

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DANÇAS AFRICANAS: UM ESTUDO SOBRE A SUA IMPORTÂNCIA
PARA A EDUCAÇÃO POPULAR

Elizabeth Ramos da Silva

Rio de Janeiro
Junho de 2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DANÇAS AFRICANAS:UM ESTUDO SOBRE SUA IMPORTANCIA PARA
A EDUCAÇÃO POPULAR

Elizabeth Ramos da Silva

Trabalho de Conclusão de Curso apresentada
ao Curso de Pedagogia da Escola de
Educação do Centro de Ciências Humanas da
Universidade Federal do Estado do Rio de
Janeiro (UNIRIO), como requisito para
obtenção do grau de Licenciatura em
Pedagogia.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Amélia de
Souza Reis

Linha de Pesquisa: Mediações pedagógicas e
as redes de saberes no processo ensino
aprendizagem: a importância do contexto
étnico-cultural.

Rio de Janeiro
Junho de 2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAL – CCH
ESCOLA DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA
DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA
DISCIPLINA: MONOGRAFIA II

REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE
JANEIRO:
PROF^a MALVINA TANIA TUTTMAN

DECANO DO CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS:
PROF^a JULIA BELESSE DA SILVA LINS

DIRETORA DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO:
PROF^a JANAÍNA SPECHT DA SILVA MENESES

CHEFE DO DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA:
PROF^a CLÁUDIA DE OLIVEIRA FERNANDES

PROFESSORA DE MONOGRAFIA II:
PROF^a JANAÍNA SPECHT DA SILVA MENESES

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer:

...a uma força maior que sempre me guiou e me deu esperança no
novo dia

...aos meus pais por terem sempre me apoiado afetivamente e
financeiramente durante meus estudos;

... à Professora Dra Maria Amélia por ter me orientado, pelas
palavras amigas, pela paciência e principalmente por ter acreditado
no meu potencial durante a minha formação ;

...aos moradores do Quilombo de Santana por terem me ensinado tantas coisas e
principalmente por terem contribuído na minha formação como pessoa e pedagoga;

... aos meus irmãos por terem me apoiado sempre que precisei;

... à minha amiga Sabrina por ter sido uma mãe para mim durante o curso ;

... à minha amiga Caren por ter sido minha agenda, companheira e
por me colocar sempre com os pé no chão;

... à minha amiga Ana Caroline por fornecer seus ombros para rir e
para chorar;

... à minha amiga Juliana Magalhães por ter sido uma companheira
para todos os momentos, sempre brincando e rindo comigo;

... à minha amiga Lilia Forte por ter me ajudado nas traduções do
resumo para o inglês e francês ;

...à professora Dra Ângela Maria pela sua simplicidade, sua ética e
seu carinho colocados durante as suas aulas;

... à equipe do Proetno por terem compartilhado comigo tantos
momentos inesquecíveis :

_ Renata Souza;

_ Henrique Dias;

_ Bruna Brantes;

_ Helena

_ Bruno Dinis;

_ Rosana;

_ Danielle Duque;

_ Ricardo Fernandes;

... à todos os meus colegas do centro acadêmico de Pedagogia por
terem permitido que eu tivesse um novo olhar acerca do movimento
estudantil;

DEDICATÓRIA

Dedico esta monografia a todos aqueles que sonham, que lutam e acreditam em um mundo onde as diferenças sejam reconhecidas e àqueles que, incansavelmente, atuam na área da educação e que vêem nela uma possibilidade de mudança.

EPÍGRAFE

Liberdade a custo de que?

Perdemos os grilhões que podíamos tocar e
com muita força, quem sabe até quebrar.

Mas das cadeias invisíveis, quem pode hoje nos livrar?

Ser escravo do consumir e morrer sem poder escolher,

Reproduzir, reproduzir, reproduzir...

Se perder no mercado racional.

Quem sou eu?

De que realmente preciso?

Valores de quem vou vivenciar?

De pronto vozes velozes se põem a me direcionar:

- Global meu caro, ande logo, temos que nos globalizar!

Mas eis que do mato, do velho, da voz... um futuro pode se levantar,

Um preto velho guerreiro nos leva pra outro lugar:

- Volte ao passado neguinho, assim nesse mundo você pode se achar

Ricardo Luiz da Silva Fernandes

RESUMO

A educação no Brasil, por lidar com uma vasta e rica diversidade étnica e cultural, deveria ser um lugar em que se valorizasse a diferença, principalmente no âmbito da Educação Escolar assumindo-se um currículo multicultural. Nesse trabalho de monografia de final de curso verificamos a partir das pesquisas e dados tomados ao campo de extensão universitária que nas escolas do Rio de Janeiro visitadas pelo grupo do qual participo, de forma geral, as práticas educativas se apóiam em visões eurocêntricas de mundo. A instituição escolar, desta maneira, contribui para a construção de uma identidade negra negativa em que estratégias de submissão se marcam por desqualificações e discriminações. Nessa perspectiva, essa moografia irá descrever algmas performances culturais afro-brasileira e a importância dessas expressões performáticas no cotidiano escolar, analisando de que forma tais expressões afetam positivamente aluno, o professor e a comunidade em que a escola se encontra. Desta forma iremos indicar, ainda que timidamente, o papel das danças africanas na educação que nos acrescentaram as experiências vividas no Quilombo de Santana e nas escolas públicas trabalhadas com a diversidade étnico-racial visitadas junto a busca teórica da formação histórica do negro no Brasil.

Palavras Chaves:

Danças afrobrasileiras, culturas, práticas educativas, identidade

ABSTRACT

Education in Brazil, from the fact that it deals with a vast and rich ethnic and cultural diversity, should be a place where the differences and valued, specially in what regards School education, assuming there is a multicultural curriculum. In this monography there will be presented data and information based on research made taking into account extended-university work done in some schools of Rio de Janeiro. It was verified that some education practices depend mainly on euro-centric perspectives of the world and, this way, the school institution contributes towards the building of a negative identity of the black population and in submission strategies that are marked by disqualifications and discriminations. From this point of view, this work shall describe a few cultural afro-brazilian performances and the importance of these expressions on a dayly school bases. Besides this, what will also be analised will be the way these expressions affect positively the student, the teacher and the community in which the school is in. Following this sequence, we will point out, briefly, the role of African dancing/ dances in education. This last topic was developed theoretical research of the historical upbringing of the blacks in Brazil, namely through visits to the "Quilombo de Santana" community and in public schools.

Keywords:

Afro-brazilian dances, cultures, education practices, identity.

RÉSUMÉ

Au Brésil, il existe une large et riche diversité ethnique et culturelle, et il devrait donc, être un endroi où l'on valorise la différence, principalement au niveau de l'éducation scolaire avec un curriculum multiculturel. Dans cette monographie, nous irons présenter des données et des informations retirées de recherches qui ont eut lieu au cours de travaux d'Extention Universitaire dans plusieurs écoles du Rio de Janeiro. On a vérifié que les pratiques éducatives valorisent principalement les visions Eurocentriques du monde et, ainsi, l'institution scolaire contribue pour une construction d'une identité négative de la population noire et en certaines stratégies de soumission marquées par des disqualifications et discriminations. Dans cette perspective nous irons analyser la manière comme ces expressions affectent positivement l'élève, le professeur et la communauté où l'école se trouve. Ainsi nous indiquerons le rôle des danses africaines en éducation. Ce thème a été développé au long d'une recherche théorique de la formation historique de la population noire au Brésil, avec des visites à la communauté "Quilombola de Santana" et dans les écoles publiques.

