedade maranhense; realizam palestras, organizam oficinas, seminários e debates.

- Projeto Sonho dos Erês: é destinado à formação profissional de adolescentes e jovens afrodescendentes, iniciado em 1985, primando pela potencialização das habilidades artístico-culturais e competências profissionais do público atendido.

- Projeto Ato Irê: realiza ação educativa sobre saúde nos terreiros e casas de culto afro, nas cidades de São Luis, capital do Maranhão, e na capital do Rio de Janeiro. Preocupa-se em não minimizar, com esta prática, a sabedoria ancestral das ervas, realizadas nesses espaços de raiz africana.

Nas figuras abaixo, ilustramos respectivamente o Abanjá, os oficinairos e instrutores da Oficina de Percussão do Projeto Sonho dos Erês e o *slong* do Projeto Ato Irê.



Figura 9: Grupo de Dança Abonjá
Fonte: Disponível em www.ccn-ma.com



Figura 10: Grupo de Oficinairos do Sonho dos Erês
Fonte: Arquivo pessoal das pesquisadoras



Figura 11: Oficina Serigrafia - Sonho dos Erês
Fonte: Arquivo Centro de Cultura Negra



Figura 12: Projeto Ato-Írê
Fonte: Folder CCN

b) O Programa Formação e Participação: enfatiza a participação dos sujeitos negros/as nos movimentos sociais, propiciando condições de conhecimento e prática cidadã frente a realidade econômica, social e política. Desenvolvido através dos projetos:

- Programa Consciência Negra em Ação: busca gerar a formação de núcleos de militantes do movimento negro em seus espaços de moradia. Em seu plano estratégico intenciona primeiramente atuar na Grande São Luís, na Raposa, em São José de Ribamar e em Paço do Lumiar, capacitando militante do movimento negro por uma ação afirmativa. Suas metas compreendem a criação de 50 núcleos, 50 educadores sociais, 20 entidades, 20.000 pessoas sensibilizadas, 1.000 militantes do movimento negro habilitados para a formação.

- Projeto CCN nos bairros: tem entre seus objetivos melhorar a qualidade de vida da população negra, tendo como parceira a intervenção do Estado para articular e fortalecer as organizações que já existem nos bairros idealizando a luta pela implantação de políticas públicas em defesa dos direitos da população negra. Para alcançar tais objetivos realiza pesquisa junto à população e aos órgãos públicos acerca das informações sobre direitos da população, serviços públicos, indicadores sociais e o índice de violência que aflige este segmento populacional.

- Projeto Quilombola: Resistência Negra (PQRN), primeiro projeto financiado por uma agência internacional, atua uma área de significante distribuída entre os povoados dos municípios de Alcântara e Itapecuru, locais que contêm algumas das quase quatrocentas terras quilombolas do Estado. Consegue sensibilizá-los da sua representatividade pessoal e coletiva no cenário nacional, como retrata Martinha Pinto (PQRN, 2003, p. 16), liderança quilombola da comunidade de Filipa, localizada no povoado de Alcântara: “A comunidade percebe a importância do projeto no resgate da nossa história e a possibilidade de lutar por melhor condição de vida”. Vários relatos sobre o projeto já foram publicados. Registramos abaixo algumas destas publicações.



Figura 13: Publicação do PQRN-2001
 Fonte: Disponível em www.ccn-ma.com



Figura 14: Publicação do PQRN-2003
 Fonte: Disponível em www.ccn-ma.com

c) O Programa Políticas Públicas e Direitos Humanos que tem como meta associar direitos civis, políticos, econômicos e sociais e fraternidade, interpretados no cerne do movimento negro como direito à nacionalidade, segurança pública ao ir e vir; à participação política, associação e formação de grupos; educação, moradia, saúde e desenvolvimento humano. De acordo com Ana Amélia Bandeira, equipe CCN, “elevando os direitos humanos como tema das políticas públicas para a melhoria da qualidade de vida e garantia de cidadania, levando em conta a variedade da espécie humana e sua variedade”. (Entrevista dia 21 de setembro de 2006). Este programa desenvolve os projetos:

- Projeto Vida de Negro (PVN): tem como objetivo o levantamento das terras de preto do Maranhão. Nesses espaços são constantes os conflitos entre os descendentes de escravos e os grileiros²³, que querem a posse das terras herdadas pelos descendentes de escravos. A coordenação desse projeto registra a quantidade de terras de negro, a forma de uso da terra, seus costumes tradições culturais e religiosas, além de buscar sensibilização do Poder Público para tais situações. Entre seus objetivos está o fortalecimento da organização das mulheres quilombolas do Baixo Mearim²⁴. A metodologia utilizada, segundo militantes do CCN compreende:

²³ São pessoas que invadem as terras da União e começam a vendê-las e estão invadindo as terras dos remanescentes de quilombolas.

²⁴ As mulheres que vivem em uma comunidade de quilombo possuem uma representatividade muito forte frente a comunidade, daí o interesse em organizá-las em grupos como mais um instrumento de combate para não deixar a cultura morrer.

- a) Levantamento das áreas de quilombo nas regiões do Munim, Mearim, Gurupi e Cocais;
- b) Levantamento Cartorial das áreas quilombolas estudadas visando a titulação
- c) Elaboração dos relatórios Antropológico e Jurídico das áreas estudadas;
- d) Elaboração dos processos das áreas estudadas, visando à titulação.
- e) Acompanhamento regular do andamento desses processos nos órgãos fundiários;
- f) Colheita e análise de dados sócio-econômico-culturais das áreas;
- g) Elaboração de relatório final acerca dos dados colhidos na pesquisa de campo;
- h) Realização de Seminários e Cursos de capacitação das lideranças quilombolas das regiões supracitadas
- i) Projeto Saúde e Ambiente para a População Negra.

- Projeto Tambores Quilombolas: busca promover a qualificação profissional de jovens e adolescentes quilombolas, que não possuem perspectivas de melhorias de condições de vida, realizando atividades que possam produzir geração de renda em seu próprio habitat. Segundo o Plano Operacional 2006-2010 (CCN, p.34), entre os objetivos que querem ser alcançados estão:

- Oferecer aos adolescentes e jovens quilombolas oficinas de sensibilização e capacitação sobre protagonismo juvenil e mercado de trabalho;
- Estimular o retorno a escola, com vistas a ampliação do conhecimento que favoreçam a conclusão do ensino médio e o ingresso a universidade;
- Oferecer subsídios para a comercialização dos produtos a serem produzidos pelos participantes das oficinas;
- Oferecer subsídios para a criação de espaços permanente de produção na comunidade

Ocorrem também as ações integradas que englobam quantitativamente dezenove entidades públicas e particulares (nacionais e internacionais). A mais relevante para o

nosso estudo é a participação junto ao Colegiado do Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial do Estado do Maranhão, cujas competências primam por:

- Acompanhar o processo de implementação e disseminação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana conforme Parecer CNE/CP 3/2004 e Resolução CNE/CP de 17 de dezembro de 2004, nas redes públicas e privadas de ensino do Estado do Maranhão;
- Avaliar programas e projetos de interesses educacionais, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino;
- Estabelecer mecanismos que garantam o pacto de acordos e compromissos coletivos entre os gestores das unidades executoras das políticas públicas de educação e as representações necessárias, em prol da concretização das políticas e prioridades definidas [...]

Atualmente, o CCN é uma entidade que congrega vários matizes discursivos ou identitárias, o que faz com que esta entidade se confunda com o próprio movimento negro no Maranhão, onde o temário cultura negra une todas as entidades em busca de uma política de valorização cultural, construção de identidade e conquista de direitos.

De acordo com Maurício Paixão, que faz parte da equipe de coordenação geral do CCN, uma mobilização social de negros só pode ser considerada entidade quando é “referendada pela população e em suas questões estatutárias estão explícitas as suas ações questionadoras sobre o modo de vida do negro, tendo dotação orçamentária definida e seus objetivos com ênfase aos direitos da população”. (Entrevista do dia 07 de outubro de 2007). Durante a pesquisa descobrimos que as diversas entidades de negros maranhenses surgiram ou por ramificação do CCN ou pelo espaço histórico aberto por este.

De acordo com fontes pessoais do Sr^o Ivan Rodrigues Costa, outro coordenador geral, as entidades do Movimento Negro no Maranhão são em número de cinquenta e cinco (APÊNDICE A) e, entre estas, dezesseis partiram diretamente do CCN. São elas: Bloco Afro Abibimã, Sociedade Negra dos Quilombos de Caxias, Associação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (ACONERUQ), Associação Afro Omnirá de Cururupu, Associação Afro Cultural Akomabu, Grupo de Dança Afro Malungos (GDAM), Bloco Afro Aruanda, Grupo Negro Palmares Renascendo (GNPR),

Grupo de Mulheres Negra “Mãe Andreza”, Centro de Cultura “Negro Cosme”, Ação Cultural Banda Guetos, Movimento Negro Universitário de Caxias, Grupo de Movimento Negro Tambor de Crioula (Caxias), Grupo de Conscientização “Negro de Cururupu”, Coordenação Nacional de Articulação de Quilombos (1996) e o Centro de Conscientização Negro de Pedreiras (2006). Estas entidades mantêm elo de discussão, respeito e colaboração entre si.

A experiência na militância para o Srº Ivan Rodrigues foi enriquecida no período de 31 de agosto a 08 de setembro de 2001 quando, junto com Maurício Paixão, representou o Estado do Maranhão na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, acontecida na cidade de Durban, na África do Sul. Estiveram também presentes neste evento internacional Ivo Fonseca e Maria Magnólia, representantes da Associação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (ACONERUQ). Nesta Conferência, os atores e atrizes sociais brasileiros, conseguiram aprovação do artigo sobre direitos dos quilombos que diz:

Os Estados devem resolver os problemas da propriedade e das terras habitadas desde as épocas ancestrais por afrodescendentes, com a adaptação de seu respectivo ordenamento jurídico interno, e promover a utilização produtiva da terra e o desenvolvimento integral dessas comunidades, respeitando sua cultura e suas formas particulares de processo de decisão. (DURBAN, 2007, apud, CCN, 2007, p.77)

Esta aprovação garante legalmente a sobrevivência e a memória dos descendentes de quilombos. Ainda sobre esta conferência, Ivan Rodrigues (CCN, 2003) comunica que se fizeram presentes no Centro de Convenção de Durban, durante dez dias, 16.000 pessoas de 138 países. Tiveram acesso às questões que seriam votadas naquela reunião somente os chefes de Estado e dois representantes de Organizações Não Governamentais (ONG's).

Hélio Silva Jr. (2002), ao tratar da discriminação racial nas escolas, comenta que esta Conferência tinha, entre seus objetivos, apoiar os Estados na criação de materiais didáticos, fomentar o ensino, capacitação e atividades educacionais aos direitos humanos e a luta contra o racismo, discriminação, xenofobia e intolerância correlata.

Entre as questões trabalhadas, naquele momento, pelo Movimento Negro do Maranhão, temos a conquista dos direitos básicos para as comunidades negras quilombolas e a luta pela garantia de seus territórios seculares no Brasil e no mundo.

Em volta de tantas descobertas identificamos vários objetivos dos primeiros momentos do CCN materializados: intercâmbio, presença política, envolvimento pessoal e político de forma intencional e formação definida de uma consciência negra ou identidade, valorativa de significado, respeito e orgulho de ser negro/a.

Esta resistência, multiplicada nas ações coletivas das entidades de negro na Ilha do Amor, incentivou a criação através do Decreto Lei Nº 25.805 de 26 de novembro de 2003, do Conselho Municipal das Populações Afrodescendentes (COMAFRO). Este conselho une 13 entidades locais e tem como parceiros as seguintes entidades: Centro de Cultura Negra do Maranhão, Associação Cultura Bloco Abibimá, Federação de Umbanda e Cultos Afro-brasileiros do Maranhão, Grupo de Dança Afro Molungos (GDAM), Associação Afro Ominirá Cururupu, Grupo de Mulheres Negras Mãe Andresa, Instituto como ver Oficina Affro, Pré-vestibular para negros e carentes, Instituto Municipal de Produção e Renda (IPR), Secretaria Municipal de Educação (SEMED), Secretaria Municipal de Governo (SEMGOV), Secretaria Municipal de Saúde (SEMUS), Fundação Municipal da Criança e Assistência Social (FUMCAS).

O COMAFRO objetiva criar

Criar suporte para qualificação de profissionais de diversas áreas, em especial de profissionais as educação e da saúde, a fim de garantir o desenvolvimento eficaz de ações pedagógicas na ótica das populações afrodescendentes, para promover a superação de estereótipos e distorções historicamente verificadas, assim como manter a articulação permanente com as organizações e entidades do movimento negro. (CCN, 2003)

Com o intuito de alcançar mais esta meta no seu caminho de combate ao racismo o Centro de Cultura Negra continua a organizar-se internamente e sistematiza suas atividades de pesquisa, estudo e ação educativa.

Como partícipe na sua trajetória o CCN, desde a primeira década de sua existência, conta com a colaboração do Departamento de Antropologia da UFMA (VIEIRA, 2005), dialogando sobre as questões referentes ao racismo, intercambiando a literatura estudada por militantes e docentes.

De acordo com Teles (apud Gomes, 2007), a relação do Movimento Negro e o espaço academicista, no Brasil, é oriundo do “surgimento do Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), criado em 1959 pelo professor George Agostinho da Silva, que era ligado, inicialmente, à Reitoria da Universidade Federal da Bahia”. A partir e por causa desta iniciativa vários foram os/as pesquisadoras que, através de seus estudos, sobre a vida e a luta dos negros fortaleceram a interação entre universidade e movimentos sociais negros. Sobre a primeira reunião formal dos NEAB's sabe-se que aconteceu no período de 22 a 24 de abril de 2001, em Brasília.

Quando interrogamos sobre a relação da entidade estudada com o NEAB da UFMA, nos foi explicitado que, ao contrário do que muitos pensam o núcleo de estudos não é uma entidade do movimento negro, mas contribui muito porque neste espaço se concentram as/os pesquisadoras/os que se interessam por este objeto de estudo. Especificamente, o núcleo de estudos afrobrasileiros da UFMA foi criado em 1984 para dar sustentação ao I Colóquio da UNESCO sobre cultura. Teve como primeiro coordenador um dos sujeitos que apoiou a fundação do CCN, o Profº Drº Mundicarmo Ferreti.

Conseguimos identificar alguns dos vários eventos promovidos pelo NEAB, que consolidam tanto sua vertente sócio-político-pedagógica, quanto sua dimensão nacional. Um deles foi o III Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros²⁵ acontecido de 06 a 10 de setembro de 2004 no Campus do Bacanga²⁶ e que teve parceria com a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), cujo tema foi: Pesquisa Social e Políticas de Ações Afirmativas para Afrodescendentes. Segundo a coordenação deste evento, estiveram presentes cerca de 2000 pessoas.

Em âmbito local, aconteceu o Seminário Ritmos Afro-maranhense e identidades, realizado de 06 a 07 de dezembro de 2005, no Auditório Rosa Mochel, na Rua do Giz, tendo como objetivo discutir a identidade afro-maranhense por meio dos ritmos culturais. O NEAB promoveu também discussões e oficinas político-pedagógicas sobre a Lei Nº 10.639/2003.

Ciente dessas atividades percebemos que a interação do NEAB/UFMA com o campo de nossa pesquisa concretiza-se como mais uma esfera de combate ao racismo, à omissão e violação dos direitos do negro e dos não negros, porém apesar de muitos de

²⁵ O primeiro congresso foi realizado em Recife, no Estado de Pernambuco no ano de 2000 e o segundo em São Carlos no Estado de São Paulo em 2002.

²⁶ Bacanga é o nome do bairro onde fica localizada a Universidade Federal do Maranhão.

seus participantes estarem envolvidos com a militância educativa do CCN é considerado um núcleo de estudos, e ao contrário do que muitos pensam não é uma entidade do movimento negro.

