



UFBA – UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
EA – ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
PDGS – PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO E GESTÃO SOCIAL

JAMILE DA HORA BARBOZA

**ALODÊ: METODOLOGIA FUNDAMENTADA NA ANCESTRALIDADE
AFRODIASPÓRICA PARA RESGATE E DIFUSÃO DE SABERES DAS
COMUNIDADES TRADICIONAIS**

SALVADOR – BA

2017

JAMILE DA HORA BARBOZA

**ALODÊ: METODOLOGIA FUNDAMENTADA NA ANCESTRALIDADE
AFRODIASPÓRICA PARA RESGATE E DIFUSÃO DE SABERES DAS
COMUNIDADES TRADICIONAIS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Multidisciplinar e Profissional em Desenvolvimento e Gestão Social do Programa de Desenvolvimento e Gestão Social da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Desenvolvimento e Gestão Social.

Orientadora: Profa. Dra. Claudiani Waiandt (Doutora em Administração pela Universidade Federal da Bahia)

Salvador - BA
2017

Escola de Administração - UFBA

B238 Barboza, Jamile da Hora.

Alodê: metodologia fundamentada na ancestralidade afrodiaspórica para resgate e difusão de saberes das comunidades tradicionais / Jamile da Hora Barboza. – 2017.

114 f.

Orientadora: Profa. Dra. Caudiani Waiandt.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Administração, Salvador, 2017.

1. Diáspora africana. 2. Negros – Genealogia. 3. Negros – Identidade racial. 4. Negros nos livros didáticos. 5. Representações sociais. 6. Sociologia educacional. 7. Civilização – Influências africanas. I. Universidade Federal da Bahia. Escola de Administração. II. Título.

305.896081

CDD –

JAMILE DA HORA BARBOZA

**ALODÊ: METODOLOGIA FUNDAMENTADA NA ANCESTRALIDADE
AFRODIASPÓRICA PARA RESGATE E DIFUSÃO DE SABERES DAS
COMUNIDADES TRADICIONAIS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Desenvolvimento e Gestão Social, Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Claudiani Waiandt

Doutora em Administração pela Universidade Federal da Bahia.

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof.^a Dr.^a Ana Cristina Muniz Décia

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia.

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof. Dr. André Luis Nascimento dos Santos

Doutor em Administração pela Universidade Federal da Bahia.

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Babalorixá Anderson Argolo

Babalorixá do Ilê Asé Alá Obatalandê - Lauro de Freitas – Ba.

Presidente da Associação Obatalandê de Preservação da Cultura Afro e Desenvolvimento Social.

Prof.^a Dr.^a Maria Durvalina Cerqueira Santos

Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia.

Faculdade Dois de Julho

Salvador, BA, 15 de Maio de 2017.

Aos Kêtus, Nagôs, Bantus e
Jejes, minhas raízes
ancestrais!

Às minhas avós, Arlinda e
Maria Amélia, vínculo ancestral
de amor, religiosidade e axé!

AGRADECIMENTOS

Fé, paixão, desejo e compromisso... Sentimentos que resumem a elaboração deste trabalho de pesquisa! Gratidão a todos que puderam contribuir para a conclusão de mais uma etapa nesta caminhada! Apesar de esta escrita ser linear e hierarquizada, podem ter certeza de que a importância de todos mencionados é circular e afrodiaspórica, ou seja, contínua e sem ponto final!

A Olorum, Deus princípio de tudo! Pelo dom da vida e capacidade de propagar os seus ensinamentos.

À Ancestralidade africana, cheia de encantos e segredos, pela permissão para usá-la de forma não convencional, mas necessária!

A Xangô, Iemanjá e Oxalá, donos do meu Ori e de todo o meu ser, que me escolheram e acolheram nesta vida, por encantarem meu percurso e caminharem comigo desde o Òrum até este momento de intensa alegria.

A Nanã e todas as Yabás das Águas, pelas inspirações invisíveis e autorização para serem mentoras espirituais deste trabalho.

Aos meus pais e às minhas irmãs, minha família ancestral biológica, fonte de inspiração, força e luta, por escolherem a educação como leme do nosso barco familiar e pelo respeito a nossa ancestralidade, energia que conduz nossas vidas.

A George Oliveira, por ter me apresentado o PDGS, o Instituto Cultural Steve Biko, o Instituto Superior Dom Bosco e as Marisqueiras do Quilombo Urbano Alto do Tororó; e por ter incentivado a seguir meus sonhos, mesmo com lágrimas nos olhos e incertezas no coração.

A minha família ancestral espiritual do Ilê Asé Alá Obatalandê, em especial ao “meu” Babalorixá Anderson Argolo de Oxalá, pelo acolhimento e respeito, por direcionar boas energias e cuidados espirituais para a finalização deste trabalho.

A minha orientadora, Claudiani Waiandt, pela disponibilidade, confiança e assertividade! Pela generosidade e doçura que somente as Águas de Nanã poderiam me oferecer!

Às Marisqueiras do Quilombo Urbano do Alto do Tororó, pela confiança, disponibilidade e respeito.

Ao colega de turma e amigo Fabrício Cruz, que, nos momentos finais e de grandes aflições, pôde dividir as mais diversas palavras de conforto e amizade.

Apesar das dificuldades enfrentadas, este momento simboliza mais uma possibilidade de cumprir minha missão. Tê-los como participantes deste percurso é ter a certeza de que, *mesmo sozinhos, estamos acompanhados!* Que nossos ancestrais africanos e afrobrasileiros possam iluminar a caminhada de todos vocês! Gratidão!

Nanã De Já Osi, Alodê
Nanã De Já Osi, Alodê
A Alodê Nanã Já Osi
A Alodê.
Saluba Nanã!

BARBOZA, Jamile da Hora. **ALODÊ**: Metodologia fundamentada na ancestralidade afrodiáspórica para resgate e difusão de saberes das comunidades tradicionais (Dissertação) Mestrado em Desenvolvimento e Gestão Social. 114f. Salvador, BA, 2017.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo sistematizar e testar uma tecnologia social para resgate e difusão de saberes ancestrais para (re)construção de processos formativos. Para isso, realizou-se uma pesquisa qualitativa por meio de pesquisa bibliográfica para compreender o papel da ancestralidade afrodiáspórica na construção do conhecimento, da observação participante e das entrevistas semiestruturadas em instituições educacionais do movimento negro e cotidiano do Quilombo Urbano Alto do Tororó, além da residência social em Angola, que foram analisadas pela análise de conteúdo. O percurso de elaboração da tecnologia social demonstrou a possibilidade de construir processos formativos referenciados por saberes ancestrais afrodiáspóricos. A aplicação do ALODÊ se deu em cinco etapas (Odu de Revelação, Odu da Origem, Odu da Transição, Odu da Ação e Odu da finalização) no Quilombo Urbano Alto do Tororó e possibilitou a troca de experiências para a construção de processos formativos, auxiliando a comunidade de marisqueiras a rememorar, a elaborar e a organizar seus saberes ancestrais, buscando a manutenção destes saberes no seu contexto.

Palavras-chave: Saberes ancestrais - Ancestralidade afrodiáspórica - Processos formativos.

BARBOZA, Jamile da Hora. **ALODÊ**: Methodology based on the afrodiasporica ancestry for the rescue and diffusion of traditional communities knowledge (Dissertation) Master in Development and Social Management. 114f. Salvador, BA, 2017.

ABSTRACT

This work aimed to systematize and test a social technology for the rescue and diffusion of ancestral knowledge for (re) construction of formative processes. For this, a qualitative research was carried out through bibliographical research to understand the role of afro-diasporic ancestry in the construction of knowledge, participant observation and semi-structured interviews in educational institutions of the black and daily Quilombo Urbano Alto do Tororó movement, besides the Residence in Angola, which were analyzed by content analysis. The course of elaboration of social technology has demonstrated the possibility of building formative processes referenced by ancestral afro-diasporica knowledge. The application of ALODÊ was carried out in five stages (Odu de Revelation, Odu da Origen, Odu da Transition, Odu da Action and Odu de la finalizaci3n) in Quilombo Urbano Alto do Tororó and made it possible to exchange experiences for the construction of formative processes, The community of seafood restaurants to remember, to elaborate and organize their ancestral knowledge, seeking to maintain these knowledge in context.

Keywords: Knowledge - Afro-Diasporic ancestry - Formative processes.

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ISDB	Instituto Superior Bom Bosco
QAT	Quilombo Alto do Tororó
RS	Residência Social
TGS	Tecnologia de gestão social
TS	Tecnologia social
UCAN	Universidade Católica de Angola

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	O CURRÍCULO COMO INSTRUMENTO DE EQUIDADE SOCIORACIAL: ÊNFASES E OMISSÕES!	19
2.1	POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES E SUAS DIMENSÕES	22
2.2	A PERSPECTIVA CRÍTICA E PÓS-CRÍTICA NO CURRÍCULO: A DIVERSIDADE COMO ÊNFASE CURRICULAR.....	25
2.3	RECONTEXTUALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR: POR NOVAS POSSIBILIDADES DE SELEÇÃO DE SABERES.....	31
3	VALORES AFRODIASPÓRICOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.	36
3.1	VALORES AFRODIASPÓRICOS NO CONTEXTO BRASILEIRO:	39
3.2	INVISIBILIDADES DO LEGADO AFRICANO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA ...	42
3.3	ESTRATÉGIAS FORMATIVAS A PARTIR DO LEGADO AFRICANO.....	46
4	EDUCAÇÃO, TRADIÇÃO E RESISTÊNCIA: RESIDÊNCIA SOCIAL EM ANGOLA.	52
4.1	ANGOLA, HISTÓRIA E INFORMAÇÕES.....	54
4.2	OS UMBUNDU:.....	55
4.3	PRÁTICAS EDUCATIVAS A PARTIR DOS SABERES ANCESTRAIS DOS POVOS BANTU-UMBUNDU	56
4.4	RITOS DE PASSAGEM	59
4.5	CONSIDERAÇÕES, CONTRIBUIÇÕES E INSPIRAÇÕES	61
5	ALODÊ: UMA METODOLOGIA MOLDADA PELA ANCESTRALIDADE AFRODIASPÓRICA	63
5.1	FUNDAMENTOS INSTITUIDORES DA ANCESTRALIDADE AFRODIASPÓRICA	63
5.2	O USO DA METODOLOGIA ALODÊ: PREMISSAS E POSSIBILIDADES	66
5.3	DESCRIÇÃO DA METODOLOGIA	67
6	APLICAÇÃO DO ALODÊ NO QUILOMBO URBANO DO ALTO DO TORORÓ	76
6.1	CONTEXTO	76
6.2	EXPERIMENTAÇÃO E EXPERIÊNCIAS	79
6.3	ANÁLISE DA METODOLOGIA.....	90
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
	REFERÊNCIAS	95
	GLOSSÁRIO	100
	ANEXO 1 - XIRE	102
	ANEXO 2 – A QUESTÃO É SABER QUEM SOMOS!	103
	ANEXO 3 – NO PRINCÍPIO NADA EXISTIA	104
	ANEXO 4 – A TRANSFORMAÇÃO DA COQUÉN	111
	APÊNDICE A – ROTEIROS DE ENTREVISTAS	113

1 INTRODUÇÃO

“O inconsciente sempre sabe a quem devemos reverenciar nossa fé.”

Provérbio Africano.

“Dizem que quando Olorum encarregou Oxalá de fazer o mundo e modelar o ser humano, o orixá tentou vários caminhos. Tentou fazer o homem de ar, como ele. Não deu certo, pois o homem logo se desvaneceu. Tentou fazer de pau, mas a criatura ficou dura. De pedra ainda a tentativa foi pior. Fez de fogo e o homem se consumiu. Tentou azeite, água e até vinho-de-palma, e nada. Foi então que Nanã veio em seu socorro, apontou para o fundo do lago com seu Ibiri, seu cetro e arma, e de lá retirou uma porção de lama. Nanã deu a porção de lama a Oxalá, o barro do fundo da lagoa onde morava ela, a lama sob as águas, que é Nanã. Oxalá criou o homem, o modelou no barro (Alodê); com um sopro de Olorum, ele caminhou com a ajuda dos orixás e povoou a terra. Mas tem um dia que o homem morre e seu corpo tem que retornar à terra, voltar à natureza de Nanã. Nanã deu a matéria no começo, mas quer de volta no final tudo o que é seu” (PRANDI, 2001).

Antes mesmo de adentrar em conceitos e metodologias é importante elucidar alguns pontos, que, mesmo fora do conhecimento formal, estarão presentes e foram essenciais no percurso desta pesquisa.

ALODÊ, palavra em iorubá, significa boneco de argila. Presente no itan¹ da criação do homem, não foi escolhida por questões meramente ilustrativas. Recorremos à

¹ Itan é termo em iorubá para o conjunto de todos os mitos, canções, histórias e outros componentes culturais dos iorubás.

língua e à mitologia iorubana pela necessidade de reafirmar socialmente e academicamente a presença do legado africano nas Américas, no Brasil, e de modo especial, na Bahia. Além disso, ressaltamos a importância dessas tradições milenares na constituição de grupos que prevalecem na busca pela expansão dos saberes e linguagens que marcam profundamente a formação social brasileira. Alodê, palavra repetidamente presente em cantos entoados para o Orixá Nanã, significa muito mais que um boneco a ser formado, modelado, para povoar o mundo.

Através do itan narrado, podemos perceber práticas e saberes e relacioná-las ao objetivo proposto por esta pesquisa. Primeiro, necessitou de algumas etapas para ser criado: uma demanda (povoar o mundo); várias tentativas e possibilidades (ar, fogo, pau e pedra); e não foi criado sozinho (Naná sugeriu a Oxalá uma nova possibilidade). Além disso, essa criação foi fundamentada em importantes saberes civilizatórios, como a circularidade (início e fim; vai e volta) e a ancestralidade (Olorum é a divindade mais velha de todas divindades iorubanas). Alodê, neste contexto, relacionado ao Currículo, é a expressão viva e diferenciada para que possamos articular saberes não legitimados em nossas práticas formativas contemporâneas, fortalecendo, dessa forma, a diversidade étnica deste país.

Através desta dissertação, buscou-se sistematizar e testar uma metodologia baseada nos valores afrodiáspóricos para lembrar e difundir saberes ancestrais para a construção de processos formativos. Para isso, foram definidos os objetivos específicos:

- Compreender o papel da ancestralidade afrodiáspórica para construção do conhecimento;
- Identificar saberes afrodiáspóricos presentes nas relações que permeiam a construção de processos formativos nas comunidades tradicionais;
- Examinar metodologias de elaboração de processos formativos concebidos a partir das questões de etnia e raça.

O ponto inicial para esta pesquisa se deu pela inquietação da pesquisadora, fomentada ao longo das vivências pessoais e profissionais em espaços de formação educacional e social em Salvador, onde há fronteiras significativas para o ensino através dos saberes afrodiáspóricos, como também na inclusão desses

conhecimentos na elaboração de currículos oficiais do sistema educacional brasileiro.

Quando se remete a currículo, a primeira ideia que surge é a de que este consiste apenas em organograma de disciplinas interligadas – uma grade, disposta cronologicamente, de forma a se conquistarem objetivos pré-definidos pela instituição promotora da educação (WAIANDT, 2007). Porém, o currículo é muito mais que organização e seleção do conhecimento: é resultado de um processo social de transmissão de saberes, conhecimentos e habilidades, de certa forma acordado, mas constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais (GOODSON, 2013). Esse processo é tão importante quanto o resultado.

Esta dimensão “oculta” (MOREIRA, 2001; SILVA, 2000) – ou seja, uma rede de negociações, uma construção coletiva, uma cultura de profissão, jogos de interesse e poder – se encontra no meio educacional dispersa e aflige a quem atua diretamente na efetivação do currículo.

Por exemplo, a Lei no 10.639, de 09 de Janeiro de 2003, incluiu no currículo da Educação Básica o estudo da História da África e Cultura Afro-Brasileira. A implementação do currículo oficial nas escolas brasileiras se deu a partir de perspectivas que insistem em pensar a África compacta, homogênea, submetida ao discurso universal que a congela no tempo (LUZ, 2013). Os povos africanos que chegaram escravizados ao Brasil, a partir do século XVI, eram originários de diferentes regiões da África com distintas identidades e, conseqüentemente, culturas, e aqui construíram uma nova identidade a partir dos saberes afrodiaspóricos. (Re)pensar as relações etnicorraciais nos diversos espaços de formação humana, e, a partir disto, discutir questões que foram historicamente silenciadas nesses espaços é compreender que o currículo e seus componentes constituíram e ainda constituem um conjunto articulado de saberes que estão orientados apenas por uma determinada ordem. Isso pressupõe também que esta ordem colabora na não valorização das identidades e dinâmicas territoriais que circundam o planeta, levando a compreender que desafios postos tanto na elaboração, quanto na efetivação de currículos no que tange à diversidade são

frutos dessa ideologia dominadora e eurocêntrica, na maioria das vezes. Em um país diverso, o currículo só contribuirá para a equidade social e racial quando escolher características civilizatórias de sua população e implantar um sistema de ensino elástico que possa se adaptar a distintos contextos culturais brasileiros (ALMEIDA, 2002).

O currículo enquanto instrumento de equidade social determina, legitima e regulariza os saberes ensinados na formação do sujeito contemporâneo, modelando-o para atuar na sociedade contemporânea. Assim como o currículo, Alodê busca modelar algo, formar “alguém”, delinear um sujeito para agir em um determinado espaço/tempo. Em síntese, Alodê é o próprio currículo, é o modo de criar e fazer o saber curricular que está sempre em processo de modelagem, formando, reformulando, alinhando conhecimentos e práticas ancestrais e contemporâneas.

Esta metodologia é resultado da atuação da pesquisadora, da vivência espiritual e ancestral com as religiões de matriz africana e da vivência com dificuldades para efetivação de processos de formação a partir de outras perspectivas de compreender o mundo, principalmente, a partir de currículos que contemplem valores ancestrais das etnias e raças presentes no território brasileiro, em especial os afrodiáspóricos.

Nesse sentido, investigar e reconhecer a importância da ancestralidade na construção curricular é mais uma oportunidade de oferecer possibilidades formativas as instituições de que fazemos parte, demonstrando como esse legado ancestral influencia na transmissão de valores e princípios.

Dessa forma, foi possível identificar um caminho para compreender o papel da ancestralidade afrodiáspórica na minha atuação profissional e formação acadêmica, como também a possível mudança de postura diante do currículo e a sua importância no interior dessas instituições, já que isso, muitas vezes, valida uma forma possível de encaminhar o trabalho pedagógico a partir de uma matriz diferenciada, inclusiva e plural.

Conceber e estruturar uma metodologia que se destina a um fim bastante específico

como este é também a tentativa de exercitar a aprendizagem pela experiência, pela prática ou a partir das práticas que o mestrado profissional proporciona aos seus alunos. Isso porque esta experiência profissional reorienta as nossas ações em direção às demandas sociais, focando nossos itinerários formativos no desenvolvimento de competências com flexibilidade e que refletem a teoria e prática.

Assim, a pesquisa foi realizada pela abordagem qualitativa, que permitiu a reformulação das questões integradoras do próprio método e técnicas de coleta e análise das informações durante o processo (LAVILLE; DIONNE, 1999), favorecendo a criatividade e a imaginação do pesquisador ao longo da pesquisa.

A pesquisa está estruturada em cinco fases. A primeira foi a investigação das experiências similares vivenciadas por instituições escolares, como a Escola Municipal Anna dos Anjos, com o seu Projeto Político Pedagógico etnicorracial nomeado de Aroyé; a Escola Municipal Malê de Balê, com suas atividades artísticas formativas de dança, teatro e literatura afro-brasileira; a Escola Municipal do Parque São Cristóvão, que desenvolve suas práticas pedagógicas através dos mitos afro-brasileiros; o Centro Municipal de Educação Infantil Abdias Nascimento, que tem como tema transversal de todas as suas atividades pedagógicas o ativista negro que condecora a escola.

Paralelamente, na segunda fase, realizou-se a revisão de literatura em livros, artigos de periódicos, anais de eventos, dissertações e teses em plataformas de pesquisas acadêmicas e científicas, como CAPES e Sucupira. Além disso, foram selecionadas as publicações de Luz (2010), Luz (2013), Munanga (2005), Oliveira (2007), Cunha (2009), Freire (2003), Noguera (2005), Silva (2011), Silva (2007), Gomes (2010), Moore (2005) e Santos (2012) para compreender o papel da ancestralidade afrodiaspórica na construção do conhecimento, pesquisar estratégias formativas concebidas a partir das questões de etnia e raça, além de conhecer metodologias de ensino e o campo de currículo.

Na terceira fase, realizou-se a Residência Social na Universidade Católica de Angola (UCAN), no Instituto Superior Dom Bosco (ISDB) – Luanda, Angola, que proporcionou o conhecimento dos valores e saberes ancestrais dos povos Bantu,

através da vivência com estudantes de filosofia e pedagogia da instituição acolhedora.

Na quarta fase, foi realizada uma observação participante com o grupo de marisqueiras do Quilombo Urbano do Alto do Tororó e entrevistas semiestruturadas com professores do curso de pedagogia e estudantes de filosofia e pedagogia da UCAN/ISDB. A observação participante se deu durante a identificação dos saberes e princípios afrodiaspóricos presentes nas relações que permeiam o cotidiano em comunidades tradicionais e saberes ancestrais presentes em comunidades tradicionais, permitindo ao pesquisador capturar e entender o contexto no qual as pessoas interagem; com isso, buscaram-se informações que os pesquisados não forneceriam voluntariamente.

As informações coletadas foram registradas em um diário de campo, sendo possível registrar e identificar saberes afrodiaspóricos presentes nas relações que permeiam as vivências nas comunidades tradicionais e que colaboraram na construção da metodologia.

As entrevistas semiestruturadas realizadas na residência social e nos quilombos educacionais foram escolhidas por se tratarem de uma conversa intencional com o objetivo de obter informações sobre outras pessoas e oferecer ao pesquisador informações mais próximas dos acontecimentos e fenômenos analisados. Foi utilizada para levantamento de informações dos sujeitos presentes na situação escolhida, e tais informações contribuíram na sistematização da metodologia desta pesquisa.

Na quinta fase, realizou-se a construção da metodologia ALODÊ, que foi fundamentada nos conceitos de ancestralidade afrodiaspórica e vivências pessoais e profissionais da pesquisadora para registro e difusão de saberes ancestrais em comunidades tradicionais.

Na sexta fase, a pesquisadora aplicou a metodologia em um grupo de marisqueiras do Quilombo Urbano do Alto do Tororó, Salvador, Ba.

A dissertação foi estruturada em cinco capítulos e considerações finais. Após a introdução, o segundo capítulo propõe refletir sobre a seleção de saberes realizada na educação formal a partir de um debate teórico sobre a relação entre educação, sociedade e implicações políticas ligadas à elaboração e implementação do currículo, ressaltando-se a contribuição das teorias pós-críticas e enfatizando-se a diferença como ênfase curricular.

No terceiro capítulo, buscou-se refletir sobre as relações etnicorraciais no espaço escolar, discutindo-se questões que foram historicamente silenciadas pelas diversas instâncias organizativas da escola. Destaca-se também o papel do currículo como estratégia de valorização e reconhecimento dos saberes africanos nos currículos oficiais de Educação. Para isso, são abordados conteúdos acerca da importância da diáspora africana no Brasil, dos valores afrodiaspóricos presentes nos grupos de descendentes africanos e de como a educação e seus processos formativos os excluíram do ambiente escolar. Por fim, concluiu-se que a educação brasileira, ao longo tempo, desenvolveu sistemas educacionais que ressaltaram poucos conhecimentos advindos de outros grupos etnicorraciais que formam o país.

No quarto capítulo, apresentam-se os resultados da Residência Social realizada em Março de 2016. Para isso, é apresentado o conceito de residência social, informações sobre o país e cidade escolhidos para sua realização e suas contribuições socioculturais para a construção da metodologia ALODÊ, produto deste trabalho.

O quinto capítulo apresenta os fundamentos que alicerçam a metodologia ALODÊ e orientações para sua utilização. Para isso, foram utilizados conceitos de ancestralidade afrodiaspórica e realizada a descrição das etapas da sua composição.