Mots-clé

Dances afro-brésiliennes, cultures, pratiques éducatives, identité

ILUSTRAÇÃO

Figura 1.....	15
Figura 2.....	16
Figura 3.....	18
Figura 4.....	18
Figura 5.....	20
Figura 6	22
Figura 7.....	23
Figura 8.....	24
Figura 9.....	25
Figura 10.....	25
Figura 11.....	26
Figura 12.....	26
Figura 13.....	30
Figura 14.....	30
Figura 15.....	30
Figura 16.....	31
Figura 17.....	31

SUMÁRIO

1.Introdução	8
2.Capítulo 1: A História da vida e das performances culturais no Rio de Janeiro.....	12
2.1. A Escravidão no Rio de Janeiro	13
2.2. Quilombo e favela: lugares de resistência e valorização da cultura negra.....	15
2.3. Miscigenação carioca	17
2.4. A arte afrobrasileira.....	18
3.Capítulo 2: Arte e Educação.....	25
4.Capítulo 3:	
 Olhares para as práticas educativas em escolas populares do Rio de Janeiro.....	28
4.1. Experiências e vivências.....	28
4.2. Saberes e poderes nas práticas educativas	31
4.3. Identidade cultural brasileira	33
5.Considerações Finais	35
6.Referências Bibliográficas	39

DANÇAS AFRICANAS: UM ESTUDO SOBRE SUA IMPORTÂNCIA PARA A EDUCAÇÃO POPULAR

INTRODUÇÃO

Os conhecimentos presentes nessa monografia, fruto de toda aprendizagem teórica e prática obtida nesse curso de Licenciatura em Pedagogia se materializaram nos espaços de extensão e pesquisa universitária de um projeto maior chamado *“Menino, Menina, Kunumy Êre: o ensino de Ciências Naturais em diferentes grupos étnicos”*¹ logo depois ampliado por um Programa de extensão denominado **“Etnoconhecimento para um Etnoreconhecimento: a importância da educação diferenciada na/para a escola pública com qualidade social”**, coordenado pela Prof. Dra. Maria Amélia de Souza Reis. Tal projeto entrelaça pesquisa, ensino e extensão, visando investigar os saberes produzidos pelas comunidades tradicionais (Indígenas e Quilombolas) e como as práticas educativas abordam tais conhecimentos nas escolas públicas e populares do Estado do Rio de Janeiro. Tomamos como campo de investigação o Quilombo de Santana em Quatis; as comunidades indígenas da etnia Guarani-Mybia de Angra dos Reis e algumas escolas² públicas do Rio de Janeiro, parceiras das escolas de formação que nos servem de campo de extensão.

Logo ao me inserir no grupo, tive a oportunidade de visitar o quilombo de Santana e três escolas públicas do Rio de Janeiro, situadas respectivamente em Nilópolis, Mesquita e Rocha Miranda. Dentro dessas comunidades realizamos intervenções educativas, por meio de oficinas³ e dinâmicas, que nos pudessem fornecer os dados sobre as práticas educativas presentes e a relação dos indivíduos com a cultura negra. Dessa forma, por meio das ações desenvolvidas e dos estudos teóricos percebemos que dentro das escolas visitadas, as práticas nelas desenvolvidas, de uma maneira geral, não valorizavam os saberes e as expressões culturais trazidos por seus alunos. Estas instituições buscavam trabalhar a questão do negro, porém muitas das vezes, apoiavam-se em abordagens que inscreviam uma visão estereotipada

¹ Projeto de pesquisa da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO.

² As escolas que foram campo de investigação são todas localizadas na baixada fluminense do Rio de Janeiro, zona marcada por moradores com baixa e média renda familiar e com grande influência da cultura negra e indígena.

³ As oficinas nas escolas eram realizadas a partir de atividades propostas pelo grupo, durando cerca de 90 minutos para cada intervenção

e/ou distorcida da história do negro e da África. Quanto a isso argumenta Candau (2005, p. 18): *"A educação, como instituição está construída tendo por base a afirmação de conhecimentos e valores considerados universais, uma universalidade muitas das vezes formal que, se aprofundarmos um pouco, termina por estar assentada na cultura ocidental e europeia, considerada como portadora da universalidade"*.

Desse modo, fui crescendo dentro do grupo e passei a desenvolver um subprojeto que buscasse investigar o papel das performances culturais afrobrasileiras inseridas nas escolas populares do Rio de Janeiro. Sabe-se que hoje muitos projetos sociais, como o afro-reggae⁴ jongo da Serrinha, entre outros, buscam o contato com educandos de escolas públicas de forma a divulgar os elementos artísticos e culturais do negro como forma de ação afirmativa, porém de que forma essas ações contribuem efetivamente para uma educação pública popular? Como podemos utilizar estas performances sem reforçar preconceitos? De que forma elas contribuem para a construção positiva da negritude dos educandos? São essas questões que deram origem a pesquisa e que nortearão esse trabalho monográfico.

Como um dos elementos de justificação, resalto o fato do governo federal unguido da preocupação mundial em relação à diversidade étnica e cultural ter lançado, no dia 20 de dezembro de 1996, a lei de obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afrobrasileira. Este fato leva-me a questionar sobre a abordagem dessa temática na escola, na medida em que é importante que não se reproduzam mais discursos preconceituosos ao tratar desse assunto. Torna-se de capital importância que se pense em como trazer a cultura negra para escola de forma que sirva para a construção de uma educação que valorize as diferenças e não o seu contrário.

Nas comunidades tradicionais, os saberes são passados por meio da oralidade, estando tudo intimamente relacionado com a natureza e com as divindades. Compreender os processos de construção e o tipo de conhecimentos gerados são importantes para a formação de uma identidade cultural dos membros das comunidades tradicionais quilombolas e dos afro-descendentes em vários espaços de diversidade cultural. Nas escolas públicas e populares do Rio de Janeiro, em que realizamos nossas oficinas, percebemos que as crianças traziam muito desses saberes que foram passados por seus ancestrais negros e índios, sendo estes saberes

⁴ O Grupo Cultural Afro Reggae (GCAR) é uma organização não governamental, sem fins lucrativos, surgida em 1993, cujo objetivo é o desvio de jovens do caminho do narcotráfico e do subemprego através da inserção de jovens e crianças com as expressões culturais negra. Para transformar essa ideologia em prática, o Afro Reggae desenvolve projetos em 4 comunidades do Rio de Janeiro: Cantagalo, Complexo do Alemão, Parada de Lucas e Vigário Geral

desconhecidos pelos professores. Para exemplificar, trago a fala de uma criança: *“Tia eu sei mexer com ervas, minha avó era benzedeira e me ensinou”* (Aluno da rede municipal do Rio de Janeiro, caderno de campo, 15 de junho de 2007).

Dessa forma, nossos dados nos levam a observar que tais educandos, que são oriundos das escolas populares do Rio de Janeiro (sendo maioria afro-descendentes, nas escolas trabalhadas) têm seus saberes e identidade culturais negados pela escola e, muitas vezes, inferiorizados em relação aos outros conhecimentos, colaborando para a formação de sujeitos com uma identidade cultural pautada na baixa-estima.

O que sabemos é que os negros, ao chegarem no Brasil, foram submetidos ao trabalho escravo onde sua cultura e seus saberes foram sendo aniquilados pelos colonizadores, que viam a cultura européia como o ideal de civilização. Dessa maneira, os colonizadores passariam a impor sua cultura e sua língua aos escravos, onde estes últimos seriam vistos como pessoas sem alma e sem cultura, daí considerados como não civilizados e por isso passíveis de castigos e subordinação.

Todavia, a educação independente do nível em que ela se desenvolva, não deveria reproduzir esse discurso, mas sim ser o veículo para a valorização e preservação dos saberes e da cultura de seus educandos, sendo fundamental a apropriação dos modos peculiares de ver e compreender o mundo para a construção de um currículo que contemple a diversidade cultural brasileira e combata os diferentes tipos de racismos em nossa sociedade.

Diante desses pressupostos, tomo por objetivos desse trabalho:

- ✓ Valorizar os modos peculiares que os descendentes de escravos possuem em relação a dança
- ✓ Investigar a participação dessas danças na manutenção da identidade negra.
- ✓ Analisar a importância das danças africanas e afro-brasileiras no contexto escolar e sua importância no combate à discriminação.
- ✓ Indicar possibilidades da utilização da dança africana em seus desdobramentos nacionais com vistas a melhoria da qualidade da aprendizagem.