Com esta correlação, apresentamos as formas de construção da identidade negra identificadas por nós no campo de estudo. Confessamos que na medida em que íamos descobrindo o caminho educativo criado por todos os focos de discussão levantadas, nos mais diferentes tempos e espaços, refletíamos ainda mais acerca da relevância do nosso estudo. Ponderações que nos conduziram a admiração pelo executado, mas também nos incentivaram a manter uma postura cuidadosa e valorativa aos rigores do método científico. Perfil que desenhou a fase de abordagem metodológica, a qual procuramos descrever no próximo capítulo.

CAPITULO III

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

A construção de uma pesquisa envolve maneiras diferentes para a sua realização. Assim a objetividade e a sistematização do caminhar metodológico da/o pesquisadora/o significam fases essenciais para definir os processos que serão percorridos durante e após o trabalho de campo. Porquanto, neste capítulo descreveremos como realizamos a nossa inserção e a nossa interação no campo de pesquisa identificando quais os princípios que a delinearão, como aconteceu a produção de dados, os critérios de seleção e caracterização dos sujeitos, além de indicarmos como decidimos realizar a análise e interpretação dos dados.

3.1 Considerações Preliminares

Construir uma trajetória de pesquisa não é algo tão fácil como se imagina, durante as aulas de fundamentação teórica. Pois, há um conjunto de experiências na trajetória da *práxis* científica que nos remete a planejar e a replanejar nossas ações e às vezes intenções. Nesse contexto, nada é mecânico, pois podemos até encontrar facilmente os fenômenos que objetivamos analisar, mas devemos saber claramente como fazer uso do que encontramos, buscando identificar, descrever, interpretar e correlacionar o descoberto com os demais fenômenos que coexistem ao seu redor.

Entretanto, apesar desta etapa da pesquisa ter especificidades criteriosas, a percebemos como momento de avaliação da maturidade científica e pessoal de cada um de nós professoras/es, que nos comprometemos com uma educação de bases reflexivas e hermenêuticas (GIMENO, 1998), na qual todo e qualquer conteúdo é discutido e refletido com substratos teóricas e, em conjunto, com os demais sujeitos. Esta fase

aguça a curiosidade de quem está pesquisando e nos faz muito mais atentos/as acerca da dinâmica dos acontecimentos no campo de estudo.

Foi somente no *lócus* de pesquisa que compreendemos o ditado popular que nossa professora do grupo de estudo GEMGe/UFMA socializava quando percebia as (os) integrantes sem rumo no decorrer da pesquisa. Ela dizia: “- Agora a porca torce o rabo se não for tocó! Então, busque a saída, investigue e resolva. E não se esqueça da ética que envolve a pesquisa, fundamente-a e busque desenvolvê-la”.

Assim nos voltamos para o aprofundamento da fundamentação teórica, mas nada que estudávamos coincidia com o que estávamos vivenciando no *lócus* investigativo. Foi então que lembramos do texto de Terragni (2005), trabalhado na disciplina Metodologia da Pesquisa do curso de Mestrado e que discorria sobre a pesquisa de gênero. Alternativa teórica e analítica que cria a metodologia feminista, e que nos indica como conduzir uma investigação qualitativa, podendo ser esta metodologia utilizada em qualquer estudo sobre fenômenos sociais, e não apenas nas abordagens sobre o feminismo.

A metodologia feminista nasceu na década de 1970, quando estudiosas, em sua maioria anglo-americanas, colocaram em foco a discussão de um tipo de pesquisa singular realizada pelas mulheres em contrapartida à dominação do aparato conceitual científico de cunho positivista, baseado no pensamento masculino e omissor da percepção da realidade dos sujeitos.

Em sua origem, as feministas chamaram atenção para os diversos movimentos antagônicos daquela década, caracterizada pela articulação de práticas fomentadoras da autoconsciência das pessoas, priorizando um novo modo de se entender as relações pessoais e políticas.

A categoria central deste tipo de pesquisa qualitativa é a experiência do sujeito, que promove identificação e análise do/a pesquisador/a por meio de sua interação com o objeto estudado. Ratifica a pesquisa como um feixe de relações do/a pesquisador/a com as outras pessoas e consigo mesma, na quais visualiza além do que foi observado, tendo condições de agir e interagir com tudo o que está sendo vivido, sentido e pensado, pois se torna parte do ocorrido.

Compreendemos que, através dessa abordagem, conseguimos maiores condições de interação junto ao campo de estudo, estabelecendo maior naturalidade frente às nossas próprias impressões, mudanças acontecidas, obstáculos, surpresas e com a comunicação com os sujeitos, atingindo uma interação essencial para o estudo de

campo e operacionalização dos instrumentos investigativos. Para construirmos esse *capital social* junto ao CCN, decidimos por não praticarmos o distanciamento do observado, premissa primeira na abordagem qualitativa da pesquisa de gênero, visto como impraticável, porque se configura como limite ao processo de conhecimento. (TERRAGINI, 2005)

Desta feita, pudemos incorporar no nosso trabalho a nossa experiência de vida: de pessoa mestiça, de família em procura de justiça racial, de educadora e de pesquisadora envolvida para a apreensão da dinamicidade do ato coletivo social do movimento negro no que diz respeito à luta por respeito a todos/as.

Avaliamos que este tipo de pesquisa qualitativa, pelo fato de propor a sua realização no ambiente natural das fontes de dados, nos proporcionou a capacidade de dialogar com o inesperado que surgia durante o processo de investigação. Possibilitou-nos, também, utilizar tanto os conhecimentos internalizados pela bases teóricas, via educação sistemática, quanto pela educação assistemática, primordial para a permanência de qualquer pesquisadora/o no ambiente pesquisado, contribuindo para “uma compreensão participada e não autoritária do outro.” (TERRAGINI, 2005, p. 148).

Como categoria de pesquisa, adotamos o estudo de caso histórico-organizacional que, para Triviños (1987, p. 133), tem como “objeto uma instituição que se analisa profundamente”. Para compreensão da dinâmica do objeto, realizamos nosso estudo de caso no contexto em que o mesmo se realiza, ou seja, no Centro de Cultura Negra do Maranhão, em momentos diversos entre o período de maio de 2006 a outubro de 2007, espaço de tempo no qual foram concretizadas várias atividades tanto na sede quanto fora do movimento. Das ações educativas realizadas fora das muralhas do antigo galpão de pólvora onde atualmente abriga a sede do Centro de Cultura Negra do Maranhão, as pesquisadoras acompanharam palestras em escolas e atividades do projeto PQRN junto às comunidades quilombolas.

Apesar da interrelação construída com a entidade, via pesquisa qualitativa, nós sempre estivemos conscientes da importância da objetividade da ciência e não nos deixamos influenciar pelos fatores subjetivos. Du Bois citado por Terragini (2005) explica tal exercício como *passionate scholarship*, “participação apaixonada” do cognoscente no ato de conhecer, que integra a subjetividade com a objetividade, a substância com o processo, a paixão com a responsabilidade e o cognoscente com o conhecido, ou seja, a parcial identificação com o objeto de pesquisa, na qual segundo

Meis (apud, MELUCCI, 2005) se cria uma distância crítica e dialética entre a pesquisadora ou o pesquisador e o “seu” objeto de estudo.

Comungando com estes princípios, caminhamos por vários espaços que o trabalho no campo de pesquisa foi demonstrando. Deparamos com histórias de vida que encheram os nossos olhos de lágrimas, às vezes pela certeza da injustiça e impunidade, outras pela nossa responsabilidade em construirmos um texto que venha a ser mais uma bandeira para ponderações, luta e socialização desse trabalho coletivo social, o que nos fez centrar sob a égide do rigor metodológico.

3.2 Campo de pesquisa

Nosso campo de pesquisa foi a sede do CCN, localizada desde a década de 1980 na Rua dos Guaranis, s/n, Bairro Bares, periferia de São Luís. Conforme as informações na placa fundadora do CCN, a estrutura física do local também está relacionada com os aspectos de luta e de aprendizagem do povo negro e do povo maranhense em geral. Nesta, constam tanto informações do prédio quanto a logomarca da entidade.

A logomarca é representada por um escudo, instrumento de defesa típico das tribos africanas. Idealizado por um africano que vivia na cidade de São Luís e que participou da fundação do centro. A arte foi criada para o bloco Akomabu, mas tornou-se o símbolo visual do combate ideológico travado pelo CCN.

Sobre o prédio, consta que foi construído no século XVII, quando abrigou primeiramente um depósito de pólvora do Governo, sendo mais tarde transformado em mercado de escravos e depois foi reformado para comportar uma escola pública municipal. Tem em sua entrada uma escada e um enorme portão em forma de arco, característica das edificações do período neoclássico ludovicense. Buscamos retratar tal descrição na figura seguinte:



Figura 15: Entrada do Centro e Cultura Negra
Fonte: Arquivo pessoal das pesquisadoras

A estrutura física é constituída por uma área de 424 m², onde se distribuem 10 salas, divididas em salas de aula das oficinas do Projeto Sonho dos Erês e do Projeto PETI, em dois espaços reservados para a coordenação geral e coordenação pedagógica. Contém ainda 01 auditório, 02 banheiros, 01 biblioteca, 01 secretaria, 01 dispensa, 01 cozinha e uma refrescante área de lazer, onde se encontra uma radiante palmeira de Dedê com mais de 10 m de altura, em cuja sombra os oficineiros do Sonho dos Erês, todas as segundas, terças e quinta-feiras ensaiam percussão.

Outra característica marcante visualizada logo na entrada do prédio do CCN é a referência ao culto de matriz africana, fazendo-se presente pelos assentamentos da casa, localizados um na parte de dentro da estrutura (mas precisamente à direita do portão principal), pertencente ao orixá Exú²⁷ e o outro na diagonal deste, pertencente ao orixá Oxóssi²⁸, dono da casa.

Nossa caminhada neste universo negro começou em maio de 2006 quando apresentamos nosso projeto de pesquisa no Mestrado em Educação da UFPI para a coordenadora geral da entidade Sr^a Ana Amélia Bandeira (2005-2007) que, entre outras informações iniciais, explanou tanto sobre o recurso humano do movimento, como também estratificou o atual organograma da entidade.

²⁷ Exú é o orixá sempre presente, pois o culto de cada um dos demais orixás depende de seu papel de mensageiro. Sem ele orixás e seres humanos não podem se comunicar. Na época dos primeiros contatos, de missionários cristãos com os iorubas na África, Exú foi grosseiramente identificado pelos europeus como o mal e ele carrega esse fardo até os dias os de hoje. (PRANDI, 2001, p. 20-21).

²⁸ Oxóssi é o pai da caça, chamado muitas vezes de Odá. Wawá, ou seja caçador, dos Céus. E a divindade fortuna, da abundância, da prosperidade. (BARCELOS, 2002, p. 53).

O corpo funcional da entidade é formado por vinte e duas pessoas, das quais treze são de regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e sete são prestadores de serviço em regime de Recibo de Prestação de Autônomo (RPA). E estão distribuídos da seguinte forma:

- 03 Coordenadores Gerais;
- 02 Pedagogas;
- 01 Assistente social;
- 01 Advogado;
- 01 Psicólogo;
- 01 Secretária;
- 02 Auxiliares Administrativos;
- 01 Pesquisador;
- 10 Professoras/es

O atual organograma está estratificado da seguinte forma: Assembléia Geral - que elege a coordenação dos programas, dos projetos e concretiza a ação de desenvolvimento institucional; a Coordenação Geral, o Conselho Consultivo e o Conselho Fiscal que, em conjunto, buscam direitos humanos e políticas públicas que venham a garantir qualidade de vida à população negra. O centro constrói suas atividades a partir de um sistema de direção estratégica, como demonstra a figura abaixo:



Figura 16: Plano de Direção Estratégica (2006-2010)
Fonte : Plano Operacional CCN

Essas diretrizes determinam e organizam as ações educativas do CNN. As atividades, normalmente acontecem, de segunda a sexta feira, nos turnos, matutino e vespertino. Porém, existem atividades nos finais de semana, como o ensaio do grupo de pagode (sextas-feiras) e do bloco Akomabu que “arregimenta” (lembrando expressão de Mundinha Araújo) centenas de pessoas, entre militantes, simpatizantes, curiosos e a família CCN.

Há alguns espaços públicos como o Auditório Negro Cosme, espaço destinado para apresentações artísticas ou discussões temáticas; há também o palco de apresentações e a biblioteca. Segundo Márcia Serra, que é responsável pela Secretaria e pela Biblioteca da entidade, o último espaço mencionado, tem um acervo de mais ou 300 (trezentos livros) e 150 (cento e cinquenta) fitas de vídeo, além de vários outros recursos didáticos, como cartazes e painéis. Márcia nos comunica que: [...] existiriam mais, entretanto, como nos é interessante colaborar com as pesquisas que tratam sobre as nossas questões, emprestamos nosso material e às vezes não devolvem mais. (Entrevista dia 05 de setembro de 2007). Ratificando este depoimento encontramos nos registros de controle da entidade, nomes de docentes e discentes dos mais diversos segmentos que solicitaram materiais e não o devolveram, imprudência de uns poucos que podem colocar em risco a disponibilidade no futuro dessas fontes. Abaixo fontes iconográficas que ilustram alguns dos espaços da estrutura física do campo.



Figura 17: Biblioteca da Entidade
Fonte: Arquivo pessoal das pesquisadoras



Figura 18: Recurso Didático Cartaz
Fonte: Arquivo pessoal das pesquisadoras



Figura 19: Palco do CCN e o Ofertório de Exú
Fonte: Arquivo pessoal das pesquisadoras



Figura 20: Auditório Negro Cosme
Fonte: Arquivo pessoal das

Gostaríamos de registrar que este espaço, onde a cultura negra é revivida momentaneamente em prol da visualização e do combate às hierarquias raciais embutidas nas estruturas sociais, tornou-se referência de estudo para pesquisadores nacionais e internacionais. Entre alguns dos motivos elencados para este interesse, está presente a curiosidade acerca da tradição do trabalho construído em vinte e oito anos de resistência negra contra o racismo.

Como registros de pesquisadores visitantes, temos conhecimento do estudo realizado por um grupo de estudiosas italianas²⁹ (2004) que pesquisavam sobre os cultos de matriz africana nas regiões do Nordeste e no Maranhão, registrando as ações do centro de cultura. No roteiro percorrido por estas, também estavam inseridos a visita à Casa das Minas, mais antiga casa de culto afro de São Luís, e ao terreiro do babalorixá João da Vila Nova que, dentre suas atividades, possui um trabalho de cunho social com a comunidade na qual está localizado, há mais de duas décadas. Naquela ocasião nós fazíamos parte do GEMGe/UFMA e estivemos acompanhando as estudiosas junto com a Coordenadora do grupo, a Prof^a Dr^a Diomar das Graças Motta, docente do Mestrado em Educação da UFMA.

Neste mês de novembro de 2007, a entidade está recebendo três pesquisadoras norte-americanas. Uma das pesquisadoras trata sobre a saúde pública na população negra, mas especificamente estudam sobre a contaminação do vírus da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS), em mulheres e crianças negras de São Luís. Estas

²⁹ O viés promotor desta interação foi possibilitado pelo convênio que o Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí mantém com a Universidade de Padova na Itália .

pesquisas estão sendo orientadas pelos professores e militantes: Prof^o Esp. Maurício Paixão e pelo Prof^o Esp. Luís Ferreira, respectivamente um dos atuais coordenadores gerais e o primeiro presidente do CCN.

Em âmbito local, vários foram os trabalhos científicos que tiveram como objeto de estudo o CCN. Como motivo de futuras fontes, citamos:

AROUCHA, Etelvina Teresa de Jesus. **Atuação da mulher no contexto do movimento negro em São Luís:** a experiência do Centro de Cultura Negra. São Luís: 2000. 95 f. Monografia (Ciências Sociais) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2000.