O sexto capítulo relata a aplicação da metodologia ALODÊ, realizada no Quilombo Urbano Alto do Tororó, Salvador-Ba, buscando oferecer nova perspectiva de formação a partir da valorização e inclusão dos saberes ancestrais. Esta experiência proporcionou avaliar as dimensões práticas deste produto, como também a realização de ajustes.

Por fim, são apresentadas as considerações finais da pesquisa, ressaltando as suas limitações e indicações de novas pesquisas sobre o tema, como também os ajustes a serem feitos para melhoria da metodologia elaborada.

2 O CURRÍCULO COMO INSTRUMENTO DE EQUIDADE SOCIORACIAL: ÊNFASES E OMISSÕES!

“O reencontro com a Ancestralidade é um incansável processo de encantamento!” Jamile Barboza.

Levando-se em consideração a necessidade de ações que reflitam e (re)elaborem meios sociais e formativos que garantam que a educação insira grupos sociais que historicamente têm sido deixados de fora desses processos, e que a diversidade seja contemplada nas intenções formativas da educação formal, o currículo, por suas dimensões, pode ser visto como instrumento mediador da equidade.

O currículo é considerado um instrumento de equidade sociorracial, porque é utilizado para disseminar conhecimentos, valores, competências oriundas dos mais diversos grupos sociais que compõem nosso contexto histórico-social. A partir desse instrumento, podemos (re)direcionar os objetivos de formação postos até o momento em que os conteúdos selecionados e difundidos atendem a uma determinada lógica ideológica, desvalorizando outros conhecimentos tradicionais que resistem em nossas relações formativas e oferecem competências suficientes para resolver desafios cotidianos, sejam nos espaços formais ou não-formais de Educação.

A ideologia que estrutura relações sociais e atribui a superioridade de uma raça sobre as demais surgiu no Brasil como uma construção a partir da escravidão, sendo fortalecida e reproduzida principalmente após a abolição, quando passa a estruturar-se na forma de discurso, “com base nas teses de inferioridade biológica dos negros, e se difunde no país como matriz para a interpretação do desenvolvimento nacional”

(JACCOUD, 2008, p.49). Tais desigualdades se manifestam frequentemente em estereótipos e nas intolerâncias polarizadas em torno da raça e etnia, assim como nas relações de gênero e outras diversidades sociais, pois as relações raciais estão enraizadas na vida social do indivíduo, grupos e classes sociais. Ao afetarem a capacidade de inserção das pessoas negras na sociedade brasileira, as desigualdades comprometem o projeto da construção de um país democrático, com oportunidades iguais para todas as pessoas, limitando, dessa forma, a capacidade de inclusão da população negra (HERINGER, 2002; IANNI, 2004).

A desigualdade sociorracial transcorre nas diferentes esferas. Podemos perceber isso pelas diferenças na saúde, assistência social, mercado de trabalho, habitação, distribuição de renda, acesso a bens duráveis dentre outros. Porém, chamamos a atenção especialmente para as questões educacionais, nas quais há diferenças relevantes na taxa de analfabetismo entre as categorias de cor e raça.

Em pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), enquanto para o total da população a taxa de analfabetismo é de 9,6%, entre os brancos, esse índice cai para 5,9%; já entre pardos e pretos a taxa sobe para 13% e 14,4%, respectivamente. Em relação ao acesso ao Ensino Superior, considerando-se a faixa etária entre 15 e 24 anos, 31,1% da população branca frequenta a universidade; em relação aos pardos e pretos, os índices são 13,4% e 12,8%, respectivamente.

A partir desse cenário, o desafio da equidade sociorracial perpassa por muitos setores da sociedade, especialmente na educação. A busca pela equidade sociorracial no campo educacional está presente desde o acesso a uma educação de qualidade até o ensino de conteúdos que respeite e congregue os diferentes saberes e manifestações culturais do país. Assim, fica a questão: como são selecionados os saberes tradicionais na elaboração de currículos oficiais na educação formal?

A sociedade brasileira, a partir da segunda metade do século XX, começou a viver, mesmo com suas contradições e conflitos, um momento de acolhimento das demandas dos grupos étnicos e raciais e da sua luta pelo direito à diferença. É

possível perceber avanços nas práticas formativas a partir da leitura de pesquisas como, por exemplo, Munanga (2005), Noguera (2007), Silva (2007), Coelho (2008), Rocha (2011), Luz (2013) e Macedo (2015), os quais abarcam conhecimentos que contribuem para a elaboração de estratégias de seleção de saberes de grupos marginalizados na (re)elaboração de currículos oficiais.

A legislação brasileira – como, por exemplo, a Lei nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 – contribuiu para que o currículo estabelecesse ações que permitissem o acesso de uma formação pensada a partir da valorização de vivências e contexto, o que ajuda na valorização dos saberes de grupos historicamente silenciados, como negros e índios, e possibilita o acesso e permanência desses grupos na educação. Entretanto, apesar de as leis citadas já possuírem mais de dez anos, não há avaliação sobre sua aplicação e efetividade no campo educacional brasileiro, como também não há incentivos políticos para a produção de conhecimento acerca das demandas apresentadas, levando a sociedade civil a articular suas ações isoladas e pontuais.

As teorias críticas e pós-críticas exerceram um importante papel para que essas mudanças sejam vivenciadas nos currículos que estão postos no momento. A diferença, a diversidade, os valores e os conhecimentos dos diversos grupos étnicos e raciais começaram a ser reconhecidos e valorizados pela educação e, paulatinamente, estão sendo incorporados no currículo, que é instrumento balizador e organizador de conhecimento e formações.

A elaboração e efetivação de um currículo é um processo social, no qual convivem lado a lado os fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais e determinantes sociais, como poder, interesses, conflitos simbólicos e culturais, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à economia, classe, raça, etnia e gênero. Sendo uma prática tão complexa, suscita enfoques diversos e em distintos graus de aprofundamento.

Nesse sentido, este trabalho reflete sobre a seleção de saberes realizada na educação formal, a partir da discussão da teoria de currículo. Assim, aprofunda questões ligadas à relação entre educação, sociedade e as implicações políticas

ligadas à elaboração e implementação do currículo. Para tal, realizou-se uma revisão bibliográfica acerca do que é currículo, pontuando-se suas intenções educacionais e sociais referentes às questões raciais, como também as etapas que são utilizadas para sua construção.

Após esta introdução, segue uma discussão sobre políticas e práticas curriculares e suas dimensões, que visa refletir sobre as múltiplas dimensões do currículo no processo de seleção de conteúdos e intenções educacionais que interferem nas questões raciais e sociais.

2.1 POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES E SUAS DIMENSÕES

Reconhecendo que todos os movimentos são essenciais para esta discussão e que nos conduzem para a compreensão e a reflexão sobre algumas questões políticas e práticas do currículo, podemos dizer, neste momento, que o currículo na contemporaneidade necessita ser “*reconfigurado e estranhado*”, desde sua concepção até sua efetivação prática. Reconfigurado, pois necessita ganhar nova forma; estranhado, porque é um compromisso fundamental que sejam validadas verdades em torno de uma única história.

Adentrar no mérito do que é currículo e compreender suas dimensões ultrapassa as pretensões puramente técnicas e privadas que, muitas vezes, a nós são apresentadas. Um currículo sempre comporta um projeto social e cultural, uma visão do tipo de sociedade e de pessoa que se pretende formar naquele contexto. Por esta finalidade, é necessário distanciar-se do senso comum, que nos leva a associá-lo apenas a um projeto que organiza disciplinas, conteúdos e áreas.

O currículo, enquanto objeto analisado, necessita ser compreendido a partir do seu campo de estudo relacionado a processos históricos e epistemológicos, processos de interesse formativo e, ao mesmo tempo, de empoderamento político (MACEDO, 2013).

A partir do processo histórico, podemos dizer que a palavra currículo origina-se do

latim *Scurrere*, correr, e refere-se a curso (ou carro de corrida). As implicações etimológicas são que, com isso, o currículo é definido como um curso a ser seguido, ou, mais especificamente, apresentado (GOODSON, 1995). Além disso, existem substantivos como *cursus* (carreira, curso) e *curriculum* que passaram a ser utilizados, em suas variedades semânticas, a partir dos séculos XIV e XV e são utilizados “com o sentido de um curso de aperfeiçoamento ou estudos universitários” (MACEDO, 2013, p. 22).

De acordo com Silva (1999, p. 21), a necessidade de estudo neste campo está intimamente ligada a “processos de formação de um corpo de especialistas sobre o currículo, à formação de disciplinas e departamentos universitários”, como também da institucionalização de setores especializados sobre currículo na burocracia do educacional do estado. Este mesmo autor também aponta para o fato de que a concepção desta palavra como a conhecemos na contemporaneidade está relacionada à organização das experiências educativas.

De acordo com Beticelli (apud MACEDO, 2013, p.23), apesar de o currículo, em 1920, já possuir orientações sobre suas questões, é depois da Segunda Guerra Mundial que este campo vai desenvolver suas primeiras formulações, e é na literatura estadunidense que o termo passa a designar campo especializado de estudo.

O surgimento do currículo se deu a partir de várias demandas sociais, mas as primeiras condições para seu fortalecimento estão ligadas à necessidade do estabelecimento da educação para as grandes populações, das massas.

Foram talvez as condições associadas com a institucionalização da educação de massas que permitiram que o campo de estudos do currículo surgisse nos Estados Unidos, como um campo profissional especializado. Estão entre essas condições: a formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação; o estabelecimento da educação como objeto próprio do estudo científico; a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez maiores da população; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração; o processo de crescente industrialização e urbanização (SILVA, 1999, p. 22).

De acordo com Kemmis (1998, p. 14), o currículo é “um terreno prático, socialmente

construído, historicamente formado, que não se reduz a problemas de aplicação de saberes especializados desenvolvidos por outras disciplinas, mas que possui um corpo disciplinar próprio, no que contribui Pacheco (1996, p. 24), salientando-nos que o conhecimento curricular se constitui “num corpo disciplinar próprio – aqui designado por ‘Teoria e Desenvolvimento Curricular ‘ – que se situa nos âmbitos teórico e prático do conhecimento educativo.”

A partir dos argumentos apresentados, podemos então compreender a noção de currículo sob nossas perspectivas políticas e pedagógicas como uma “tradição inventada” (GOODSON, 2013), um mecanismo socioeducacional que se formou “nas ações de conceber/selecionar/produzir, organizar, institucionalizar, implementar/dinamizar saberes, conhecimentos, atividades, competências e valores visando uma “dada” formação do conhecimento eleito como educativo” (MACEDO, 2013).

No meio educacional e social, o currículo é percebido como um documento em que se expressa e se organiza a formação de um determinado local; visto como um objeto burocrático, é compreendido como uma disposição organizativa dos conhecimentos, métodos e atividades em disciplinas ou áreas. Porém, sua integração com os demais processos pedagógicos educacionais institucionaliza formações que nem sempre estão coerentes com seu contexto social e reforçam posicionamentos ideológicos contraditórios, implícitos, ambivalentes e frágeis em suas dimensões práticas. Dessa forma, podemos dizer que o currículo é “o principal artefato de concepção e atualização das formações e seus interesses sócio educacionais, um complexo cultural tecido por relações ideologicamente organizadas e orientadas” (MACEDO, 2013).

Além das dimensões de ordem ideológica, social e pedagógica, e por mais que sua história seja formada por ações conservadoras, sem participação efetiva dos grupos que farão uso dele, o currículo apresenta uma dimensão cultural. Este aspecto associa-se à construção social que denota, em sua significação, relações de poder e está associado ao direito de sua elaboração e efetivação.

Ao longo do tempo, o currículo utilizado como instrumento de poder, de concepção

ideológica e cultural vem sendo elaborado e efetivado a partir de uma lógica do conhecimento que contribui para que os processos de ensino e aprendizagem nas instituições escolares sejam produzidos fora do seu contexto, “à margem do cenário onde ocorrem os fenômenos que são tratados na sala de aula” (GOMEZ, 1998, p. 78). Esta condição está instalada nas ferramentas filosóficas e pedagógicas da educação, assim como nos projetos político-pedagógicos das escolas, nas propostas dos sistemas de ensino, nas pesquisas, na teoria pedagógica e na formação de profissionais da educação.

As omissões políticas do currículo fazem que com este instrumento seja com frequência designado como uma disciplina com um programa a ser desenvolvido com suas metodologias e materiais formativos. Quando se questiona o que é currículo, não se trata de optar por um conceito mais divulgado, mais moderno ou mais aceito pela comunidade acadêmica, mas, sim, de compreender de que modo se configura sua ação diante do que se ensina, a quem se ensina e como se ensina.

O currículo tem suas especificidades e todos que estão incluídos na sua efetivação devem contribuir na sua construção. Nota-se que a sua estrutura ainda não reflete a inserção de saberes dos grupos sociais marginalizados ao longo da construção social brasileira. Trata-se de um campo de estudo repleto de valores, ideologias e interesses, e, assim, exige uma compreensão crítica que diferencie suas inferências filosóficas, histórias e políticas e foque suas práticas nas relações de desigualdade centradas na diversidade.

2.2 A PERSPECTIVA CRÍTICA E PÓS-CRÍTICA NO CURRÍCULO: A DIVERSIDADE COMO ÊNFASE CURRICULAR

Um currículo possui, em sua concepção e efetivação, condicionantes sócio/político/culturais, que, explícitos ou não, determinam as diferentes cosmovisões sociais (MACEDO, 2013), com implicações no tipo de ensino que se desenvolve. Assim, ao longo da história, a influência de diferentes concepções de currículo determinou diferentes enfoques curriculares, como o enfoque tradicional, o processo cognitivo, a tecnologia no ensino, e, atualmente, a reconstrução social.

Essas modalidades nem sempre foram vivenciadas na sua essência e, até hoje, encontram-se resíduos, ora em maior grau, ora menos, de um ou vários enfoques.

Partindo-se do argumento de que o currículo reproduz a sociedade e sua estrutura dinâmica, nos meados de 1960, surgiram as primeiras teorias questionando os princípios e estruturas tradicionais na Educação. As teorias críticas e pós-críticas estavam preocupadas em desenvolver conceitos que permitissem compreender a desvalorização do desenvolvimento cultural e histórico de alguns grupos étnicos e os conceitos da modernidade (MACEDO, 2010).

No desenvolvimento desses conceitos, existe vinculação entre educação e ideologia. Pensadores como Althusser, Baudelot e Establet, Young e Apple contribuíram na construção de teorias do currículo que foram identificadas como críticas e, embora tivessem uma linha semelhante de pensamento, apresentavam suas peculiaridades. De acordo com Macedo, essas teorias:

Reivindicam enfaticamente que as formações assumam a preparação para uma competência política capaz de desvelar as injustiças e, via o ato educativo, afirmar políticas justas, tomando como referência a heterogeneidade da sociedade. Aqui a formação é, em muito, a construção de um senso crítico construído a partir de uma compreensão radical do que seja histórica e socialmente as ideologias das sociedades capitalistas e suas políticas de configuração (MACEDO, 2013, p. 56-57).

Nesse sentido, o currículo deveria ser um reflexo social orientado para redução das desigualdades sociais e a preparação para a transformação da sociedade atual em uma sociedade igualitária.

De acordo com Althusser (1985), em seus estudos sobre sociologia da educação crítica, a sociedade capitalista está submetida à reprodução de suas práticas econômicas para manter o seu sistema de ideias. E argumenta ainda que a escola é uma forma utilizada pelo capitalismo para manter sua ideologia, pois atinge toda a população por um longo período de tempo. Através do currículo, a ideologia dominante (classe social que controla o processo econômico e político), transmite seus princípios por meio das disciplinas e conteúdos que reproduzem seus interesses, dos mecanismos seletivos que fazem com que crianças de famílias

menos favorecidas saiam da escola antes de aprender as habilidades próprias das classes dominantes e por práticas discriminatórias que levam as classes dominadas a serem submissas e obedientes à classe dominante.

Por ter na sua centralidade a cultura como tema, as teorias críticas do currículo enxergam a educação como excludente, afirmando que esta elimina do processo educacional as crianças de famílias menos favorecidas que não têm como compreender a linguagem e os processos culturais das classes dominantes. Nesse caso, o resultado acontece da seguinte forma: as crianças das classes dominantes são bem-sucedidas e alcançam um grau mais elevado de escolarização, pois desfrutam de mais oportunidades de enriquecimento cognitivo; e as das classes dominadas, além de serem submetidas aos conhecimentos distantes da sua realidade, são comprometidas pelo nível socioeconômico em que estão inseridas, pois seu potencial cognitivo é influenciado por condições externas, levando-as a desistirem de avançar nos estudos e apenas frequentarem até um nível básico da educação. Defendem Moreira e Silva (2001, p. 27) que:

Na concepção crítica, não existe uma cultura da sociedade, unitária, homogênea e universalmente aceita e praticada e, por isso, digna de ser transmitida às futuras gerações através do currículo. Em vez disso, a cultura é vista menos como uma coisa e mais como um campo e terreno de luta. Nessa visão, a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos. (MOREIRA; SILVA, 2001, p. 27)

A partir dessa análise, entendemos que a cultura é vista não como uma soma das diversidades herdadas, e, sim, como mais um ponto de divergência e distanciamento entre as classes dominante e dominada, concorrendo, assim, para a exclusão desta última. Por outro lado, vale lembrar que a cultura é construída no processo educacional e social e não pode ser apenas transmitida, visto que os sujeitos que estão envolvidos nesse processo devem participar desse “terreno de luta”, criando e dando sentido aos seus conhecimentos.

A partir dessas concepções e influenciados também pelos ideais Freireanos sobre libertação e ação cultural, autores como Apple(2002) e Giroux (1993) passaram a associar o currículo ao campo da diversidade cultural, superando os conceitos de

reprodução cultural e demonstrando a urgência que o currículo possuía em significar questões transformadoras e emancipatórias para a educação, oferecendo pressupostos teóricos suficientes para propor uma outra realidade curricular, que, ao ser conjugada com o multiculturalismo, denominou-se como teorias pós-críticas.

As teorias pós-críticas do currículo têm na sua centralidade o multiculturalismo e, assim, buscam evidenciar a diferença como possibilidade de construção de processos formativos. Desse modo, seus argumentos estão a favor de que, nas práticas curriculares, a cultura apareça como um movimento de relações, levando-se em consideração a luta por significados como algo presente e determinante do tipo de educação já legitimada (MACEDO, 2013, p. 61).

Para os multiculturalistas críticos, o currículo é notado como legitimador de conteúdo, valores, determinadas visões de mundo e de cultura, em detrimento de outras. O multiculturalismo é um movimento contra o currículo tradicional, que privilegiava a cultura do grupo social dominante. A partir dessa análise, houve a proposição de que o currículo também incluísse aspectos mais representativos das diversas culturas dominadas. De acordo com Silva (2010), surgiram duas perspectivas: a liberal ou humanista e a pós-crítica.

A perspectiva liberal defende ideias de convivência harmoniosa entre as culturas e também que o currículo leve em consideração a realidade dos alunos. A atenção do conteúdo disciplinar se desloca para o indivíduo. O sujeito é visto como um ser individual, dotado de uma identidade pessoal que precisa ser descoberta, construída e ensinada, e o currículo tem a função de propiciar experiências gratificantes, de modo a desenvolver sua consciência para a libertação e autorrealização (MCNEIL, 2001).

A perspectiva pós-crítica focou em seu campo de análise as condições para além da questão das classes sociais, indo direto ao foco principal: o sujeito. Desse modo, mais do que a realidade social dos indivíduos, era preciso compreender também os estigmas étnicos e culturais, tais como a racialidade, o gênero, a orientação sexual e os elementos próprios das diferenças entre as pessoas. Nesse sentido, era preciso estabelecer o combate à opressão de grupos semanticamente marginalizados e lutar

por sua inclusão no meio social (SILVA, 2007). De acordo com Silva (2007):

O multiculturalismo mostra que o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe (SILVA, 2007, p. 90).

As desigualdades criadas dentro do processo escolar não estão presentes apenas nas relações de poder entre grupos dominantes e dominados, mas também nas questões econômicas, nas diferenças raciais, de sexo e gênero.

As relações de gênero constituem um dos enfoques mais presentes nas teorias pós- críticas. Nesse caso, o feminismo aparece para questionar o predomínio de uma cultura patriarcal, na qual existe desigualdade entre homens e mulheres. Inicialmente, a principal questão dizia respeito ao acesso; ou seja, o acesso à educação era desigual para homens e mulheres e, dentro do currículo, havia distinções de disciplinas masculinas e femininas. Assim, determinadas carreiras eram exclusivamente masculinas sem que as mulheres tivessem a oportunidade de optar por elas (SILVA, 2007, p. 55).

De acordo com Silva (2007), o currículo oficial ainda valoriza a dualidade e ressalta a separação entre sujeitos, o domínio e o controle, a racionalidade e a lógica, a ciência e a técnica, o individualismo e a competição, tudo o que reflete experiências e interesses de apenas uma lógica social que busca ser neutra, porque possui como foco definir os objetivos da educação escolarizada, formar o trabalhador especializado ou proporcionar à população uma educação geral, homogênea.

Através de discussões curriculares nos grupos acadêmicos e da sociedade civil sobre questões de gênero, etnia e raça, percebemos que seus interesses e valores são vistos como essenciais para as relações sociais, artes e estética, comunitarismo e cooperação. O que não pode projetar-se é o uso apenas de uma forma ou outra, em uma relação de superioridade entre elas, mas buscar equilibrar por meio do currículo; todos esses interesses e particularidades para alcançar uma equidade.

As questões etnicorraciais, ao fazerem parte das teorias pós-críticas do currículo,

refletem, em sua problemática, a diversidade cultural de um contexto. O currículo não se torna multicultural ao incluir informações sobre outras culturas, mas quando considera diferenças etnicorraciais, como uma questão histórica e política. É essencial, por meio do currículo, desconstruir esta circunstância, questionar por que e como valores de alguns grupos etnicorraciais foram desconsiderados ou menosprezados no desenvolvimento cultural e histórico da humanidade; e, pela organização do currículo, proporcionar os mesmos significados e valores a todos os grupos, sem supervalorização de um ou de outro.

De acordo com Gomes (2007, p. 22), “do ponto de vista cultural e multicultural, a diversidade é entendida como construção histórica, cultural e social das diferenças, viés destacado pelas teorias pós-críticas do currículo”. A concepção das diferenças ultrapassa as características biológicas. A diversidade foi construída pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder. Sendo assim, mesmo os aspectos tipicamente observáveis, que aprendemos a ver como diferentes desde o nosso nascimento, só passaram a ser percebidos dessa forma, porque nós, seres humanos e sujeitos sociais, no contexto da cultura, assim os nomeamos e identificamos.

Por isso, a inserção da diversidade nos currículos implica compreender questões políticas, econômicas e sociais de fenômenos como o racismo. Falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação a que fomos submetidos e contra suas conseqüências até os dias atuais. É perceber como, nesses contextos, algumas diferenças foram e são naturalizadas e inferiorizadas sendo, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória. É entender o impacto subjetivo desses processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola.

Um currículo multicultural e etnicorracial é a tentativa de não só inserir, mas sim, de incorporar em todas as etapas, desde sua concepção até sua efetivação, os saberes produzidos pelas diversas áreas e ciências articulados com valores e conhecimentos dos diversos grupos étnicos e raciais. Há diversos conhecimentos produzidos pela humanidade que ainda estão ausentes nos currículos, como, por exemplo, o

conhecimento produzido pela comunidade negra ao longo da luta pela resistência e superação do racismo; o conhecimento produzido pelas mulheres no processo de luta pela igualdade de gênero; o conhecimento produzido pela juventude na vivência da sua condição juvenil, dentre outros (Gomes, 2007).

Diante disso, nos cabe (re)pensar novas metodologias para conhecer e selecionar saberes nos grupos excluídos que contribuam para a construção de um conhecimento do currículo formal que reconheça e valorize o patrimônio de matrizes étnicas e raciais presentes em território brasileiro.