É importante mencionar que durante as investigações utilizamos os instrumentos da pesquisa qualitativa, na medida em que temos como objetivo nos aproximarmos mais dos indivíduos investigados para melhor compreendermos a visão de mundo e comunitária que

possuem, visto que levamos em consideração a natureza subjetiva do ser humano, onde o indivíduo é considerado parte de um todo no seu contexto social, natural e cotidiano.

A pesquisa qualitativa conduziu-nos a traçar passos de cunho etnográfico⁵ que fomos utilizando em nossas saídas ao campo no Quilombo de Santana e nas escolas públicas do Rio de Janeiro (incluído as de formação de professores) para buscar dados que nos forneçam instrumentos para refletir sobre o assunto. Sendo assim, nos apropriamos de algumas técnicas e métodos para alcançar nossas finalidades, dentre elas destacam-se o diálogo, as narrativas, conversas em fórum e análise de vídeos e fotos.

Inicialmente realizamos visitas de cunho exploratório ao quilombo, em dias comuns, nos dias de aula e em festas específicas desse grupo para percebermos os modos como eles concebem a dança e que tipo de dança vivenciam. Em seguida, o foco dessa observação se volta para as escolas populares que são atingidas pelo projeto, visando estudar a relação que esses alunos possuem com as danças africanas e o modo como essas danças são percebidas dentro do cotidiano escolar.

Durante a pesquisa, neste subprojeto, busquei estudar obras de Paulo Freire (1996), Abadias do Nascimento (2002), Vera Candau (2005), Michael Foucault (2001), Zeca Ligiero (2005), Boaventura (2002), Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Arte e artigos diversos sobre o tema coletados nos anos da pesquisa.

A monografia terá seu início mergulhando, ainda que breve, sobre a história do negro e de suas performances artísticas corporais no Rio de Janeiro para assim compreender a formação histórica e social da comunidade quilombola de Santana e o desdobramento das questões que associam, o passado e o presente entre os grupos de alunos trabalhados nas escolas públicas. No capítulo seguinte, será abordado as reflexões sobre o papel da arte na educação e a importância das expressões culturais negras no cotidiano da cidade e na escola. Já no último capítulo, serão colocadas questões apresentadas durante as idas as escolas públicas do Rio de Janeiro e ao Quilombo de Santana.

⁵ A pesquisa de campo foi realizada durante três anos, onde visitávamos as escolas e a comunidade quilombola uma vez por mês.

CAPÍTULO I

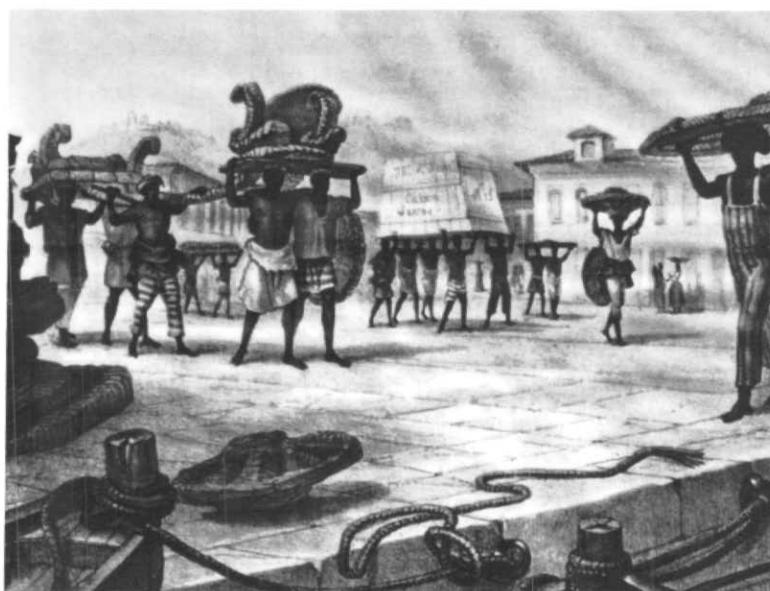
A HISTÓRIA DA VIDA E DAS PERFORMANCES CULTURAIS NEGRA NO RIO DE JANEIRO

A análise da vida dos negros se torna fundamental para compreender as relações de saber e poder existentes em cada momento histórico e, assim perceber, por meio de uma pesquisa arqueológica, os discursos que fizeram com que se construíssem uma visão negativa do negro. Desta forma, este capítulo vem abordar estudos teóricos feitos por Mary Karasch (2000), que buscou investigar relatos de viagens e tradições orais que nortearam a pesquisa sobre a história do negro no Rio de Janeiro, além Abdias do Nascimento (2002) e Zeca Ligiéro que fundaram conceitos sobre a vida e a performance dos negros em nosso país.

Segundo Mary Karasch (2000), os historiadores - que pesquisaram durante a época da colonização - ignoraram os escravos. Tal medida era tomada pelo não interesse dos mesmos em conhecer a cultura negra, acreditavam que este era um tema insignificante, não merecendo estudos. Este fato fez com que tivessem poucos registros sobre a vida do negro no Rio de Janeiro e no Brasil. Assim acontecia também com os noticiários, que registravam apenas, e raras vezes, debates sobre a abolição, anúncio de compra e venda de escravos ou um crime envolvendo um detento negro. Esta situação para Karasch (2000) o fez acreditar que os jornais da época eram, em geral, a favor do sistema escravocrata, pois *“não a questionavam [a escravidão] e nem buscavam reformulá-la detalhando casos de tratamento de escravos”*(2002,p.20).

Além disso, em 1890, Rui Barbosa mandou queimar todas as documentações relacionadas a escravidão no Rio de Janeiro, no Ministério dos Tesouros que, segundo Karasch, teria sido feito para evitar que os antigos senhores de escravos buscassem ter novamente a posse dos ex-escravos através de trâmites legais. Isso fez com que se perdesse um grande acervo de registros sobre a vida dos escravos no Rio de Janeiro e impedissem que se escrevessem a sua história que se apoiavam em registros de viajantes, de mortos ou até narrativas orais.

FIGURA 1



Gravura de negros-escravos em seu trabalho cotidiano nas cidades

Fonte: <http://www.asminasgerais.com.br>

1.1 A escravidão no Rio de Janeiro

Durante o século XV e XVI, a Europa estava passando por uma época de grandes avanços tecnológicos e para aumentar seu mercado iniciou uma expansão marítima pela África e pela América. Durante esse tempo, os portugueses chegaram ao Brasil, onde instalaram uma economia baseada no *plantation* - um sistema agrícola que tem por base a monocultura e o trabalho escravo. Assim os navios negreiros passaram a trazer negros de varias partes da África para trabalharem no Brasil. No Rio de Janeiro, especificamente, vieram negros principalmente do centro-oeste africano seguido da África oriental, que compreende países como o Congo, Benguela, Angola, Cabinda, Munjolla, Cabo-Verde, Calabar e Mina.

A vida dos escravos no Rio Janeiro está marcada pela violência física e cultural, os mesmos viviam sob péssimas condições de vida, além de sofrerem castigos e humilhações diversas. Segundo Karasch (2000), existia um alto índice de mortalidade entre os negros, causado, principalmente pelas doenças; resultantes do frio da noite; da moradia úmida e escura; do cansaço desumano e cruel e pelos maus tratos dos senhores. Morriam pela gripe e outras doenças mais graves que os acometiam. Os castigos mais comuns eram a palmatória e

a chibata, porém estratégias mais sutis como táticas de poder, manipulação e dominação, fabricavam a submissão que os levavam a obedecerem seus senhores, sem nem mesmo darem-se conta disso. Medo resultante de uma expressão panóptica jamais vista.