ASSUNÇÃO, Priscila Soeiro. **Negações e Afirmações:** o espaço da memória no movimento negro do Maranhão. 2005. 68 f. Monografia (Ciências Sociais) - Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2005.

GUTERRES, Maria do Socorro. **Semana do negro uma opção pedagógica:** experiência desenvolvida pelo Centro de Cultura Negra nas escolas de 1º e 2º graus, em São Luís - MA. São Luís: 1995. 51 f. Monografia (Graduação em Pedagogia)_Universidade Federal do Maranhão, 1995.

SILVA, Carmem Silva Maria da. **O campo político dos movimentos sociais:** as fronteiras entre movimento e organização no Centro de Cultura Negra do Maranhão. São Luís: 2003. 270 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal do Maranhão, 2003.

VIEIRA, Antonio. **Entre la espada y la pared:** el movimiento negro versus la paradoja racial. Relatório de Tese de Doutorado, Barcelona, 2005.

Como contribuição Gomes (2001, p. 34) nos indica ainda os trabalhos de:

COSTA, Ângela de Oliveira. **A questão do preconceito racial em São Luís.** São Luís: 1995. 73 f. Monografia (Graduação em Ciências Sociais) - Universidade Federal do Maranhão, 1995.

RIBEIRO, Carmen Rosália Andrade. **A Formação do Centro de Cultura Negra do Maranhão**. São Luís: 1998, 91 f. Monografia (Graduação em Licenciatura de História)_ Universidade Estadual do Maranhão, 1998.

Entre as razões que nos levaram a investigar sobre as ações educativas em combate ao racismo negro a partir das concepções do CCN, está o fato desta entidade ser a primeira entidade do movimento negro no Estado do Maranhão a conduzir um trabalho de construção e valorização da identidade negra. Acrescentamos a esta premissa o fato desse contexto nos envolver por princípios que acreditamos e temos como referência na nossa vida, tais como o: o respeito e o interesse epistemológico à historicidade, visto como uma das razões para conhecer e transformar o presente e o desenvolvimento de ações planejadas e discutidas com os sujeitos aos quais irão ser direcionadas.

Desta forma, acreditamos ter sido este um campo fértil para iniciarmos o caminho, que com a constância de interação, nos permitirá entendermos o universo do movimento negro e sua ação educativa anti-racista.

3.3 A produção dos dados

No nosso planejamento conjunto uma das primeiras metas definida por nós era conhecer o *locus* da pesquisa antes da fase da coleta de dados, a fim de minimizarmos o distanciamento, que às vezes se estabelece entre pesquisador e objeto de pesquisa. Queríamos perceber a dinamicidade do contexto e seus parâmetros antes de começarmos esta fase assim acreditávamos poder constatar se era possível realizá-la ou não.

Acerca desta necessidade em todo e qualquer processo investigativo, nossos mestres na disciplina Metodologia da Pesquisa, pontuavam a obrigatoriedade de sabermos se o estudo era exequível ou não, ou seja, não basta o nosso querer investigativo, é necessário saber se o estudo pode ser realizável, para isto, devemos conhecer o campo de estudo, antes de aprofundarmos a idéia.

Seguindo esta metodologia, vários contatos foram realizados. Configurando, posteriormente, o que denominamos por “rede de intercâmbio da pesquisa”. Isto porque,

às vezes, quando estávamos a entrevistar alguém e esse se lembrava de outros sujeitos ou fontes que poderiam nos ajudar no estudo, sempre criavam um elo, colaborando conosco e socializando nosso trabalho no universo educativo e de militância. Essa atitude era alicerçada também pelo interesse do movimento social negro em estudos que possuem como foco de discussão suas razões e atividades desempenhadas, pois corroboram na retratação e socialização da causa negra, elaborando criticidade científica a um conteúdo às vezes minimizado pelo conhecimento do senso comum, e outras pelo próprio conhecimento.

Haja visto as inúmeras colocações feitas à nós quando comunicávamos o tema de nossa pesquisa. Comentários que exaltavam o preconceito e discriminação racial *cordiais* latentes no Brasil. Comentários que nos referiam como “As meninas que cuidam dos pobres e oprimidos” ou “_ Quando vocês forem ao CCN vão à vontade, coloque uma calça jeans e uma sandalhinha simples”. Infelizmente, muitas vezes tais comentários preconceituosos foram oriundos de sujeitos que vivem a Academia e discursam sobre uma educação inclusiva e cunho reflexivo.

Conquanto, tal como aconteceu com os negros, que não desistiram e nem desistem de seus ideais de liberdade, alegria e vida, continuamos nosso trabalho cada vez mais conscientes da responsabilidade social que este carrega. A partir daí, a geração de dados, passou a ser mais minuciosa acerca dos cuidados intrínsecos à cientificidade.

Esta produção aconteceu na sede do nosso campo de estudo o Centro de Cultura Negra, entretanto para alcançar os objetivos por nós identificados, tivemos que adentrar em outros espaços como: na Coordenação de Promoção da Igualdade e Diversidade Educacionais (COPIDE), na Coordenação da Superintendência da Área de Ensino Fundamental, órgão da Secretaria Municipal de Educação (SEMED/MA), em duas escolas particulares, em comunidades quilombolas e também em espaços públicos como foi o caso das entrevistas com a jornalista Mundinha Araújo, que nos recebeu em sua biblioteca particular na Rua da Misericórdia, Centro, Nº 288.

Para nossa surpresa o único espaço que nos foi mais difícil coletar dados foi junto a Secretaria Estadual de Educação, pois durante os sete primeiros encontros, este órgão, não disponibilizou nenhum material referente aos projetos, às programações ou mesmo após termos dado entrada em instância específica, com pedido oficial no qual constavam os objetivos do projeto de pesquisa, nome e contatos da coordenadora e pesquisadoras envolvidas, em papel timbrado da Universidade Federal do Piauí. Contudo, posteriormente tivemos acesso às informações solicitadas.

Utilizamos como instrumentos de investigação a entrevista semi-estruturada. No começo estas foram efetivadas sem o conhecimento prévio do roteiro, tática pessoal para conhecermos os espaços os quais estávamos adentrando e os quais precisavam ser interpretados com olhar científico. Depois optamos pela entrevista semi-estrutura com questões específicas, mas assemelhando-as a uma conversa, possibilitando aos sujeitos uma expansão natural na narrativa de suas respostas.

Bauer e Gaskell (2000, p. 64), afirmam que as entrevistas podem ser distintas entre aquelas com “levantamento muito bem estruturado, em que é feito uma série de questões pré-determinadas” e aquelas baseadas na “conversação continuada menos estruturada da observação participante ou etnográfica”.

Este instrumento de coleta de dados foi aplicado várias vezes, e em determinadas situações quando buscávamos entender melhor os relatos ou surgiam algumas novas interrogações, a utilizávamos com os mesmos sujeitos de outrora.

Realizamos sempre que possível a observação participante, que em uma pesquisa qualitativa auxilia, a pesquisadora ou o pesquisador, a construir um grau de interação com situação estudada, mantendo reciprocidade de intervenções. Para participarmos das ações educativas agendávamos anteriormente com os militantes, professores e instrutores dos projetos.

O nosso acesso à fontes documentais do CCN foram sempre intermediadas pela responsável da biblioteca sem nenhuma dificuldade, assim também como pela Mundinha Araújo que colaborou com fontes iconográficas e documentais do seu acervo pessoal. Para a apreensão e registro dos dados, usamos gravadores, máquina digital e diário de campo.

Para obter os dados mediante o proposto pelo estudado, tivemos um total de 34 (trinta e cinco) sujeitos dos quais:

- 11 (onze) são integrantes do CCN, com mais de quinze anos de militância, encontram-se na faixa etária dos trinta e dois e sessenta e cinco anos e atuam profissionalmente na área de 1(um) serviços gerais, saúde (um), educação (sete), administração (um), pesquisa.

- 05 (cinco) são oficinairos do Projeto Sonho dos Erês, que realizam as atividades há sete anos, e 05 (cinco) são crianças que participam do Projeto PETI.

- 05 são remanescentes de quilombos da comunidade do Cajueiro, povoado de Alcântara, litoral do Maranhão.

- 04 (quatro) fazem parte do corpo docente da secretaria municipal de educação ludovicense. Sendo: dois homens, um que ensina História há dezessete anos e outro recém formado em História, com cinco anos de atuação profissional; duas mulheres, uma que leciona sociologia há três anos e outra que ministra aulas de português há vinte e quatro anos.

- 02 (duas) professoras e 02 (dois) dois alunos da escola particular onde acompanhamos o processo de construção de projetos educacionais.

No processo de coleta de material, os sujeitos da pesquisa autorizaram suas identificações, entretanto, decidimos que na análise e interpretação dos dados obtidos garantiremos o anonimato de alguns deles, menos dos militantes do CCN que autorizaram sua identificação, após lerem o material impresso. Optamos, por identificar os demais através de códigos compostos por uma letra e um número referentes à sua função e ao número da ficha de sua caracterização, que acompanha o roteiro das entrevistas. Assim, se o sujeito for militante e sua entrevista foi a primeira a ser obtida, ele será identificado como Militante 01, se for oficineiro constará no seu depoimento, Oficineiro 01, se for professora e sua entrevista foi a segunda, constará Professora 02, e assim sucessivamente.

3.4 A análise e interpretação dos dados

A pesquisa qualitativa de cunho feminista, como já foi citado anteriormente, tem como pilar principal a experiência, prática que não desassocia no campo de trabalho, o ser, o agir e o olhar do cientista (TERRAGINI, p.146), condição que nos promoveu a análise dos dados durante todo o tempo de convívio.

Mínayo (1996), afirma que tanto a análise como a interpretação dos dados estão interligados numa só ação recíproca de captar atenciosamente os fenômenos. Comungando com este pensamento, acreditamos que esta fase aconteceu durante toda a nossa pesquisa, cabendo a nós correlacionarmos tudo com a teoria sem abstrair da interpretação nossa percepção de mundo.

A nossa intenção era detectarmos tanto o conteúdo expresso no material coletado quanto o que ficou subtendido nas entre linhas. Organizamos os dados a partir dos seguintes referenciais:

- a) As ações educativas do CCN: processo de formação da identidade negra.
- b) A interação do CCN com a rede de ensino ludovicense.

Para realizarmos a análise, primeiramente, organizamos e mapeamos todos os dados conseguidos no trabalho de campo, e em seguida classificamos por meio de categorias específicas ligadas aos dois referenciais citados acima e que serviram para listar as informações coletadas. Posteriormente trabalhamos todos os dados dissociados de acordo com os objetivos específicos, ou seja, com as categorias estudadas.

As entrevistas foram realizadas várias vezes, no intuito de fazermos a análise dos conteúdos e construirmos representações analíticas em consonância com as categorias definidas antes e no processo de investigação. De forma similar fizemos com os dados obtidos pela observação participante.

Desta feita, a classificação dos dados consubstanciados nas categorias específicas nos deram suporte para articularmos um diálogo teórico-prático que venha a responder ao objetivo da pesquisa que foi investigar as ações educativas de combate ao racismo, desenvolvidas pelo CCN do Maranhão. No capítulo seguinte, explicitaremos a análise dos dados, sobre a ação educativa do CCN.

CAPÍTULO IV

A AÇÃO EDUCATIVA DO CCN: DIALOGANDO COM OS DADOS DA PESQUISA

Neste capítulo abordaremos a análise dos dados coletados no processo de investigação sobre a ação educativa do Centro de Cultura Negra do Maranhão, ressaltando como categorias de análise a formação da identidade negra através dos projetos realizados na referida entidade social e a interação do CCN com as redes de ensino ludovicense.

Para descobrirmos como acontecem as categorias propostas e podermos interpretá-las, observamos especificamente a dinamicidade metodológica utilizada nos projetos Sonho dos Erês, Projeto Quilombola e Resistência Negra e Programa de Erradicação do Trabalho Infantil. Buscamos saber como ocorre a ação educativa desenvolvida por meio desses projetos, quais as razões levaram o CCN assumir tais projetos e qual a leitura que estes têm sobre o/a negro/a. Junto ao campo sistemático do saber, nosso interesse era descobrir como a rede de ensino ludovicense interage com a referida entidade do movimento social negro para concretizar a obrigatoriedade legal que traz para a arena escolar a meta de resgatar historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira. (BRASIL, 2003, p. 8)

4.1 As ações educativas do CCN: processo de formação da identidade negra

Após certo tempo de convívio com os sujeitos que vivem o universo do movimento negro, CCN, percebemos que as falas ali presentes são fruto do conhecimento, um recurso fundamental para os novos atores conflituais. Tal suporte é decisivo para a formação da identidade individual e coletiva da/o negro/a que acontece pela apreensão do conhecimento de variáveis da cultura, abrangendo a todos e todas. A importância maior é não agir de forma alienada, é ser consciente, ser ator/atriz de sua

vida, sendo fundamental para isto a compreensão de linguagens e símbolos antagônicos, necessária para a construção de identidades e interpretação de novos conhecimentos, bem como para qualquer tomada de decisão transformadora.

Na fala dos sujeitos que vivem o CCN a mobilização age e exige coerência com os seus objetivos, cuja identificação primeira parece não partir da organização em si, mas ser oriunda da definição pessoal da militância como escolha de vida, de trajetória pessoal e coletiva. Esta percepção é vista por Melucci (2001, p. 140), como uma das dimensões fundamentais da ação coletiva social.

Na praticidade esta dimensão pode ser percebida, nos dias em que ocorrem as atividades de maior importância na entidade, onde presenciamos uma arena de envolvimento. Como nos demonstra a administradora da copa Sr^a Ilma Santos, cinquenta e sete anos, dos quais dez dedicados ao CCN. É ela que abre todos os dias a entidade, depois de levar seu neto à escola, e que alegremente nos revelou:

[...] Até nos domingos gosto de vi para cá. Toda minha família está aqui: minha filha, meu genro, meus netos. Na realidade quem me trouxe foi minha filha, ela é dançarina do Akomabu, outro instrumento nosso de luta contra o racismo, nós aprendemos muito neste local, aprendemos amar a vida e dar um maior sentido a ela, apesar das dificuldades que ela nos trouxe e nos traz, mas a tendência é lutar para mudar. E se luta também com alegria. Olha o Akomabu aí!

Tal depoimento demonstra a sensação de pertencimento à luta articulada pelo movimento, sensação que perpassa em todos os lugares do prédio. Esta sensação envolve os visitantes, os futuros simpatizantes ou os militantes, não somente pelos ritmos oriundos das oficinas de dança e música, mas também pela objetividade, organização e seriedade das ações ali construídas, que existem mediante um caminhar consubstanciado em comprometimento sócio-político, esperança e também em historicidade. Essência que nos direcionou a querer saber mais, a aproveitarmos e aprendermos com os sujeitos, arquitetos e construtores dessa proposta cidadã. Atores que buscam nas glórias do passado a razão maior para os sonhos do futuro, apesar dos obstáculos no caminho.

Nessa nossa interação com o campo de pesquisa ouvimos muito nas falas dos militantes e em âmbito escolar a expressão “prática educativa”, fato que nos intrigava

porque, para o público que não se encontra inserido na *práxis* do contexto educacional sistematizado, esta prática é confundida com a desenvolvida no espaço escolar. Contexto caracterizado por Sacristán (1999) como institucionalizado, onde se arquiteta, articula, constrói, executa, avalia e reconstrói a prática educativa a partir de formas de educar determinadas, baseadas na cultura e na metodologia das instituições.

Ao conhecermos estes discursos lembramos um dos primeiros textos da Pedagogia que lemos sobre formação docente, era um artigo de Luckesi (1981), no qual ele classifica o ato de educar em assistemático, isto é, aquele que se materializa fora do ambiente escolar, podendo ocorrer este na rua, entre amigos, com a família, etc., e sistemático, similar ao determinado como institucionalizado pelo autor acima citado.