2.3 RECONTEXTUALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR: POR NOVAS POSSIBILIDADES DE SELEÇÃO DE SABERES

A adoção do conceito de recontextualização do conhecimento escolar de Basil Bernstein justifica-se por se adequar à visão de que práticas pedagógicas estão sujeitas a interpretações de seus atores, não havendo, necessariamente, coincidência entre o idealizado no planejamento e sua execução (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2012). Para Bernstein, a recontextualização do conhecimento escolar é parte do campo de reprodução/transformação das práticas pedagógicas, “constituído por um princípio recontextualizador que seletivamente apropria, realoca, refocaliza e relaciona outros discursos para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos” (BERNSTEIN, 2000, p. 33).

O processo de seleção de saberes vincula-se a esse conceito, pois a determinação de quais conhecimentos escolares será considerada significativa para serem incluídos em um projeto curricular perpassa por processos de reprodução e transformação dos saberes a serem incluídos nos processos de formação. Sendo assim, é um conceito que contribui para que ambientes formativos elaborarem práticas pedagógicas que facilitem o acesso aos saberes socialmente construídos por grupos que foram excluídos dos espaços formais de educação, pois, de acordo com Moreira e Candau (2006), o currículo não é um veículo que transporta algo a ser transmitido e absorvido, mas, sim, um lugar em que, ativamente, em meio a tensões, se produz e se reproduz a cultura. Currículo refere-se, assim, à criação,

recriação, contestação e transgressão (MOREIRA; SILVA, 1994). De acordo com Candau e Silva (2006):

O conhecimento escolar é um dos elementos centrais do currículo e sua aprendizagem constitui condição indispensável para que os conhecimentos socialmente produzidos possam se apreendidos, criticados e reconstruídos por todos os sujeitos. Daí a necessidade de um ensino ativo e efetivo, com um/a professor/a comprometido(a), que conheça bem, escolha, organize e trabalhe os conhecimentos a serem aprendidos pelos(as) alunos(as). Daí a importância de selecionarmos, para inclusão no currículo, conhecimentos relevantes e significativos (CANDAU; SILVA, 2006, p.4).

Assim, o conhecimento escolar possui características próprias, é distinto de outras formas de conhecimento e sua recontextualização nos projetos curriculares é a possibilidade de selecionar saberes que são valorosos para a construção de práticas referenciadas no respeito à diversidade. Sua produção e seleção, no entanto, dão-se nas relações de poder estabelecidas entre os espaços formativos e os saberes socialmente construídos.

Os saberes e as práticas socialmente construídos são a origem dos conhecimentos escolares. Esses provêm de saberes e conhecimentos socialmente produzidos nos chamados "*âmbitos de referência dos currículos*". Podemos considerá-los como correspondendo: (a) às instituições produtoras do conhecimento científico (universidades e centros de pesquisa); (b) ao mundo do trabalho; (c) aos desenvolvimentos tecnológicos; (d) às atividades desportivas e corporais; (e) à produção artística; (f) ao campo da saúde; (g) às formas diversas de exercício da cidadania; (h) aos movimentos sociais. (TERIGI apud CANDAU; MOREIRA, 2006, p. 4).

Nesses espaços, são produzidos os diferentes saberes dos quais decorrem os conhecimentos escolares. De acordo com Candau e Silva (2006), os conhecimentos oriundos desses diferentes âmbitos são selecionados para constituir o currículo formal, para constituir o conhecimento escolar que se ensina e aprende-se nos espaços formativos de Educação. Os conhecimentos que se originam em tais âmbitos são selecionados e, de certa forma, reestruturados para constituírem o conhecimento escolar. Segundo Candau e Moreira (2006), os conhecimentos de referência passam por um processo de recontextualização.

Terigi (1999) apud Candau e Moreira (2006) ajuda a compreender esse processo de recontextualização do conhecimento escolar, salientando que o sujeito aprende o

resultado de um processo que não inclui, muitas vezes, a trajetória de construção dos conhecimentos apresentados.

Há, portanto, um certo grau de descontextualização nos conteúdos escolares devido a esse processo, já que os saberes e as práticas produzidos nos âmbitos de referência do currículo não podem ser ensinados tal como funcionam em seu contexto de referência. Portanto, há necessidade de se evitar descontextualização para não se perder o sentido dos conteúdos (TERIGI, 1999).

Por intermédio do conceito de recontextualização, podem ser elaboradas práticas que possibilitam selecionar e incluir saberes de grupos excluídos socialmente, pois, através disso, é possível articular a ação de múltiplos contextos nessa reinterpretação, identificando as relações entre processos de reprodução, reinterpretação, resistência e mudança nos mais diferentes níveis. (CANDAU; SILVA, 2006).

Entretanto, não se trata de um processo de assimilação ou de simples adaptação de saberes, mas um ato em que “ambivalências e antagonismos acompanham o processo de negociar a diferença com o outro”. O espaço simbólico da recontextualização passa a ser entendido como um espaço de negociação de sentidos e significados, a construção de uma “comunidade imaginada”, visando a negociar a identidade com a cultura produzida. (MOREIRA; CANDAU, 2006)

Em outras palavras, a compreensão do processo de construção do conhecimento escolar facilita ao professor uma maior compreensão do próprio processo pedagógico, o que pode estimular novas abordagens, na tentativa tanto de bem selecionar e organizar os conhecimentos quanto de conferir uma orientação cultural ao currículo. Vejamos, então, como abordar, nas decisões curriculares, a diversidade cultural que marca nossa sociedade.

O objetivo maior concentra-se, cabe destacar, na compreensão do processo de construção das diferenças e das desigualdades. O propósito é que os currículos desenvolvidos tornem evidente que elas não são naturais; são, ao contrário, “invenções/construções” históricas de homens e mulheres, sendo, portanto, passíveis de serem desestabilizadas e mesmo transformadas. Ou seja, o existente

nem pode ser aceito sem questionamento, nem é imutável; constitui-se, sim, em estímulo para resistências, para críticas e para a formulação e a promoção de novas situações pedagógicas e novas relações sociais.

O currículo visto como instrumento de confronto do saber sistematizado com o saber empírico é compreendido como um campo de lutas e conflitos em torno de símbolos e significados; é uma ferramenta essencial na luta pela busca da inserção do respeito às diferenças nas práticas curriculares na educação contemporânea. Percebido dessa forma, este instrumento legitima que a heterogeneidade nas relações sociais e culturais deu espaço para que segmentos da sociedade que foram historicamente silenciados pudessem adentrar nas questões de concepção, organização e implementação de currículos, implicando, assim, no protagonismo do conhecimento eleito como formativo.

A tentativa de se elaborar um projeto curricular pós-crítico, que evidencie valores e conhecimentos etnicorraciais, é a tentativa de evidenciar os diferentes valores civilizatórios que compõem a sociedade brasileira e que não estão sendo vivenciados nos programas e projetos curriculares oficiais. Como afirmam Moreira e Candau (2007, p. 31) “elaborar currículos culturalmente orientados demanda uma nova postura, por parte da comunidade escolar, de abertura às distintas manifestações culturais”.

De acordo com Macedo (2006), a ideia da urgência nos cenários curriculares de *etnocurrículos* que buscam evidenciar questões de raça e etnia no conhecimento eleito propõe desconstruir a noção dominante de que currículos seriam instrumentos pedagógicos feitos tão somente por especialistas e legitimados apenas por autoridades culturais e educacionais, asseguradas por aparelhos ideológicos institucionalizados.

Assim, um currículo etnicorracial se apresenta como fruto da sua ligação às experiências sociorraciais e socioculturais ligadas àqueles que nele estão envolvidos, ao mesmo tempo em que transforma essas experiências numa questão reconhecida como modo de (re)afirmação dos pertencimentos que induzem os debates com os quais os conhecimentos e atividades serão e são eleitos como

formativos e são escolhidos e organizados enquanto currículo proposto e praticado.

3 VALORES AFRODIASPÓRICOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.

“Eu queria ouvir a história de lemanjá, pró! A senhora sabe contar?”
A.M., 9 anos.

A proposta de repensar o currículo por conta da diversidade etnicorracial no Brasil incita-nos a refletir o quanto a educação é um dos mais importantes canais para a formação da consciência identitária e social do contexto de que faz parte. Diante dessa realidade, a educação e seus processos formativos têm sido elemento fundamental para a transformação da realidade social do país, especialmente no que concerne aos grupos menos favorecidos, como a população negra, por exemplo.

Questiona-se aqui até que ponto a educação produzida a partir de pretensões universalistas e homogeneizadoras atende ao modelo de sociedade que desejamos, sociedade esta que se caracteriza pela diversidade de raças, etnias e culturas e que tem, ao longo do tempo, as possibilidades de reconhecimento e valorização negadas.

O currículo pautado na construção da identidade pessoal a partir dos saberes de um determinado grupo étnico tem por principal desafio incluir em seus processos conhecimentos que se desenvolvem na vida social, na convivência humana, nos espaços formativos, nas manifestações culturais, nos movimentos e organizações sociais desses grupos. Esta é uma questão básica da sociedade atual, que está imersa numa rede formada por situações e fenômenos que exigem, a cada dia, interferências sistemáticas e planejadas dos sujeitos inseridos nos processos de educação.

O currículo tem sido, historicamente, objeto escolhido pelo Estado como meio para

perpetuar saberes que interferem na construção da identidade social da população brasileira. Ao cumprir a finalidade do pleno desenvolvimento do sujeito em seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mundo do trabalho, podemos perceber a ausência de ações efetivas comprometidas com o reconhecimento de saberes com quais os sujeitos estão socialmente comprometidos. De acordo com UNICEF, 2015, em sua pesquisa sobre evasão escolar no Brasil, apesar de a pobreza e a violência criarem cenários propícios para o abandono escolar, nenhum desses aspectos foi apontado pelos estudantes como o principal causador. Entre os 15 e 17 anos, 40% dos estudantes deixam de estudar por considerarem a *escola desinteressante*.

Os valores na formação contemporânea é um tema que vem sendo debatido no modelo curricular vigente. Podemos perceber isso através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no art. nº 27º, que determina:

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; II – consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento; III – orientação para o trabalho; IV – promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais. (BRASIL, 1996, sp)

A LDB garante, assim, que os conteúdos curriculares da Educação Básica devem considerar as características das diferentes culturas e etnias da formação do povo brasileiro.

Dessa forma, cabe aos responsáveis pela elaboração dos projetos curriculares da educação brasileira a missão de (re)pensar suas propostas e práticas pedagógicas para ensinar valores no âmbito do desenvolvimento social dos sujeitos, através da seleção de conteúdos e metodologias que favoreçam a inserção de conhecimentos originários das diferentes matrizes étnicas e raciais que formam o Estado Brasileiro.

Os saberes oriundos de povos como os africanos e indígenas não podem ser adicionados nos projetos curriculares apenas de forma transversal. Já que estes grupos possuem representatividade na formação social brasileira, seus saberes

necessitam estar presentes em todos os componentes do currículo escolar, utilizando-se, para tanto, de propostas pensadas para diversos contextos.

As consequências do processo histórico voltadas para os saberes oriundos de povos como africanos e indígenas no Brasil estão relacionadas a uma memória marcada pela exclusão, discriminação e opressão de um sistema econômico, político e social que pensa seu projeto de educação sem diálogo com as diferenças etnicorraciais do seu povo. O currículo oficial e vigente tornou-se, portanto, um espaço de negação de saberes aos negros e indígenas e seus descendentes e, da mesma forma, construiu, em suas práticas, estereótipos negativos que estigmatizam, até dias atuais, o que se tem denominado de afrobrasileiros e indígenas.

Abordar valores nesta perspectiva não é uma tarefa fácil, já que as práticas tradicionais nos levaram a acreditar por muito tempo que a principal tarefa da educação era transmitir conhecimento. Esse modelo pedagógico não se enquadra mais nas exigências do mundo contemporâneo. O processo formativo não se restringe à mera transmissão de conhecimentos, em que a atividade nos leva a objetivos definidos.

Para que a Educação no Brasil possa ser efetiva nos projetos curriculares a partir de valores etnicorraciais, é preciso que sua elaboração deixe de considerar a questão racial como algo específico dos negros; ou seja, acabe com práticas discriminatórias, como o não acompanhamento da efetivação das políticas públicas para valorização de saberes afrobrasileiros e indígenas, o que fortalece a criação de espaços para práticas equivocadas e preconceituosas (GOMES, 2006). Se não houver mudanças, nossos currículos continuarão naturalizando as práticas de racismo, discriminação, reproduzindo os estereótipos negativos que se direcionam, sobretudo, às crianças afrodescendentes.

Necessário se faz, pois, refletir esse currículo efetivado por ideias rígidas, atreladas a uma visão conteudista. Os valores etnicorraciais, em especial os afrodiaspóricos, no processo de construção do conhecimento escolar, vêm sofrendo efeitos de relações de poder. O currículo instituído tem hierarquizado determinados valores, e no mesmo sentido, tem definido o que deve e o que não deve ser ensinado nos

espaços formativos; e, como consequência desse poder de legitimação, o que deve ser ensinado na construção do conhecimento.

Diante do exposto, podemos perceber que tratar valores na perspectiva etnicorracial é uma tentativa possível de pautar o conhecimento e sua construção a partir de outros princípios. Os valores afrodiaspóricos, apesar de não constarem oficialmente nos currículos oficiais das instituições de ensino, permanecem nas relações sociais, formativas e estruturantes da sociedade contemporânea. Sua valorização tem sido estratégia viável e positiva na manutenção do legado africano afrobrasileiro, como também na busca da redução do racismo e melhoria dos baixos índices educacionais da população negra do Brasil.

3.1 VALORES AFRODIASPÓRICOS NO CONTEXTO BRASILEIRO:

Ao falar de valores afrodiaspóricos no contexto brasileiro, é preciso compreender o que foi e o significado da diáspora africana no Brasil, já que é um fenômeno coletivo, civilizatório e relevante e que deixou várias marcas e contribuições na sociedade brasileira.

A diáspora africana é um fenômeno sociocultural e histórico que aconteceu nos países africanos devido à imigração forçada da população africana para países que tinham como características a existência da mão de obra escrava. Isso se deu no início da Idade Moderna e teve duração até o final do século XIX. Esse termo foi elaborado por historiadores a partir dos movimentos civis e descendência de escravos recentes.

Os africanos que atravessaram para as Américas na condição de escravos foram destituídos de sua cultura, saberes, inclusive de sua humanidade ao serem transformados em mercadorias; foram “coisificados”. A diáspora africana no continente americano decorre do processo do colonialismo europeu e, em particular, do tráfico transatlântico e do sistema de escravidão. Neles, o colonizador imprimiu o código dos europeus e deles se apossou na condição de proprietário, de senhor.

Contudo, os africanos que cruzaram os oceanos não chegaram sozinhos. Trouxeram seus valores, suas divindades, visões do mundo, alteridades¹ (linguística, artística, étnica, religiosa), diferentes formas de organização social e modos de simbolização do real. Uma vez instalados em quaisquer dos continentes, por mais que as tradições fossem extintas pela cultura hegemônica, os descendentes de africanos davam início a um processo de criação, invenção e recriação da memória cultural para preservação dos laços mínimos de identidade, cooperação e solidariedade.

Sendo assim, os africanos que aqui chegaram refizeram seus referenciais identitários, buscando manter a matriz africana comum, através dos valores e princípios presentificados principalmente nas línguas intercomunicantes e nos sistemas míticos comuns. Para Lima (2003), foi inevitável a aceitação de mudanças em sua estrutura identitária; no entanto o “povo de santo” procurou manter firme e sofredamente a fidelidade às suas crenças ancestrais, mitos e valores africanos.

Nesta rede de interação, as múltiplas culturas africanas que aqui chegaram preservaram marcas visíveis dos traços africanos que exerceram importância fundamental para que seus descendentes realizassem sua reconstrução pessoal e coletiva. Dentre as inúmeras marcas de africanismos, destaco os valores afrodiáspóricos, também conhecidos como valores civilizatórios africanos, marca identitária desse grupo. O conceito de valores afrodiáspóricos, de acordo com Trindade (2005, p. 35), é:

[...] um conjunto de conhecimentos que africanos e africanas trazidos ao Brasil implantaram, marcaram, instituíram aos seus descendentes, são princípios e normas que corporificam um conjunto de aspectos e características existenciais, espirituais, intelectuais e materiais, objetivas e subjetivas, que se constituíram e se constituem num processo histórico, social e cultural de um povo. (TRINDADE, 2005, p.35)

Esses conhecimentos estão inscritos na nossa memória, no nosso modo de ser, na música, literatura, ciência, arquitetura, gastronomia, religião, entre outros, e são utilizados para sobrevivência e manutenção dos saberes pelos seus descendentes. São inúmeros os valores trazidos com os africanos para o território brasileiro; todavia,

estão mais presentes nos grupos sociais e são destacados na formação e desenvolvimento de jovens e crianças.

Podem ser inseridos e valorados nos projetos curriculares oficiais de educação, sem distanciar-se dos princípios e fins da educação nacional, já que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional regulariza que as práticas formativas da educação devem “abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996).

De acordo com Trindade (1994), temos dez valores afrodiáspóricos (ancestralidade, circularidade, memória, cooperativismo, ludicidade, musicalidade, corporeidade, energia vital/axé, oralidade e religiosidade), que são essenciais ao desenvolvimento de atividades que buscam valorizar e manter conhecimentos trazidos por africanos em territórios da diáspora africana.

Dentre os valores afrodiáspóricos listados acima e encontrados nos grupos sociais e tradicionais, temos os quilombos, terreiros de candomblé, pescadores e marisqueiras; temos alguns mais visíveis de serem encontrados, como a musicalidade; e outros que resumem em sua existência todos os demais valores, como a ancestralidade, conforme nos afirma Moura (2009) e Leite (1992).

Estamos imersos em processos de lutas sociais que nos levam a questionar a ausência de valores afrodiáspóricos na construção do conhecimento socialmente aceito, como também de projetos educacionais que valorizem tais valores objetivando construir uma sociedade sem preconceitos a partir da equidade sociorracial. A invisibilidade do legado africano e afrobrasileiro na educação brasileira tem sido uma questão que merece atenção. Ela é a fonte de consequências irreparáveis ao povo negro, que tem sido participante de processos formativos e currículos advindos de matrizes sociais que não condizem com sua história de vida e nem respeitam sua representatividade na formação do povo brasileiro.

3.2 INVISIBILIDADES DO LEGADO AFRICANO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A história da educação escolar brasileira, nos últimos cinco séculos, tem demonstrado que as diversas matrizes culturais que formam a nossa população tiveram seus valores e princípios tratados de formas diferenciadas. Se formos analisar as três principais matrizes culturais que formam este país (africana, indígena e europeia), é possível compreender que diferentes projetos civilizatórios e, por consequência, educacionais, foram efetivados de forma desigual. A educação escolar formal fora negada para as populações não-brancas, especialmente, aos negros e aos seus descendentes, como afirma Silva e Silva (2005):

Ao referir-nos à educação no Brasil, sob a ótica étnicorracial, somos levados a tratar da desigualdade e da exclusão no que tange ao acesso aos bancos escolares, vividas pela população não-branca. Por mais de duzentos anos, os africanos escravizados não tiveram nenhum tipo de oportunidade de estudo formal. Inicialmente, o processo de alfabetização dos negros se deu em base de atos de caridade e, quando muito, filantropia. (SILVA; SILVA, 2005, p.195).

Ainda de acordo com essas autoras,

A escolarização, até esse período, foi de responsabilidade particular e privilégio de senhores e de seus filhos homens. À outra parcela da população, bem mais numerosa, constituída por mulheres, nativos e africanos, não cabia esse direito. Ao se considerar a história da educação, denota-se que o acesso dos negros à educação, além de tardia, não lhes garantia devidamente a inclusão. Durante o escravismo e o predomínio da oligarquia rural, não se concebia sequer a alfabetização dos africanos, haja vista que prevalecia, por um lado, a concepção de que eram destituídos de inteligência e de alma. Por outro, a eles sabia apenas o trabalho doméstico e braçal, logo não havia necessidade de adquirir outros conhecimentos e saberes. (SILVA; SILVA, 2005, p.195).

Além do que foi apresentado, é possível ainda afirmar que os escravos foram formalmente excluídos do processo de escolarização durante a Colônia e o Império, já que a crise do escravismo, no final do século XIX, influenciou a estrutura social, de acordo com Ribeiro (2004, p.7):

O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram

montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares. (RIBEIRO, 2004, p. 7)

No final do império, estávamos no período de abolição da escravatura e por esta questão houve crescimento no debate sobre o negro e seu acesso à educação formal. Se aos escravos não era permitido o acesso a instituições públicas de ensino, aos descendentes nascidos livres eram destinados espaços de formação para o trabalho (orfanatos, companhias de aprendizes do exército ou força armada). Dessa forma, o ingresso do negro na escola deu-se apenas de acordo com os interesses dirigidos para produção e não para a sua valorização humana e integração social (RIBEIRO, 2004).

Ainda que alguns negros libertos, no final do império, tivessem acesso aos bancos escolares, o que podemos afirmar é que a omissão do Estado na promoção de educação pública para crianças negras e livres determinou que a desigualdade educacional se tornasse um legado para os descendentes africanos até os dias atuais, levando-nos também a afirmar que este “projeto educacional” não só excluiu sujeitos, mas também sua história, colocando-os nos estratos sociais mais baixos da sociedade, tornando seus conhecimentos e conjunto de valores e princípios inferiores e sem nenhum tipo de valor.

No início do século XX, nos deparamos com o abandono a que foi relegada a população negra. Estudo realizados por Trindade, 2008, retrata o negro em situação de pobreza e abandono extremos nas áreas urbanas, no período em que algumas cidades do país iniciam o processo de modernização. Dessa forma, muitas foram as mudanças nos segmentos sociais. O surgimento de novos valores ocasiona impactos severos no mercado de trabalho, que passou a adotar novos modelos organizacionais da sociedade moderna. No que se refere aos ex-escravizados, estes necessitaram criar meios de operacionalizar mecanismos de enfrentamento por não se adequarem à nova ordem social.

Na década de 1930, inicia-se um importante processo de mobilização política e educacional entre os negros, pois as ações dos movimentos negros no início do século XX foram todas no sentido de incentivo à população afrodescendente para a

educação. Dessa forma, a preocupação com a questão educacional se tornou realidade quando os movimentos sociais negros passaram a conscientizar as populações afrodescendentes sobre a importância da participação efetiva nos cursos e de aprender a ler e escrever. Para eles, esses seriam processos que possibilitariam a integração dos negros na sociedade de classes (SILVA; SILVA, 2005).

Nas décadas posteriores do século XX, com o fortalecimento do Movimento Negro brasileiro, intensificou-se a luta por uma educação escolar que valorizasse as experiências culturais afrodiáspóricas no Brasil, contribuindo para a desconstrução dos estereótipos negativos a que essa população esteve submetida historicamente. Segundo Silva e Silva (2005):

No início da década de 50, um momento marcado por mudanças sociais e políticas da sociedade brasileira, as organizações negras ampliam as demandas do ponto de vista socioeducacional e político da comunidade negra. Daquele momento, destacamos a atuação do Teatro Experimental do Negro, TEM, liderado por Abdias do Nascimento, que continua a promover dentro da comunidade negra ações em que a questão da educação é primordial, haja vista ainda, se ter um grande número de negros com baixa escolarização [...] As décadas de 1960, 1970 e 1980 foram marcadas pelo surgimento de diversos grupos e associações do movimento negro. (...) Os militantes do movimento negro ampliaram, naquele período, atividade como seminários, debates, núcleos de estudos, cursos, palestras e conferências. Produziram materiais como jornais, cartilhas, cartazes, manifestos, livros paradidáticos e intervieram junto ao poder público para aprovação e implementação de componentes curriculares sobre estudos africanos. (...) Na década de 90, as organizações fortaleceram suas iniciativas em prol da escolarização, nos níveis fundamental e médio. Contudo, o empenho se concentra em forjar políticas públicas e ações governamentais que facilitem não só o acesso do povo negro à educação, mas assegure inclusive a sua permanência e a divulgação de valores culturais das culturas negras através de práticas pedagógicas e recursos didáticos. Com o novo milênio, estabeleceu-se mais uma pauta em busca de ações e políticas públicas para organizações negras e sociais: o acesso do povo negro ao nível superior e, por conseguinte, às instancias profissionais que exigem esse nível de escolaridade. (SILVA; SILVA, 2005, p.199-200).