Uma das formas que os escravos utilizavam para resistir ao sistema a que eram imposto, se deu através da arte e da religião. Por meio delas os negros escravizados puderam manifestar todo seu sofrimento e sua raiva, além de se sentirem mais próximos das suas terras natais. Apesar dos escravos terem culturas diferentes, por serem de diferentes nações aprenderam o valor da união e da solidariedade por meio de três pontos em comum: o ser negro, africano e escravo. Isso fez com que se misturassem diversos costumes, valores, expressões culturais e religiões.

Em 1888 foi assinada a abolição dos escravos, mas a liberdade não mudou a situação do negro no país, pois esta liberdade dada ao negro veio com o interesse de uma elite brasileira em se industrializar e implantar a ideologia capitalista, na qual não cabia manter o sistema escravocrata, pois os negros passariam a significar, segundo Nascimento mais mercado consumidor. Nesse sentido, para ele, havia lucro na derrocada do sistema escravista, o que fez o Brasil organizar movimentos abolicionistas e imigracionista.

Nessa perspectiva, fazendeiros libertaram os negros, porém não tiveram nenhuma responsabilidade de fornecer condições necessárias para que o mesmo pudesse sobreviver, assim, os mesmos foram abandonados à própria sorte, caindo em total miséria e fome, passando a morar na interior da cidade e nos cortiços (se deslocando depois para os morros). Dessa forma, os negros passaram a ser visto como um perigo à sociedade já que eles não estavam dentro do padrão de beleza exigido sendo colocados à margem da sociedade.

FIGURA 2



Escravo trabalhando no campo

Fonte: <http://images.google.com.br/imgres>

1.2 Quilombo e Favela: lugares de resistência e valorização negra.

A resistência dos negros deu-se por diversas maneiras. A maior forma da luta foi a formação dos quilombos. Tal comunidade era formada com o ideal de resistência, de luta, de valorização da cultura negra e solidariedade. Segundo Andreilino Campos (2005) o quilombo era denominado como *“habitações de negros fugitivos que passassem de cinco em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles”*(2005, p.40). Hoje a principal luta dos quilombos é pelo direito à terra e pela valorização de sua cultura na sociedade brasileira.

“O quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial. Repetimos que a sociedade quilombola representa uma etapa no progresso humano e sócio político em termos de igualitarismo econômico (...). O quilombismo expressa a ciência do sangue escravo, do suor, que este derramou enquanto pés e mãos edificadores da economia deste país” (NASCIMENTO, 2002, p. 263)

O aumento da população morando nos morros, que hoje chamamos de favela, se deu devido a tentativa, na época da república velha, de transformar o Rio de Janeiro em uma cidade parecida com as que se tinha na Europa, com isso surgiu um grande projeto de urbanização que levou a derrubada de vários cortiços deixando muita gente sem ter onde morar.

A favela foi e ainda é alvo de muitos preconceitos, pois acreditam que nela mora o perigo, onde se encontra a origem de todos os problemas sociais, principalmente da violência. As pessoas, no entanto, esquecem do descaso público, da falta de condições de saúde e de moradia e da falta de oportunidade das crianças freqüentarem uma escola de qualidade, problemas que afetam quase todas as favelas. A visão das autoridades e da população moradoras do asfalto é de que a favela é um lugar de carência, com casas irregulares, sem rua, sem asfalto, sem esgoto e marginalizado. Em 1948 fizeram pela primeira vez um censo nas favelas onde se comprova o preconceito existente desde aquela época, o texto embaixo das estatísticas dizia:

“ O preto, por exemplo, via de regra não soube ou não pode aproveitar a liberdade adquirida e a melhoria econômica que lhe proporcionou o novo ambiente para conquistar bens de consumo capazes de lhe garantirem nível decente de vida. Renasceu-lhe a preguiça atávica, retornou a estagnação que estiola (...) como ele todos os indivíduos de necessidades primitivas, sem amor próprio e sem respeito à própria dignidade – priva-se do essencial à manutenção de um nível de vida decente mas investe somas relativas elevadas em indumentária exótica, na gafeira e nos cordões carnavalescos...”(Arquivo Nacional, apud ZALUAR e ALVITO , 2006, p.13).

Por causa do perigo que as autoridades viram e vêem até hoje nas favelas originou-se vários projetos para tentar combater esse problema durante toda a nossa história. Já em 1900 havia reclamações sobre a violência que surgia na cidade e uma das propostas, que não foi consolidada, era expulsão dos moradores dos morros, Alba Zaluar e Marcus Alvito (2006) nos traz um documento retirado do Arquivo Nacional que comprova essa tentativa. A seguir mostro uma parte do documento citado e depois imagens que mostram uma favela do Rio de Janeiro (à esquerda) e de um cortiço (à direita) locais que foram ai ainda são lugares de intensos confrontos:

“Parece, entretanto, que o meio mais rápido de ficar completamente limpo o aludido morro é ser pela Diretoria de Saúde Pública ordenada a demolição de todos os pardieiros que em tal sítio se encontram, pois são edificados sem a respectiva licença municipal e não têm as devidas condições higiênicas” (Arquivo Nacional, apud ZALUAR E ALVITO, 2006)

FIGURA 3



Fonte: <http://mongabay.com/images/brazil/favel>

FIGURA 4



Fonte: http://foto.raulkw.com.br/images/20051108185421_crw_0365.jpg

Em 1900 a cidade já era vista em sua dualidade, como se existisse uma cidade dentro de uma cidade, onde de um lado se encontra o crescimento, a modernização, a concepção de lucro e riqueza e do outro lado se encontra técnicas rudimentares, o tradicionalismo, a pobreza e a marginalização. Para os autores, o Rio de Janeiro “*representa metonimicamente o Brasil*”

justamente por que mantém essa tensão entre o pessoal e o impessoal, entre o moderno e o antigo, entre a ordem e a desordem”(Zaluar e Alvito, 2006, p. 12).

A favela foi o palco da luta em defesa da maior participação nas decisões políticas por meio de organizações que uniam moradores de diversas favelas, com isso eles tiveram algumas vitórias por pelo menos 100 anos. Hoje as favelas possuem luz, sistema (precário ainda) de água e esgoto, projetos de urbanização com a idéia de transformá-las em bairro, retirando a idéia de remoção das favelas.

4.3 Miscigenação carioca

Com a vinda dos negros e dos portugueses no Rio de Janeiro – além da indígena que já estava presente no local – houve uma hibridação entre tais etnias. Isso resultou em um povo carioca miscigenado, possuindo características e culturas fundidas entre duas ou mais etnias. Karasch chamou as classificações das diferentes misturas de “nações de cor”, que eram divididas, na época da colonização, em crioula, parda e cabra.

A primeira se referia ao negro nascido em colônias portuguesas. Os brasileiros preferiam ser denominados como crioulos na medida em que isso apontava que os mesmos tinham nascido no Brasil e não na África. O negro era mais utilizado para denominar os africanos vindos para o Brasil, isso fez com que tal termo fosse associado ao escravo, sendo menos aceito pelos brasileiros. O pardo eram aqueles que tinham pais africanos e europeus, esta denominação era motivo de orgulho para aqueles que eram classificados como pardo, assim, *“a maneira apropriada de se dirigir a eles era chamá-los de pardos, pois mulato era uma palavra menos polida e os senhores a usavam freqüentemente como insulto. Os orgulhosos pardos da cidade desprezavam os negros e sentiam-se como brancos”*(Karasch; 2000, p.39).

A Cabra, segundo a autora, era relacionado a uma ofensa, pois a mesma encontrou em diversos registros que tal denominação não era bem vistos pelos cariocas, caracterizando-se como um termo que insultava os negros. Porém, Karasch não soube responder ao certo quais eram critérios para classificar os cabras. A figura a baixo mostra uma criança metade branca, metade negra, representando a mistura e raízes negras e brancas dos Brasil.

FIGURA 5



Fonte: www.planetablack.com/arquivoshtm/reflexao/racismo3.