Para Gomes (2002), em seu relatório sobre o *Movimento Negro e a educação escolar: estratégias de luta contra o racismo*, apresentado ao II Concurso Negro e Educação promovido pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação do Ensino Superior (ANPED), o movimento negro concretiza uma prática pedagógica. E é entendida por nós como a concretização daquilo que a escola (campo sistemático) que, segundo D'Adesky (2001), “espelha diversidade”, não consegue realizar.

Achamos interessante frisar essa expressão lingüística porque a ação educativa, idealizada e concretizada pelo movimento negro, tem um propósito primeiro que não é de trabalhar as diversas áreas de conhecimento com a escola. Em certos projetos chega até a auxiliar crianças e adolescentes no que tange ao acompanhamento escolar qualitativo, quando colabora, entre outros, por meio de oficinas com o reforço escolar ou com a discussão de temas que problematizam a vida junto aos pais e discentes. Ou seja, efetiva uma metodologia caracterizada por Gurgel (2003, p. 66) como de ensino socializado, “centrado no grupo com participação ativa, que descentraliza poderes e responsabilidades, acentua e desenvolve sentimentos positivos e cooperação interpessoal e promove a coesão e a conscientização do grupo” para a intenção principal, que neste caso é a internalização das diversas formas, teóricas e práticas de luta ao racismo.

E a escola, face à nulidade de alguns sujeitos que a constroem, ainda está caminhando a passos lentos, para repensar suas metas e seus conteúdos programáticos (GIMENO, 2007). Enquanto isso, minimiza a capacidade de auto-estima de alguns milhares de alunos negros. Diante da necessidade do olhar da escola para a diversidade

que a habita, registramos três depoimentos de dois oficinairos e uma oficinaira do Sonho dos Erês, que relatam o porquê frequentam as atividades do CCN.

Depois da aula, saía correndo para jogar bola. Chegava em casa tarde, não tinha hora para nada, nem para comer. Aproveitava com os manos da rua, porque minha mãe e minha avó estavam no trabalho, uma só chega à noite e a outra só vem no final de semana. A escola não me chamava atenção para nada. Um dia não me lembro bem quando, mas sei que foi pela época da semana do negro, a professora Socorro Guterres foi dá uma palestra na escola. Achei interessante, e o que mais me chamou atenção foi que ela não falou somente de coisas ruins, da escravidão, do desemprego, mas ela falou da nossa capacidade de crescer, da nossa beleza, e isso me chamou atenção. Vim para o CCN, primeiro só para ver como era, depois não consegui mais sair, nem quero, pois sei aqui aprenderei muito para a vida e conseguirei com o trabalho militante que desejo realizar no meu futuro colaborar para reverter o olhar que os outros ainda tem de nós (Oficineiro 05, 16 anos de idade).

Minha prima me trouxe, falou com a Fátima Vieira e comecei a participar das aulas. Mas aqui, todo mundo tem hora para chegar, tem atividade para fazer, aprendi a respeitar o velho e o mais velho. (rs). As coisas que nós negros passamos e que determinam de forma errada a maneira como nós olham e nos julgam atualmente certas pessoas, e o mais velho porque aqui todo mundo ouvi os instrutores e a Ana Amélia ou o Ivan, sabemos que aqui estamos seguros e cuidados. Gosto mais daqui do que da escola, mas hoje sei que preciso dela para ser um negro respeitado e que sabe das coisas. Agora, ou melhor, antes, logo quando cheguei aqui e fui conhecendo as coisas, e queria falar na escola, meus professores, junto com outros colegas, riam e me chamavam de *rastafari*. Aquilo me causou problemas porque andei visitando a coordenação, mas depois aprendi que a escola é um dos primeiros lugares que encontramos o preconceito. Fui conseguindo entender as coisas aqui ensinadas e hoje sonho em ser antropólogo como o Carlão, ministrar várias palestras e conhecer o mundo (rs). Mas aprendi a gostar de ler, de ver o Jornal Nacional na casa do vizinho aqui, não na escola. (Oficineiro 03, 15 anos de idade).

Aqui faço parte do Projeto Sonho dos Erês. Passei muito tempo fora da escola, porque há alguns anos atrás (e agora posso falar disso sem problemas porque fui ajudada aqui), passei por momentos difíceis, porque fui molestada sexualmente. As pessoas aqui não vêem e nem ficam comentando tua vida por aí. Passei muito somente colaborando, primeiro comigo mesmo, porque precisava me ajudar e vim para cá me fazia bem. Hoje moro com parentes, venho para os ensaios. Li e escutei sobre problemas parecidos como o meu e apreendi que o que passei não é o fim do mundo, mas que tenho um mundo para descobrir. Gosto de ir para os passeios em conjunto, conservo meu

cabelo natural e vou indo. Quando a diretora da minha escola, soube o que estava acontecendo comigo, ela até tentou me ajudar, mas eles não sabiam como e em vez de me aproximarem deles, me distanciaram. Aqui a relação é outra. Mas hoje já estou na escola novamente, em outra não na de antes. Naquela ocasião o CCN colaborou mais comigo do que a escola, único local que me relacionava fora de casa. (Oficineira 04, 17 anos de idade).

As narrativas desses jovens, em primeira leitura, podem ser relacionadas a oportunidades de ocupação do tempo ocioso. Mas, se as relacionarmos com as ponderações de Melucci (2004) sobre a importância da cultura, da arte e do mito, percebemos que as interações ocorridas não são importantes somente porque ocupam tempo livre, mas porque, conforme o autor citado, estas podem representar um dos meios de minimização da tensão entre o tempo interno e o tempo social. O primeiro, tempo interno, compreende o corpo, as emoções, os sentimentos; é reversível, descontínuo e possibilita que tempos diversos possam coexistir. Assim o ontem, o hoje e o amanhã, o meu tempo e o do outro podem conviver. Já o segundo, tempo social, é mensurável, contínuo e irreversível, construindo um ritmo certo e preciso onde se fundem as expectativas e cuja conservação garante a ordem social. (MELUCCI, 2004, p. 32).

Estes depoimentos também descrevem a relevância do trabalho desenvolvido pela entidade, através de palestras nas escolas, de exemplos de atores sociais negros, de trabalho educativo e sócio-psicológico. Combate ao racismo externo (aquele que parte dos outros) e o interno (que representa a não aceitação e no querer bem do próprio negro), utilizando como escudo de guerra o orgulho por ser negro e a apreensão e reconhecimento de suas habilidades e beleza. Sobre a metodologia desenvolvida pelos militantes desta entidade do movimento negro maranhense, Mundinha Araújo afirma que:

[...] a metodologia prima por levantar a auto-estima da criança e da juventude negra, que na escola é afetada, deve se mostrar o que o negro fez e faz. [...] tem que trabalhar que o negro é tão inteligente quanto o branco, de que é capaz de se comunicar de expressar seus pensamentos por via oral, escrita, que é capaz de entrar numa Universidade, capaz de batalhar um emprego e conseguir, e que não precisa nem deve ficar na retaguarda (Entrevista dia 27 de agosto de 2007).

Para praticar e multiplicar sua ação educativa o CCN do Maranhão além de outros profissionais, possui uma coordenação pedagógica que, em conjunto com as/os professoras/es e as/os educadoras/es sociais, discutem planejam e concretizam os projetos da entidade, tendo apoio de uma assistente social e um psicólogo.

A seguir, elencaremos a ação educativa dos projetos: Sonho dos Êrês, Projeto Quilombola e Resistência Negra e do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) de forma mais detalhada do que mencionado neste texto outrora. Decidimos trabalhar com estes projetos porque, no período de observação e interação no campo de pesquisa, participamos de vários momentos dessas ações e coletamos vários depoimentos para análise.

O projeto Sonho dos Êrês, que significa crianças em língua yorubá, iniciou em 1995 e é destinado à formação profissionalizante de adolescentes e jovens negros na faixa de 16 a 24 anos, cujo perfil alvo, segundo Fátima Vieira, militante do CCN,

são os negros, pais precoces, adolescentes e jovens que sofreram ou sofrem abuso sexual, adolescentes e jovens que estão cumprindo medidas sócio-educativas, que se encontram em regime de abrigo, vítimas de violência doméstica e usuários de entorpecentes (Entrevista dia 07 de março de 2007).

Objetiva a potencialização das habilidades artístico-culturais e as competências profissionais destes sujeitos. Trabalham tanto os conteúdos operacionais para o desempenho artístico cultural, quanto a “consciência de suas histórias, sua identidade étnico-cultural e o fortalecimento de sua auto-estima”. (CCN, 2006). Entre seus patrocinadores estão a Rede Globo de Televisão, o Programa Criança Esperança, a UNESCO, a PETROBRAS, Programa PETROBRAS SEM FOME, sendo apoiados pela CMDCA, Rede Amiga da Criança e pela FUMCAS.

Nesta ação educativa eles têm a colaboração profissional de uma psicóloga, de cinco educadores, duas coordenadoras e uma estagiária de serviço social. As oficinas realizadas são de Confecção de Estamparia Afro, Grafite/Pintura em Tela e Confecção de Instrumentos Afro. As fotos seguintes ilustram algumas das dinâmicas e alguns oficinairos do projeto citado.



Foto 21: Oficina Instrumentos Afro
Fonte: Arquivo pessoal das pesquisadoras



Foto 22: Oficina Instrumentos Afro
Fonte: Arquivo pessoal das pesquisadoras



Foto 23: Oficina Estamparia Afro
Fonte: Arquivo pessoal das pesquisadoras



Foto 24: Oficina Estamparia Afro
Fonte: Arquivo pessoal das pesquisadoras

Estas imagens revelam um clima de descontração e entusiasmo dos adolescentes. Neste contexto, foi constatado por nós, na fase de observação que os ruídos presentes retratam um trabalho cuja produção é realizada em série, mas o espírito não é fragmentação, mas sim de uma ação conjunta e harmoniosa. Sobre a importância do projeto, um dos participantes da oficina de Grafite, que tem 15 anos de idade nos comunicou que:

[...] quem me trouxe foi meu irmão, e quando eu vim, eu gostei do trabalho deles e já estou no projeto faz cinco anos, me aperfeiçoando cada vez mais. E aqui ninguém sabe de tudo a gente ensina e aprende, como na vida. Agente está para mostrar para as pessoas que o grafite não é isso que todo mundo pensa, coisa de marginal. Não! E a gente aproveita para trabalhar a questão do preconceito racial, aqui a entidade trabalha isso constantemente para que sejamos cidadãos. Oh! Desculpe, cidadãos. Desculpe. Mostrando quais são os direitos e

deveres dos adolescentes negros, que agente nunca passe assim a se sentir culpado de alguma coisa que nos culpem na rua, se nós não o fizemos, mas nos apontam apenas por sermos negros (Oficineiro 01).

Na fala deste jovem oficinairo, percebe-se, entre outras interpretações, a relevância e a essência da pedagogia freiriana, quando afirmava que o aprendizado se dá de forma bilateral, pois os indivíduos envolvidos no processo sempre têm algo a ensinar e algo a aprender, sendo sujeitos ativos (professores e alunado, instrutores e oficinairos) em sua história, estabelecendo trocas e socialização de experiências, pois o aprendizado:

[...] do ensinante ao ensinar não se dá necessariamente através da retificação que o aprendiz lhe faça de erros cometidos. O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica á medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer. (FREIRE, 1995, p. 29).

Com o intuito de percebermos o pertencimento à sua cultura, perguntamos a um oficinairo e a um instrutor o que significava ser negro para eles:

Ser negro...? É poder ser feliz. É sorrir, é tentar. Só que nem sempre nos deixam ser. E é aí que a gente tem que conservar nossas raízes, nosso jeito de vestir, de usar o cabelo, de sorrir. Eu aprendi que é isso e passo para minha família o que aprendo aqui. E faço isso. (Oficineiro 04, 19 anos de idade).

Significa uma coisa muito boa, mas também significa uma coisa ruim, né. Posso começar pelo lado ruim. Ser negro é sempre ter que enfrentar filas dos hospitais, começar a estudar e não terminar, né. É ter as piores condições de moradia, né, os piores empregos, ter o analfabetismo presente em nossos parentes, mães, irmãos, avós. Isto é ser negro do lado ruim. E o outro lado bom é a luta que nós temos desde o nascimento para mudar essa situação, é sermos um povo alegre, de falarmos auto, de sermos coloridos, de ser normais. Eu gosto muito de me olhar, de olhar a beleza dos meus irmãos, irmãs. Ser negro é ser valente, ser guerreiro, é ser inteligente e perseverante. É ter uma família grande lutando através da dança no Akomabu. (Instrutor 01, 21 anos de idade).

É acordar e se vê protegido pela família, ter seu pai e mãe bem sucedidos na profissão e....na vida. E ter escola e passeios, ter acesso

a cultura e amor por ela. Mas, é vê sua mãe e seu pai ser confundidos com o vendedor da loja, ser facilmente confundido com outro irmão negro, ser morto pelo poder público sem razão, e sem direito de defesa como aconteceu com o Gerô e ... você ficar sem aquele que você mais ama, ou ficar triste porque as pessoas não crescem e não sabem viver. Todos somos diferentes. Minha mãe diz que sua mãe sempre lhe dizia que todos os dedos da mão são diferentes e dos pés também. Como as pessoas querem que sejamos iguais a todo mundo? Ninguém é. E nós lutamos para sermos reconhecidos apesar de muitos nos acharem atraentes, bonitos,... ser de família boa, ser bom profissional e reconhecido, mas sermos sempre aquele que incomoda e que choca, ...percebemos pelos olhares. Por tudo isso e por tudo que passaram nossos ancestrais, lutamos para nossa identidade ser respeitada. Aqui no CCN, os nossos exemplos estão perto, fazem parte da nossa família e do nosso convívio. (Instrutor 09, 23 anos de idade).

A fala desses sujeitos retrata o conhecimento da realidade do negro brasileiro, da existência das barreiras ideológicas, e também da resistência de luta, via aprendizagem. Este saber sujeito quando é bem sucedido, é visto por alguns como estando em lugar errado, pois seu espaço, tal como aquele que foi concedido a Hérnia (BERNARDO, 2003) na mitologia grega foi o privado, e o público é passarela dos não negros. O privado, nesta nossa correlação, pode ser configurado, a exemplo, como os trabalhos que utilizam mais da força física, afinal a imagem da negra de arcas grandes sempre foi sinônimo de boa cozinheira ou boa procriadora, e do negro de corpo atlético, é sempre bom para o trabalho braçal.

Tais relatos nos fizeram lembrar um artigo discutido no grupo de pesquisa GEMGe, cremos ter estudado em 2005, por aí, mas como pesquisadora tudo que é interessante é arquivado, o temos até hoje. Neste, Figueiredo (2004) trata sobre a mobilidade social de negros para classe média, com o título “Fora do jogo: a experiência dos negros na classe média brasileira”. A autora menciona o que é percebido no hipertexto dos depoimentos acima. Em nosso entender, a relação desigual entre negros e brancos, independente de classe social e status profissional, visualiza também que estes são cientes de que a ascensão social do negro/a como sujeito de poder de compra é freqüente e fácil de verificar, mas que o respeito dado à identidade negra nem sempre lhes é devido.

Afinal, se o negro tem poder de compra e cumpre com seus compromissos, ele, segundo relatos de vida de uma mulher negra professora, o referencial muda completamente; você passa a ser chamada por doutora ou por minha branca.

Lembramos então das várias passagens de preconceito vividas por uma de nossas mães negras que é mulher negra e médica (duplamente discriminada). Esta, recentemente contou-nos que enquanto estava realizando os primeiros atendimentos no corredor do hospital, o parente “nervoso” do/a paciente, saía aos berros procurando porque o doutor não chegou ainda. E depois pede desculpas à doutora, porque a percebe fazendo de tudo para salvar aquela vida. Mas, antes, talvez possamos mencionar, que estava atrelado ao preconceito racial e de gênero.