Podemos notar que, ao longo da história cultural e social do Brasil, o processo de luta em busca do acesso dos negros ao ensino formal e regular perdura até os dias atuais, mas também é necessário reconhecer os avanços alcançados por esta luta. Nesse sentido, podemos citar a Lei 10.639/03, Lei 11.645/08, Lei de Cotas no Ensino Superior, a Portaria Normativa Nº 18, de 11 de Outubro de 2012, o Decreto Nº 7.824, de Outubro de 2012, e o Estatuto da Igualdade Racial.

Entretanto, é preciso atentar a outras questões que estão além do acesso e permanência do negro à educação, especialmente, às propostas curriculares e seus processos formativos e intenções.

Historicamente, conforme Louro (2006) e Gomes (2003), o único espaço reconhecido oficialmente como detentor do conhecimento formal é o escolar, que é uma estrutura de poder que reproduz intenções formativas estruturadas com objetivos definidos. É nesse espaço que temos percebido o descaso com as questões etnicorraciais, representando-as de forma superficial e distante da realidade dos sujeitos pertencentes a este grupo social, levando a reforçar estereótipos e naturalizando as questões raciais do país.

De acordo com Moreira e Candau (2007), o processo de construção do conhecimento pela escola sofre os efeitos de relações de poder, o que leva à hierarquização de saberes, isto é, o que deve e o que não deve ser ensinado pela escola. Sendo a escola e seu currículo um território em que se impõem competições em torno dos seus processos formativos, pode-se dizer que “neste território evidenciam-se esforços tanto para consolidar as situações de opressão e discriminação a que certos grupos sociais são submetidos, quanto por questionar os arranjos sociais em que essas situações sustentam-se”. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.28).

É nesse contexto que surge a necessidade de se discutirem as questões etnicorraciais, pois a inserção dos afrodescendentes na educação formal vem trazendo demandas específicas em relação a questões da formação racial do nosso país, como novas formas de elaboração de currículos e que necessitam ser vivenciadas no ambiente escolar. Como afirmam Moreira e Candau (2007, p. 31), “

[...] elaborar currículos culturalmente orientados demanda uma nova postura, por parte da comunidade escolar, de abertura às distintas manifestações culturais. Faz-se indispensável superar o “daltonismo cultural”, ainda bastante presente em nossas escolas.

De acordo com Gomes (2006):

Existe uma série de comportamentos, rituais, tradições e heranças e todo um contexto histórico e político que interferem no processo de construção da identidade etnicorracial de qualquer grupo humano. É um processo complexo para todos nós. Além disso, a resignificação da cultura, a escolarização, as relações de poder, as redes de sociabilidade, as mudanças sociais, a miscigenação, os deslocamentos geográficos, entre outros fatores, também devem ser sempre considerados quando pensamos nessa questão. (GOMES, 2006, p.35)

Por isso, quando os elementos culturais negro-africanos e afrobrasileiros são ocultados, incompreendidos e não apresentam significados para esses grupos étnicos, estes distanciam-se progressivamente de suas referências culturais e históricas.

No contexto atual, refletir sobre a cultura e os valores afrodiaspóricos significa considerar as lógicas simbólicas construídas ao longo da história por um grupo sociocultural específico: os negros africanos e seus descendentes ao longo desses últimos quinhentos anos (GOMES, 2006). Nesse sentido, construir outro olhar sobre a cultura afrobrasileira implica em (re)elaborar os ritos, as representações construídas no contexto da escola, sobre os diversos grupos étnicos que aqui chegaram. Implica em problematizar categorias como identidade, currículo e questão racial, dentre outras coisas. Implica, como nos adverte Silva (2005, p. 21), em “conhecer para entender, respeitar e integrar, aceitando as contribuições das diversas culturas, oriundas das várias matrizes culturais presentes na sociedade brasileira”.

Além disso, impõe-se, como condição fundamental, construir novas práticas pedagógicas e, no mesmo sentido, propor novas formas de educar para construir uma cultura pedagógica que possa mover os sistemas de ensino a fim de fortalecer compromissos para construção de novos projetos de educação e educação escolar, baseados nas relações raciais e no diálogo respeitoso entre elas.

3.3 ESTRATÉGIAS FORMATIVAS A PARTIR DO LEGADO AFRICANO

Após inúmeras lutas e avanços na estrutura cultural e social, como vimos anteriormente, faz-se necessário reconhecer que a aprovação da Lei 10.639/2003 e

da Resolução CNE/CP/2004 foi um passo importante rumo à reparação humanitária do povo negro brasileiro, uma vez que abre caminho para a nação brasileira adotar medidas para corrigir os danos materiais, físicos e psicológicos resultantes do racismo e de formas conexas de discriminação.

A aprovação desta lei modificou, pela primeira vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 com a inserção dos artigos 26 A, 79 A e 79 B, para incluir no currículo da rede de ensino pública e privada a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Ou seja, todos os sistemas de ensino municipal, estadual e federal precisam incluir nos currículos questões etnicorraciais, tendo como princípio garantir a inclusão do estudo da História da África e dos Afro-brasileiros, resgatando a tradição e a contribuição do povo negro nas áreas sociais, econômicas e políticas pertinentes à História do Brasil, de maneira que a sociedade contemporânea tenha a oportunidade de (re)conhecer sua origem através da valorização da sua cultura e tradição originadas dos povos Africanos.

Alguns anos depois, em 2008, foi promulgada uma nova Lei, a Lei 11.645, que alterou novamente a LDB para incluir, além da temática afrobrasileira, a temática indígena. Estes são avanços na legislação educacional que podem contribuir para a construção da equidade racial ao mesmo tempo em que possibilita a ressignificação de práticas curriculares desenvolvidas ao longo da história da educação brasileira. Também se evidencia a desconstrução de atitudes e posturas discriminatórias no espaço escolar, criadas ao longo da história da educação, buscando consolidar na sociedade a naturalização do racismo, da qual até o presente momento a escola não conseguiu desvincular-se.

Contudo, a respectiva lei deve ser encarada como desafio fundamental do conjunto das políticas que visam à inclusão de todos na educação brasileira. A partir do conhecimento da cultura afrobrasileira, a educação auxiliará a formar uma comunidade escolar capaz de valorizar a história de seu povo e reivindicar conscientemente o direito à equidade na nação.

A promulgação da lei 10.639/03 é considerada um ponto de chegada de uma luta

histórica da população negra em prol da promoção da equidade racial, mas também o ponto de início para este grupo social que conseguiu colocar sua história tema na pauta do currículo escolar e, por conseguinte, estimular uma ruptura com um tipo de postura pedagógica que não reconhece as diferenças resultantes do processo de formação nacional. Assim, é importante acreditarmos que as mudanças significativas são possíveis, principalmente dentro das estruturas escolares que passarão a ter uma formação de identidade voltada para os princípios étnico e culturais ligados aos valores e princípios africanos.

Se, por um lado, ao menos em termos legais, todas as instituições de ensino no Brasil precisam instituir práticas de ensino que deem conta de cumprir com as determinações da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações etnicorraciais, na prática, o que tem se observado é o não cumprimento dessas determinações.

Dessa forma, para a Lei 10.639/2003 ser efetiva, faz-se necessário atuar como um conjunto sistêmico de equidade sociorracial para o fortalecimento da cidadania. Essa nova postura pedagógica e escolar tem amparo legal e constitucional; portanto, apesar de todos os esforços do movimento negro para a regulamentação dessa lei, o ritmo das execuções e a realização de todos os instrumentos necessários para tornar essas leis uma realidade concreta na vida das populações envolvidas indicam a existência e a permanência do racismo nas diversas esferas da sociedade. Pode-se comprovar isso diante da omissão e da inexistência de ações políticas de assistência para instituições repensarem seus currículos e da ausência de acompanhamento pedagógico para as práticas já desenvolvidas para efetivação da lei, que deveriam ser tomadas pelos órgãos responsáveis pela efetivação e cumprimento da Lei, seja no âmbito nacional, estadual, municipal, seja nos estabelecimentos de ensino privados como nos públicos.

A ausência de uma educação para a equidade sociorracial no espaço escolar é um problema que vem se perpetuando ao longo da história através das diversas práticas sociais e, principalmente, no âmbito educacional. Faz-se necessário, pois, que a discussão sobre a aplicabilidade da lei 10.639/03 no espaço escolar sensibilize esferas que se responsabilizam pela definição de objetivos e pela elaboração dos

projetos curriculares no âmbito educacional, para que, coletivamente, possamos tomar atitudes para inserir, nos processos pedagógicos, conhecimentos que possam desenvolver valores e princípios de acordo com a História e Cultura Africana e Afrobrasileira.

Contudo, para que a referida lei seja efetivamente aplicada em todos os estabelecimentos de ensino do país, é necessário também enfatizar e criar diferentes responsabilidades dos poderes executivos, dos legislativos e dos conselhos de educação municipais, estaduais e nacional e de demais instituições públicas no processo de implementação e institucionalização da lei n. 10.639/2003 nos sistemas de ensino, como preconiza o Plano Nacional para a Implementação das Diretrizes Curriculares pertinentes à Lei 10.639/03 (MEC-SEPPPIR, 2009).

Deve-se, também, elaborar propostas formativas que oportunizem os sistemas de ensino de educação, (re)pensar seu currículo, além de suas práticas formativas, para, assim, levar em conta a formação da identidade dos negros, respeitando seu modo de ser e de pensar o mundo, considerar a imensa influência que a cultura africana sempre exerceu sobre o modo de ser do brasileiro.

Como salienta Munanga (2005, p.16-17)

[...] a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados". O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (MUNANGA, 2005, p.16-17)

A escola e seus processos formativos têm um papel fundamental na formação da identidade das crianças e jovens que são inseridos nas diversas instituições, mas também precisam ter clareza da necessidade de potencializar a diversidade da qual são constituídos (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA 2006), pois, conforme cita o próprio almanaque pedagógico afrobrasileiro (2007),

Quando a criança negra chega à escola, ela traz consigo uma série de indagações em relação ao seu pertencimento racial, à qual a escola irá responder de forma favorável ou não, através de suas práticas pedagógicas, atitudes, posicionamento e até mesmo de seus silêncios. (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA 2006, p. 53)

A escola e seus processos, às vezes de forma velada e, às vezes, de maneira explícita, tornam-se um espaço no qual essas concepções e imagens estereotipadas em relação ao negro e afrodescendente se perpetuam graças a distorções da realidade histórica, omissão de fatos, reprodução de inverdades, sempre no sentido de mostrar os povos africanos como “tribos” estáticas no tempo, alheias ao conhecimento (NASCIMENTO, 1991; FERREIRA, 2004).

Enquanto a educação escolar e seus processos continuarem considerando a questão racial no Brasil algo específico dos negros, negando-se a considerá-la uma questão colocada para toda a sociedade brasileira, continuaremos dando espaço para práticas equivocadas e preconceituosas; conseqüentemente, em nossas escolas, continuaremos naturalizando as práticas de racismo, discriminação, reproduzindo os estereótipos negativos que se direcionam, sobretudo, às crianças negras, afrodescendentes (GOMES, 2003).

Trabalhar com os valores afrodiaspóricos, na educação de um modo geral e na escola em específico, é considerar a consciência cultural do povo negro, ou seja, é atentar para as formas de trabalhar dessa cultura pelos sujeitos. Significa compreender como as crianças, adolescentes, jovens, adultos e velhos negros constroem, vivem e reinventam suas tradições culturais de matriz africana na vida cotidiana (GOMES, 2003).

Para que as instituições de ensino desempenhem o papel de formar sujeitos, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção do conhecimento e compartilhamento desses conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade sem hierarquias raciais. A escola tem papel preponderante para a eliminação das discriminações e para a emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para a consolidação das nações como espaços democráticos e igualitários (MEC/SECAD, 2006, p. 236).

Diante do exposto, podemos compreender ainda mais que, ao longo da história

social e cultural brasileira, a implementação de políticas para a educação e seus processos formativos pretenderam ser universalistas e que, de certa forma, sempre foram pensadas para atender a grupos sociais que buscavam perpetuar seus valores e princípios a partir da desvalorização dos demais conhecimentos. Esse projeto de educação ocasionou a construção de uma tradição escolar que sempre atendeu às aspirações das elites que tentaram comandar os destinos do país.

Da mesma forma, a partir de uma reflexão mais comprometida com o entendimento da diversidade etnicorracial, fica-nos perceptível o entendimento acerca da construção de determinados lugares sociais a que muitos desses grupos foram submetidos, a exemplo da cultura afrobrasileira e indígena. O certo é que as relações de poder instituídas ao longo da história do Brasil buscaram silenciar a diversidade de sujeitos, culturas e grupos étnicos que formam a nossa sociedade.

Dessa forma, (re)pensar as relações etnicorraciais no espaço escolar, discutindo questões que foram historicamente silenciadas pelas diversas instâncias organizativas da escola é reconhecer que o negro e seu legado foram excluídos dos inúmeros processos de produção do conhecimento, como também das práticas formativas escolares neste país. Diante desta realidade, é necessário refletir o papel do currículo como estratégia de valorização e reconhecimento de valores civilizatórios africanos ausentes nos currículos oficiais de ensino; além disso, propor processos formativos que contribuam na solução de demandas que estejam ligadas às questões etnicorraciais que tratem as desigualdades sem hierarquização e subalternidade.

4 EDUCAÇÃO, TRADIÇÃO E RESISTÊNCIA: RESIDÊNCIA SOCIAL EM ANGOLA.

“A árvore pode estar bonita, mas é a raiz que precisa estar forte!”

Cabloco Sultão das Matas

A experiência da Residência Social (RS) foi realizada em Luanda, Angola, no Instituto Superior Dom Bosco (ISDB) da Universidade Católica de Angola (UCAN), de 05 a 30 de março de 2016. Com carga horária de 160 horas, a RS consiste em uma atividade curricular obrigatória para obtenção do título de mestre profissional do Mestrado Interdisciplinar e Profissional em Desenvolvimento e Gestão Social do Programa de Desenvolvimento e Gestão Social – PDGS. Seu principal objetivo é proporcionar ao residente social uma experiência prático/organizacional diferente da que ele está habituado a vivenciar.

Em outras palavras, a RS é uma tecnologia de formação direcionada à formação de gestores sociais. Consiste em uma imersão continuada do mestrando em um contexto de aprendizagem capaz de contribuir e ampliar seus conhecimentos e saberes de acordo com sua caminhada acadêmica, pessoal e profissional. Metodologicamente, o mestrando assume a posição de observador/participante e busca integrar diferentes compreensões da realidade na qual está imerso e, assim, relacioná-los às suas vivências, para também contribuir no território em que desenvolve suas práticas.

A obrigatoriedade de realizar a residência social fez-me mapear países e instituições que podiam contribuir para o alcance do objetivo desta pesquisa. Assim, a escolha do continente Africano deu-se pela sua importância na formação etnicorracial brasileira; e Angola pelas relações ancestrais com o Brasil, principalmente com a

Bahia; e a Universidade Católica de Angola por estar de acordo com os propósitos deste trabalho, que é contribuir na fomentação de métodos práticos e viáveis que colaborem na valorização de saberes ancestrais, como também suas contribuições na construção do conhecimento científico.

Esta experiência de formação social determinou como objetivo principal o levantamento de saberes ancestrais angolanos que podem contribuir para a construção de currículos etnicorraciais. Em contato com gestores pedagógicos e alunos, buscou-se mapear saberes ancestrais que estão presentes na educação angolana e que são necessários para a construção de um currículo etnicorracial. Assim, certificou-se de que, apesar das dificuldades de seleção de conteúdos e inserção destes na educação formal angolana, a ancestralidade neste país é essencial para a manutenção cultural e formativa da sua população.

Apesar de apenas ter relatado a importância desta experiência a favor das questões acadêmicas, é válido ressaltar que este intercâmbio formativo/cultural também contribuiu no fortalecimento da construção da identidade da residente, que se reconhece como mulher negra, jovem e educadora. Assim, esta vivência possibilitou também a elevação da sua autoestima, o que, muitas vezes, é o que a equilibra e a faz caminhar em busca de novas propostas educacionais que incluam todos em sua diversidade cultural, social, dentre outros, sem diferenças ou rótulos.

Diante destes benefícios, pode-se ainda acrescentar o impacto social que esta experiência também proporcionou. O contato com os estudantes de Pedagogia, Filosofia e Psicologia do ISDB/UCAN reflete nos encaminhamentos de diálogos com organizações baianas oriundas dos diversos níveis de atuação que possuem interesse em reconhecer e valorizar os saberes africanos em seus currículos. A oportunidade de contato com diferentes repertórios e atores em torno de práticas compartilhadas propiciou, ainda, novos vínculos e, possivelmente, a formação de novos territórios.

4.1 ANGOLA, HISTÓRIA E INFORMAÇÕES

Angola é um país africano localizado na costa ocidental da África e possui 14 milhões de habitantes. Foi um país objeto da exploração colonial portuguesa e, por conta disso, era um dos principais fornecedores de mão de obra escravizada para o Brasil. Do ponto de vista administrativo, está dividido em deztoitos províncias (Bengo, Benguela, Bié, Cabinda, Cunene, Huambo, Huila, Kuando Kubango, Kuanza Norte, Kuanza Sul, Luanda, Lunda Norte, Lunda Sul, Malanje, Moxico, Namibe, Uige, Zaire) e subdividido em 164 municípios e 557 comunas.

A população é composta por mais de 90 grupos étnicos. Os quatro mais representativos são os umbundu, os bakongo, os kimbundu e os chokwe-lunda. A capital e maior cidade é Luanda, com uma população de 1,46 milhões de habitantes. Devido à colonização, a língua portuguesa é a língua oficial de Angola, mas existem seis línguas africanas reconhecidas como línguas nacionais — o ucôkwe (tchocué), okikongo, o kimbundu, o umbundu, o nganguela e o ukwanyama, dentre outras línguas africanas.

A formação étnica de Angola é um aspecto que chama bastante atenção no país. Em Luanda, cidade escolhida para a realização da RS, os grupos mais encontrados descendem dos umbundu e kimbundu. Em contatos com estes, na grande maioria jovens, pôde-se perceber que há uma necessidade de resgate e fortalecimento das tradições ancestrais desses grupos, que foram perdidas devido às interferências culturais da colonização portuguesa. Pode-se confirmar esta realidade pela dificuldade de encontrar descendentes que são conhecedores da sua cultura ancestral e que sabem significados da sua “língua-mãe”. Além disso, de acordo com um dos gestores da instituição acolhedora, em entrevista, “a colonização portuguesa e a migração populacional contribuiu para o desuso das línguas nativas, assim enfraquecendo a preservação cultural das etnias que formam a população do país”.

Na atualidade, as etnias africanas de origem bantu têm valores semelhantes e divergentes. Consideramos aqui características da etnia umbundu/ovimbundu, nome designado à língua originária dessa civilização. Com esta opção, buscamos evitar incorrer no erro de considerar características específicas de uma etnia e não

demonstrar a diversidade cultural angolana. Um equívoco comum é recorrer à generalização, conforme apresentada por ISDB:

Para não sucumbir à tentação de generalizações fáceis e talvez gratuitas, tomamos o conceito bantu como ponto de referência, tendo presente que mesmo nesta vastíssima zona geográfica, nos fixaremos em apenas alguns grupos étnicos representativos desta grande família, entre eles os bakongo (Congo Democrático, Congo Brazzaville e Angola), os baluba (Congo Democrático, Zâmbia e Angola), os bashi (Congo Democrático), os banyarwanda (Ruanda e Congo democrático), os Kimbundu (Angola), os Nhaneka-Humbi (Angola) e os Ovimbundu. (ISDB, 2013, p.10)

Portanto, como pode ser observado no fragmento acima, os ovimbundu são povos que estão enquadrados na grande família bantu e que têm a língua umbundu como a forma original de comunicação.

Dessa forma, adotamos a etnia umbundu/ovimbundu para nos referirmos neste momento devido à frequência de descendentes desta etnia durante a RS em Angola.

4.2 OS UMBUNDU:

Os Umbundu são povos conservadores e pouco explosivos, serenos e evitam brigas, confusões e conflitos. Por vezes, denominam-se como humildes, “dos deixa lá estar”, dos que gostam de partilhar e são povos que têm uma compreensão particular sobre o mundo e vivem de forma harmônica com a natureza e com os demais membros da comunidade. São povos caracterizados pela agricultura (trabalho no campo) e artesanato. Educam as crianças desde cedo a “ganhar o pão” e a lutar pela vida. Seus filhos, principalmente os do sexo masculino, são o centro da educação. Por terem uma característica de povo acolhedor, os umbundu estão sempre à espera de alguém que passa; por isso, nunca pode faltar-lhes alimento na casa, pois, no seu imaginário, podem receber uma visita inesperada.

A solidariedade faz com que as pessoas mais próximas sejam todas consideradas como familiares. Sabem partilhar e são solidários uns com os outros, não há muito individualismo. Bastante trabalhadores, não têm muitos complexos e não gostam de inferiorizar as demais etnias; a eles também é creditado o espírito de criatividade.

Esse conjunto de características pode ser considerado como socialmente apreciado por descreverem uma forma harmônica e solidária de viver e lidar com as demais pessoas.

Levando em consideração o sistema de aprendizagem umbundu, podemos elencar a oralidade, a ancestralidade, o respeito e o comprometimento como a transmissão de saberes às futuras gerações como seus canais preferenciais. Na maioria das famílias umbundu, a sabedoria é transmitida a partir de contos. Um exemplo dessa passagem de conhecimento e valores ocorre durante as orações noturnas, quando o avô reúne os mais jovens para contar-lhes histórias. Isso ocorre por acreditarem que o mais velho que está em vida bebeu do conhecimento dos que já “passaram” e este é um valor muito significativo na cultura bantu.

Tradicionalmente, em cada aldeia, existe a figura do Soba, uma autoridade social, política e religiosa. O Jango (ondjango ou embala) é o local onde o Soba reúne as pessoas, geralmente no centro da comunidade, para resolver os problemas. É o lugar onde se encontram os mais velhos de uma localidade, os líderes que são responsáveis pela aldeia. Os jovens e as mulheres também têm uma participação nesse espaço de tomada de decisão. O mais velho fala: “Na boca dos mais velhos, os dentes podem estar podres, mas as palavras são sábias”.

Os antepassados estão “praticamente” presentes no dia a dia dos Umbundu. Isso ocorre porque vivem a recordar os antepassados. Em vida, os que foram bons são sempre lembrados e os que foram ruins são esquecidos. A ancestralidade tem um valor muito grande para os angolanos em geral, isso porque, após a morte, o mais velho continua na memória e essa pessoa falecida torna-se uma espécie de acompanhante e ocorre uma transmissão de situações pessoais em vista da sociedade.

4.3 PRÁTICAS EDUCATIVAS A PARTIR DOS SABERES ANCESTRAIS DOS POVOS BANTU-UMBUNDU

Nas sociedades modernas, o verbo aprender, sobretudo quando nos referimos à

infância, parece estar associado a determinadas estruturas e condições, tais como escola, professor, sala de aula, lições, materiais didáticos, livros, além da noção de que se trata de um processo individual e que ocorre na mente das pessoas. Essas associações diretas presentes no nosso cotidiano chegam a impedir que pensemos em outros modos de compreender o que é educação em sentidos mais amplos.

O sistema educacional de Angola é uma construção recente, realizada no ano de 1977, pós-consolidação da independência nacional do país, em 1975. Por conta disso, demonstra fragilidades na sua estrutura. Os índices educacionais apontam para a necessidade de ampliação do acesso à educação, como também de um suporte para permanência e alfabetização. Além disso, é notória a dificuldade que possuem em desenvolver práticas formativas a partir da formação étnica do país, já que em nenhuma das instituições educacionais visitadas foram encontrados componentes curriculares ou práticas pedagógicas relacionadas aos saberes étnicos da população e das línguas nativas. Referente a esta realidade, as bibliografias encontradas afirmam que esta situação é resultado das influências da colonização portuguesa, que começou combatendo a escola tradicional africana e perseguindo os detentores do conhecimento tradicional.