Essas denominações, que foram utilizadas durante muito tempo, hoje é reconhecida como algo que segregava os negros e contribuiu para a manutenção do preconceito racial, os desarmando para luta. Darcy Ribeiro (1996) nos aponta dois tipos de preconceito a do *apartheid* que apesar de separar o negro do branco, não impede que os aqueles conservem sua cultura e sua identidade. No outro tipo de preconceito a qual se chamou de assimilacionista. Ribeiro (1996) disserta que esta *“dilui a negritude numa vasta escala de degradações, que quebra a solidariedade, reduz a combatividade, insinuando a idéia de que a ordem social é uma ordem natural, se não sagrada”*, ela *“dá uma imagem de maior sociabilidade, quando, de fato, desarma para lutar contra a pobreza que lhe é imposta, e dissimula as condições de terrível violência a que é submetido”*(1996,p.226).

Essa estratégia de dominação utilizada pela elite foi denominada como “mito da democracia racial”, onde passe-se a idéia de que o Brasil, apesar de ter diferentes “raças”, construiu uma cultura própria, tendo bom convívio entre as diferentes etnias. Dessa forma, se homogeneizou as culturas brasileiras, deixando de reconhecer as culturas brasileiras, tirando auto-reconhecimento, dos mesmos, como negro e índio.

“O negro brasileiro, ao contrário, tem de enfrentar uma teia emaranhada de sutilezas domesticadoras que principia na já citada obliteração de sua memória; depois vem a violação miscigenadora, o estupro aculturativo, a imposição sincrético-religiosa, enfim, todo um elenco de máscara para ocultar o desprezo das nossas elites que só tratam dia e noite de neutralizar nossa integridade de ser total” (NASCIMENTO, 2002, p.102).

4.4 A arte afrobrasileira

Durante a época da colonização os escravos de várias etnias se reuniam para celebrar, louvar os orixás ou manifestar seu sofrimento. Essa união fez com que culturas diversificadas em etnias africanas se misturassem e formassem a arte afrobrasileira. O canto, a dança, o batuque e os artesanatos eram muito comuns. Segundo Karasch os negros se manifestavam em qualquer lugar, sendo comum observar um escravo cantando e dançando em praça pública e outros pararem para o acompanhar. O artesanato era feito, principalmente, com um fim religioso, esculpindo símbolos e imagens religiosas.

O canto era realizado através de músicas que misturavam dialetos africanos e o português, fazendo com que muitos senhores não compreendessem o que eles diziam em suas canções. O batuque era comum ocorrer de noite, quando os escravos podiam voltar para as senzalas e descansar, neste momento eles podiam manifestar toda dor que enfrentavam. Os instrumentos utilizados faziam a conexão entre terra e céu, sendo eles sagrados e indispensáveis nas suas manifestações culturais.

A dança era maneira pela qual os negros conseguiam manifestar as tradições de sua terra, estando intimamente ligado a religião e as tradições africanas., como já afirmado. Para Fu-Kiau⁶ (1969, apud Amantino, 2005, p.98) *“a dança, o batuque e o canto formariam um trio inseparável e poderoso na cultura de seu povo, uma vez que os três elementos são sagrados porque o som é a palavra de deus e a forma deste entrar no corpo do indivíduo é através da dança na cultura de seu povo”*. Porém a elite dominante passou a não mais tolerar essas expressões, proibindo que os negros manifestassem suas expressões culturais e perseguindo aqueles que tentavam resistir.

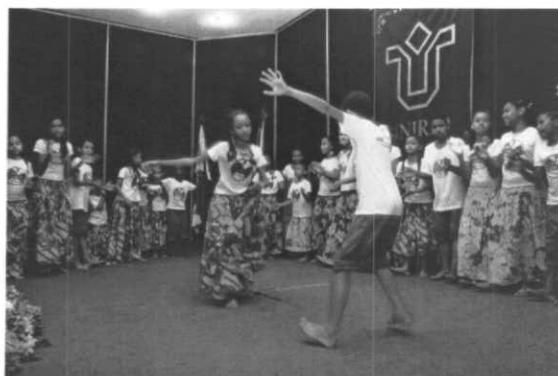
O jongo resistiu a todas as formas de aculturação, sendo, segundo Monteiro (2005, p.40), *“uma manifestação cultural afrobrasileira de origem banto que mistura dança de roda, música, canto e alguns preceitos religiosos”*. Esta era praticada nas senzalas, entre os africanos vindos de diferentes nações da África, principalmente durante os dias de festas, em dia de santos ou para expressar todo sentimento e revolta trazida pela escravidão. Por isso, segundo Monteiro (2005), tal dança é considerada por muitos pesquisadores como expressão legítima da cultura e da diáspora africana.

⁶ FU-KIAU, Kia Bunseki. *Le mukongo et le monde Qui l'entourait: Cosmogoni Kongo – Recherches ET synthèses*. Kinshasa. Office nacional de La recherche et de développement. 1969

O jongo era acompanhado por música e acontecia no terreiro à noite. Os instrumentos utilizados eram os tambores de jongo, geralmente instrumentos de percussão, compreendidos pelo Caxambu – um dos instrumentos mais importante do Jongo -, o atabaque de timbre grave - utilizado para marcar o ritmo – e o candogueiro. Todos esses instrumentos são sagrados por fazerem a ponte de ligação entre os deuses e os jogueiros.

“Estes instrumentos reproduzem ritmos rápidos e vigorosos; são artesanais, confeccionados da mesma forma que o ensinado por seus ancestrais, passando a tradição de geração a geração, como herança familiar. Geralmente, o rufar/batucar dos atabaques incentivam os jogueiros a buscar seus corpos espirituais, integrando terra e céu” (MONTEIRO, 2005, pg. 42)

FIGURA 6



Performance do grupo Jongo da Serrinha no III Seminário de Educação Diferenciada e Etnoconhecimento realizada na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. (Foto tirada pelo grupo de pesquisa)

O canto, como diz Monteiro (2005), tem um papel importante, pois é através dele que são passadas as manifestações, os agradecimentos, as louvações aos deuses e as memórias do passado. Assim como foi observado na performance do “Jongo da Serrinha” no III Seminário de Educação Diferenciada e Etnoconhecimento realizada na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Monteiro (2005) também coloca em sua obra que, geralmente, o jongo tem um solista, onde este é seguido pelo coro que dança.

Segundo Monteiro (2005), durante a colonização as letras das músicas eram feitas por improviso, misturando a língua portuguesa com os dialetos africanos, construindo um vocabulário próprio. Assim, o jongo se tornou um instrumento de luta dos negros, pois era através das letras que os escravos se comunicavam sem que os senhores pudessem entender o que os mesmos diziam.

A dança é realizada em conjunto, onde os participantes – podendo ser homens e mulheres - se concentram na roda, porém apenas um casal por vez se posiciona ao centro para dançar e vão revezando com outros, só param quando o solista grita “machado”, podendo terminar a dança ou começar outra música. A movimentação, segundo Monteiro, ocorre no sentido anti-horário, pois desta forma os jongueiros ficam mais próximos dos seus antepassados. É importante mencionar que a ancestralidade é um ponto muito importante da cultura negra, pois os mais velhos é que guardam todos os saberes da comunidade, sendo estes conhecimentos passados por meio da oralidade. Estar em contato com seus antepassados significa estar possuindo mais sabedorias sobre o mundo. Sendo assim, o jongo carregou, durante muito tempo, a religiosidade e a espiritualidade da cultura africana em sua dança.

FIGURA 7



Foto do Jongo

Fonte: <http://kitabulivraria.files.wordpress.com/2008/08/jongo202.jpg>

Dessa maneira, os primeiros a irem ao centro da roda são sempre os mais velhos. A movimentação feita entre o casal não tem um contato físico com o outro, apenas pelo toque entre o umbigo de um com o do outro, a chamada “Umbigada”. Os que ficam na roda, normalmente batem palmas e movimenta pernas e braços no ritmo da música. Na imagem acima pode-se perceber a forma pela qual a dança é realizada, citada anteriormente.