Creemos que estas são situações similares às relatadas pelos jovens oficinairos, pois em ambas experiências de vida a percepção de preconceito e discriminação racial é clara, entretanto a certeza do pertencimento e do combate diário a esta ideologia também se faz presente.

Conforme Cunha (1985), a identidade é construída pela tomada de consciência das diferenças e não pelas diferenças em si, o que nos insinua a praticarmos a produção da *identidade projeto*, defendida por Castells (2000), como aquela que fomenta nos sujeitos o desejo de querer ser indivíduo, de criar uma história pessoal, de dar sentido a um conjunto de experiências de vida individual. Para nós, a aquisição de amor e de respeito à identidade, perpassa pelo desvelar histórico, e por toda e qualquer correlação e interpretação que os liga.

Outra ação acompanhada por nós foi o **Projeto Quilombola e Resistência Negra (PQRN)**, que nasceu em 1995 com o desejo de desenvolver ações de educação e formação nas comunidades negras (cujo mapeamento iniciou-se nos primeiros anos da atuação do Centro de Cultura Negra do Maranhão), e foi o primeiro projeto da entidade financiado por uma agência internacional.

O PQRN originou-se a “partir da percepção de que a luta pela terra e o processo político organizativo não poderiam estar deslocados da luta por outras políticas”. (PQRN, 2003, p. 19). Como metodologias iniciais, afirmam os responsáveis, realizaram contato exploratório e interacional com moradores das comunidades quilombolas sobre as terras de negro, através de entrevistas, questionários, visitas, pesquisas em livro e acervos públicos. Além destas atividades, a equipe de cinco mulheres militantes que deu gênese a esta ação realizou a interação informal com os sujeitos das comunidades, a fim de resgatar essa memória, por meio de história oral.

As oficinas desenvolvidas pelo projeto são: Oficina de Formação sobre História do Negro para Liderança e Comunidade; Oficina de Formação e Capacitação, Acompanhamento e Assessoramento Pedagógico a Professoras/es; Oficina e Assessoria

Jurídica; Oficina de Formação para Cidadania com Adolescentes e Jovens e Conversando sobre Gênero, Etnia e Políticas Públicas. Para desenvolver estes conteúdos realizam trabalhos em grupo, dinâmicas, animação, plenárias, jogos e brincadeiras, teatros, dinâmicas de roda, expressão corporal e apresentação de filmes, seguida de discussão.

Como recurso visual, demonstramos algumas ações desenvolvidas pela equipe pedagógica do PQRN junto às comunidades quilombolas.



Figura 25: Oficina de Capoeira_ Filipa
Fonte: Arquivo iconográfico CCN



Figura 26: Ofic. Formação para Cidadania
Fonte: Arquivo iconográfico CCN

Como depoimentos sobre os trabalhos do PQRN nas comunidades quilombolas obtivemos:

Os nossos ritmos, as nossas danças, a nossa devoção sempre foi lembrada pelos mais antigos, que desde quando nós é criança conta para gente as histórias do passado e nós faz refazer tudo. Eu gosto, minha família também participa. Nossa festa de São Benedito é linda, todo mundo se organiza e época que realiza o nosso trabalho em grupo. Bem parecido com o nosso mutirão que nós fazia para a roçada, derrubada, construção das casa, qualquer um desses trabalhos. (rs) Bom....., senhora, é o depois porque não se tem como pagar tamanha ajuda e se faz a festa, nós mesmos criamos e fazemos as músicas e todo mundo briga, dança, come e depois vai embora (Quilombola do Cajueiro, 77 anos de idade).

A partir que agora agente participando dos movimentos quilombolas, agente tá começando aprender, né. Você via a roupa das matas africanas, aquelas roupas de terreiro, mas eu nunca vi aquelas.... roupas. E aí que eu comecei a ver, os olhos começaram a se encher de lágrimas e eu comecei a ficar. Nossa, eu quero também vestir, e agora eu to começando a fazer as minhas roupas também, e ir para os eventos com minhas roupas afro, isto porque acho bonita e sou

professora, tenho uma renda, mas conheço mulheres que não podem fazer isso (Quilombola do Cajueiro, Mulher 35 anos de idade).

As meninas do movimento chegam com muita informação, mas também participam das nossas festas, respeitam nossa cultura. Não chegam aqui, somente para filmar, pegar ... Como se diz? Informações e vão embora. Eles sempre voltaram e sempre ajudam. Eles nos levam para representarmos nossa vida, nossa cultura e problemas, lá fora. E tudo isto perto do interesse... do interesse do branco em nossas terras é uma arma de luta inteligente e sem sangue por nossa parte. Eu conheço pessoal que foi para o I Encontro Nacional de Comunidades Negras Rurais Quilombolas do Brasil, gente nossa. (Quilombola do Cajueiro, Homem, 55 anos de idade)

Durante os finais de semana tem pouco para si fazer por aqui e as informações que elas trazem colaboram com a nossa vida, e fazem mais alegre os nossos dias porque trazem informação com muitas atividades. Você sabe que os jovens em geral não gostam de ler, então elas oficinas, trazem textos (rs), pessoas para palestras, filmes (adoro filmes) para pensarmos sobre o assunto, depois discutir. Agora os homens querem ajudar as mulheres, depois das palestras sobre gênero e etnia, mas eles fazem tudo errado (rs). Mas é bom. Até as professoras sempre que podem, não todas, mas algumas sempre falam sobre as nossas dificuldades e glórias, citam exemplos como o que minha filhinha pesquisou que foi o da Teresa de Quaritetê, ela era chefe de um quilombo em Mato Grosso. O ruim é que não temos muito onde pesquisar e quando o CCN vem para ministrar oficinas no município para nos professoras, nem sempre somos liberadas.(Quilombola, Mulher, 23 anos de idade).

As oficinas realizadas trazem à nossa terra de negro o conhecimento da nossa origem, da identidade da gente. Hoje a gente se orgulha de ser negro e entende mais as discriminações que passamos. E aprende tudo isso de maneira boa e alegre. Fazendo teatro, a criançada pintando aprendo os nossos direitos e desde cedo aprendendo a correr atrás deles (Quilombola, 49 anos de idade).

Com o trabalho do CCN, temos conhecimento do que esta acontecendo lá fora para a nossa situação mudar. A senhora, viu. Só para chegar aqui são uma hora de barco de São Luís para cá, mais uma hora e alguns pouquinhos de ônibus, (rs) quando ele não quebra no meu do cinda temos muito o que mudar, falta posto de saúde, médico, em caso de acidente ou doença repentina, o jeito é ir de bicicleta, de carona, antes eram dias andando à cavalo no meio do mato. Hoje nós sabemos que temos o direito constitucional de ir e vir como qualquer pessoa (Quilombola, Homem, 79 anos).

Estes relatos comunicam sobre a metodologia da ação educativa, realizada na Comunidade do Cajueiro, visitada por nós, e nos faz relacioná-los com os métodos

articulados pela Pedagogia Interétnica, criada por um grupo de pesquisadoras e pesquisadores sobre relações étnicas, em 1978, e que é conduzida pelo núcleo Cultural Afro-brasileiro de Salvador da Universidade Federal da Bahia (UFBA). O objetivo deste grupo era estudar e pesquisar o etnocentrismo (supervalorização de traços da cultura européia), o preconceito racial e o racismo, transmitidos pelos processos de socialização ou educacional.

Cruz (*apud* GOMES, 2005, p. 15) demonstra como métodos articulados pela pedagogia interétnica em ação contra o preconceito e o racismo:

- a) o método sociológico que mede as atitudes das pessoas no modo de pensar, agir e aspirações da realidade vivida;
- b) o método de análise da linguagem ordinária que observa e analisa como a linguagem é usada no dia a dia para manifestar o preconceito racial;
- c) o método semiológico que estuda a ideologia da supremacia branca veiculada nos objetos culturais e nos sistemas visuais-verbais nos meios de comunicação social.
- d) o método curricular que cria um currículo escolar em conjunto, consubstanciado na cultura e nos valores dos grupos étnicos subjugados pelos grupos dominantes e reconhece as ideologias transmitidas pelo currículo não reflexivo.
- e) o método etnodramático que sugere a ação dramática como instrumento de combate aos racismo, ao preconceito racial e ao etnocentrismo, assumindo uma postura dialógica entre atores e o público.

Conforme entrevistas com a equipe pedagógica do PQRN, as atividades desenvolvidas compreendem ações lúdicas com as crianças, trabalhos em pequenos grupos, dinâmicas de animação e integração, construção de painéis e murais, discussões em plenárias, jogos, brincadeiras, dinâmicas de roda, expressão corporal e dramatizações, aplicação de questionários e pesquisa de campo, bem como a ratificação da valorização do levantamento da história oral.

Após explanarmos sobre os depoimentos e as ações do PQRN, centramos a partir de agora nosso foco no **Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI)**. Este é um programa do Governo Federal criado em 1999, para ser desenvolvido tanto na zona urbana quanto na zona rural, através de instituições que desenvolvam atividades sociais, tais como: igrejas, empresas ou ONG's. Tem como objetivos:

- a) Manter as crianças e os adolescentes na escola, por meio da complementação de renda familiar.
- b) Apoiar e orientar as famílias beneficiadas que participam de ações sócio-educativas.
- c) Fomentar e incentivar a ampliação do universo de conhecimento da criança e do adolescente, por intermédio de atividades culturais, desportivas, e de lazer no período complementar.
- d) Estimular a mudança de hábitos e atitudes, buscando a melhoria da qualidade de vida das famílias numa estreita relação entre escola e comunidade

A ação docente da equipe que desenvolve essa prática conta com quatro colaboradores, dois homens e duas mulheres, sendo que dois são educadores sociais (militantes) e os outros são formados em magistério e estão concluindo, um o Curso de Pedagogia e o outro o Curso de Letras.

A primeira vez que estivemos na sala do projeto, localizada no andar de baixo do prédio do CCN, onde também se organizam as oficinas de serigrafia e grafite do projeto Sonho dos Erês, estávamos a esperar a Coordenadora Geral da entidade quando fomos convidadas por quatro meninas para que fossemos ver o material fabricado nas oficinas do PETI. Assim, partimos para outros encontros e momentos de interação-observação e coleta de dados. Em muitas das vezes que estivemos naquela sala, encontrávamos o professor José Alexandro Rosa Côrrea, Alex, como é mais conhecido. Ele está no projeto há sete anos, seus pais e avós saíam no bloco Akomabu, e ele sempre os acompanhava, fez magistério em 1994 e foi convidado para participar como professor da capacitação solidária e, desde então, não mais se desligou da entidade porque, segundo Alex, todos os caminhos que levam:

a desmitificar o imaginário negativo que caiu sobre o negro, é uma luta nossa. Eu também ando procurando melhorar minha atuação como professor. Faço Letras. Mas não pretendo deixar esta entidade (Entrevista dia 07 de outubro de 2007).

As suas palavras podem ser vistas à luz da formação docente crítica, que não finda na certificação, mas é continua na vida do/a educador/a que vive a interessante

“utopia” de uma educação mundo, que possa, como estipula Capra (apud BEHRENS, 2006, p. 13),”construir comunidades ecológicas sustentáveis, organizadas de tal modo que suas tecnologias e instituições sociais (estruturas materiais e sociais), não prejudiquem a capacidade intrínseca da natureza de sustentação à vida”.

Desta forma a/o docente deve incluir junto aos seus conteúdos factuais a correlação com os conteúdos de e para a vida. Onde o conhecimento deve passar a ter como indicadores pedagógicos a sensibilidade da experiência e a indagação teórica e legitimar-se por projetos de experimentação, a partir das desequilibrações de sala de aula, ou seja, o ato educativo deve emanar da prática reflexiva.

O professor também nos explicou que o período de permanência das crianças no projeto compreende a faixa etária dos 7 aos 15 anos de idade, sendo que todo material utilizado é de responsabilidade do Programa, e que a entidade tem condições de colaborar com 114 crianças distribuídas nos turnos, matutino e vespertino, mas atualmente, trabalham somente com 80 crianças. A evasão dar-se por diferentes razões, entretanto, as razões mais pertinentes são a indignação das famílias com o atraso da bolsa do governo Federal, e também ocorre pelo próprio desinteresse por parte de alguns familiares em manterem as crianças no projeto.

A metodologia articula conteúdos de Complementação Escolar, Oficinas Temáticas, Terapia Comunitária, Trabalho Familiar, Discussão sobre sexualidade e outros temas correlatos. Temas necessários porque no contexto de sua clientela há pais drogados, crianças sofrendo maus tratos ou vitimados sexualmente. Para conseguirem diagnosticar, as problemáticas, eles realizam um “grupão” com a criançada, que sugere temas a serem trabalhados. Por exemplo, no mês de setembro do corrente ano, eles trabalharam a Estrutura Familiar, coletaram relatos de cada discente e verificaram as prioridades mais urgentes a serem encaminhadas à assistente social ou à psicóloga.

Seguindo, apresentamos fotos com momentos registrados com o professor do PETI e com a coordenadora pedagógica e uma das professoras do Projeto Sonho dos Erês, em momento de Terapia Comportamental, com meninos e meninas do PETI, freqüentes do turno matutino, acontecida nos dias 25 e 27 de setembro de 2007.



Figura 26:Exposição de artesanato

Fonte: Arquivo pessoal das pesquisadoras pesquisadoras



Figura 28: Professor Alex e alunas

Fonte: Arquivo pessoal das



Figura 29: Terapia Comunitária

Fonte: Arquivo pessoal das pesquisadoras pesquisadoras



Figura 30: Sala de aula do Projeto

Fonte: Arquivo pessoal das

Apesar de cada colaborador do CCN ter sua função específica, percebemos durante o convívio com estes sujeitos a colaboração mútua em todas as ações da entidade, bem como se fez expressivo o referencial de respeito a todos e a todas que ali colaboram com a formação e afirmação da identidade negra, num ambiente saudável entre jovens e colaboradores. Melucci (2001, p. 97), justifica esta interação, declarando que nos movimentos sociais:

Existe um inter-relacionamento crescente entre os problemas da identidade individual e ação coletiva; a solidariedade do grupo não está separada da busca pessoal e das necessidades afetivas e comunicacionais dos membros, na sua existência cotidiana.

4.1 Interação do CCN com a rede de ensino ludovicense

Com o propósito de caracterizarmos a interação do CCN com os espaços educacionais sistêmicos ludovicenses que de forma similar aos do restante do país tentam realizar atividades que abordem a pluralidade cultural, fizemos uma pesquisa exploratória por quatro instâncias educacionais: a estadual, a federal, a municipal e a privada.

Para percorrermos estes caminhos exploramos nosso *capital social*, construído em quinze anos de docência. Iniciamos nosso caminhar pela Coordenação de Promoção da Igualdade e Diversidade Educacionais (COPIDE), ligada à Superintendência de Modalidades e Diversidades Educacionais (SUPEMDE) pertencente à rede de ensino estadual do Maranhão.

Decidimos pela COPIDE porque surgiu a partir da Lei Nº 10.639/2003 e tem como meta divulgar e implantar esta lei, planejando, apoiando e colaborando com a concretização de projetos educacionais nas escolas da rede estadual. Em alguns deles atua em parceria com militantes do movimento negro do Maranhão, entre estes o CCN, e algumas entidades oriundas dele, e com sujeitos que vislumbram significado pertinente à cultura negra.

Fomos recebidos na COPIDE pelo coordenador Profº Álvaro José Camargo Vieira, graduado em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP) e Mestre em Educação pela Universidade de Campinas (UNICAMP). Ele contou-nos que esta coordenação “age em várias frentes, como na formação de professores e no fortalecimento das comunidades afro-brasileiras”. Ressaltou também projetos que estão em andamento o: (Entrevista do dia 10 de julho de 2007).