Discorrer sobre as práticas educativas em Angola, e especificamente dos umbundus, é reconhecer a existência de outros sistemas educacionais que antecederam a construção do sistema oficial de educação. Os aspectos que serão apresentados são referentes à estrutura educacional pré-colonial, porém “até hoje são preservados na maior parte do país, reforçando a necessidade de valorização e inserção desses saberes na educação formal como estratégia de preservação e manutenção cultural” (NETO, 2014, p 96).

Na tradição umbundu, os processos educativos eram desenvolvidos ao longo da vida. Apesar de não haver etapas definidas para cada experiência, pode-se perceber que havia uma organização por faixa etária para cada aprendizado. A oralidade era a base dessa educação; dessa maneira, quando criança e jovem aprendia, através dos mitos, provérbios, dança, música e vivências comunitárias, saberes necessários para a integração na sociedade. Dessa forma e de acordo com NETO (2014):

Os povos bantu, desde os tempos mais remotos, tiveram sempre a preocupação cuidada de seus descendentes, ensinando-lhes a serem úteis a si e à sociedade. Desde cedo, as crianças das tribos angolanas eram ensinadas a acompanhar os adultos (pais, tios, avôs, etc.) nas lavouras onde participavam de serviços leves, adequados a sua idade, como cuidar do irmão menor, espantar os pássaros etc. O menino era orientado a seguir as ações do pai, e a menina a seguir as ações da mãe. Na aldeia, o menino era encarregado de pegar lenhas no mato para fogueira, caçar aves, pescar e a fazer diversas arapongas e redes de pesca, aprender a construir casas. A menina fazia farinha de mandioca ou milho, pegava água potável do rio para a casa e preparava as refeições. (NETO, 1994, p.85)

Assim, pode-se perceber que o cuidado de uma geração com a outra perpassava pela transmissão e manutenção dos saberes de forma vivencial e prática, que se processava na tradição oral como testemunho passado de uma geração para outra. Ainda sobre isto, reitera Neto, 2014:

Era pela participação familiar e da comunidade, que jovens e crianças integravam-se nos trabalhos de campo, ouviam relatos dos anciões e assistiam cerimônias coletivas. Nessas relações adquiriam pouco a pouco, ao longo dos anos, normas de comportamentos, técnicas de produção e saberes indispensáveis à vida comum e à sobrevivência do grupo. (NETO, 2014, p. 94)

As práticas educativas realizadas nas tribos da tradição bantu procuravam, através do saber tradicional, inserir o indivíduo dentro dessa cultura por meio da capacidade que se tinha de conservar, na memória popular, as verdades indispensáveis e a capacidade de lidar com cultura e a tradição.

Para condução das crianças à autonomia, solidariedade, respeito, valor à vida, tradição utilizavam-se os contos, canções, mitos e provérbios, como afirma Neto (2014):

O provérbio era um dos elementos importantes na educação angolana porque se concentrava neles as lições do passado de maneira prática e engenhosa, em forma fácil para memorizar. A popularidade do provérbio para os povos bantu devia-se à capacidade de cada indivíduo captar tanto o discernimento mais comum da vida cotidiana como o problema mais difícil pela experiência, de maneira nova e interessante. Os provérbios eram com frequência utilizados para dar lições aos jovens sobre o mundo e da maneira como se deviam comportar. (NETO, 2014, p. 87)

Outra prática utilizada pelas etnias para educar era a dança e a música. De acordo com Neto (2014), através da “dança e da música, as virtudes eram ensinadas em

forma de boas maneiras, de gratidão, de generosidade, de hospitalidade, de solidariedade com o próximo”. Além disso, também tinha a função de competir, de preparar guerreiros e de honrar os chefes.

Dessa forma, compreende-se que a educação referenciada pela ancestralidade tem como base a oralidade por meio de mitos, ritos e valores da cultura; tem como objetivo manter viva a tradição, dar sequência aos ensinamentos ancestrais, despertar as camadas sociais mais jovens para a riqueza cultural da tradição transmitida pelos adultos.

4.4 RITOS DE PASSAGEM

Nessa estrutura educacional, conforme Neto (2014), havia diversas práticas formativas que contribuíam para a transmissão dos saberes dos umbundus. Práticas essas que geravam princípios e transportavam os saberes ancestrais entre as gerações e, assim, colaboravam nos ensinamentos para sobreviver e evoluir em cada tipo de sociedade.

Dentre as já citadas, os ritos de passagem ganham destaque pela sua significância na transição de jovens para a vida adulta. Era um momento importante, pois tratava-se o momento de criação de novos horizontes da educação, espaço para que eram definidas as verdades sobre o futuro da comunidade.

Os três principais ritos de passagem dos povos bantu são: Circuncisão (transmissão de valores como passagem para vida adulta); Casamento (o fortalecimento das relações humanas está em reconhecer-se no outro); e Morte (serão reverenciados os que deixarem um legado positivo). Para cada um desses ritos, existem procedimentos e práticas que visam fortalecer meninos e meninas na preservação de valores e costumes da sua comunidade.

O rito da circuncisão carrega consigo diferentes conteúdos de aprendizagem individual e social, mas que também acaba por modelar o agir comunitário de seus atores. Neste rito, essencialmente são três os saberes impressos nos partícipes. O

primeiro deles é a compreensão da importância dos ritos socioculturais para a coesão e o bem-estar social, inclusive para a felicidade social. O segundo, a relação com o tempo e o respeito à “lógica da vida”, uma vez que cada coisa deve acontecer a seu tempo. O terceiro pode ser identificado a partir da importância destinada à coletividade nas atividades sociais. Com isso, a aprendizagem torna-se um processo vivencial, coletivo e socializável.

No segundo rito, o casamento, temos como principal saber ancestral a fortaleza das relações humanas e o reconhecimento mútuo como elementos que contribuem para o fortalecimento da identidade e para a elevação da autoestima, uma vez que, através do respeito às posições socioculturais no grupo atrelado aos dois elementos de ordem pessoal (identidade e autoestima), podem contribuir para o fortalecimento dos indivíduos e do próprio grupo, ao se perceber que assumir papéis sociais é uma condição para a sobrevivência humana.

Na maioria dos casos, a morte é um rito que entristece e é evitado pela maioria das pessoas. Contudo, deixar um legado positivo faz com que o detentor de tal atributo seja reverenciado por seus familiares e membros da comunidade. Este rito nos traz aprendizagens relevantes, não somente por considerarmos a importância de um legado positivo para os grupos sociais, mas pelo reconhecimento enquanto um agente transformador. Neste rito, a importância do reconhecimento dos líderes, detentores de saberes e acúmulo de conhecimento é o grande marco, pois são eles que se tornarão os guardiões ancestrais daquela comunidade.

Esses ritos são demonstração de que aprendizagem é um processo vivencial, coletivo e socializável. Tais saberes poderão colaborar, principalmente, com a seleção e a organização de currículos etnicorraciais com viés de matriz africana. Nesse intuito, essa modelagem de práticas educativas realizadas pelos umbundu também contribuiu para o desenvolvimento da proposta desta pesquisa, que será apresentada a seguir.

4.5 CONSIDERAÇÕES, CONTRIBUIÇÕES E INSPIRAÇÕES

Através de um olhar atento voltado para distintos universos sociais e culturais, pode-se vislumbrar um caminho extremamente rico a ser explorado na busca por uma ampliação do conhecimento sobre currículo, seleção de saberes ancestrais e suas práticas educativas.

O contato com a cultura bantu da etnia umbundu, além de alcançar os objetivos propostos da RS, contribuiu também para a construção da tecnologia de gestão social, objetivo desta pesquisa. A estrutura educativa deste grupo incitou reflexões acerca da realidade brasileira, que, aos longos dos anos, vem buscando, através dos movimentos sociais e resistência cultural de povos tradicionais, manter viva as características sociais, culturais e educativas dos seus antecedentes.

Aproximar-se de uma cultura africana no espaço geográfico africano, mesmo que de forma rápida, retificou o quanto nossos laços ancestrais estão mantidos, e o quanto, apesar das várias tentativas de desarticulação e desapropriação desses saberes, há quem resista e quem lute para que toda essa estrutura não seja subjugada nos dias atuais e possa ser mantida pelos seus descendentes.

As práticas educativas dos umbundu baseadas na oralidade, experiência, ritos e vivência comunitária nos remetem às estruturas organizacionais e formativas vivas em comunidades de povos tradicionais, como nos terreiros de candomblé e remanescentes de quilombos. Isso porque esses grupos, apesar das influências diversas, ainda desenvolvem suas práticas influenciadas pelas estruturas ancestrais dos seus antecedentes.

Isso pode ser percebido pelo que diz a Yalorixá Stella de Azevedo, em seu livro, ao ser questionada sobre a importância da oralidade no Candomblé:

É fundamental o conhecimento transmitido de maneira oral. E não é só pela manutenção tradicional, nem pelo guardar dos mistérios, mas, principalmente porque o conhecimento passado por um mais velho está cheio de emoções, sentimentos e, conseqüentemente, Asé. (AZEVEDO, 2010).

Sobre isso, também nos auxilia o Babalorixá Anderson Argolo de Oxalá, que compreende sua religião como ancestral e que esta contribui para os processos sociais através da preservação de saberes ancestrais:

São vários saberes que são mantidos até hoje nas religiões de matriz africana. A oralidade, o respeito pelos mais velhos, a vivência comunitária, a energia dos ancestrais, além dos ritos da iniciação e amadurecimento, como a iniciação para entrar na religião. Aqui somos uma grande comunidade, uma família, cada um com suas características, aprendendo sempre na vivência com o outro. Não há como aprender sem vivenciar o candomblé!

Como se observa, o resgate e manutenção desses saberes e práticas ancestrais é uma questão vivenciada por estes grupos; além disso, hoje há uma busca por estratégias que, além de contribuir para a valorização desses saberes, sejam elaboradas a partir deles, até porque esta estrutura dispõe de processos sociais, culturais e de aprendizagens suficientes para estabelecer estruturas e procedimentos para preservar e formar novas gerações conscientes de seu papel, preservando sua ancestralidade.

Nesse sentido, a principal contribuição da vivência através da RS foi de fortalecer a construção de uma metodologia a partir desses saberes ancestrais presentes nos povos umbundu e ainda vivenciados em território brasileiro. A metodologia é referenciada nos saberes afrodiaspóricos e elaborada a partir da ancestralidade que está relacionada com oralidade, memória, ludicidade, religiosidade, dentre outros saberes para levantamento e seleção destes e, assim, para elaboração e sistematização de práticas educativas para sua manutenção e valorização.

A busca pela ancestralidade afrodiaspórica é uma rica experiência vivencial; pode-se dizer que é um reencontro com os ancestrais africanos. Questiona-se por que os afrodescendentes brasileiros sentem tanta necessidade de conhecer sua história, seu passado, sua ancestralidade e desejam mantê-los na sociedade contemporânea como nossa estrutura ancestral nos deixou, mesmo que pela oralidade: “O povo que não conhece sua história é uma árvore sem raízes!” (Provérbio Africano)

Esta via é mais uma possibilidade de contribuir para a construção de uma sociedade diferente para as nossas próximas gerações.

5 ALODÊ: UMA METODOLOGIA MOLDADA PELA ANCESTRALIDADE AFRODIASPÓRICA

Ao tomarmos como inspiração vivências que propõem desconstruir a noção colonizadora de que currículos nas instituições educacionais seriam artefatos e pautas pedagógicas legitimadas tão somente por especialistas e por autoridades educacionais, tentamos alertar aos aparelhos ideológicos institucionalizados que esta prática seja repensada a partir de um conjunto de processos presentes em cenários que possuem outro sistema de compreensão do mundo.

Este capítulo traz a descrição da metodologia ALODÊ e seus fundamentos instituidores na possibilidade de repensar, à luz de novas experiências, o papel da educação como fonte de afirmação e manutenção de saberes e princípios mantidos ao longo do tempo pela sociedade. Além disso, é a chance de desenvolver novos espaços e tempos pedagógicos que propiciem processos formativos integrados a um mundo de interações sociais e culturais, gerando resultados mais satisfatórios na perspectiva da inclusão, permanência e aceitação da diversidade.

5.1 FUNDAMENTOS INSTITUIDORES DA ANCESTRALIDADE AFRODIASPÓRICA

Para construir em comunhão com os que estão dispostos a pensar em outras possibilidades de formação advindas do cotidiano social e cultural dos segmentos marginalizados da sociedade ao longo da história, é necessário propor estratégias que estejam fundamentadas em outras perspectivas culturais. Assim, uma formação referenciada pela ancestralidade afrodiáspórica implica na compreensão dos seus

valores, saberes e princípios, para assim definir propostas formativas que atendam às expectativas sociais, mas que também respeitem o percurso histórico de um determinado contexto. Portanto, com esta metodologia, consideramos os valores e princípios afrodiaspóricos, tais como:

Ancestralidade, por ser vista como princípio fundamental dos grupos que buscam assumir e manter a identidade africana e presente fervorosamente nos discursos político-ideológicos do movimento negro. A Ancestralidade, no campo material, tem sido vista como um conjunto do patrimônio material e/ou espiritual, entendido como herança de um determinado grupo, que se perpetua enquanto memória concreta. Apesar de limitar o seu conceito apenas a estes campos, vale ressaltar que recentemente ela também vem assumindo o status de princípio organizador e referencial na preservação da cultura africana e tornou-se a via de identidade histórica; sem ela, não sabemos o que somos e nunca saberemos o que queremos ser.

Axé – Energia Vital é a força presente em cada ser, utilizada para designar os aspectos da energia gerada pelo pensamento e pelas emoções. Para os afrodescendentes, Axé-Energia Vital é um valor que move a sua história de resistência e luta por igualdade. Não se pode mensurar e nem conceituar, apenas sentir.

Circularidade é um valor e princípio que aponta para o movimento, a renovação, o processo, a coletividade. Remontando a estrutura filosófica do mundo, podemos entender a circularidade como princípio fundante de vida, ou seja, nossos contextos, convívios e possibilidades organizam-se em círculos. O complexo pensamento da circularidade contribui para refletirmos sobre a relação homem/mundo, homem/terra, homem/espiritualidade.

Corporeidade é a maneira pela qual o cérebro reconhece e utiliza o corpo como instrumento relacional com o mundo; é a capacidade de o indivíduo sentir e utilizar o corpo como ferramenta de manifestação e interação com o mundo. O corpo para os africanos e seus descendentes é muito importante, na medida em que, com ele, vivemos, existimos, somos no mundo; o seu valor é patrimônio muito importante.

Valorizá-lo é a possibilidade de construções, produções de saberes e conhecimentos coletivizados, compartilhados.

Cooperativismo, visto que a cultura afro-brasileira é cultura do plural, do coletivo, da cooperação. Isso porque a manutenção de seus valores e princípios deriva de uma ação conjunta com objetivos em comum. O cooperativismo é considerado um valor, visto que, através de ações conjuntas e comunitárias, consegue-se realizar ações de sobrevivência e manutenção de saberes.

Musicalidade é uma forma de expressão que contribui no processo de comunicação. Através dela, os sujeitos também respondem à dinâmica do ambiente que os cerca.

Ludicidade é o valor que contribui para desenvolver a criatividade através de jogos, música, dança, dentre outros. O seu intuito é educar, ensinar divertindo-se e interagindo com os outros. Para os afrobrasileiros, brincar é considerado uma importante fonte de desenvolvimento e aprendizado.

Oralidade é um valor/princípio associado a nossa expressão oral. É carregada de sentido, de marcas de nossa existência; é a transmissão oral dos conhecimentos e saberes de um povo armazenados na memória humana das gerações anteriores que são mantidos sem registros escritos.

Religiosidade, é um tempo abrangente usado para se referir aos numerosos aspectos da atividade religiosa e crenças de um povo; é um valor/princípio que remete à compreensão da integração do racional ao plano da fé e suas interferências cotidianas.

Memória é um valor/princípio afrodiaspórico que remete ao armazenamento de informações e fatos disponíveis em um determinado contexto, obtidos através de experiências ouvidas ou vividas por um grupo. Para os afrodescendentes, a memória é um valor/princípio importante, pois é ele que ajuda na manutenção dos saberes ancestrais e da história, já que não foi possível, em alguns momentos, registrá-los.

O regime singular que os africanos souberam traduzir na Diáspora, regime este

capaz de unir conhecimentos e experiências com seu sentido específico, nada mais é do que a possibilidade de contrapor os regimes nos quais foram imersos ao chegarem às Américas e que permanecem para seus descendentes. Apesar de todas as dificuldades e tentativas de desapropriação desse regime, essas possibilidades ainda continuam permeando os grupos de descendentes africanos ao longo do tempo, que, sem nenhuma pretensão estruturada, conseguiram manter valores e princípios que contribuíram na sobrevivência cultural e social do legado africano.

Dessa forma, a TGS construída foi concebida a partir de uma matriz diferenciada, inclusiva e plural. Diferenciada, porque está sustentada por questões pouco exploradas pelos currículos oficiais de educação; inclusiva, porque oferece uma resposta, dentre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente no sentido de políticas de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade e plural, visto que a diversidade cultural e social é parte inseparável da identidade nacional brasileira. Reconhecer esta representatividade é buscar superar qualquer tipo de discriminação e valorizar a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade.

Diante do exposto, ALODÊ consiste em uma metodologia que busca favorecer a construção da identidade etnicorracial dos grupos historicamente silenciados no contexto histórico brasileiro.

5.2 O USO DA METODOLOGIA ALODÊ: PREMISSAS E POSSIBILIDADES

Essa metodologia pode ser aplicada em instituições educativas, povos e comunidades tradicionais e demais atores envolvidos no processo de elaboração e efetivação de processos formativos, contribuindo nas seguintes questões:

- **Povos e comunidades tradicionais:** Apoiar processos de fortalecimento que objetivam valorizar e manter os saberes em povos e comunidades tradicionais através do resgate e difusão de saberes em processos

formativos e reafirmar a importância das raízes culturais para a identidade cultural e social dos sujeitos envolvidos.

- **Instituições educacionais:** oferecer a possibilidade desses atores sociais refletirem sobre o papel fundamental do currículo nas práticas por eles desenvolvidas e sobre o fato de que as características etnoraciais da população da qual fazem parte são essenciais para estabelecer a dinâmica socioexistencial das sociedades contemporâneas. Por isso, devem estar presentes em processos educativos que expressem a forma de ver e perceber o mundo. Além disso, devem também contribuir na efetivação das Leis 10.630/2003 e 11.645/2008.
- **Gestores educacionais:** contribuir com métodos práticos e viáveis que colaborem na construção e aperfeiçoamento de currículos, a fim de repensar práticas pedagógicas cotidianas tidas como etnicorraciais, sob a perspectiva da ancestralidade afrodiaspórica, já que não são contempladas na sua formação profissional e acadêmica.
- **Alunos (estudantes/discentes):** auxiliar na construção da identidade destes estudantes na medida em que sejam valorizadas suas características pessoais e o contexto cultural e social em que estão inseridos. Além de evidenciar suas potencialidades e desenvolver a criticidade, reafirmar sua formação a partir das suas referências etnicorraciais.

5.3 DESCRIÇÃO DA METODOLOGIA

A metodologia ALODÊ foi dividida em cinco etapas, 1 - Odu de Revelação; 2 – Odu da Origem; 3 - Odu da Transição; 4 - Odu da Ação e 5 - Odu da finalização. Ao longo da realização das etapas, os saberes e princípios ancestrais serão rememorados e registrados para composição de um Xirê dos Saberes Ancestrais (Figura 1).

O Xirê é um círculo que representa a sistematização dos saberes e princípios rememorados na comunidade durante a aplicação da metodologia. Foi nomeado assim,

pois, em Yorubá, significa roda. Nas religiões de matriz africana, Xirê é o momento litúrgico em que se utiliza a dança e a música para evocação dos orixás conforme cada nação. Para os adeptos, é o momento em que a energia vital-axé circula entre todos os presentes. Assim, na metodologia ALODÊ, o Xirê, além de registro e compartilhamento, é a possibilidade de propagar todas as informações registradas.

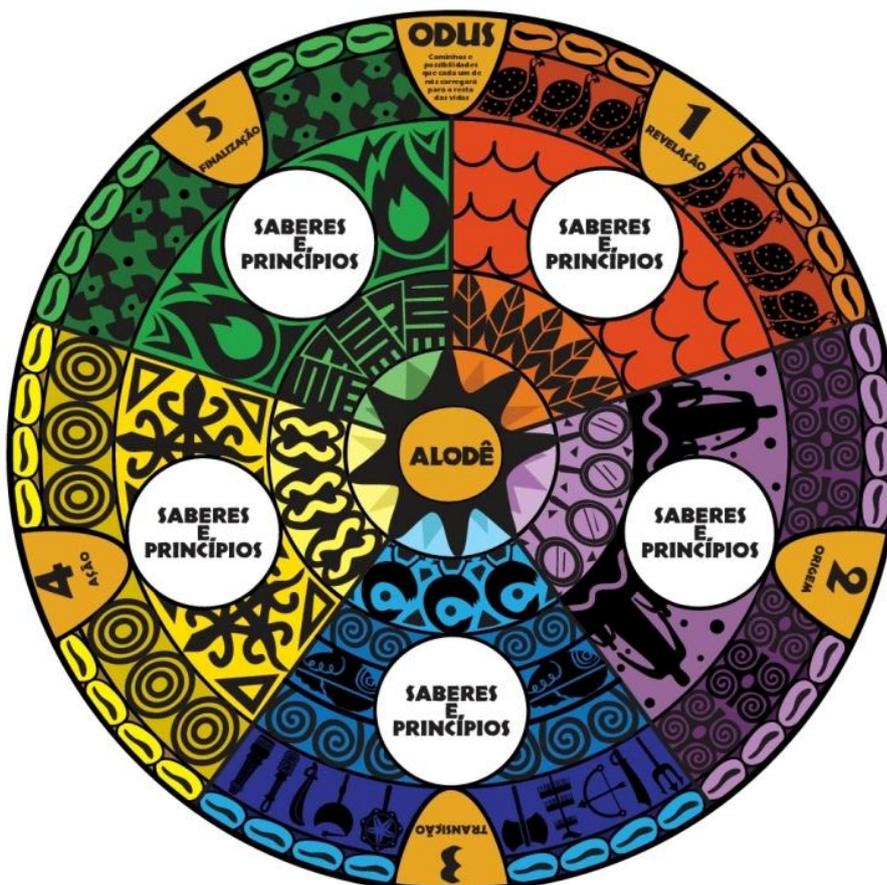


Figura 1 – Xirê dos Saberes Ancestrais
Fonte: própria autora.

Percebe-se que o Xirê dos Saberes Ancestrais (Figura 1) representa as três dimensões (passado, presente e futuro) da metodologia, conforme as imagens. As cores e as imagens estão relacionadas ao objetivo de cada etapa. Foram utilizados também, para sua composição, alguns símbolos gráficos de origem akan, chamados de Adinkra, que pertencem aos povos da Gana e Costa do Marfim, e possuem uma conotação simbólica muito forte no sentido da recuperação e valorização das referências culturais africanas.

A primeira dimensão – 1 Odu da Revelação – é a preparação do grupo e está representada no Xirê pela cor vermelha, que significa energia, e por ser uma das cores do movimento pan-africanista (Este movimento apoiava a unidade política de toda a África e o reagrupamento das diferentes etnias, divididas pelas imposições dos colonizadores e valorizava a realização de cultos aos ancestrais, além de defender a ampliação do uso das línguas e dialetos africanos, proibidos ou limitados pelos europeus). As imagens do conqum, da água e da folha simbolizam os elementos naturais que originaram o mundo, descrito na primeira parte do mito No princípio nada existia (Anexo 3).