O jongo foi levado aos morros do Rio de Janeiro, onde os negros passaram a habitar. Porém, segundo Monteiro (2005), na década de 60 o jongo ficou ameaçado, pois muitos dos antigos jongueiros foram morrendo e foi diminuindo as rodas de jongo. Além disso, os negros não deixaram de sofrer discriminações, as escolas e a mídia continuaram a passar uma visão eurocêntrica de mundo, fazendo com que muitos negros desvalorizassem sua própria cultura e

até perdendo sua auto-identificação como negro. Isso fez com que não só o jongo fosse ameaçado mais seus saberes, valores e crenças também.

Segundo Monteiro (2005), isso fez com que Mestre Darcy do Jongo cria-se o grupo artístico Jongo Bassan, a fim de divulgar e preservar o jongo através dos espetáculos. Além de permitir que as crianças participassem da dança, pois esta dança era reservada apenas para os adultos, criando junto com Vovó Maria Joana o grupo artístico Jongo da Serrinha.

“Como todas as heranças de dança Afro, a distancia entre o profano e o sagrado, acabava sendo muito curta e a religiosidade aparecia embebida na vida cotidiana. No caso específico do jongo, alguns preceitos continuam a manter a ligação da manifestação com aspectos da religiosidade como são os casos de se benzer os tambores antes das festas, as rezas louvando os ancestrais e suas musicas que são como a do candomblé e da umbanda.”(MONTEIRO, 2005, p.46)

FIGURA 8



Grupo Jongo da Serrinha louvando os Orixás em apresentação na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). (foto tirada pelo grupo do Proetno).

José Tinhorão nos mostra que os negros africanos durante seus atos religiosos tinham como hábito de invocar entidades denominadas *calundus*, que segundo o autor seriam responsáveis pelo destino das pessoas da comunidade. O ritual na qual os negros obtinham contatos com essas entidades envolvia um outro tipo de dança e batuque que acabou sendo chamado de *calundus* e mais tarde de *lundus*. Tais sessões religiosas eram realizadas, geralmente, para saber o destino das pessoas, onde o mestre do cachimbo (o mais velho da comunidade) era o único que poderia receber o espírito dos *calundus*. Tinhorão (2008) coloca em sua obra uma fala registrada na época, de um fazendeiro respondendo uma pergunta sobre os *lundus*:

“São uns folguedos, ou adivinhações (me disse um morador) que dizem estes pretos que costumam fazer nas suas terras, e quando se acham juntos, também usam deles cá, para saberem varias outras cousas; como as doenças de que procedem; e para adivinharem algumas cousas perdidas; e também para terem ventura em suas caçadas, e lavouras, e para outras coisas” (p. 44)

FIGURA 9



Fonte: http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/c/ce/Rugendas_lundu.jpg

FIGURA 10



Fonte: <http://img.olhares.com/data/big/65/650141.jpg>

Nas fotos e gravura acima, mostro figuras de pessoas dançando o Lundu, a figura à esquerda se passa na época da colonização, já a figura à direita registra acontecimento atual. Podemos notar que esta dança é realizada em dupla, geralmente por meio de casais, ao som de tambores. O lundu não era apenas dançado pelos negros como mostra na figura à esquerda, podendo observar brancos participando da dança. Tal dado mostra a popularidade de tal expressão. O corpo nas imagens mostra uma sensualidade por meio dos movimentos nos quadris. É importante frisar que não foi encontrado registros de fotos ou pinturas do calundu.

Os lundus, dança herdada dos *calundus*, obteve também influencia das expressões culturais trazidas pelos europeus, misturando os batuques e as umbigadas dos negros africanos com a violas e as castanholas dos bailes europeus. Tal dança era extremamente sensual, costumava-se reproduzir jogos amorosos e atos sexuais na dança, tendo a umbigada em comum com o jongo. No quilombo de Santana, Dona Nair (de 85 anos) narrou-nos que costumava dançar o calundu durante as festas na comunidade, sendo possível observar a memória cultural negra presente na comunidade esta, porém, pouco difundida aos mais novos, que pouco sabem sobre suas tradições dessas danças. A seguir mostro uma foto de Dona Nair, tirada pelo grupo de pesquisa.

FIGURA 11

Vó Nair (moradora do Quilombo de Santana)

Tinhorão (2008) também menciona em sua obra uma dança nascida por meio da mistura entre danças dos negros brasileiros e as danças dos bailes europeus. Tendo origens nos Lundus, o fado ganhou popularidade entre o século XVIII e XIX, sendo transportada para Portugal. No Brasil tal dança perdeu força para outras expressões nascidas da miscigenação. Na imagem abaixo, mostra músicos tocando fados, seus instrumentos principais são o violão e a viola. É necessário suscitar que não foi encontrada nenhuma imagem ou pintura que pudesse ser visto a dança do fado no Brasil e em Portugal, só foi visto músicos tocando tal ritmo.

FIGURA 12

Fonte: <http://images.google.com.br/imgres?imgurl=http://bilhetepostal.blogs.sapo.pt/arquivo/Fadista>

CAPÍTULO II

ARTE E EDUCAÇÃO

A análise do papel da arte na educação se faz necessário para compreendermos a importância da inserção das performances culturais negras no cotidiano escolar. Tal área de conhecimento, como pode ser visto nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino da Arte, foi sendo esquecida pela escola, que inserida dentro dos ideais capitalistas, passou a valorizar as Ciências Exatas.

Segundo Feitosa (2004), arte foi vista durante muito como uma ciência que visa a sensibilidade e não o pensamento, mas para ele *“sem a interpretação daquele que vê ou ouve, sem a construção de sentido por aquele que percebe, não há beleza nem obra de arte”*(p.112). Assim, para o autor, a arte possui uma mistura entre o senso (que ele relaciona ao pensamento) e o sensível (estando relacionado a sensibilidade). A arte para Feitosa (2004) possibilita um momento que ele denomina de “catarse”, onde os espectadores sentem fortes emoções.

Apoiando-se em teorias de Aristóteles, Feitosa (2004) aponta a função pedagógica e edificante da arte. Segundo ele, Aristóteles *“argumentava que a boa convivência entre os habitantes da cidade ideal não seria nunca obtida com a mera apathia, mas somente através da boa medida entre a razão e afetividade”* (p.123).

Educar pela arte é recente, sendo utilizada após as transformações educacionais no século XX. Tal disciplina era abarcada por meio de um ensino tradicional/conservador, que tinha como base transmissão do conhecimento pelo um professor que obtinha a verdade sobre as questões presentes na arte. Nesse sentido, a escola se apropriava de uma prática educativa tecnicista, ou seja, de uma prática que não desenvolve o pensar crítico do aluno, se limitando em passar regras e conhecimentos universais sobre arte.

“Na metade do século XX as disciplinas de desenho, trabalhos manuais, música e canto orfeônico faziam parte dos programas das escolas primárias e secundárias, concentrando o conhecimento na transmissão de padrões e modelos das culturas predominantes. O ensino de artes era voltado essencialmente para o domínio técnico, mais centrado na figura do professor, competia a ele transmitir aos alunos os códigos, conceitos e categorias, ligados a padrões estéticos que variavam de linguagem para linguagem mas que tinham em comum, sempre a reprodução de modelos.”(Brasil. PCN de Artes, 2000, p. 25)

Nesse caminho, o teatro e a dança só eram valorizados em dias comemorativos, como a Páscoa, o Natal, entre outros. Já o desenho era visto na sua funcionalidade, se apoiando em teorias do desenho geométrico, que para a sociedade capitalista servia para os avanços na área da tecnologia. Assim, a arte educação ficava pautada em uma educação que Paulo Freire chamou de “bancária”. Um ensino que se preocupa apenas em depositar conteúdo nos alunos, onde o professor se encontra no centro sendo o detentor do saber.