- a) Projeto Rara - fruto de parceria com a SEEDUC e a Universidade Virtual do Maranhão (UNIVIMA) que objetiva sensibilizar e informar os docentes da rede de ensino sobre a Lei Nº 10. 639/03 e temas correlatos. A primeira fase do projeto aconteceu no primeiro semestre do ano de 2007 e teve como participação um quantitativo de 510 docentes. A metodologia utilizada foi o Ciclo de palestras por teleconferência, realizado interativamente em 11 municípios do

- Estado (grande São Luís e dez do interior do Estado), oportunidade em que cada um contemplava a presença de 50 docentes que já trabalhavam com a temática.
- b) Projeto Gerô - cujo objetivo inicial é o levantamento de dados sobre a violência que atinge afrodescendentes, mulheres e os homossexuais no contexto de duas escolas localizadas na periferia de São Luís, bairros do Sá Viana e Vila Embratel, no Complexo Educacional de Ensino Fundamental e Médio “Antonio Ribeiro” e Complexo Educacional de Ensino Fundamental e Médio “Prof^a Dayse Galvão Sousa”. Este projeto pelo que consta na minuta, que nos foi cedida para estudo, é articulado a partir da proposta do Projeto Político-Pedagógico da Escola, sendo concretizado em conjunto com a comunidade escolar: funcionários, professoras/es, pais/mães da comunidade e a polícia atuante nos bairros.
- c) Projeto “Negro Cosme” - Projeto proveniente da parceria da SUPEMDE via COPIDE com a entidade Agontinmé e tem como objetivo o resgate histórico, em âmbito escolar, da memória do Negro Cosme, líder revolucionário no Maranhão e cuja luta foi mencionada na primeira fase deste trabalho. Esta sendo elaborada uma cartilha educativa sobre a vida do Negro Cosme para ser distribuída e discutida na rede estadual.
- d) Projeto Sabença de Preto - Nasce da solicitação da entidade Agontinmé e da Consciência Negra sobre a situação de vulnerabilidade das comunidades de terreiro. Visa averiguar de que modo o preconceito religioso interfere no rendimento escolar dos discentes adeptos do culto afro; pensa no fortalecimento destas comunidades através da realização de cursos de Alfabetização de Jovens e Adultos em Yorubá, resgatando o conteúdo conceptual necessário para preservação cultural desta língua, utilizada nas religiões de matriz africana. Desta maneira, o projeto procura resgatar todos os possíveis meios da cultura africana.

- e) Projeto de Educação em Direitos Humanos - Pretende desenvolver ações que oportunizem aos docentes, discentes, corpo técnico e administrativo condições para estes executarem ações promotoras de formação cidadã e que fomentem a percepção do mundo e do homem com prisma crítico, responsável e comprometido com a mudança das práticas sociais que violam ou negam os direitos humanos.

- f) Projeto Arco-Íris - Uma parceria com a Associação de Transgêneros do Maranhão (TRAMA) e da Secretaria de Estado de Educação para promover a formação de 400 docentes da rede pública ludovicense, com o propósito de instrumentalizá-los para saberem lidar de forma democrática e interdisciplinar com as identidades sexuais e de gênero.

- g) Projeto Àjassé - De acordo com a coordenadora desta ação, a professora Áurea Borges (Entrevista dia 17 de julho de 2007), Àjassé significa, vitorioso, e tem como objetivo “minimizar a situação de disparidade de conhecimento mínimo dos alunos oriundos da rede pública de ensino. Tendo como fundo principal a construção da identidade negra, porque esse é o principal objetivo do projeto. Busca fortalecer e construir junto a quem não tem ainda a identidade negra, o reconhecimento de pertencimento com seu grupo étnico. Foram selecionados 180 alunos em três escolas estaduais, que são: Escola “Antonio Ribeiro” localizada na área Itaqui Bacanga, a Escola “Gonçalves Dias”, localizado na Areinha, na Areinha, não. No Bairro de Fátima, e que termina sendo um ponto de confluência de várias comunidades e, também, uma outra escola na cidade de São José de Ribamar.

Além destes projetos, a interação da COPIDE com o Centro de Cultura Negra, dá-se mais efetivamente pelas discussões acerca das políticas públicas a serem articuladas e definidas para as áreas da educação e da cultura, no processo ensino-aprendizagem. A exemplo, as plenárias realizadas em favor do Fórum Permanente de

Educação e Diversidade Étnico-Racial do Maranhão, já explanadas no Capítulo II deste texto.

Em nível federal estivemos presente num centro de ensino técnico federal do Maranhão, no período de março a setembro de 2007, onde detectamos a intenção de uma professora de História e mestre em Ciências Sociais, e de um professor de Geografia com mestrado em Educação, de tornarem realidade na proposta curricular desta instituição federal os objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Vale ratificar que apesar do envolvimento destes docentes para esta conquista, a razão primeira foi a coesão do Ministério da Educação.

Para diagnosticarem o conhecimento da lei e a intervenção pedagógica construída pelo corpo docente, no que tange as problemáticas do racismo e temas correlatos, realizaram um questionário, indagando entre outras questões se os professores conheciam as Diretrizes Étnico-Raciais e se eles inseriam no seu conteúdo programático temas como racismo e discriminação racial. A professora de história nos comunicou que:

Muitos questionários vieram vazios porque os professores alegaram não terem, tido tempo de fazer. Cerca de 37%, dos cento e cinquenta questionários distribuídos, descreveram o não conhecimento das diretrizes; 25% afirmou conhecer, mas ainda não desenvolver; 7% afirmou conhecer e mesmo antes do texto legal, já trabalharem em suas aulas. (Entrevista dia 15 de setembro de 2007)

Esta pesquisa serviu de base para a fundamentação de um artigo que será apresentado em Belo Horizonte no mês de novembro deste ano. E a proposta, que surgiu a partir deste cenário, foi a criação de um grupo de pesquisa sobre a temática para, posteriormente, junto com a equipe pedagógica da instituição, orientarem e construir com os demais docentes a utilização de conteúdos e recursos para colocarem em prática a obrigatoriedade da lei.

Na rede particular de ensino presenciamos a realização de dois projetos sobre a diversidade racial. O primeiro foi em escola com trinta anos de existência, cujo público é oriundo da classe média, com matrícula em torno de 2.000 discentes, identificada como Escola 01. A segunda instituição escolar, que chamaremos de Escola 02, registrando matrícula de, aproximadamente, 770 alunos, com gestão administrada pela

diretora e duas coordenadoras, formadas em Pedagogia. Entre as atividades das escolas visitadas podemos perceber que a de menor quantidade de discentes, a Escola 02, realizou um trabalho investigativo, criativo e instigante para o corpo docente e discente, realizando as etapas coerentes com a Pedagogia de Projeto. Prima por diretrizes pedagógicas alicerçadas pelo holomovimento teórico-prático, fomentando a autonomia, o processo investigativo, a atividade e criticidade do alunado. Diante da apresentação do projeto buscamos saber da Professora 02, o porquê realizar atividades anti-racistas em ambiente escolar.

Porque aqui temos pessoas em formação que precisam saber que o mundo é colorido, é diverso, que as verdades ditas nem sempre são as verdadeiras. Que ser crítico está para além de tecer comentários acerca do vestir, da cultura, dos hábitos do outro. É preciso conhecer para tecer comentários, pois só assim você tem poder de argumentação na vida. E na nossa proposta curricular os nossos alunos não precisam esticar o pescoço pra vê a vida fora da escola, ela esta na escola, é a escola. Desta maneira o trabalho é trabalho propriamente dito. É pesquisa, é formação continuada, são... atividades com os alunos o tempo todo. Eles aprendem e nós também.

Quando indagamos para o Aluno 01 da 8ª série sobre qual o momento da elaboração do projeto ele mais gostou. Registramos:

Quando a professora de Português, nos explicou como agente ia fazer o projeto, foi mais quem zuou. Sabe como é. Mas a fase que mais gostei e outros colegas também. Foi pesquisar sobre o negro e querer descobrir o que estava errado na história dos livros. Parecia trabalho de detetive. Como o professor de Matemática nos disse, tínhamos que procurar o que estava escondido. Aí fomos para a biblioteca da UFMA, conversamos com pesquisadores (rs), com a diretora da biblioteca, pegamos várias explicações. E aí veio a fase mais engraçada e discutida. Eu e minha equipe tínhamos que colocar um nome no trabalho e todo nome que nos trazíamos a professora dizia: Você acha que tá criativo. Lembre-se nossa proposta é para envolver o público, e começa desde o nome do projeto. Ela achava que racismo na escola, não seria um tema tal chamativo, ela queria algo criativo? Como lemos e pesquisamos para fazer este trabalho, até porque todas as nossas atividades do mês dependiam dele (rs), descobrimos quase que na brincadeira o tema, que acabou ficando: Você conhece sarará, crioulo e negão!? Muito Show!

E esse trabalho foi o que mais chamou atenção na amostra das atividades, tanto pelo material teórico discutido e recursos construídos como pela empolgação do alunado, que registrou vários momentos da trajetória de pesquisa e descobertas, trazendo para a escola uma discussão com um conteúdo significativo para todos e todas presentes.

Na Escola 02, a mobilização investigativa que envolve a metodologia de projetos, deu-se como atividade que tem que ser cumprida, não conseguindo ativar a participação do alunado de forma interativa. Os trabalhos descreviam um arcabouço teórico interessante, mas a criatividade e a essência de uma aprendizagem significativa, aquela que venha a mudar os olhares e o comportamento acerca de situações reais não emanava por parte dos alunos.

Vale pontuarmos que tanto na Escola 01 quanto na Escola 02, fez-se presente o CCN, como exemplo de entidade social negra. Porém, nós percebemos que tal presença deu-se somente por meio de apresentação artístico-cultural, que em muito contribui para a apreensão do que esta entidade realiza, contudo, cremos que a parceria para a produção, exploração de conteúdos e socialização de materiais não existiu. Fato que para alguns pode ratificar o sinônimo da figura da/o negra/o, somente, como exótica, sensual.

A nossa interação com a rede de ensino municipal foi criada durante o período de pré-testes da pesquisa, quando realizamos várias entrevistas junto à Coordenadora da Superintendência da Área de Ensino Fundamental. Esta coordenação que elabora e sistematiza a proposta curricular do município de São Luís, nos convidou para participar do Curso de História e Cultura Afro-Brasileira, no período de 24 de agosto a 15 de setembro do corrente ano. Este evento contou em alguns momentos (seminário e encerramento) com colaboradores militantes e docentes de nível nacional, como o pesquisador Kabemgele Munanga (presente no dia 14 de setembro de 2007), e local como a fundadora do Centro de Cultura Negra, a jornalista e professora Mundinha Araújo.

As temáticas foram discutidas em três módulos por professores (as) que estudaram a temática em formação docente. Aconteceram durante a semana nos turnos matutino, vespertino e noturno, ou durante os sábados em seminário integral. As temáticas trabalhadas em módulo foram: a) Pressupostos teórico-metodológicos fundamentais nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Carga

Horária: 40h; b) Cultura Afro-brasileira. Carga Horária: 40h; c) Educação das Relações Étnico-Raciais. Carga Horária 40h.

Como justificativas deste evento encontramos:

A obrigatoriedade de inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos da educação básica, principalmente no ensino fundamental, requer uma sólida formação continuada de professores (as), enquanto não se inclui na formação inicial a preparação para o trato da questão.

A implementação da formação continuada de docentes poderá contribuir para que sejam desencadeados projetos didáticos, que são um bom exemplo das estratégias de aprendizagem favorecendo aos (às) professores a revisão de conhecimentos apreendidos para poderem se abrir aos novos conhecimentos.

Ao analisarmos a literatura que foi discutida no curso, encontramos muitos referenciais bibliográficos da nossa dissertação. Entretanto, este arcabouço teórico nem sempre foi bem trabalhado em sala de aula, porque faltava o conhecimento histórico da temática. Como um dos entraves percebidos por nós, estava o fato de haver muitos professores de áreas distintas, e o que parecia um desafio empolgante, às vezes tornou-se em palco de conflitos ideológicos.

A partir de então questionamos sobre o porquê eles estavam fazendo aquele curso.

Estou com muitas dificuldades para trabalhar em sala de aula, vi na universidade, na cadeira de Didática, o trabalho com projetos, mas não consegui entender naquele momento. E também só agora na prática estou vendo a necessidade de desenvolver tais práticas. Quando soube do curso, fiz questão de participar apesar da jornada de dois turnos de sala de aula diários, correndo entre as escolas. Preciso de fundamentos para trabalhar com esses projetos, coisa que também não vi na Universidade. (Professor 04, cinco anos de graduado).

Gostaria que tivesse uma fada para que absorvêssemos todo esse conhecimento, porque tudo é muito lindo e aqui todo mundo faz e acontece. Eu quero ver é na sala de aula. Vim para cá, porque preciso aproveitar a qualificação dada pela Secretaria, é cansativo, mas tenho mais um certificado para o currículo. (Professor 01, dezessete anos de graduado).

Diante destes depoimentos perguntamos sobre o que era ser educador (a):

Ser educador é... gostar do que escolheu para fazer na vida e, mesmo ganhando pouco, tratar todos os alunos com seriedade e compromisso (Professor 04, 17 anos de graduado)

Hoje em dia é ser pesquisadora, ler bastante é transitar em Congressos, publicar nossas experiências, é fazer o nosso trabalho cada vez mais útil para a vida, tanto nossa como do nosso aluno. Quem sabe assim não podemos ajudá-los, mais ainda. (Professora 02, 24 anos de graduada).

Leio muito que educar é diferente do que era antes, quando éramos nós os alunos. É socializar e construir, refazer, refletir e refazer. Não acaba. E não acabando, agente não para de estudar. (Professora 03, 5 anos de graduada).

Perguntamos ainda, em sala de aula, para que todos respondessem, se os que estavam ali presentes naquele curso já conheciam o CCN? E de uma turma de 50 (cinquenta) discentes somente 21 (vinte e um) disseram que já haviam ouvido falar, mas nunca tinham ido até lá. Os demais não responderam nada.

Particularmente achamos este curso de formação docente necessário para a produção de conhecimentos por parte dos discentes, e apesar dos depoimentos, em determinados momentos nos chocarem como educadoras que somos, compreendemos que todo e qualquer processo de mudança dar-se de forma vagarosa. Mas que isto não pode interferir na inexistência destes.

Sobre as constatações absorvidas nestes espaços, percebemos como de suma importância para a realização do nosso trabalho, pois, foi desta maneira que pudemos compreender um pouco da interação dos obstáculos e das intenções que rodeiam a temática sobre o negro, e que se encontra, às vezes, camuflada de forma ingênua. De certa forma, escondendo nos sujeitos que o constroem, o preconceito e a discriminação racial, sendo segregadores das verdadeiras intenções do *homem cordial*. (HOLANDA, 1995).

Para Gomes (2001), o movimento negro por lutar no campo educacional pela afirmação da identidade da criança negra, não perde de vista que esta se constrói com

outras, oriundas de diversos grupos étnicos que apesar de não serem descendentes do povo negro, são também brasileiros. Sua luta é histórica na procura por uma *educação multifocal* que, para Boakari (2003), este tipo de escola é sinônimo de “comunidades de aprendizes”, onde todos os sujeitos do cenário escolar aprendem em um espaço não excludente, sendo interpretados e respeitados a partir de sua diversidade e diferenças, levando em conta suas limitações e identidade. O professor pondera, entretanto, que a viabilidade para tal prática pedagógica é balizada pelo querer conhecer e interagir de fato, em conjunto, aos pluralismos existentes.