A segunda dimensão – 2 Odu da Origem – é a etapa que corresponde ao passado. No Xirê, está identificada pela cor lilás por estar relacionado à espiritualidade. Nas religiões de matriz africana, a cor lilás pertence ao Orixá Nanã, que é responsável pela origem do mundo e inspirou o nome da metodologia ALODÊ. A imagem 1 é o adinkra Dwennimmen que é o símbolo da humanidade e significa força. A imagem 2, o homem, está relacionada à parte do mito “No princípio nada existia” (anexo 3), que descreve a sua origem. E a imagem 3 é composta por espelhos que, nas religiões de matriz africana, são símbolos das Orixás Iemanjá e Oxum (Yabás das águas salgadas e doces, mentoras espirituais desta metodologia) e traduzem o verdadeiro conteúdo dos corações dos homens e também o da sua consciência.

A terceira dimensão – 3 Odu da Transição – está representada pela cor azul, que significa nobreza e representa a etapa de transição. Nesta etapa, o mito No princípio nada existia (Anexo 3) faz referência ao momento em que os orixás são escolhidos para transmissão dos saberes e princípios no mundo. Por isso, as primeiras imagens correspondem às ferramentas de todos os Orixás presentes no mito (Tridente – Exu, Espada – Ogum, Arco e flexa – Oxossi, Opaxorô – Oxalá, Oxê – Xangô, Abebé – Oxum, Abebé – Iemanjá, Espada – Iansã, Ibiri – Nanã e Xaxará – Obaluaê) e significam a instrumentalização do homem para as lutas cotidianas. Na metodologia, ela representa a união de todos os elementos para alcançar objetivos coletivos. A segunda imagem é o adinkra Nkonsokonson, que é símbolo da unidade das relações e lembra que na unidade encontra-se a força. A terceira imagem é o adinkra Sankofa, que significa voltar atrás e reforça a necessidade de retornar ao passado para ressignificar o presente e planejar o futuro.

A quarta dimensão – 4 Odu da Ação – é a etapa destinada à definição de ações para manutenção dos saberes e princípios e corresponde ao futuro. Está identificada pela cor amarela por remeter ao otimismo; faz também referência ao movimento pan-africanista. É formada por três adinkras. A primeira, Adinkrahene, é o chefe dos símbolos adinkra e simboliza a liderança, o carisma e a grandiosidade. A segunda, Funtunfunefu, é o símbolo da unidade, reforça a importância da ação coletiva orientada para um objetivo comum; e a terceira, Nyame biribiwo soro, que simboliza a esperança.

A quinta dimensão – 5 Odu da Finalização – é a etapa destinada ao registro dos saberes/princípios levantados, a criação do símbolo da comunidade e formação do Xirê dos Saberes Ancestrais. A cor verde foi escolhida por representar a esperança e vitalidade e também está relacionada ao movimento pan-africanista. A primeira imagem é o adinkra Akoma Ntoso, que simboliza a compreensão. A segunda imagem faz referência ao fogo, elemento da natureza responsável pela transformação. A terceira é o adinkra Nkyi, símbolo da iniciativa, do dinamismo e da versatilidade.

Ao longo da aplicação da metodologia, a partir da terceira etapa, o grupo participante constrói um símbolo, feito com massa de modelar ou argila, que representa a identidade da comunidade. Essa representação se chama ALODÊ, que significa boneco de argila e será colocado no centro do Xirê dos Saberes Ancestrais. Este está representado pelo adinkra Nsoromma, que significa Criança do Céu (estrelas) e simboliza que Olorum (Deus) é o pai e zela por todos os povos.

Após explicação dos instrumentos utilizados durante a metodologia (Xirê dos Saberes Ancestrais e Alodê), descreve-se detalhadamente cada etapa.

A Etapa 1 é chamada de Odu da Revelação, pois tem por objetivo apresentar e integrar o grupo participante da atividade. O quadro 1 apresenta uma síntese desta etapa:

Quadro 1 – Odu da Revelação

Etapa 1 - Odu ¹ de Revelação		
Questões orientadoras: <ul style="list-style-type: none"> • Quem sou eu? • Quem sou eu neste coletivo? • O que me traz aqui? 		
Atividade	Objetivos	Resultados esperados
Leitura do poema “A questão é saber quem somos!”	Apresentar objetivo da metodologia; Sensibilizar o grupo para proposta da metodologia; Levantar as necessidades e expectativas.	Compreensão das atividades desenvolvidas pelo grupo; Entendimento das necessidades para aplicação da ALODÊ; Compreensão das dificuldades enfrentadas pelo grupo.

Fonte: Própria autora.

Conforme o quadro 1, a principal atividade nesta fase é a apresentação e integração do grupo, e o levantamento das necessidades e expectativas da comunidade para deixar os integrantes mais confiantes. A atividade começa com a criação do círculo, que pode ser feito no chão, em cadeiras, em uma grande mesa, de acordo com o número de participantes.

Após a apresentação dos participantes e a apresentação da atividade, o mediador faz a leitura do poema “A questão é saber quem somos!” (Anexo 2). O poema busca refletir sobre o vínculo ancestral com o continente africano. Após a leitura, o mediador motiva os participantes a pensar nas dificuldades enfrentadas pelo grupo e nas expectativas em relação à atividade. Toda esta etapa é realizada a partir da circularidade e oralidade, pois acredita-se que os participantes ficarão mais confiantes com os princípios de matriz africana.

A Etapa 2 é chamada de Odu da Origem, pois tem por objetivo recordar a origem do grupo e, assim, rememorar contribuições dos ancestrais para a comunidade. O quadro 2 sintetiza a etapa:

Quadro 2 – Odu de Origem: Herança

Etapa 2 - Odu de Origem: De onde viemos!		
Questões orientadoras:		
<ul style="list-style-type: none"> • De onde viemos? • O que temos que lembra nossos antepassados? • Quais características (físicas, psicológicas, culturais) herdamos dos nossos antepassados? 		
Atividade	Objetivos	Resultados esperados
Leitura e discussão do mito “No princípio nada existia...”	Reconhecer a importância da ancestralidade afrodiaspórica na manutenção dos saberes e princípios afrobrasileiros; Refletir de onde e como herdamos saberes e princípios afrobrasileiros; Evidenciar os saberes e princípios ancestrais que antecederam o surgimento do grupo; Estruturar saberes e princípios para composição do Xirê e preencher a primeira dimensão.	Reconhecimento dos elementos estruturantes das sociedades africanas (nagôs e bantos) que constituem as concepções de vida dos seus descendentes da diáspora africana até os dias atuais.

Fonte: Própria autora.

Nesta etapa (Quadro 2), é lido o mito “No princípio nada existia...” (Anexo 3), que relata a origem do mundo através da cosmovisão afrodiaspórica. Logo após, o mediador fomenta uma discussão sobre as três questões orientadoras: De onde viemos? O que temos que lembra nossos antepassados? Quais características (físicas, psicológicas, culturais) herdamos dos nossos antepassados?, a fim de reconhecer a importância da ancestralidade afrodiaspórica na manutenção dos saberes e princípios da comunidade, de refletir de onde e como a comunidade herdou os saberes e princípios afro-brasileiros e de evidenciar os saberes e princípios ancestrais que antecederam o surgimento do grupo ou da comunidade.

Nesta etapa, os saberes e princípios começarão a ser registrados para composição do Xirê. Esse registro pode ser realizado em fichas, que depois serão integrados ao Xirê. Assim, o grupo preenche a primeira dimensão do Xirê, dimensão 1 – Revelação, em vermelho na Figura 1.

A Etapa 3 é chamada de Odu da Transição, pois tem por objetivo identificar os saberes e princípios ancestrais que permanecem na trajetória do grupo.

Quadro 3 – Odu de Transição: A missão

Etapa 3 – Odu de Transição: A missão! Quem e o que somos?		
Questões orientadoras: <ul style="list-style-type: none"> • Quais características presentes em nosso grupo nos fazem preservar nossa ancestralidade? • Quais características do nosso grupo ainda nos mantêm ligados aos nossos antepassados? 		
Atividade	Objetivos	Resultados esperados
Leitura e discussão do mito “No princípio nada existia...”	Identificar os saberes e princípios ancestrais que permanecem no grupo; Reconhecer a importância da manutenção dos saberes e princípios ancestrais para sustentação do grupo; Refletir a importância da preservação dos saberes e princípios ancestrais; Estruturar saberes e princípios para composição do círculo ao preencher a segunda dimensão do Xirê dos saberes ancestrais.	Compreensão da identidade ancestral do grupo; Identificação dos saberes e princípios que estão presentes no grupo; Construção do Xirê dos saberes ancestrais.

Fonte: Própria autora.

Nesta etapa, será lida a terceira parte do mito “No princípio nada existia...” (Anexo 2). Esta fase tem como objetivo a definição de saberes e princípios que o grupo gostaria que permanecessem. Essa escolha é feita a partir da discussão das duas questões orientadoras, através do consenso, e o registro será feito no Xirê.

A Etapa 4 é chamada de Odu da Ação, porque tem por objetivo definir os saberes e princípios que necessitam permanecer na comunidade e estabelecer estratégias para a sua manutenção.

Quadro 4 – Odu da Ação: Manutenção do Aprendizado

Etapa 4 – Odu da Ação: A manutenção dos aprendizados! O que queremos e como seremos?		
<p>Questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quais características dos nossos antepassados precisamos/queremos manter no nosso grupo? • Como e o que faremos para preservar essas características? 		
Atividade	Objetivos	Resultados esperados
Leitura e discussão do mito “No princípio nada existia...”	<p>Estabelecer intenções dos saberes e princípios ancestrais para o grupo;</p> <p>Identificar os saberes e princípios ancestrais que o grupo deseja manter na sua estrutura;</p> <p>Reconhecer a importância de ações efetivas para a manutenção dos saberes e princípios ancestrais para a sustentação do grupo;</p> <p>Estruturar saberes e princípios para composição do boneco (membros) e preencher a terceira dimensão do Xirê dos saberes ancestrais.</p>	<p>Definição dos saberes e princípios essenciais para a construção do Xirê dos saberes ancestrais;</p> <p>Identificação dos saberes e princípios que estarão presentes no Xirê dos saberes ancestrais;</p> <p>Definição das ações que serão realizadas para manutenção dos saberes e princípios ancestrais.</p>

Fonte: Própria autora.

Nesta etapa (Quadro 4), o mediador, a partir da reflexão sobre o mito “No princípio nada existia...”, fomenta a reflexão sobre os saberes que são mais importantes para o grupo. Cada participante define quais saberes e princípios necessitam ser preservados pelo grupo e, juntos, determinam quais atividades serão realizadas para manutenção destes. Os saberes, princípios e sugestões serão realizados para manutenção destes e serão registrados em uma ficha que será colocada na área correspondente a sua cor no Xirê dos saberes ancestrais.

A Etapa 5 é chamada de Odu da Finalização e encerra as atividades, buscando sistematizar os saberes e princípios registrados nas etapas anteriores.

Quadro 5 - Odu da Finalização

Etapa 5 – Odu da Finalização		
Questões orientadoras:		
•		
Atividade	Objetivos	Resultados esperados
Leitura do mito: A transformação do Coquen.	Sistematizar os saberes e princípios levantados nas etapas anteriores; Compor o Xirê dos saberes ancestrais; Construir o símbolo da comunidade com a massa de modelar. Consolidar e analisar os resultados obtidos;	Composição e apresentação do Xirê dos saberes ancestrais com os saberes e princípios registrados.

Fonte: Própria autora.

Nesta etapa (Quadro 5), o mediador faz a leitura do mito A transformação do Coquen (Anexo 4) com o objetivo de refletir a importância da ancestralidade e preservação dos saberes e princípios ancestrais. A partir da reflexão sobre o mito, o mediador mobiliza os participantes a construir um símbolo que represente a identidade da comunidade por meio de massa de modelar. Após produção individual, cada participante irá apresentar seu símbolo e, a partir disso, também serão levantados saberes e princípios ancestrais, que serão registrados no Xirê dos Saberes Ancestrais. O símbolo será escolhido de forma consensual e colocado no centro do Xirê e será de pertencimento do grupo.

O tempo de aplicação da metodologia poderá variar, pois dependerá do perfil do grupo participante. Após a composição do ALODÊ, o mediador deverá elaborar um relatório de toda atividade desenvolvida e entregar ao grupo juntamente com o Xirê do Saberes Ancestrais e símbolo com massa de modelar.

6 APLICAÇÃO DO ALODÊ NO QUILOMBO URBANO DO ALTO DO TORORÓ

A presença de saberes ancestrais nos processos formativos sociais não se manifesta somente de forma imaterial nem é um tema homogeneizador. Pelo contrário: essa existência é descontínua, conflituosa e tensa e materializa-se por meio de gestos, palavras e ações, muitas vezes, intencionais. Na escola, no currículo e na sala de aula, ou mesmo em comunidades, convivem de maneira tensa valores, ideologias, símbolos, interpretações, vivências; e, por isso, não podemos ignorá-las na concepção de uma formação que priorize a equidade e a valorização das questões de raça e etnia.

Este capítulo apresenta a aplicação da metodologia ALODÊ, que tem por objetivo sistematizar e testar uma metodologia baseada nos valores afrodiaspóricos para rememorar e difundir saberes ancestrais para a construção de processos formativos. Esta metodologia é a tentativa de oferecer uma via possível de reconhecimento e inclusão em processos formativos de saberes advindos de grupos sociais historicamente excluídos do processo de construção do conhecimento.

O seu primeiro teste foi realizado em 09 de setembro de 2016, com o Grupo de Marisqueiras do Quilombo Urbano do Alto do Tororó, situado em São Thomé de Paripe, Salvador, Ba.

6.1 CONTEXTO

A comunidade do Alto do Tororó, certificada como quilombola pela Fundação Cultural Palmares em 27 de setembro de 2010, situa-se em Salvador e encontra-se

no Recôncavo Baiano. O território é banhado pelas águas da Baía de Todos os Santos e está localizado, mais especificamente, no subúrbio ferroviário, próximo à Base Naval de Aratu, em São Tomé de Paripe. A comunidade é composta de 126 famílias, que somam um total de 426 habitantes. O número de homens e mulheres é proporcionalmente equilibrado, sendo que existem mais crianças e jovens de até 25 anos do que adultos e idosos (censo realizado pela liderança comunitária em 19 de novembro de 2011).

A comunidade possui uma escola de alfabetização para crianças de até cinco anos de idade, que também serve de sede para a Associação Comunitária do Alto do Tororó (ACAT). As aulas acontecem na parte da manhã, mas atualmente os moradores estão decidindo quem será a professora, pois alguns pais não estão satisfeitos com a atual. Outro problema enfrentado é que as paredes da sede estão rachadas, correndo inclusive o risco de desabamento. Os jovens da comunidade estudam em duas escolas principais: Escola Estadual Marcílio Dias, que está na localidade “dos ponte” e na escola estadual João Caribé. Ambas são escolas que atendem também à ilha de Maré e são de Ensino Fundamental e Médio. A líder política e comunitária considera o ensino dessas escolas muito ruim e a prefeitura não fornece transporte escolar.

As principais organizações atuantes na comunidade são a Comissão Pastoral da Pesca (CPP), que representou um papel importante para a obtenção da certidão emitida pela Fundação Palmares. Três organizações atuam na comunidade: Instituto Cultural Stive Biko, Casa de Taipa e Espaço Quilombo. Através da organização Casa de Taipa, a comunidade teve acesso ao “Programa Vida Melhor”, do governo da Bahia, que disponibilizou embarcações a motor com material de segurança, incluindo coletes salva-vidas, boias e extintores.

Em relação às políticas públicas, a comunidade é atendida pelo programa “Bolsa Família”, e, recentemente, pelo referido “Programa Vida Melhor”. O território do Alto do Tororó se encontra em processo de regularização fundiária, com processo aberto junto ao INCRA desde fevereiro de 2011. No que se refere às suas próprias organizações, como igrejas, terreiro de candomblé, a Associação Comunitária do Alto do Tororó (ACAT), existem também planos futuros para a fundação da

Associação de Pescadoras e Pescadores Quilombolas.

As atividades produtivas são divididas por gênero. Os homens permanecem a maior parte do tempo dentro da comunidade, praticando atividades relacionadas à pesca e desenvolvendo trabalhos na construção civil, como a realização de constantes reformas e ampliações em suas próprias casas ou em outras casas da comunidade. As mulheres vão trabalhar fora do território do Tororó, na maioria das vezes, em casas de família dos funcionários da Base Naval de Aratu. Ocasionalmente, os homens também são contratados temporariamente. Muitos trabalham informalmente na região metropolitana de Salvador em hotéis, lanchonetes e lojas de calçados e roupas, mas só uma pequena minoria trabalha de carteira assinada. Alguns moradores trabalham como ambulantes na praia, vendendo produtos alimentícios, como caldo de sururu, peixe frito, carne do sol, acarajé e cerveja.

O artesanato também é uma fonte de recursos. Os homens realizam o artesanato de balaios, as mulheres trabalham artesanalmente com rala-coco, que é a casca de um marisco. Outro produto artesanal é o azeite de dendê, produzido por mulheres, prática ancestral que perdura até os dias atuais devido à abundância de pés de dendê existentes na parte do território apropriado pela Marinha e pelo saber guardado na memória de algumas mulheres da comunidade. Para complementar a renda, muitas mulheres também produzem licores de jenipapo, cajá, acerola e caju, os quais são vendidos transportados por carrinhos de mão nas casas e na praia. Algumas frutas, como jaca, manga e açaí, também são coletadas para vender nos arredores do quilombo do Tororó. As mulheres também estão empenhadas no projeto de fabricação de diferentes produtos alimentícios para venda através da cozinha comunitária que receberam do “Programa Vida Melhor”. Resumindo, nas palavras de uma liderança da comunidade¹:

Quando pinta um emprego de carteira assinada, o pessoal vai trabalhar; ou no inverno, quando o pessoal sofre muito pra trabalhar devido ao frio. Quando se desemprega, volta pra maré; é igual uma onda, vai e vem. Então, quando perde o trabalho, volta pro mar. Ninguém nunca deixa de vez o mar (LIDERANÇA DA COMUNIDADE, 2016).

As crianças participam das atividades produtivas mariscando, vendendo frutas e ocasionalmente caçando guaiamum para vender. Entretanto, é muito pouco o que se

ganha no total com as atividades produtivas, muitas vezes não sendo suficiente para o sustento de todas as famílias.

6.2 EXPERIMENTAÇÃO E EXPERIÊNCIAS

A aplicação foi realizada no Lar Fabiano de Cristo, organização sem fins lucrativos que desenvolve atividades de inclusão social e fortalecimento comunitário no subúrbio ferroviário de Salvador. O grupo participante, composto por quatro mulheres, marisqueiras e residentes do Quilombo Urbano do Alto do Toróro, foi recepcionado pela mediadora e supervisora da organização, que realizaram uma visita acompanhada por toda a instituição.

Após realização da visita, o grupo foi conduzido para umas das salas da instituição e participou de um café da manhã para entrosamento e envolvimento na proposta a ser realizada. Finalizado o café, a pesquisadora iniciou a atividade se apresentando e passando informações sobre a atividade. O grupo foi organizado em círculo, conforme figura 2, utilizando o princípio da circularidade, demonstrando que, naquele espaço, não havia hierarquias, mas sim um desejo de compartilhamento de saberes.



Figura 2 – Primeira Fase de ALODÊ
Fonte: própria.

A mediadora apresentou a proposta e explicou os seus objetivos, iniciando a

primeira etapa da metodologia.

- **Odu da Revelação:** Nesta fase, os objetivos são: Apresentar objetivo da metodologia; sensibilizar o grupo para a proposta da metodologia e levantamento de necessidades e expectativas. Fez-se a leitura da poesia “A questão é saber quem somos!” e, logo após, responderam-se às questões orientadoras referentes à primeira etapa: Quem sou eu? Quem sou eu neste coletivo? O que me traz aqui?. Depois, as participantes também se apresentaram:

A participante 1 informou que tem duas filhas, 58 anos, 03 netos e 02 bisnetos. É tataraneta, neta e filha de pescador. Em sua apresentação, afirmou que ama sua comunidade e que é “louca de paixão!” “Já vivi fora, mas sempre acabo voltando.” Afirmou que seu objetivo na comunidade e no teste da tecnologia social ALODÊ “é resgatar as nossas raízes e cultura que ficaram perdidas no tempo. Noventa por cento da comunidade são pescadores e marisqueiras e poucos estudaram. A vida nunca foi fácil para a comunidade. Meu objetivo é tentar conquistar o que é realmente nosso. Meu sonho nunca vai ser realizado, pois nossa comunidade não será mais como antes e essas empresas (empresas privadas que se instalaram no quilombo e impactaram com resíduos no sustento da comunidade) nos devem contrapartidas.”

A participante 2 é mãe de 5 filhos e 9 netos, marisqueira e pescadora, tem 51 anos, “nascida e criada no Quilombo”. Informou que o seu objetivo era que a cozinha voltasse a funcionar, e afirmou: “Quero acordar todo dia às 4 horas da manhã para trabalhar na cozinha.”

A participante 3 informou que também é “nascida e criada no Tororó” e faz um trabalho coletivo para que o Quilombo não morra. O que a levou até aquela atividade foi resgatar a Cozinha Comunitária, que está correndo risco de deixar de existir e buscar apoio para ajudar a comunidade a não perder sua cultura. Concluiu sua apresentação com este apelo: “Pedimos uma ajuda para que vocês somem conosco. Foi com muita dificuldade que esta cozinha chegou ao Quilombo e não queremos perder”.

A quarta participante tem 51 anos, é casada, mãe de quatro filhos. Seus pais moraram na comunidade e ensinaram a arte do marisco e pesca. Em sua apresentação, esta participante resume aquele momento vivido por todas as marisqueiras e diz:

Entristece ver que o nosso sonho não está seguindo em frente. Quando começou esse projeto ninguém acreditava na nossa cozinha. Meu marido não gostava das reuniões lá em casa. Hoje vemos que é triste algo conseguido com tanto esforço se acabe. Os projetos que vão para lá nunca vai para frente. Queremos contribuir não só para gente, mas também para nossos netos. Às vezes vamos alegres para Maré e voltamos sem nada e mesmo assim não queremos que nosso Quilombo acabe.

Na forma como o grupo falou da cozinha, pôde-se perceber que se trata de algo muito importante para comunidade e nela estão envolvidos valores e saberes ancestrais passados pelas gerações anteriores. As dificuldades apresentadas pelo grupo perpassam por questões de reconhecer os saberes (raízes), sistematizá-los e elaborar meios para reativação da cozinha comunitária e manutenção dos saberes ancestrais na comunidade.

Após todas as apresentações, a mediadora registrou nas fichas saberes como: Mariscar, pescar e produção agrícola, presente nas falas das participantes, e os princípios: ancestralidade, cooperativismo, energia vital, oralidade e memória. Ancestralidade, pela relação do grupo com seus antepassados; cooperativismo, pela valorização da cozinha comunitária; energia vital, pela forma peculiar de conduzir a vida e suas atitudes; e memória, por apresentar relatos e informações apenas registrados na oralidade.



Figura 3 – Resultado da Fase 2
Fonte: própria autora

E concluiu dizendo:

Comida é celebração para o povo negro, a sociedade não compreende esse valor que é nosso e essencial. Todos os valores e saberes estão ao redor da cozinha, seja quando vão fazer uma moqueca ou qualquer tipo de atividade. Às vezes não paramos para analisar o que herdamos e quem foram nossos antepassados.

Para introduzir a segunda etapa, a mediadora questionou o grupo: Quem veio antes de nós e nos deixou esses ensinamentos?

Na segunda etapa, intitulada de Odu da Origem: “No princípio nada existia...” com os objetivos de Reconhecer a importância da ancestralidade afrodiáspórica na manutenção dos saberes e princípios afrobrasileiros; refletir de onde e como herdamos saberes e princípios afrobrasileiros; evidenciar os saberes e princípios ancestrais que antecederam o surgimento do grupo; estruturar saberes e princípios para composição do círculo e preencher a primeira dimensão do Xirê dos saberes ancestrais. Foi iniciado com a leitura da primeira parte do Mito “No princípio nada existia...” Para levantamento e registros dos saberes e princípios, foram feitas ao grupo as questões orientadoras: De onde viemos? O que temos que lembra nossos antepassados? Quais características (físicas, psicológicas, culturais) herdamos dos nossos antepassados?