Para Paulo Freire, a educação deve ser realizada pela práxis, ou seja, entrelaçando-se ação e reflexão, para que se construa as possibilidades de libertar o educando de sua alienação, fazendo com que o mesmo se conscientize da opressão sofrida e, deste modo, lute para a transformação. Para ele, durante o ato de educar se aprende e no ato de aprender se ensina, havendo uma troca de conhecimentos entre professor e aluno.

A arte na educação permite o educando a experimentar e vivenciar as expressões de varias culturas, fazendo com que os mesmos passem a conhecer, compreender e respeitar a diversidade. Assim como enuncia os parâmetros curriculares nacionais para o ensino da arte, a educação faz o individuo ser *“capaz de perceber sua realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo objetos e formas que estão à sua volta, no exercício de uma observação critica do que existe em sua cultura”* (2000, p.19).

A inserção da arte de várias culturas no cotidiano escolar coloca os educandos em contato com diferentes formas de perceber o mundo. A valorização das diversas expressões culturais se torna fundamental para construção de uma educação que esteja pautada em uma visão multicultural, reconhecendo as diferentes formas de expressão e interpretação. A arte amplia não só a capacidade de lidar com a diversidade mais a aumenta a capacidade de criticar, conscientizando os educandos sobre seu papel na sociedade.

Para os parâmetros curriculares nacionais (2000, p.56) a arte-educação tem como objetivo:

- ✓ *Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio as injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito.*
- ✓ *Posicionar-se de maneira critica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o dialogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas.*
- ✓ *Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio de para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País.*

- ✓ *Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais.*
- ✓ *Perceber-se integrantes, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente.*

A arte africana, sendo símbolo de resistência por conseguir lutar contra o processo de aculturação, teria um papel fundamental dentro da educação: a de possibilitar aos educandos a experimentarem, valorizarem e reconhecerem como parte de sua cultura. Como disse Nascimento (2002), a arte afrobrasileira, devido as questões históricas e sociais do negro, sofre preconceitos ainda hoje, sendo muitas vezes denominados como “macumba”. A abordagem das expressões culturais negras se torna uma forma de desmistificação de preconceitos e valores impostos desde a colonização. Nascimento disserta que:

“Evocar o tráfico, lembrar constantemente a escravidão, deve constituir para os brasileiros uma obrigação permanente e diária, sem que isto represente nenhuma forma de autoflagelação patológica e muito menos o extravasamento de um pieguismo lacrimogênio. O que quero dizer é que tráfico e escravidão formam parte inalienável do ser total dos afro-brasileiros. Erradicá-los da nossa bagagem espiritual e histórica é o mesmo que amputar o nosso potencial de luta libertária, desprezando o sacrifício dos nossos antepassados para que nosso povo sobrevivesse. Escravidão quer dizer raça negra, legado de amor da ancestralidade africana. Nesta força básica de identidade é que o negro deve-se unir com o negro, e não apenas ao apelo dos interesses mesquinhos ou dos sentimentos destituídos de valor.” (2002, p. 99).

CAPÍTULO III

OLHARES PARA AS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM ESCOLAS POPULARES DO RIO DE JANEIRO

3.1- Experiências, vivências e convivências

Durante as visitas em, três escolas públicas do Rio de Janeiro, pode-se colher alguns dados que irão nortear a presente monografia juntamente com a teoria. Dessa forma, o presente capítulo vem demonstrar alguns resultados obtidos por meio dessas saídas a campo e das bibliografias lidas para assim iniciarmos a discussão com as questões que aparecerão ao longo da pesquisa. Porém, é importante ressaltar que a preocupação do grupo não era, apenas, colher dados, mas oferecer em troca algo que pudesse ajudar os educandos e educadores em seus fazeres e particularidades e ao mm tempo conhecê-los, pois compreendemos que somente quem conhece ama. Dessa forma, o grupo de pesquisa produziu livretos juntos as comunidades quilombolas e indígenas e levamos paras as escolas quilombolas, indígenas e populares, além de propor grupos de memória e estudos da história afro-ameríndia. A seguir as imagens 13, 14 e 15 mostram a capa dos livretos produzidos.

FIGURA 13



FIGURA 14



FIGURA 15



Para melhor coletarmos dados representativos destas comunidades, primeiramente explicitamos que trabalhamos com eles nas turmas entre o primeiro e quinto ano do ensino fundamental. Nessas oficinas nós nos apresentávamos e explicávamos o porquê de nossa ida até a escola para, a partir daí, desenvolver as atividades, que eram flexíveis a peculiaridades e especificidades de cada grupo de alunos. Utilizávamos, principalmente, da tempestade de idéias para que pudéssemos abrir o dialogo sobre o assunto, além de dinâmicas e atividades lúdicas.

Um fato a ser colocado aqui é que as turmas nas quais aplicamos as oficinas eram taxadas pela coordenação das escolas como turmas fracas, o que provocou uma grande surpresa, pois se encontrava, em todos os grupos na qual se trabalhou, alunos interessados e esforçados em aprender. Pudemos observar isso quando tivemos, por vezes, flexibilizar o planejamento, pois ao longo da conversa foram surgindo várias outras perguntas formuladas pelos alunos, o que tomou o tempo da nossa intervenção de tal forma, que tivemos que modificar ou até mesmo cancelar algumas atividades. Logo a seguir, mostro duas figuras (16 e 17) onde a primeira retrata uma roda de capoeira construída pelos alunos, já a segunda mostra os mesmos com os livretos produzidos no quilombo.

FIGURA 16



Alunos, da rede municipal de Nilópolis, construindo uma roda de capoeira

FIGURA 17



Alunos, da rede municipal de Nilópolis, observando o livreto produzido pelos quilombolas.

Um dado importante observado foi que as crianças traziam consigo elementos da cultura negra e que este se encontrava bastante presente em seu cotidiano. Porém pudemos notar, com as falas dos alunos e dos professores, que tais conhecimentos não eram abordados nas aulas. Isso pôde ser percebido através do espanto de professores e coordenadores após escutar depoimentos de seus alunos, mostrando não saber desses saberes apresentados pelos educandos. Vale ressaltar, que por diversas vezes, foi modificado o planejamento, pois surgiam debates, roda capoeira, jongo, samba e músicas que não estavam inseridos na programação de atividades, sendo proposto pelos próprios alunos.

Outra questão apresentada foi em relação a identidade cultural dos alunos, pois foi observado que muitos destes não eram levados a pensar sobre sua identidade cultural, dessa forma quando perguntávamos quem era negro, branco ou índio na sala, muitas vezes não se

ouviam respostas. Ao explicarmos o que era quilombo e o que eram os escravos, fomos fazendo outras perguntas como: “o que é ser negro?”, “o que é identidade?”, “o que é valorizar?”, “o que é assumir?”. Muitos dos alunos não sabiam responder, outros arriscaram explicar dando exemplos, como uma menina: “*eu assumo quando eu faço algo errado*” (aluna da rede municipal de Nilópolis, caderno de campo, 12/07/2007). Porém muitos deles não se acreditam mestiçados ou descendentes de africanos que foram escravos, apenas uma levantou e falou “*eu sou negra, preta igual carvão*” (aluna da rede municipal de Nilópolis, caderno de campo, 12/07/2007).

É imprescindível analisar, que ao final de todas as visitas, pudemos obter um *feedback* bastante positivo na medida em podemos observar o grande interesse e entusiasmo das turmas trabalhadas. Esta ocorrência provocou uma imensa troca de saberes entre os pesquisadores e o grupo de alunos, além de criar liberdade para que os mesmos se expressassem e propusessem atividades. No começo de cada oficina encontramos as turmas, em sua maioria, tímidas, mas logo depois de convidá-los a dançar o ritmo do jongo, os mesmos se sentiam confortáveis com a nossa presença. Um aluno de uma turma trabalhada chegou a dizer no meio da atividade “*vamos soltar a Baiana*” (aluno da rede municipal do Rio de Janeiro, caderno de campo, 10/08/2007).