O referido autor ao refletir sobre o conhecimento social e escolar da nossa sociedade plural, explica como podemos concretizar a educação multifocal a partir da divisão paradigmática de Banks (apud BOAKARI, 1993), que classifica os paradigmas em *eurocêntrico*, com base na cultura e filosofia européia, *multicultural*, que evidencia as diversas culturas e *afrocêntrico*, que perante a postura epistemológica é um deslocamento de posicionalidades. O autor sinaliza: “antes o eurocêntrico, agora, o afrocêntrico”. A crítica do pesquisador recai sobre o nível de direcionamento de cada um desses paradigmas, optando pela perspectiva *multifocal*, na qual todas as culturas numa sociedade plural devem fazer parte dos processos de conhecimento:

Em outras palavras, o conhecimento numa sociedade plural deveria ser baseado numa visão pluralista e histórica da realidade; uma atividade epistemológica questionadora que constantemente luta para incorporar as historicidades das diversas realidades que compõem o nacional, para conjuntamente desenvolver e nomear uma realidade histórica. (2003, p. 27).

Ressalta que, para esta educação tornar-se realidade, a escola deve ser renovada, objetivando a cidadania local, nacional e internacional, num processo interdisciplinar que abarque não somente as junções dos diversos, mas as interrelacione, proporcionando crescimento contínuo.

Premissa esta que impõe a praticidade pedagógica com bases teórico-metodológicas respaldadas pela própria razão de ser da disciplina, bem como seus contornos e as relações com outras disciplinas, os seus objetivos e conteúdos, procedimentos de ensino e avaliação. Assim, será possível realizar um processo ensino aprendizagem, ciente de sua razão no terreno escolar, descrita por característica plural e de cunho racial e político. Mais do que nunca, torna-se urgente a aprendizagem do

conteúdo ofuscado secularmente. Como exemplo, a abordagem sobre o negro, a África, sua vida, seus valores e seus costumes em espaço educacional, haja vista ser este segmento da população motivo de práticas racistas em ambiente escolar.

De acordo com Gomes (2000) diversos autores, como Gonçalves (1987) e Silva A. C. (1995), criticam a educação escolar por não fazer o reconhecimento das diferenças individuais e coletivas e de não trabalharem o respeito a essas diferenças e, deste modo, contribuir para mutilar o patrimônio cultural do negro e da sociedade brasileira.

Esta correlação, teórico-prática, nos demonstrou que ainda falta muito para que haja uma interação do CCN com as redes de ensino, pois nos casos descritos nos parágrafos anteriores. Verificamos que apenas a COPIDE está mais integrada. A rede federal de ensino médio, estudada, até agora não procurou interagir com os atores históricos locais e a rede municipal apesar de estar fazendo uma ação primordial, que é a formação docente, conserva este elo nas presenças das militâncias em eventos realizados. Esta participação é muito interessante porque proporciona o desvelar da historicidade local. Porém, para uma das coordenadoras pedagógica do CCN, “expressa o real interesse da rede de ensino com o cumprimento da Lei 10.639/2003 e com a inserção das subculturas no conteúdo programático realizado nas escolas. Para além do discurso é que queremos ir”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todos os caminhos, teóricos e práticos, percorridos, por nós, para identificarmos, interpretarmos e buscarmos correlações acerca da ação educativa em combate ao racismo, construída pelo Centro de Cultura Negra do Maranhão, passamos por experiências que nos levaram a perceber que no Estado do Maranhão, onde 77% (IBGE, 2005) da população é negra, a discriminação e o preconceito racial tem grande representatividade quantitativa. Apresentando-se no agir e principalmente no falar, em tom de brincadeiras, de alguns sujeitos. Racismo inofensivo, sem direcionamento pessoal e sem conseqüências imediatas.

Quanto mais avançávamos nos nossos estudos, indagávamos: Por que não acontece uma educação anti-racista? Por que a família não prioriza tal conduta? Por que educadoras (es) transformam tal conteúdo de vida em conteúdo não programático, independente de leis que os obrigam a produzirem tais discussões ou das metodologias inovadoras em sala de aula? Será que o juramento profissional não se traduz no compromisso diário? Por que não aprendemos sobre o que é anemia falciforme?; O que é o candomblé? Quem é Oxalá? Foram tantas as perguntas que seria impossível compactá-las nas entrevistas, mas serviram de substrato para o início de nossa apreensão de conhecimentos acerca da historicidade e da atualidades de vida do negro/a, pois conseguimos através destas respostas, muitas vezes respondidas por crianças negras e idosos negros, ficarmos ciente de que há muito a desconstruir no imaginário social e a construir na realidade.

Cientes de que a escola é o local de formação para vida social, passamos assim a comungar com Hélio Silva Júnior (2002, p.41), quando assegura que o interior desta “é um preditor de profissionais, ocupacionais, e de trajetória de vida, segundo à raça-cor do alunado” e que desta forma o conhecer da identidade do povo negro a partir de seu bojo fomentará entre as crianças negras, a auto-estima por meio do conhecimento de suas origens e nas demais crianças a percepção de que o que é diferente não necessita ser sinônimo de desigual. Planejando e construindo, desta maneira, uma educação que contribuirá para que a imagem do povo negro deixe de ser correlacionada ao preconceito que preserva destinos, lugares sociais e posturas predeterminados. Assim:

“germinando na produção do conhecimento, que embora exista diferença, não necessariamente temos que reforçar na instituição escola, sua hierarquização...

[...] pois o sucesso escola do alunado não é inerente a sua filosofia, como no caso da pessoa mulher, homem, negro, negra, mas conta com fatores relacionais, físicos, emocionais, e institucionais“. (MOTTA, p. 68, 2007)

Comungando com este pensamento, compreendo que é imprescindível a apreensão e a praticidade de novos modelos de aprendizagem, desenvolvimento, formas de pensamento e organização no espaço escolar. Segundo Tavares (1996), que surjam como estratégia para essa articulação educacional. Devendo possibilitar suma importância às relações interpessoais, deixá-las florir com respeito em todos os espaços para que tenhamos uma “sociedade mais justa, segura, responsável e livre”.

Formando para esta concepção de sociedade, a ação educativa do Centro de Cultura Negra do Maranhão nos demonstrou através da valorização da identidade negra, um conjunto de atividades consubstanciadas em estudos e pesquisas, que tem como objetivo combater o racismo local. Para a realização desta ação seus militantes estão em constante processo de pesquisa e estudo, mantêm com a entidade um elo de escolha de vida, afetividade e de compromisso. Atuando em diversos espaços, são profissionais das mais diversas áreas e que possuem no seu íntimo a convicção de que ser negro é estar sempre de cabeça erguida e lutar pelos seus direitos.

Sua ação educativa motiva há vinte e oito anos grupos de homens, mulheres e crianças para acreditarem em sua própria capacidade de reconstruir suas realidades frente a todo referencial universal e homogêneo. Para tal utiliza a fusão das concepções pedagógicas de ensino aprendizagem, desenvolvidas por sua equipe pedagógica, em conjunto com a ação valorativa do respeito ao outro, à família, as tradições, à cultura. Resgatando a sabedoria africana no Brasil, visibilizando sua crítica implícita à sociedade de consumo e tendo na expressão musical e corporal, uma linguagem de comunicação que ressalta o valor lúdico (ABRAMOVAY, 2006).

Demonstrando à sociedade que o reconhecimento dos direitos dos negros não depende apenas do querer fazer, mas de atitudes mais amplas, comprometidas, intencionais, que fomentem uma reparação histórica, precisando assim ser vinculada e construída em todos os ambientes educacionais, sendo a escola o espaço primeiro.

Ao ponderarmos sobre nossa pesquisa verificamos que as ações do CCN não primam por um pensamento unilateral, não buscam implantar o *afrocentrismo*, como muitos dizem. Ele ressalta a existência negra ludovicense em combate ao racismo e antes de suas ações serem interessantes, e atrativas para exposição, são pensadas, discutidas, postas a criticidade interna. Seus sujeitos antes de serem “negões exóticos” e mulheres exuberantes e inteligentes”, têm uma razão de vida no seu falar, no seu dançar e no seu agir. Têm construído no seu ser, na sua história de vida, sua identidade, seu escudo de guerra ao racismo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam, GARCIA, Mary Castro (Coord.) **Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade.** Brasília-DF. UNESCO: INEP: Observatório de Violências nas Escolas, 2006.

ANDRADE, Carlos Drumond. **Claro Enigma.** São Paulo: Record, 1993.

ANJOS, Rafael Sanzio dos. Notas sobre a Historiografia da África. In: **Projeto vida de negro.** São Luís: CCN, 2003.

_____. A África, a Educação Brasileira e a Geografia. In: **Educação anti-racista caminhos: abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03.** Brasília: SECAD, 2005.

ANPED. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Imagem da Delegação ao aniversário da Frente Negra Brasileira em 1935. Disponível em < <http://www.anped.org.br/inicio/htm>>. Acesso em mar. de 2007.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Nas bordas da Política Étnica: Os quilombos e as políticas sociais. **Boletim Informativo do NUER,** Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 15-44, 2005.

ARAÚJO, Maria Raimunda (Mundinha). Entrevista concedida à pesquisadora **Kathia Regina Pinto.** São Luís - MA, 21 de agosto de 2007.

AROÚCHA, Etelvina Teresa de Jesus. **Atuação da mulher no contexto do movimento negro em São Luis:** a experiência do Centro de Cultura Negra. São Luís: 2000. 95 f. Monografia (Ciências Sociais) _ Universidade Federal do Maranhão, 2000.

BANDEIRA, Ana Amelia. Entrevista concedida a pesquisadora **Kathia Regina Pinto.** São Luis – MA, 21 de setembro de 2006.

BAUER, Martin, GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

BARCELLOS, Mário César. **Os orixás e o segredo da vida:** lógica mitologia e ecologia. Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

BEHRENS, Marilda. **Paradigma da Complexidade:** metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Petrópolis: Vozes, 2006.

BERND, Zilár. **O que é negritude?** Rio de Janeiro: Primeiros Passos, 1988.

BERNARDO, Teresinha. **Mulheres, Mães e Negras.** Salvador: Pallas, 2003.

BOAKARI, Francis. Necessidade do milênio: uma escola contra as exclusões. In: **Revista Linguagem, Educação e Sociedade.** Teresina: UFPI, n. 9, p.19-33, 2003.

_____. A pedagogia interétnica para a educação brasileira: para não dizer que não tive sonhos realizáveis. In: **Revista Linguagem, Educação e Sociedade**. Teresina: UFPI, 1993.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental, **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília-DF, 2007.

_____. Secretaria de Educação continuada, alfabetização e diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03**. Brasília: MEC, 2004.

_____. Ministério da Educação. SEPIPIR. INEP. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília-DF, 2004.

_____. Secretaria de Comunicação. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília: Ministério da Justiça, 2002.

_____. Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan., 2003.

_____. Secretaria de Educação Fundamental, **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília-DF, 1996.

BRANDÃO, André A. P. Raça, democracia e indicadores sociais. In: Oliveira, Iolanda (Org.). **Relações raciais e educação: novos desafios**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CABRAL, Maria do Socorro Coelho. **Política e Educação no Maranhão**. São Luís: SIOGE, 1984.

CASTELLS, Manuel. **O Poder da Identidade: A era da informação**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. **Sociedade em rede: A era da informação**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CARDOSO, Ruth C. L. A trajetória dos movimentos sociais. In: DANGINO, Evelina (Org.). **Anos 90: política e sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. **CCN (1979 a 2006), 27 anos de luta e história: axé povo negro**. Informativo Zumbido, 12ª Edição Especial, set., São Luís: CCN, 2006.

_____. Relatório sobre a III Conferência Mundial contra o racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e **Intolerância** Correlata. p. 77, 2007.

_____. **PQRN: As experiências e histórias de Ipiranga da Carmida e Fandago**. São Luís: CCN/PQRN, 2006.

_____. **500 anos de resistência negra e popular: informativo Zumbi**, novembro, São Luís: CCN, 1999.

_____. **Projeto Vida de Negro: 15 anos de luta pelo reconhecimento dos territórios quilombolas.** São Luís: SMDH/CCN/PVN, 2003.

_____. **PQRN: promovendo mudanças, (re) construindo práticas.** v. 1, São Luís: CCN/PQRN, 2003.

_____. **Zumbi vai a Escola:** cartilha CCN. São Luís: SMDH/CCN, 2000.

_____. **Relatório de Atividades do CCN período de 1979 – 1984.** Arquivo pessoal de Mundinha Araujo. Entrevista dia 21 de agosto de 2007. São Luís.

CORREA, José Alexandro Rosa. Entrevista concedida à pesquisadora **Kathia Regina Pinto.** Sao Luis - MA, 07 de outubro de 2007.

COLLI, Giorgio. **O Nascimento da Filosofia.** Campinas: UNICAMP, 1996.

CUELLAR, Xavier Perez. **Nossa Diversidade Criadora:** Relatório da comissão mundial de cultura e desenvolvimento. Campinas: Papyrus, Brasília: UNESCO, 1997.

CUNHA JR, Henrique. **Textos para o movimento negro.** São Paulo: EDICOM, 1992.

CUNHA, M. S. V. **Ciência da matricidade humana.** Rio de Janeiro: Edições Desportivas, 1985.

D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo étnico e multi-culturalismo: racismo e anti-racismo no Brasil.** Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

_____. Multiculturalismo e educação. In: OLIVEIRA, Iolanda. (Org.). **Relações Raciais e educação: temas contemporâneos. Cadernos PENESB,** Niterói, EDUFF, n.4, p 87-100, 2002.

FOURQUIN, Jean- Claude. **Escola e cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala: formação da família sobre o regime da economia patriarcal.** São Paulo: Global, 2003.

FREIRE, Paulo . **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FIGUEREDO, Angélica. Fora do jogo: a experiência dos negros na classe média brasileira. **Cadernos Pagu,** Campinas: UNICAMP. v. 23, jul/dez., p. 199-228, 2004.

FERNANDEZ, Ventura. **A organização do currículo por projetos de trabalho.** 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GONH, Maria da Glória.. **Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos.** São Paulo: Loyola, 1997.

_____. **História dos movimentos e lutas sociais:** a construção da cidadania dos brasileiros. São Paulo: Loyola, 1995.

GOMES, Ana Beatriz Sousa. A **pedagogia do movimento negro em instituições de ensino em Teresina - Piauí:** as experiências do Neab Ifaradá e do Centro Afrocultural “coisa de nêgo”. Ceará: 2007. 261f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, 2007.

_____. Movimento negro e educação inclusiva. In: Botelho Albuquerque (Org.). **Currículos Contemporâneos:** formação, diversidade e identidade em transição. 1 ed., v. 30, p. 37-56. Fortaleza: Editora UFC, 2005.

_____. Movimento Negro e Educação Inclusiva. In: ALBUQUERQUE, Luiz Botelho (Org.). **Cultura, Currículo e Identidade.** Fortaleza: UFC, 2002.

_____. **O movimento negro e a educação escolar:** estratégias de luta contra o racismo. Relatório de Pesquisa do II Concurso de Negros e Educação. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação _ ANPED, Ação Educativa e Fundação Ford., 2002.

_____. **A prática pedagógica e os alunos negros:** um estudo de caso numa escola pública em Teresina, Piauí. Piauí: 2000, 150 f. Mestrado (Dissertação em Educação) _ Universidade Federal do Piauí, 2000.

GIMENO Sacristan J. **A educação que ainda é possível:** ensaios sobre uma cultura para a educação, Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GONCALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petrolina Beatriz Gonçalves e. **O Jogo das diferenças:** o multiculturalismo e seus aspectos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Multiculturalismo e Educação: do protesto de rua a propostas políticas. **Revista Educação e Pesquisa.** São Paulo: EUSP, v. 29, n 1, p. 109-124, 2003.

_____. Movimento negro e educação. In: **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo, n. 15, p. set/dez, 2000

GLOBO. **Jornal Nacional.** Informando sobre o Feriado do dia 20 de novembro de 2007 em 267 municípios do Brasil. Matéria apresentada em 20 de nov. de 2007, 20:13:57.