Para estas questões, obtemos tais posicionamentos:

A participante 1 afirmou que “Nós aprendemos que foi Deus quem criou o mundo. Pra mim, o criador é Deus, mas pelo que ouvi que é o mesmo nesta história que você acabou de contar. Pra mim, o mundo surgiu na África, mas não sabemos de que cor Jesus era”. A participante 3 entrevistou dizendo:

Se você me perguntar de onde eu vim lhe digo que eu vim do Quilombo do Alto do Tororó. Eu não sei quem são esses personagens da história, conheço os personagens com outros nomes. Uns confiam em carro e outros em cavalos, mas eu confio no Sr Jesus. Minha mãe não tinha conhecimento da palavra e não me ensinou. Hoje eu congrego na Igreja Batista e sei que ela não ira me salvar, mas essa palavra me trouxe paz. Se você vive a palavra, não precisa ofender e se debater com ninguém. Tudo começa em Gênesis e acaba em Apocalipse. Eu não tinha o conhecimento da morte, a minha vó era escrava e minha vó dizia que eu só iria morrer quando meu coração parar. Todos os dias em que eu acordava colocava a mão no coração e via que estava viva e imaginava que naquele dia não iria morrer, pois “a minha caixinha estava funcionando”. Herdei da minha vó e do meu pai a luta e a alegria. Os meninos que pescam dizem que aprenderam as

coisas com o avô. As pessoas do QAT comparam gestos (forma de sentar) parecida com o avô.

A participante 2 disse que, para ela, a família veio da África, mas que ela já nasceu no Brasil e no Quilombo. Concluiu que sua história está vinculada àquele local e sua história. Assim, complementou:

Tenho da minha mãe a minha cor e meu cabelo e, do meu pai, o formato do rosto, assim dizem meus parentes. Aprendi com minha mãe e minha avó a fazer um cuscuz, moqueca de peixe e feijoada, como meu avô e meu pai a pegar lenha no mato. Com 10 anos, eu tomava conta dos meus irmãos, era uma festa quando nossos pais chegavam em casa com presentes; não eram coisas caras, como as crianças de hoje gostam. Nós também criávamos nossos brinquedos, com ajuda de meu avô eu fazia balagandã com gravetos. Hoje eu sei fazer de tudo um pouco. Éramos felizes naquela época; hoje é muita violência, tristeza.

A participante 3 complementou que aprendeu com sua avó a ter prazer em comer bobo com furtapão e que, no dia anterior, a sua mãe havia procurado a lua e que, quando achou, apresentou o dinheiro para ela e depois entrou guardou. Ao ser questionada se acreditava nessa ação da mãe, ela respondeu:

Eu não sei por que ela fez isso. Ela sempre faz. Desde que sou criança, disse que aprendeu com a mãe dela, minha avó. Ela me diz que a lua ajuda a ter mais dinheiro. Eu não sei se é verdade, mas, às vezes, quanto falta dinheiro para pagar as contas, eu apresento o dinheiro para a lua e tudo se resolve.

A participante 4 interferiu dizendo que foi criada vendendo pamonha junto com os pais e irmãos. E informou:

Meus avós não são daqui, mas chegaram aqui quando precisaram de ajuda. Meus pais nasceram aqui e eu também. Sou muito feliz em ser desse lugar. Eu não sei de onde são meus avós, mas dizem que eles eram negros, então devem ser da África. Eles eram alegres, gostavam de cantar e dançar, gostavam de festa. Isso é o que mais me lembro deles. Já meu pai era mais quieto, fazia de tudo para não faltar comida em casa, plantava, me ensinava a pegar frutas; e minha mãe era dona de casa mesmo, me ensinava a cozinhar e cuidar dos outros irmãos. Ela me ensinou também a costurar, mas eu esqueci, já faz muito tempo.

Quando a participante 4 iniciou o relato sobre seus avós e pais e seus aprendizados, a participante 3 interferiu dizendo com muita seriedade:

Meu tio rezava cabeça – uma garrafa com água, depois de botar na cabeça ele ia com a faca. Ventre caído – ele também rezava, rezava na porta, com os pés em cima e a cabeça na rodilha. Espinhela - um lugar com pau e tábua. Ele suspendia e descia a pessoa três vezes; depois de três dias desaparecia. Hoje, no quilombo, somente dona Luiza (lalorixá) reza algumas coisas. Cobreiro: Ele dizia assim “quem corta na faca, o cobreiro brabo”.

E finalizou: Tem dias que acordo cinco horas da manhã e minha mãe está dentro do quarto rezando. Depois, ela saúda o dia olhando para o sol. Isso para mim é uma lição de vida.

A participante 1 complementou:

Meu avô fazia o azeite de dendê, preparava a moqueca de peixe, pegava a uma caixa de cupim, fazia um buraco e colocava a fruta madura e tocava fogo. Depois, abria e comia a fruta assada com o peixe. Nesta época de setembro, era a época que eu me fartava de caruru. Ainda levava uma latinha de caruru para mainha. Junho era reza de Santo Antônio e muito arroz doce e mungunzá.

Diante dos relatos apresentados e analisados, pudemos perceber que o grupo reconheceu que seus antepassados vieram do continente africano, de acordo com o mito apresentado e a história da comunidade. Além disso, as falas demonstraram que, com a vinda dos antepassados, saberes e princípios também vieram e foram passados e que isso contribuiu para que eles pudessem criar meios de sobrevivência no território brasileiro e no quilombo.

A mediadora, então, finalizou esta etapa registrando com o grupo saberes, como danças, músicas, produção de azeite de dendê, artesanato com casca de mariscos, histórias dos antigos, mariscar, rezar para lua, rezar para mal olhado, alegria, força e resistência. E relacionou os valores e princípios como memória, ancestralidade, circularidade, religiosidade, musicalidade, corporeidade, fé e energia vital a cada uma das atividades registradas.

Ao continuar com a atividade, foi lida a segunda parte do mito de “No princípio nada existia...” E iniciou-se a terceira etapa intitulada de Odu de Transição: A missão! Quem e o que somos? Após a leitura, foram feitas as questões orientadoras: Quais características presentes em nosso grupo nos fazem preservar nossa

ancestralidade? Quais características do nosso grupo ainda nos mantêm ligados aos nossos antepassados?

Dessa forma, obtivemos tais contribuições:

A participante 1, saudosamente, disse que saía com seus irmãos para brincar (baba e gude) e brigar, mas “a tecnologia e maquiagem tirou a inocência das crianças. Pense numa criança que apanhava todos os dias, pois eu me divertia naquela pobreza toda. Vejo que, mesmo com aquela pobreza toda, eu era uma criança feliz.”

Entretanto, foi necessário intervir para que todas compreendessem o questionamento e a mediadora questionou: O que nós perdemos nessa transição da nossa para essa geração? A evolução traz coisas positivas e negativas. Como manter nossos saberes sem esquecer nossos valores? Esse é o processo mais difícil. O que vocês acham que ainda as mantém ligadas aos seus antepassados?

De forma aleatória, algumas características e atividades foram sendo faladas por todas as participantes e sendo registradas pela mediadora: o sorriso, a força e a alegria, o bumba-meu-boi, contato com a Maré, festas do terreiro de candomblé, ir no mato pegar licuri, fazer lenha, feijoada, mariscada, café na lenha, pegar marisco, fazer pão, fazer farinha, feijão na panela de barro e no fogo de lenha, pegar água na fonte.

Diante desse grande número de informações, juntamente com o grupo, selecionamos alguns saberes ancestrais que todas tiveram ou ainda têm contato na comunidade, como Mariscada/mariscar, fazer azeite de dendê, bumba-meu-boi, festas do terreiro de candomblé e fazer farinha.

A partir desses saberes ancestrais, podemos selecionar como princípios presentes:

- Cooperativismo, pois todas as participantes afirmam que possuem grande desejo de reativar a cozinha comunitária.
- Alegria, fé e religião: nenhuma das participantes possui vínculo com religiões de matriz de africana, porém reconhecem a importância dessas religiões na

manutenção de saberes e princípios africanos. Assim, uma delas afirma: “D. Luíza (Yalorixá) é quem ainda mantém alguns conhecimentos dos nossos mais velhos; seria bom que ela pudesse contar tudo que sabe para nossas crianças e jovens.”

- Força e axé: o grupo demonstrou um jeito peculiar de conduzir a atividade. Ao relembrar de momentos e vivências do quilombo, ultrapassaram o tempo disposto para as reflexões.
- Solidariedade e companheirismo, pois o grupo demonstrou que, apesar das mudanças sociais, o coletivo sempre prevalece. Principalmente no momento de pegar mariscos, todas vão juntas e ao retornarem, dividem igualmente tudo que coletaram.
- Alteridade, respeito e tolerância: A capacidade de compreensão das dificuldades dos outros ficou visível quando uma das participantes afirmou que “uma sempre ajuda a outra! A cozinha é exatamente para isso. Se hoje eu posso, amanhã ela pode, depois a outra poderá também! Dentro das possibilidades de cada uma, podemos fazer muitas coisas!”

Após devidos registros, foi iniciada a leitura da última parte do mito “No princípio nada existia...” e iniciou a quarta etapa da tecnologia, intitulada de Odu da Ação: A manutenção dos aprendizados! O que queremos e como seremos? Esta etapa tem por objetivo estabelecer intenções dos saberes e princípios ancestrais para o grupo; identificar os saberes e princípios ancestrais que o grupo deseja manter na sua estrutura; reconhecer a importância de ações efetivas para a manutenção dos saberes e princípios ancestrais para a sustentação do grupo; estruturar saberes e princípios para composição do boneco (membros) e preencher a terceira dimensão do Xirê dos saberes ancestrais. Para isso, foram realizadas as questões orientadoras: Quais características dos nossos antepassados precisamos/queremos manter no nosso grupo? Como faremos para preservar essas características?

O grupo afirmou que necessita e deseja manter saberes e princípios, como memória, pois gostaria que as histórias do quilombo não sejam esquecidas; energia vital, para continuar a conduzir as atividades da cozinha comunitária; ancestralidade, pois, apesar das mudanças, a tradição ainda está presente em suas ações, oralidade e cooperativismo.

Para isso, definiu-se que é necessário realizar cursos, projetos sociais e atividades culturais no quilombo para resgate e manutenção de atividades, como samba de roda, teatro, maculelê, valorização do terreiro de candomblé, dança afro, tranças, artesanato, manutenção da associação, manutenção da cozinha e criação de uma associação das marisqueiras.

Diante disso, a participante 1 finalizou:

Para fazer precisamos de cursos. Samba de roda, teatro, maculelê... um curso de teatro e outros cursos podem ajudar a resgatar as nossas culturas "antigas". Quando a tv foi lá assistir, queriam filmar as meninas nas oficinas da dança afro e no dia da filmagem conseguimos fazer uma demonstração. É importante valorizar quem é da comunidade. Os políticos estão lá fazendo dia de beleza, asfalto e outras coisas, mas a associação está desabando. Essas empresas deveriam construir as nossa cozinhas e pagar nosso aluguel.

Nesta etapa, foram registrados como saberes: samba de roda, teatro, maculelê, valorização do terreiro, dança afro, tranças e artesanato. E princípios: Musicalidade, corporeidade, energia vital, memória, cooperativismo, religiosidade, ludicidade, circularidade e ancestralidade.

Neste momento, a mediadora informou que estavam chegando na última etapa da atividade. Fez a leitura do mito "A transformação do Coquen" e iniciou o Odu da Finalização, que tem por objetivo sistematizar os saberes e princípios levantados nas etapas anteriores; compor o Xirê dos saberes ancestrais e construir o símbolo da comunidade com a massa de modelar. Para isso, utiliza as questões orientadoras: Quais lições tiramos desse momento? Quais contribuições pudemos oferecer para a atividade? O que faremos de hoje em diante?

O grupo avaliou que foi positivo participar da atividade, pois nunca se pensou o quanto é importante organizar "as coisas" (saberes e princípios) presentes na comunidade para, assim, pensar meios para seu resgate e manutenção. Demonstrou também preocupação em relação às novas gerações. Uma das participantes questionou: "Como vou convencer meus filhos, netos e sobrinhos que essas coisas dos meus mais velhos são importantes para eles?".

A mediadora, então, levou as participantes a refletirem que este trabalho de convencimento está intrínseco nas relações intergeracionais daquele espaço e que muitos das gerações mais novas já demonstram em suas ações e vivências saberes e princípios relatados na atividade, mas que é importante o diálogo cultural e vivencial entre as gerações, a inclusão desses saberes e princípios nos ambientes de formação educacional formal e que os jovens/crianças necessitam ocupar espaços como aqueles. Assim, as transições de saberes e princípios aconteceriam de forma contextualizada e significativa para todos.



Figura 4 – Síntese da Atividade

Fonte: própria

Após esta etapa, foi realizada a sistematização do Xirê dos saberes ancestrais (Figura 4), que consistiu na organização e exposição dos saberes e princípios no círculo impresso. A mediadora pontuou os registros realizados ao longo da atividade, realizando análises do material produzido, levando o grupo a visualizar as informações para questões práticas na comunidade.

Posteriormente aos momentos de discussão, o grupo fez, com massa de modelar, um ALODÊ (Figura 5), símbolo que, para cada uma delas, representa a comunidade e o momento vivenciado, e, junto ao mediador, analisou sua estrutura cultural, saberes e princípios advindos da ancestralidade afrodiaspórica, que servirá para a construção de professos formativos e elaboração de projetos educacionais para a



comunidade.

Figura 5 – Construção do ALODÊ
Fonte: própria.



Figura 6 – Construção do ALODÊ
Fonte: própria.

É válido salientar que, no momento do teste, o Xirê dos saberes ancestrais ainda não havia sido elaborado. Assim, as informações registradas foram transcritas e, após apresentação do trabalho e aprovação, será entregue ao grupo participante.

6.3 ANÁLISE DA METODOLOGIA

A tentativa de criar uma metodologia para sistematizar e testar uma tecnologia social (TS) para rememorar e difundir saberes ancestrais, baseados nos valores afrodiaspóricos pôde proporcionar momentos de integração, reflexão, diálogos e rememoração sobre os saberes e princípios da comunidade envolvida na pesquisa. Além disso, pôde-se notar também que a metodologia foi adequada para sua continuidade, demonstrando aderência ao público alvo da sua existência, pois foi fundamentada em saberes contextualizados à realidade do grupo. Além disso, também apresentou facilidade na aplicabilidade pelo baixo custo e facilidade.

A comunidade envolvida na pesquisa fortaleceu a necessidade da existência de práticas que, além de promoverem a preservação cultural, possam evidenciar e incluir saberes ancestrais em práticas pedagógicas que visem garantir a sobrevivência cultural e social da comunidade. Apesar de não ter sido evidenciado nas discussões, notou-se também que a metodologia pôde contribuir na efetivação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, pois, ao ser testada em uma comunidade tradicional de ancestralidade afrodiaspórica, evidenciou saberes ancestrais possíveis de serem incluídos aos projetos curriculares externos a essa comunidade, desfazendo perspectivas de que esses saberes só necessitam ser mantidos no âmbito da comunidade envolvida na pesquisa.

No que se refere à elaboração do Xirê dos saberes ancestrais, o resultado da metodologia se mostrou adequado. Isso porque, ao finalizar todas as etapas, foram registrados e sistematizados os saberes ancestrais que poderão orientar a elaboração de processos formativos da comunidade. A sistematização dos saberes

e princípios serão entregues à comunidade, em formato de relatório, para uso quando for necessário.

Diante do exposto, pode-se considerar que a metodologia ALODÊ cumpriu seu objetivo principal. A partir das ações reflexivas, vivenciais, participativas e dialógicas, construiu-se, juntamente com o grupo de marisqueiras do Quilombo Urbano Alto do Tororó, o seu Xirê dos saberes ancestrais, composto por saberes e princípios ancestrais afrodiaspóricos, que necessitam ser evidenciados e incluídos em processos formativos para a preservação da identidade cultural e social daquela comunidade. Pode-se assim, perceber a efetividade da metodologia para o objetivo proposto, ainda que necessite de ajustes.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalidade desta dissertação foi sistematizar e testar uma tecnologia social (TS) para memorar e difundir saberes ancestrais para a (re)elaboração de processos formativos, baseados nos valores afrodiaspóricos. Para alcançar tal objetivo, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, observação participante e entrevistas semiestruturadas.

Diante destas informações, é válido ressaltar que não há finalizações nesta dissertação, pois a seleção de saberes ancestrais, especialmente relacionada aos saberes afrodiaspóricos, é um processo dinâmico, inconcluso e requer avaliação constante.

O currículo e seus componentes constituíram e ainda constituem um conjunto articulado de saberes que estão orientados por uma determinada ordem que pressupõe a não valorização das diversas identidades e dinâmicas territoriais que circundam o planeta, levando a compreender que alguns desafios contemporâneos, no que tangem à seleção e à inclusão de saberes diversos, estão relacionados à negação dessas contribuições dos grupos sociais historicamente silenciados, como negros, índios e mulheres.

Nessa perspectiva, a construção e os resultados deste trabalho puderam propiciar vivências que confirmam a dificuldade para delineamento de processos vinculados a outras estruturas filosóficas, que, mesmo presentes na sociedade, necessitam de rupturas epistemológicas para sua compreensão e aceitação.

O resultado deste trabalho demonstrou a importância da busca pela validação dos

saberes ancestrais em nossa sociedade, especialmente nos espaços formativos, já que a força dos conhecimentos ancestrais para a formação humana, especialmente de jovens e crianças, é um importante exemplo de reconhecimento acadêmico frente a práticas e conhecimentos que emergiram de nossa vivência em comunidade e foram transmitidos pelos nossos antepassados.

Reconhecemos, assim, que esta identidade ancestral afrodiaspórica adquiriu novos contornos, sendo ressignificada e, em alguns momentos, criada a partir da memória dos ancestrais. Nossas análises partem exatamente desses significados e ressignificações estabelecidas nos terreiros de candomblé, quilombos, comunidades tradicionais e suas correspondências com os valores civilizatórios familiares presentes em partes do território africano.

Ao compreender o papel da ancestralidade afrodiaspórica para a construção do conhecimento, foi possível reconhecer as contribuições dos distintos grupos sociais nas variadas conjunturas sociais no contexto brasileiro e entender que valorizar o passado e recriar o presente é um dos caminhos para a construção de uma identidade fortalecida para os descendentes de quaisquer grupos sociais, étnicos ou culturais.

A dimensão da ancestralidade africana ressignificada no Brasil e utilizada como referência em processos formativos leva-nos a valorar que os saberes transmitidos pelas gerações de negros não significam ter apenas um passado histórico ou um momento presente. Significa realizar a devida conexão entre os tempos históricos, as dimensões culturais, as lutas sociais dos movimentos de resistências (quilombos, terreiros e do movimento negro), as tradições, as festas, a inserção no mundo do trabalho, dentre outras condições.

ALODÊ, enquanto metodologia para recordar e difundir saberes ancestrais para a construção de processos formativos incorpora, portanto, saberes ancestrais da cultura local, levando em conta a troca de experiências culturais, senso comum, comportamentos, valores, atitudes, em outras palavras, todo conhecimento adquirido pelas participantes nas suas relações com os mais velhos, família, comunidade e

com a sociedade em movimento, articulado ao conhecimento formal sem hierarquização.

Os valores, as tradições, os saberes selecionados pelo grupo de mulheres marisqueiras do Quilombo Urbano Alto do Tororó, para serem apreciados em processos formativos, não serão apenas aqueles considerados locais. A vivência indissociável da prática, condição ancestral de aprendizagem, a formação presente nas relações do quilombo, necessita ser vista como um dos lugares primordiais para se organizar processos formativos e suas funções, tendo como eixo uma variedade de saberes que circulam, dialogam e indagam a vida social. Trata-se, pois, da construção de uma diversidade de saberes, ou seja, da possibilidade de articulação entre conhecimento científico e outras formas de conhecer.

Além dos resultados apresentados, é importante ressaltar algumas limitações e necessidades de continuação em pesquisas futuras. Embora a metodologia elaborada e testada tenha procedido de acordo com os objetivos da pesquisa e das inquietações da pesquisadora, há de se considerar que seria importante o fortalecimento de grupos e pesquisas acadêmicas para a elaboração de estratégias similares em conjunto com as comunidades tradicionais, já que, de acordo com pesquisas realizadas, não há estratégias neste formato que contribuam na seleção e inclusão de saberes ancestrais na educação formal. Outra sugestão é que produtos como este possam ser incorporados para divulgação, testes e ajustes em programas curriculares já obsoletos, para oferecer possibilidades de dinamizar saberes vistos como finalizados e essenciais para determinados grupos sociais.

Por fim, que o maior desejo desta pesquisa não seja esquecido por conta das dificuldades encontradas no percurso da sua elaboração. Que a resistência seja condição substituída pela igualdade, respeito e credibilidade de que saberes ancestrais afrodiaspóricos possam ser mais uma possibilidade de caminhar e superar os desafios na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Berenice de; PUCCI, Magda Dourado. **Outras terras, outros sons**. São Paulo: Callis, 2002.
- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A escola e a construção da identidade na diversidade. In: ABRAMOWICZ, Anete. BARBOSA, Lucia Maria de Assunção. SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal. 1985.
- ALTHUSSER, Louis. Repensando ideologia e currículo. In: **Currículo, cultura e sociedade**. 4ed. São Paulo, 2000.
- ATHAIDE, Yara Dulce. MORAIS, Edimilson de Souza. Educação e Pluriculturalidade. In: **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v.12 n.19. p. 83-98. Jan/jun, 2003.
- APPLE, Michel. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2002.
- AZEVEDO, Stella de. **O meu tempo é agora!**. Assembleia Legislativa. Salvador.2010.
- BALL, Stephen. **Education reform: a critical and poststructural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012.
- BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis :Vozes, 2000.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/95 de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Lei n.10.639**, 9 de Janeiro de 2003. DOU, 10 de janeiro de 2003.
- BRASIL. Lei n.11.645**, 10 de Março de 2008. DOU, 11 de Março de 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura AfroBrasileira e Africana**. Secretaria Especial Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasília. 2004.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción**. Madrid: Morata, 1998.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Petrópolis: Vozes, 2006.

COLL, César. **Psicologia e currículo**. São Paulo: Ática, 1996.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afro-descendente: identidade em construção**. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

DAVEL, Eduardo; WAIANDT, Claudiani. **Programa de desenvolvimento em gestão social – Pesquisa e Intervenção**. Salvador, 2015.

FISHER, Tânia. Mestrado profissional como prática acadêmica. **Revista Brasileira de Pós Graduação - RBPG**. v.2, n. 4. 2005.

GIROUX, Henry. **Teoria Crítica e Resistência em Educação**. Para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1993.

GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1995.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural, currículo e questão racial. In: ABRAMOWICZ, Anete. BARBOSA, Lucia Maria de Assunção. SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação com prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

_____. Diversidade e Currículo. In: BEAUCHAMP, Janete. PAGEL, Sandra Denise. NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica: 2007.

_____. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b.

GÓMEZ, Péres. **Compreender e transformar o ensino**. 4^o ed. São Paulo: Artmed, 1998.

HERINGER, Rosana. **Desigualdades Raciais no Brasil**. Brasília: Escritório Nacional Zumbi dos Palmares.2002.

- IANNI, Otávio. **Escravidão e racismo**. São Paulo: Hucitec, 2004.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 12 dez. 2015.
- JACCOUD, Luciana. Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. In: THEODORO, M. (Org.). **As políticas públicas e as desigualdades raciais no Brasil 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008.
- LAVILLE, Cristhian. DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- LEITE, Fábio Rubens da Rocha. **A Questão da Palavra em Sociedades Negro Africanas**. In: Democracia e Diversidade Humana: Desafio Contemporâneo. SECNEB, Salvador, Bahia, 1992.
- LIMA, Licínio. **Formação e Aprendizagem ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda**. In: Revista Inovação, Ed 22.2003.
- LOURO, Viviane Silva. **Inclusão: propostas pedagógicas**. São José dos Campos: Estúdio dois, 2006.
- LUZ, Marco Aurélio de Oliveira. **Agadá: dinâmica da civilização africano-brasileira**. 3ed. Salvador. EDUFBA, 2013.
- LUZ, Narcimária. **Descolonização e educação**. Diálogos e proposições metodológicas. 1ed. Curitiba, Editora CRV. PR. 2006.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- _____. **Currículo, diversidade e equidade: luzes para uma educação intercultural**. Salvador: EDUFBA, 2013.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- MOREIRA, Antonio Flávio. e CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- _____. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- MCNEIL, John. **O currículo reconstrucionista social**. Tradução de José Camilo

dos Santos Filho. Campinas: editora, 2001.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Janete. Sandra Denise. NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro.

Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: 2007.

MOURA, Margarida Custódio. **Organização do espaço: contribuições para uma educação de qualidade.** Dissertação UNB. Brasília, 2009

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; MACEDO, Elizabeth Fernandes (Org.). **Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidade.** Portugal: Porto Editora, 2001.

MOORE, Carlos. **Racismo e Sociedade:** novas bases epistemológicas para entender o racismo. 1 ed. Belo Horizonte: Mazza, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola.** 2 ed. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **A Matriz Africana no Mundo.** São Paulo.Selo Negro.1991.

NETO, Teresa da Silva. **História da Educação e Cultura de Angola:** Grupos nativos, colonização e a independência. São Paulo.Zaina Editores,2014.

NOGUERA, Renato. **O ensino da filosofia e a Lei 10.639/2003.** 1 ed. Brasília.Editora Pallas,2014.

OLIVEIRA, George Roque Braga. **Okukala ne:** um modelo umbundu-bantu de gestão da aprendizagem organizacional. Dissertação. Salvador,2014.

OLIVEIRA, Eduardo. **A ancestralidade na encruzilhada.** 1ed. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

_____. **Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: educação e cultura afro-brasileira.** Salvador: EDUFBA, 2003.

_____. **A Ancestralidade na Encruzilhada: dinâmica de uma tradição inventada.** Salvador: EDUFBA, 2007.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás.** Editora Schwarcz S.A.2001.

RIBEIRO, Maltide. Apresentação do SEPPIR. In: **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: SEPPIR, SECAD, 2004.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e Justiça Social:** o cavalo de troia da

educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

_____. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2015.

SILVA, Ana Célia. **A discriminação do negro no livro didático.** 2ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

_____. **A desconstrução da discriminação no livro didático.** In: MUNANGA, Kabengele (org) **Superando o racismo da escola** 2ed. Brasília: SECAD, 2005.

_____. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tadeu da. **Documentos de identidade - Uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TERIGI, Flávia. **Curriculum: itinerários para apreender un territorio.** Buenos Aires: Santillana, 1999.

TYLER, Ralph. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino.** Porto Alegre: Globo, 1974.

SILVA, Ana Rita Santiago da. SILVA, Rosângela Souza da. A história do negro na educação: entre fatos, ações e desafios. In: **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade.** Salvador, v.14, n.24, p. 193-204, jul/dez, 2005.

TRINDADE, Azoilda. **Racismo no Cotidiano Escolar.** Rio de Janeiro: FGV/IESAE, 2005. Dissertação de Mestrado em Educação.

_____. **Africanidades brasileiras e educação.** Rio de Janeiro/Brasília: ACERP/TV Escola/MEC, 2005.

GLOSSÁRIO

Abebê	Ferramenta das Orixás Iemanjá e Oxum.
Adinkra	Símbolos gráficos de origem akan que pertencem aos povos de Gana e Costa do Marfim.
Alodê	Boneco de Argila.
Alteridade	Situação, estado ou qualidade que se constitui através de relações de contraste, distinção, diferença.
Babalorixá	Sacerdote das religiões afro-brasileiras.
Cabloco	Designação para entidades indígenas.
Cosmovisão	Modo particular de perceber o mundo.
Exu	Divindade africana e afro-brasileira que mais se aproxima ao humano, é responsável pela comunicação entre os homens e os orixás.
Iansã	Divindade africana e afro-brasileira considerada dona dos ventos, umas das esposas de Xangô.
Ibirí	Ferramenta do Orixá Nanã.
Iemanjá	Divindade africana e afro-brasileira considerada mãe de todos orixás e dona das águas salgadas(mar).
Itan	Termo em iorubá para o conjunto de todos os mitos, canções, histórias e outros componentes culturais dos iorubás.
Nanã	Divindade africana e afro-brasileira mais velha e responsável pela criação do mundo, dona dos mangues, do pântano, senhora da morte responsável pelos portais de entrada (reencarnação) e saída (desencarne) das almas.
Odu	Caminhos e possibilidades que cada um carregará para o resto das vidas.
Ogum	Divindade africana e afro-brasileira, responsável pela criação do ferro.
Olorum	Divindade africana e afro-brasileira responsável pela criação do mundo.
Ori	Cabeça em yourubá.
Orixá	Divindades africanas e afro-brasileiras.

Orum	Céu dos Orixás.
Oxalá	Divindade africana e afro-brasileira, responsável pela criação do mundo, considerado pai de todos os orixás.
Oxossi	Divindade africana e afro-brasileira, dono das matas e responsável pelo sustento e fartura.
Oxum	Divindade africana e afro-brasileira, considerada dona das águas doces (rios e cachoeiras), responsável pela fertilidade feminina e uma das esposas de Xangô.
Soba	Autoridade regional tradicional de Angola.
Xangô	Divindade africana e afro-brasileira, considerado o dono da justiça.
Xaxará	Instrumento do orixá Obaluaê.
Xirê	Roda, ou dança utilizada para evocação dos Orixás conforme cada nação.
Yabas	Orixás femininos.
Yalorixá	Sacerdotisa das religiões afro-brasileiras.
Obaluaê	Divindade africana e afro-brasileira responsável pela morte e proteção contra as doenças.

ANEXO 1 - XIRE

ALODÊ

XIRÊ DOS SABERES ANCESTRAIS!



ANEXO 2 – A QUESTÃO É SABER QUEM SOMOS!

A questão é saber quem somos!”

De olhos brancos
Que sente nos poros
A nascença da humanidade
Vidas do transacto tempo
Que nascem do rio da minha respiração
África sou
Meu pretérito ferido pela escravidão
Meus olhos com sonhos da imensidão
Outrora fustigada pela solidão
Sólida hoje, viva na vida dos meus filhos
África rasgada em lágrimas na então esfera
Renascida e cheia de esperança
Em meu ventre...
frutos da minha perseverança
Sou mãe...
Pois ofereço a atmosfera
Bela e cheia de cores da natureza
Colorida de águas, banhada de infância
África de bela beleza
Sou África

Énia Stela Lipanga

ANEXO 3 – NO PRINCÍPIO NADA EXISTIA

“No princípio nada existia...”

Jamile Barboza

Etapa 2:

No princípio nada existia. Existia um espaço. Olodumaré, com seu oketé de búzios, reinava soberano. Oniomon, por sua vez, perguntou curioso:

- Meu pai, está mesmo disposto a dar tudo o que eu quero?

- Sim, estou - o pai falou muito tranquilo.

- Eu também não quero ficar longe de você - disse o menino - mas se você puder me dar um pouquinho de terra num saco, uma conquém e uma lança, eu lhe agradeço.

- É, meu pai, eu fico satisfeito - conformou Oniomon.

- E eu quero sempre acompanhar você - Omobirin repetiu, decidida.

Olodumaré abraçou o filho com alegria, depois saiu com Omobirin pelo espaço.

A terra logo começou a crescer, crescer, crescer... então ele prendeu o saquinho na cintura, pousou bem no meio da terra e soltou a conquém!

E lá foi ela ciscando e espalhando a terra preta pra todos os lados...

A terra cresceu mais ainda e a conquém não parava de ciscar...

Oniomon pisou bem forte e ficou todo contente de sentir a terra firme!

Depois, com sua lança foi marcando a terra aqui e ali...

Até que, lá pelas tantas, percebeu que ainda havia alguma coisa dentro do saco.

- Ooh, Água - ele exclamou alegre.

Ele saiu caminhando, arrastando a ponta da lança no chão e a água foi rastejando atrás dele, se derramando mais ainda... seguindo o desenho que ele ia fazendo, até chegar à parte de fora da terra que está solta no espaço.

Oniomon deu uma volta completa ao redor da terra.

Então começou a observar o mundo que tinha se formado debaixo de seus pés a partir do lugar onde havia descido e a conquém tinha espalhado a terra.

Refez com os olhos atentos o caminho sinuoso das águas, e um lado a outro, até a fronteira do céu. Aí ele molhou a pontinha do dedo na água do rio, provou e disse:

- Humm... que água boa! É fresca!

Depois experimentou aquela água que estava solta no espaço:

- Essa é muito diferente! Hummm... Oniomon então teve a idéia de pegar bocados de terra, ir juntando e fazendo montinhos aqui e ali. Ele parava, olhava e tinha novas idéias.

Foi então que Olodumaré, do alto do seu grande espaço, decidiu chamar Aguemon, um servo muito inteligente, que estava sempre a seu lado:

- Aguemon, você que tudo vê e tudo sabe, vá à terra que dei a meu filho e veja o que ele anda fazendo. Um lindo arco-iris riscou o céu e foi por ele que Aguemon desceu até a terra.

- Humm...

Aguemon saiu da água e, à medida que andava sobre a terra, seu corpo ia ficando escuro.

- Ahh, mas que beleza! Oniomon também criou pedras! Olodumaré vai gostar de saber!

Depois Aguemon se escondeu no meio das folhas e ficou todo verde. Seus olhos grandes iam reparando naquela enorme variedade de árvores e plantas que se estendia sobre a terra... Aguemon estava impressionado, quanta coisa o filho de Olodumaré plantou! Aguemon subiu um monte bem alto, ficou todo marrom e vermelho e, quando chegou ao topo, ele disse: humm... eu posso ver um grande espaço... daqui posso ver muitos lugares ao mesmo tempo... Aguemon já tinha visto o bastante. Aguemon andou... atravessou meio mundo, até finalmente encontrar o arco-iris, que tinha uma ponta na água doce e a outra na água salgada.

Hummm... que mergulho gostoso ele deu!

Aguemon nadava de frente, de costas, se divertia nas ondas do mar...- Então eu vou pedir que você volte à terra, Aguemon. Aguemon abriu o bocão e encheu o papo. Esperou até o outro dia e desceu novamente pelo arco-íris, dentro da água doce. Aguemon chegou de mansinho, viu que Oniomon estava dormindo, soprou para um lado e saíram insetos.

Por ultimo Aguemon soprou bem na direção da cabeça de Oniomon e finalmente saíram os sonhos...

Foi assim que o filho de Olodumaré sonhou pela primeira vez. Novos viventes que, sem ele saber, acabavam de sair da boca de Aguemon.

Aquele dia Oniomon acordou diferente e sentiu que algo havia mudado. Oniomon meteu a mão e sentiu o frio da água na terra... era a lama!

E com lama fez uma bola, em seguida fez um monte, aí esticou para os lados e viu uma coisa plana e comprida, e modelando a lama viu quanta coisa podia fazer... Oniomon descobriu que a lama podia ganhar formas. Aguemon, que estava escondido vendo, foi embora contar tudo à Olodumaré.

Etapa 3:

Após contar tudo a Olodumaré, Aguemon não sabia explicar como aquela situação havia acontecido, das formas esticadas de uma lado e para outros, foram surgindo formatos que se movimentavam, emitiam sons... Oniomon deu-lhe ao primeiro deles o nome de Babagba (homem velho em yorubá). Oniomon apesar de surpreso, animou-se com sua descoberta, mas sua empolgação o levou a criar muitos daqueles seres e assim perdeu o controle das suas criações...

Para ajudá-lo, recorreu à seu pai, Olodumaré, que observava toda situação e orientou-lhe a organizar aqueles seres em grupos e que ensinasse alguns princípios básicos! Além disso, pediu também que ele escolhesse um daqueles para ajudar na propagação dos princípios.

Oniomon então assim o fez! Escolheu um e deu nome de Babagba e deu-lhe a missão de orientar aqueles grupos a partir de alguns princípios.

Para Babagba, Oniomon passou vários ensinamentos, dentre eles os essenciais:

Este ser é dependente e interligado a todas as coisas existentes, assim ele é o resultado da interação de todos os elementos vegetais, minerais e animais criados na terra;

Eles são regidos por uma força/energia que assegura a existência dinâmica, que permite o acontecer e o devir. É o suporte para que todas as coisas se conectem e formem um elo universal, que sem ela, jamais poderiam manter uma unidade;

Para que não se perca os ensinamentos e orientações passados por você, deveram passar tudo aos novos seres.

O passado será sempre base de aprendizagens para orientar e organizar o presente e imaginar o futuro, mas não de forma linear, mas sim como uma “esteira que se move”, dinâmico e sem periodicidade.

Os seres que dividirão os espaços físicos são frutos de uma articulação de elementos, ao mesmo tempo em que serão singulares, serão coletivos, relacionando-se ao físico e ao imaterial.

A morte será o aumento da força para o grupo que fará parte e passará a fazer parte de um plano onde estarão seus ancestrais.

E por fim, para se conectarem aos seus ancestrais e manter sua unidade, deverão cultuar as forças cósmicas que regem o universo e se complementam, pois a busca da identificação na terra é formada através de homenagens e lembranças mantida pelos seus descendentes.

E assim Babagba lançou-se à Terra como com objetivo de orientar os outros seres como ele!

Babagba fez seu trabalho da melhor forma possível, o exemplo foi seu maior aliado, foi assim que conseguiu atingir muitos seres e iniciar sua missão. Em busca de não fraquejar, Babagba trabalhava bastante! Mas a cada grupo que ele se aproximava, muitos outros apareciam, não houve jeito, ele foi questionar a Oniomon sobre esta situação!

Babagba era um ser velho, com o tempo que ficou realizando as orientações aos seres criados por Oniom, acabou detendo uma memória de toda história de como surgiu a terra e por isso ocupou o espaço de grande difusor de tradições.

Por esta situação, juntos, Oniom e Babagba decidiram escolher outros seres para ajudar a cumprir a missão. Foram 10 seres escolhidos, cada um possuía características que contribuíam na missão principal.

O primeiro, era um bom comunicador, rápido e objetivo, fazia com que todas as informações fossem disseminadas com qualidade e certeza, Babagba deu-lhe o nome de Exú.

Ao seu irmão, que com toda determinação, sempre caminhava na frente nos momentos das orientações, chamou de Ogun.

Ao terceiro, qual chamou de Oxóssi, admirava toda sua perseverança e responsabilidade, mirava sua missão e alcançava com uma só flexa, este era o caçador;

Aos demais escolhidos, foi nomeando de acordo com as qualidades que possuíam e como podiam contribuir na busca do objetivo principal. Oxalá, apaziguador e tranquilo, Xangô, líder e guerreiro, Oxum, estratégica e determinada, Iemanjá, generosa e cautelosa, Iansã guerreira e valente, Nanã educadora e prudente e por fim, Obalua-yê reservado e humilde.

Após as devidas escolhas e orientações, Babagba enviou seus ajudantes para todos os cantos do Ayê (terra em Yorubá). Naquele momento os seres criados por Oniom, haviam se multiplicado de tal forma, que necessitou o apoio de outros seres para sua missão...

Ao chegarem no Ayê, os 10 escolhidos encontraram muitos grupos daqueles seres, que já se chamavam homem. Apesar de cada um possuir suas qualidades, o grupo exercia em trabalho eficaz... Orientavam, cuidavam, zelavam... Contavam com ajuda dos elementos da natureza e para cada ser que encontravam, passava as orientações necessárias!

Etapa 4:

Com o passar do tempo, Babagba e Oniom, perceberam que mesmo com a ajuda dos 10 escolhidos, a missão estava longe de ser cumprida. Os grupos cresciam rápido, deslocavam-se de lugares, trocavam os princípios, criavam os próprios princípios... Preocupados com tudo isso, se perguntavam como? Como pode isso acontecer? Perderam o controle da situação e juntos decidiram multiplicar os 10 que foram escolhidos para ajudar... E assim eles poderiam estar em vários lugares ao mesmo tempo, e agir de acordo com as situações que encontravam.

Mas como fariam para multiplicar aqueles 10 ajudantes? Recorreram a Olodumaré, que os orientou:

- Leve-os para suas andanças Babgba! Eles necessitam vivenciar, observar, compreender a essência do que você faz! Dialoguem, compartilhem e assim notarão que todo saber pode se realizar sem a fala de um mestre... E que suas ações só terão sucesso quando em sua essência estiver encharcada de informações práticas entrelaçadas aos fenômenos de todo mundo!

Naqueles grupos havia muitos deles, que ocupavam diversas funções e realizam inúmeras atividades. As práticas desenvolvidas obedeciam aos sete princípios essenciais, como pediu Olorum ao criar o mundo.

Os grupos se organizam em comunidades, onde todos eram responsáveis por todos e construía suas práticas a partir da participação democrática, solidariedade, independência e autonomia. Diante a força vital/energia que circulava naqueles espaços e pessoas, estes se reconheciam como seres interligados a todas as coisas existentes ao seu redor.

A transmissão dos saberes era prática essencial naqueles grupos, os mais velhos, os mais experientes tinham como função orientar, difundir e educar os mais jovens, integrando o passado com o futuro, ensinando como superar dificuldades atuais a partir dos aprendizados dos seus ancestrais.

Gostavam de celebrar! Os homens tocavam seus instrumentos percussivos e louvavam pela vida! Entoavam cânticos aprendidos quando criança e jovens.

As mulheres, com suas roupas coloridas, engomadas e reluzentes, dançavam em companhia dos membros da comunidade...

A roda era sempre feita no sentido anti-horário, e todos ficavam entregues de corpo e pensamento... A cada música, os mais velhos eram saudados! Através dos cânticos e som dos atabaques, se consumava um momento de alegria e muita força, naquela hora todos eram responsáveis por transportar uma energia sagrada!

Viviam da caça, pesca, colheita... Um grupo se responsabilizava por cada atividade!

Os homens cuidavam da alimentação da comunidade indo para mata e rios caçar e pescar os alimentos, as mulheres se responsabilizavam pelo preparo da alimentação e distribuição da comida. Mesmo com toda essa divisão de responsabilidades, homens poderiam ajudar as atividades das mulheres e as mulheres também poderia ir à mata e aos rios para buscar alimentos...

E foi assim que tudo passou a existir! Foi assim que Babagba, Oniom e seus 10 ajudantes, com a ajuda de Olodumaré, conseguiram criar o Ayê e orientar os seres espalhados nele! Não foi uma tarefa fácil, mas com empenho e compartilhamento de dificuldades, foi possível!

ANEXO 4 – A TRANSFORMAÇÃO DA COQUÉN

A Transformação da Conquén

Vanda Machado

“Era uma vez, no início do mundo, quando todos os bichos falavam. Os bichos, as árvores... as pessoas... todos procuravam se comunicar e se entender do melhor jeito possível. Sendo assim, muita coisa podia ser resolvida com uma boa conversa. No princípio do mundo, era uma vez uma conquén que vivia ciscando e olhando apenas para o que fazia, sem se envolver com ninguém. Passava o dia todinho a reclamar: Tô fraco! Tô fraco! Tô fraco.

A sua cor era cinzenta e não tinha graça nenhuma. Pobre conquén, nada de novo acontecia na sua vida. E cada dia ela estava mais insatisfeita... Ela ficava cada dia mais zangada. Certo dia, ela mesmo compreendeu que estava demais. Era necessário transformar aquela situação. A conquén, então, lembrou que ali perto morava um oluow. O oluwo era uma pessoa que vivia dando conselhos a todos que o procuravam. Ela resolveu ir procurá-lo também, para receber orientação sobre o que estava acontecendo em sua vida.

Ela vivia muito nervosa. De longe, ouviam-se seus gritos: Tô fraco! Tô fraco! Tô fraco... O Oluowa recebeu. Depois de ouvir atentamente as suas queixas, pausadamente: Todo seu problema é este seu jeito horrível de tratar as pessoas. O meu conselho é que você mude os seus hábitos e sua atitudes imediatamente. Tratar bem as pessoas traz alegria e bem-estar. Preste atenção às pessoas, principalmente àquelas que você encontra pela primeira vez. Vou lhe ensinar umas palavras mágicas. Você vai ver como tudo vai se transformar. A conquén estava muito mal mesmo, pensava e gritava: eu quero me transformar. Eu vou mudar. Eu vou mudar. Agradecida, deu um punhado de kauri (búzios) ao oluow e partiu. Já na manhã seguinte, quando despertou, foi olhando para a cajazeira e cumprimentando-a: kaaró.

A cajazeira espantada respondeu: kaaró ô ! Mais adiante, ela encontrou dois patinhos que estavam no seu caminho. Ela falou antes de passar entre eles: agô! Eles deram passagem à nova amiga, respondendo como de costume: agô ya. Um grupo de conquéns passou apressado para o trabalho e ela desejou simpaticamente: Ku ixé! O grupo todo agradeceu em coro: Adupé ô Na verdade, aquele dia parecia completamente diferente de todos os dias de sua vida. Ela parou um pouco, já no caminho de casa. Era noite, todos a olhavam como se a vissem pela primeira vez. Ela foi logo cumprimentando a turma, com a maior cortesia: Kaalé! Todos responderam: Kaalé. Ô! Depois de um pouquinho de prosa, na hora da despedida, a conquén falou com alegria: Adolá! E todos responderam em coro: Adolá ô. Foi tanta transformação que, no dia seguinte, ela encontrou um velhinho que caminhava bem devagar na sua frente.

O velhinho era Oxalá. Acostumada a não dar atenção às pessoas, nem o reconheceu. Mas ela tratou Oxalá com ternura e educação. De tudo que ela trazia consigo entregou para o velho Oxalá. Imagine como Oxalá ficou contente em receber tanta atenção da conquen. Foi aí que, para demonstrar seu agrado, ele tirou de sua bolsa um pó mágico e pintou a conquén todinha com umas bolinhas brancas. E pegou um montinho de barro e colocou no cocoruto da conquen. Assim, ela ficou marcada para sempre como um bicho da predileção de Oxalá.

A partir daquele dia, todos buscavam a sua companhia e conversavam muito com ela. E sempre se despediam com muita alegria. E percebeu-se que todas as conquéns do mundo apareceram com um pitombinho na cabeça e as pintinhas brancas dadas por Oxalá.

APÊNDICE A – ROTEIROS DE ENTREVISTAS

Instituições do movimento negro/Quilombos Educacionais:

Grupo 1 – Professores e Gestores Pedagógicos

- 1 – Qual a influência da ancestralidade afrodiáspórica no currículo dos quilombos educacionais?
- 2- Quais valores, saberes e/ou princípios estão presentes nas práticas pedagógicas dos quilombos educacionais?
- 3- Como o componente Cidadania e Consciência Negra (CCN) contribui na manutenção de valores, saberes e/ou princípios afrodiáspóricos?
- 4- Que tipo de atividades formativas são realizadas para construção do CCN?

Grupo 2 – Alunos

- 1 – Como o CCN contribui na sua formação identitária?
- 2- Quais aprendizados e conhecimentos africanos você pode citar?
- 3 – Como eram as aulas e quais conteúdos?

Residência Social – Instituto Superior Dom Bosco

Grupo 1 – Professores do curso de Pedagogia

- 1- Qual etnia você faz parte? Como foi sua infância?
- 2- – Quais são os principais valores, saberes e princípios da sua etnia? Eles estão presentes na universidade ou nas escolas de Luanda/Angola?
- 3- Se você fosse convidado para elaboração de um currículo, quais valores da sua etnia seriam essenciais para alcançar uma sociedade justa?

4- Como você relaciona a didática em sala de aula com valores, saberes e princípios das etnias de Luanda/Angola?

Grupo 2 – Alunos de Pedagogia e Filosofia

- 1 - Qual etnia você faz parte? Como foi sua infância?
- 2 – Como foi seu ingresso na universidade?
- 3 – Quais são os principais valores, saberes e princípios da sua etnia? Eles estão presentes na universidade ou nas escolas de Luanda/Angola?
- 4- Você gostaria que esses valores, saberes e princípios estivessem na educação angolana? Por quê? E como?