GUERGEL, Carmesina R. Planejamento de ensino uma ação necessária. In: **Revista Educação Linguagem, educação e sociedade.** Teresina: UFPI, n.9, p. 59-67, 2003.

GUIMARÃES, António. Democracia racial. In: OLIVEIRA de Iolanda (Org.). Relações raciais e educação: temas contemporâneos. **Cadernos PENESB,** n. 4, Niterói, EDUFFF, 2002.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo: Vértice, 1990.

- HALL, Stuart. **A Diáspora**. Rio de Janeiro: D&A, 2000.
- HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Belo Horizonte: UFMG, Rio de Janeiro, IUPERJ, 2005.
- HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HUNOLD, Lara. **Campos da violência**. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1988.
- IBGE. IBGE – **Estados @**. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/estados/perfil.php?sigla=ma>. Acesso em janeiro de 2006.
- IBGE. IDH - **Estados@**. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/estados/perfil.php?sigla=ma>. Acesso em janeiro de 2006
- LARA, Sílvia. **Escravidão, cidadania e história do trabalho no Brasil**. São Paulo: Vozes, 1998.
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória** São Paulo: Martins Fonseca, 2001.
- LOVEJOY, Paul. **A escravidão na África: uma história de suas transformações**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- LUCKESI, C. C.. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, Vera (Org.). **A didática em Questão**. Rio de Janeiro: Vozes, 1981.
- KUENZER, Acácia. **A pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação**. São Paulo: Cortez, 1989.
- MACHADO, R. Raimunda. **Mulheres negras na educação superior em São Luís**. São Luís: 2003, 130 f. Graduação (Monografia em Pedagogia)_ Universidade Federal do Maranhão, 2005.
- MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultural**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- _____. **O jogo do eu: a mudança de si em uma sociedade global**. São Leopoldo: UNISINOS, 2004.
- _____. **Introdução ao pensamento complexo**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- _____. **A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas**. (trad.) Maria Alves do Bomfim. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MINAYO, M. C. S.. MINAYO, M. e . Um antropólogo em Marte ou os paradoxos da **saúde- doença: um comentário sobre a obra de Oliver Sacks**. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, p. 150-154, 1996.

MIRANDA, Marília Gouveia de. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos**: São Paulo, v. 100, p. 37- 48, 1997.

MORAES, Maria Cândido. **Paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997.

MOTTA, D. G. **Gênero e Educação**: a perspectiva maranhense em germinação. In: PIZZI, Laura Vieira., FUMES, Neiza Frederico (Org.). Formação do pesquisador em educação: identidade, diversidade, inclusão e juventude. Maceió: EDUFAL, p. 63-69, 2007.

_____. **As mulheres professores na política educacional no Maranhão**. São Luís: UFMA, 2003.

MORIN, Edgar, CIURANA e MOTTA. **Educar na era planetária**. São Paulo: Cortez, 2003.

MUNANGA, K.. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Cadernos PENESB**, n. 5, Niterói: EDUFFF, 2002.

_____. **Construção da Identidade negra no contexto da globalização**. Niterói: EDUFF, 2000.

_____. Negritude afro-brasileira: perspectivas e dificuldades. **Revista de Antropologia**, São Paulo, 1999.

_____. Mestiçagem: um problema para construção da identidade negra no Brasil. **Revista CCHLA**, p.119-128, 1995.

NABUCO, Joaquim. **A escravidão**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

PAIXÃO, Marcelo. O ABC das desigualdades raciais: um panorama do analfabetismo da população negra através de uma leitura do censo de 2000. **Revista Teoria e Pesquisa**, v. 42-43, p. 245-264, jan/jun, 2004.

PAIXÃO, Raimundo Mauricio Matos. Entrevista concedida à pesquisadora **Kathia Regina Pinto**. São Luís - MA, 07 de outubro de 2007.

PAULA, Adilton. Educar o Brasil com raça: “Das ao racismo que ninguém vê”. In: SANTOS, Gevanilda e SILVA, Palmira (Org.). **Racismo no Brasil**: percepções da discriminação e do preconceito racial no século XXI. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

RODRIGUES, Nina. **Os africanos no Brasil**. São Paulo: Nacional, 1988.

RODRIGUES, Tatiane Consentino. **Movimento negro no cenário brasileiro**: embates e construções à política educacional nas décadas de 1980 e 1990. São Paulo, 2005. 150

f. Mestrado (Dissertação em Ciências Sociais) - Universidade Federal de São Carlos, 2005.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Segregação espacial na escola pública**. Rio de Janeiro: Estudos Afros Asiático, 1990.

SACRISTAN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANSONE, L. . O local e o global na afro-Bahia contemporânea. **Revista Brasileira de Ciências**, v.10, n.29, p.65-84, 1995.

SERRA, **Márcia**. Entrevista concedida à pesquisadora **Kathia Regina Pinto**. São Luís - MA, 05 de setembro de 2007.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Alberto C. **A manilha e o libambo: a África e a escravidão de 1500 a 1700**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.

SILVA, Jr Hélio. **A discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais**. Brasília: UNESCO, 2002.

SILVA, João Gualberto. Entrevista concedida à pesquisadora **Kathia Regina Pinto**, São Luís - MA, 13 de outubro de 2007.

SILVA, T. T. **Espacios de identidad: nuevas visiones sobre el curriculum**. Barcelona: Octaedro, 2001.

SOUZA, Douglas Martins. Segurança Pública e Racismo Institucional. In: SANTOS, Gevanilda e

SILVA, Palmira (Org.). **Racismo no Brasil: percepções da discriminação e do preconceito racial no século XXI**, São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

SOUZA, Valquíria, CARVALHO, Eulina. **Por uma educação não-sexista**. João Pessoa: UFPB, 2003.

TAVARES. José. **Uma sociedade que aprende e se desenvolve: relações interpessoais**. Porto: Aveiro, 2000.

_____. **Formar melhor para melhor cuidar**. Porto: Porto Editora, 1996.

TERRAGNI, Laura. A Pesquisa de gênero. In: MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultural**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

TIBA, Içami. **Quem ama, educa!** São Paulo: Editora Gente, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Coordenação do Mestrado em Educação**. Objetivo do Grupo de Pesquisa Educação, Mulheres e Relações de Gênero. Disponível em <http://www.educacao.ufma.br/grupos.htm> . Acesso em: 07 de setembro de 2006, 9:57:31.

VASCONCELLOS, Celso S. **Projeto Político Pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2001.

VERISSÍMO, Érico. **Caminhos Cruzados**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1997.

VIEIRA, Antonio. **Entre la espada y la pared**: el movimiento negro versus la paradoja racial. Relatório de Tese de Doutorado, Barcelona, 2005.

VIEIRA, Álvaro José Camargo. Entrevista concedida à pesquisadora **Kathia Regina Pinto**. São Luís - MA, 10 de julho de 2007.

VIEIRA, Fatima. Entrevista concedida à pesquisadora **Kathia Regina Pinto**. São Luís - MA, 07 de outubro de 2006.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

ANEXO A_ ENTIDADES DO MOVIMENTO NEGRO DO MARANHÃO

AGENTES DA PASTORAL NEGROS

Rua Marrocos Qd 39 Casa 10 _ Anjo da Guarda

AGENTES DA PASTORAL NEGROS _APN's

Praça Getúlio Vargas 149 _ Balsas

AGENTES DA PASTORAL NEGROS _ APN's

Rua Vicente Fialho , Casa 11 Bairro Santa Cruz
São Luís.

AGENTES DA PASTORAL NEGROS _APN's

Praça São José _ Casa Paroquial _ Mirador

AGENTES DA PASTORAL NEGROS _APN's

Paróquia São Bento _ Casa Paroquial
Pastos Bons

AGENTES DA PASTORAL NEGROS _APN's

Paróquia São Domingos Casa das Irmãs Franciscanas
São Domingos do Maranhão

AGENTES DA PASTORAL NEGROS _APN's

Casa Paroquial _ Loreto

AGENTES DA PASTORAL NEGROS _APN's

Rua Oswaldo Cruz São Francisco
São Raimundo das Mangabeiras

AGENTES DA PASTORAL NEGROS _APN's

Praça Monsenhor Arouche, 132 _ Viana

AGENTES DA PASTORAL NEGROS _APN's

Casa Paroquial _ Cajapió

AGENTES DA PASTORAL NEGROS _APN's

Casa Paroquial _ Cajari

AGENTES DA PASTORAL NEGROS _APN's

Casa Paroquial _ Pindaré Mirim

AGENTES DA PASTORAL NEGROS _APN's

Casa Paroquial _ Monção

AGENTES DA PASTORAL NEGROS _APN's

Casa Paroquial _ Penalva

AGENTES DA PASTORAL NEGROS _APN's

Casa Paroquial _ São Vicente de Ferrer

AGENTES DA PASTORAL NEGROS _APN's
Praça São José, 239 _ Centro
São José de Ribamar

AGENTES DA PASTORAL NEGROS _APN's
Av. Pedro II s/n Centro _ São Luís

AGENTES DA PASTORAL NEGROS _APN's
Rua Cristo Rei, 39 _ São Mateus

AGENTES DA PASTORAL NEGROS _APN's
Praça da Matriz s/n Centro _ Morros

AGENTES DA PASTORAL NEGROS _APN's
Rua Câmara Lima, 796 _ Rosário

AGENTES DA PASTORAL NEGROS _APN's
Av. do Comércio, 165 _ Zé Doca

AGENTES DA PASTORAL NEGROS _APN's
Rua Milton Pereira, Centro _ Bacabal

Centro de Consciência Negra
Pedreiras _ MA

Ação Cultural Banda Guetos
São Luís _ MA

Movimento Negro Universitário
Caxias

Grupo de Movimento Negro Tambor de Crioula
Caxias _ MA

Grupo de Conscientização Negra
Cururupu _ MA

Casa Fanti-Achante
Rua Militar 1158 Cruzeiro do Anil
São Luis _ MA

Fórum Carajás/Projeto Terra de Preto
Rua Armando Vieira da Silva nº 10
Apeadouro _ São Luis

CPT _ Comissão Pastoral da Terra-Regional Maranhão
Rua do Sol, 457 _ Centro _ São Luís

Centro de Defesa Marcos Passerine
Rua 07 de setembro nº 20 _ São Luís

Conselho Estadual dos Direitos da Criança
Rua da Palma, 19 _ Centro _ São Luís

Movimento Hip Hop do Maranhão _ FAVELAFRO
Rua 15, Casa 28, Unidade 205, Cidade Operária

Associação Cultural Akomabu
Rua 2 Quadra 2 Casa 7 Conjunto Bequimão

Associação Afro Omnirá de Cururupu
Rua Adélino Fontouro nº 142 Bairro Jordoá
São Luís

Associação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas _ ACONERUQ
Rua da Saúde nº 243, Centro _ São Luís

Sociedade Maranhense dos Direitos Humanos /PVN (SMDH)
Rua 7 de setembro nº 170 _ Centro _ São Luís

Sociedade Negra Quilombola de Caxias
Rua 1º de agosto, 756 _ Centro _ São Luís

Bloco Afro- Abibimã
Rua Deputado José Rios, 255 Bairro de Fátima _ São Luís

Oficina Afro
Trav. Padre Manoel da Nóbrega nº 7, Alto Paraíso _ São Luís

Grupo de Dança Afro Malungos _ GDAM
Av. Alexandre de Moura, 100, Parque do Bom Menino _ São Luís

Bloco Afro Didará
Rua da Liberdade nº 607, Bairro Cruzeiro _ São Luís

Bloco Afro Aruanda
Rua da Alegria nº 199, Bairro São Benedito, São José de Ribamar
Grupo União e Consciência Negra _ GRUCON
Beco da Pacotilha nº 3650, Centro Histórico Reviver _ São Luís
Grupo Negro Palmares Renascendo (GNPR)
Rua 28 de julho nº 392 _ Bacabal

Grupo de Capoeira Vida e Cidadania
Rua Ribeirão nº 92, Centro _ Poção de Pedra

Grupo de Capoeira _ Jejê Nagô
Av. Sarney s/n, Vila Embratel _ São Luís

Grupo de Mulheres Negras Mãe Andreza
Rua do Alegrim, sala 12, Casa nº 546, Centro _ São Luís

Grupo de Mulheres Negras Maria Firmina
Rua Negro Cosmo nº 02, Residencial Zumbi dos Palmares _ Paço do Lumiar

Centro de Cultura Negra do Maranhão (CCN)
Rua dos Guaranis s/n Bares, Bairro João Paulo

Centro de Cultura Raízes Negras de Pinheiro
Rua José Gomes Júnior, nº 618 _ Pinheiro

Centro de Cultura Negra “Negro Cosme”
Rua Urbano Santos s/n _ Praça da Cultura _ Imperatriz

Centro de Defesa da Vida e dos Direitos Humanos de Açailândia
Rua Bom Jesus, nº 576, Centro _ Açailândia

Movimento Negro Unificado do Maranhão _ (MNU _MA)
Rua Santo Adalberto nº 74, Residencial Gramado, Forquilha _ São Luís

Movimento Quilombo Urbano Hip-Hop
Rua da Malária nº 323, Bairro João Paulo _ São Luís

APÊNDICE B_ ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EQUIPE PEDAGÓGICA DO CCN

Nome:

Idade:

Etnia:

Estado Civil:

Função:

Tempo de Militância:

Razão da Militância:

1. O que é ser negro para você?
2. Quais as teorias que norteiam a prática anti-racista do CCN?
3. Quem a princípio desenvolvia as práticas anti- racistas no movimento ?
4. Quais os profissionais que realizam a prática educativa. Quais os campos de atuação profissional destes? Quantos são militantes?
5. Quando e por que vocês sentiram a necessidade de formar uma equipe pedagógica?
6. Como ocorre a relação CCN e contexto educacional escolar?
7. Quais os parceiros da entidade na realização destas práticas em cada projeto realizado?
8. Como o CCN envolve seus sujeitos para a participação nas ações educativas do movimento?
9. Como o movimento negro atua junto às políticas educacionais locais?
10. Como vocês constataam a internalização das ações do CCN junto aos jovens que participam dos projetos do movimento?
- 11 Qual o grau de conquista das políticas pedagógicas para a inserção do negro a partir da proposta de um currículo integrador?
- 12 Em que as políticas públicas educativas precisam avançar para garantir cada vez mais a expansão dos questionamentos sobre o povo negro no currículo escolar?

APÊNDICE C_ ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES (AS) DA REDE DE ENSINO LUDOVICENSE**IDENTIFICAÇÃO**

Nº

Nome:**Idade:****Etnia:****Estado Civil:****Função:****Tempo de Profissão:**

- 1 Com que área de conhecimento você trabalha?
- 2) O que significa ser educador (a) para você?
- 3) Como você compreende as inovações pedagógicas no universo escolar?
- 4) Você insere em seu conteúdo programático questões que abordem a diversidade racial ou o racismo?
- 5) Como é materializado em sua prática educativa o conteúdo sobre diversidade?
- 6) Por que realizar atividades anti-racista na escola?
- 7) Você conhece a historicidade local e nacional do CCN em combate ao racismo?

APÊNDICE D_ ENTREVISTA COM OFICINEIROS DO CCN**IDENTIFICAÇÃO****Nº****Nome:****Idade:****Etnia:****Estado Civil:****Função:****Tempo de Militância:****Razão da Militância:**

2) O que é ser negro para você?

3) O que é preconceito racial para você? Você já sofreu?

4) Por que você frequenta as atividades do CCN?

5) Em quais outros momentos você se faz presente na entidade?

6) Qual atividade você participa no CCN?

7) Qual a sua relação com os professores e militantes do CCN?

8) Como sua família interage e analisa sua participação no movimento? Ela o acompanha? Como?