Nas turmas em que fizemos esse trabalho, víamos nas crianças, o interesse pelo assunto, um aluno disse para professora “*tá boa a aula tia, podia ser sempre assim*” (aluna da rede municipal do Rio de Janeiro, caderno de campo, 12/07/2007), muitas eram as perguntas, por vezes ficávamos perdidos, pois eram muitos dedos levantados e muitas crianças falando ao mesmo tempo. O trabalho obteve sucesso na escola pelo fato dos alunos se identificarem com o assunto, onde muito deles queriam não apenas perguntar, mas dar depoimentos sobre suas experiências.

No Quilombo de Santana as atividades não eram realizadas na escola, mas em toda a extensão da comunidade. As intervenções eram organizadas com o objetivo de trazer à tona a memória cultural do lugar para assim trabalhar com identidade, auto-estima e cultura. Para isso percorríamos o quilombo perguntando coisas, como por exemplo os saberes que os mesmos tinham sobre as ervas. Por vezes fazíamos intervenções com dinâmicas, filmes que tratassem a questão do negro, atividades lúdicas (como pintura, organização de festas entre outros).

Os dados obtidos não foram muitos diferentes ao que vimos nas escolas. Na comunidade de Santana observamos uma baixa auto-estimas dos moradores, que se julgam inferiores. Esta situação não foi claramente colocada por eles, mas percebemos na maneira

deles falarem e se comportarem com nossa presença. Outra questão observada foi a perda de grande parte da memória local, muitas das histórias e expressões culturais que eram realizadas anteriormente não são passados para os mais novos, porém, resquícios da cultura negra se encontra presente no seu cotidiano mesmo que muitos não reconheçam como sendo parte do mesmo.

3.2. Saberes e poderes nas práticas educativas

Durante a história da filosofia, a construção do conhecimento foi objeto de estudos de muitos pesquisadores, tal investigação foi abarcada pela epistemologia, que se dedicava a estudar a forma pela qual o homem obtém a “verdadeira resposta” para os fenômenos sociais e naturais. Com disse Paulo Ghiraldelli *“Em epistemologia, o que se pretende mostrar é como é possível o conhecimento. Estudam-se os mecanismos gerais que se responsabilizam pelo conhecimento. Na história da filosofia, esse tema é o tema da disputa entre correntes racionalistas e correntes empiristas”*(2005,p.47).

Para Foucault a construção dos saberes é histórica, sendo edificadas socialmente no tempo e no espaço. Dessa forma, o conhecimento teria uma verdade que também se construiria historicamente, fazendo com que cada grupo social, de acordo com sua cultura e seu momento histórico, construa um saber que para os indivíduos daquela comunidade, naquele determinado tempo, se constitua como verdade. Quanto a isso Blanchot⁷ (2001, apud Veiga Neto, 2005, p. 156) disserta que *“A noção de verdade não é de modo algum posta de lado, mas ela tem sempre de ser referida a um conjunto de possibilidades que a fizeram emergir na qualidade de verdade”*.

Nas escolas públicas, visitadas durante a pesquisa, foi observado uma valorização dos saberes científicos em detrimento dos saberes populares. Tal observação possibilita uma análise de que a educação nesses espaços acredita em uma prática que aborde somente os saberes científicos, ditos como verdade absoluta. Dessa forma, os conhecimentos obtidos pelos educandos acerca do mundo - através de seus ancestrais negros e índios - não eram abordados em sala e por vezes desvalorizados pelo educador. Sendo assim, a noção de saber e verdade de Foucault, conscientemente ou não, é descartada das concepções educacionais. Este

⁷ BLANCHOT, Maurice. Foucault como o imaginário. Lisboa: Relógio d'água, 2001.

dado nos leva a fazer um questionamento: porque as escolas visitadas não trabalham ou não conseguem trabalhar com os saberes populares trazidos por seus alunos?

Os saberes, para Foucault, estão relacionados com poder. Essa relação de poder a qual Foucault se refere, segundo Veiga Neto, não constitui uma relação de força, mas estabelece a dominação através da linguagem - composto de conteúdos que moldam nossa maneira de ver e entender o mundo - pois os saberes passados através dos discursos são apreensivos, ensináveis, domesticáveis.

“Temos que antes admitir que o poder produz saber; poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Essas relações de saber e poder não devem então ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em redação ao sistema de poder, mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimento são outros tantos feitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas.” (FOUCAULT, 2007, p.27)

A escola para Foucault, teria sido concebida como a maior instituição de manutenção do poder, pois é através dela que são passados saberes, valores e regras da sociedade. Além disso, é nesse espaço em que o indivíduo passa a maior parte de sua infância e juventude, estando presos ao poder disciplinar da instituição.

Em *Vigiar e Punir*, Foucault explicita que a disciplina fabrica corpos dóceis, pois através do controle do corpo, ou seja, do domínio de suas ações e de seus comportamentos, pode-se obter um corpo não somente útil, mas um corpo submisso, enquadrado, desarticulado, dócil, pronto para ser moldados e manipulados de acordo com o interesse das instituições de poder.

“Não se trata de cuidar do corpo em massa, grosso modo, como se fosse uma unidade indissociável, mas de trabalha-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica – movimentos, gestos, atitudes, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo. O objeto, em seguida, do controle: não, ou não mais, os elementos significativos do comportamento ou a linguagem do corpo, mas a economia, a eficácia dos movimentos, sua organização interna, a coação se faz mais sobre as forças que sobre os sinais, a única cerimônia que realmente importa é a do exercício. A modalidade enfim: implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos.”(FOUCAULT, 2007, p.118)

As escolas, nesse sentido, estariam abordando saberes que estão diretamente ligados aos interesses de uma elite, servindo para a manutenção do poder da mesma. Nesse caminho,

podemos analisar que os conhecimentos das comunidades tradicionais – indígenas e africanas – não são valorizados nas escolas visitadas devido a um jogo de poder que não permite que tais saberes entrem no cotidiano das escolas, porém nos perguntamos: que relação de poder e saber que fizeram os conhecimentos populares não fosse inserido nas práticas educativas?

Segundo Boaventura (s.d) a sociedade está pautada em um racionalismo “indolente” que se imagina inabalável, sendo a única forma de racionalidade. Esta razão cria as ausências, que é tudo aquilo que se silencia, ignora, ou diz não existir por não se encaixar dentro da racionalidade dominante, que no caso seria a ocidental.

As lógicas, que sustentam as ausências na racionalidade ocidental tem a idéia de que os saberes científicos, ou seja, saberes reconhecidos por uma instituição, percebe seus conhecimentos e seu modo de ver o mundo como verdade absoluta e aqueles que não são reconhecidos como ciência são considerados inexistentes, desvalorizados socialmente. A lógica das ausências evidencia a idéia de que a história tem apenas um caminho determinado e conhecido, considerando desta forma, os países ocidentais (de primeiro mundo) à frente do tempo e aqueles que possuem uma história e direções diferenciadas como atrasados. A classificação dos indivíduos em níveis sociais (pobre, rico...), em raças, em sexo entre outros, permite que as hierarquias entre eles se naturalizem, fazendo com que as relações de opressor e oprimido fiquem ausentes no imaginário social.

Além disso, não permite outra forma de produção a não ser aquela que sirva ao mercado e busque lucros. Nas comunidades tradicionais, se costuma a tirar da terra aquilo serve para a subsistência dos indivíduos, obtendo uma harmonia entre homem e natureza. Para a razão ocidental, tal modo de produção, representa a preguiça, o atraso e incapacidade. Nesse sentido a inexistência está no fato de acreditar na improdutividade das comunidades voltadas a produzir para suprir as necessidades essenciais. No quilombo de Santana pode-se perceber essa situação quando os moradores mostram conhecimentos sobre as ervas medicinais, porém tais saberes são desconhecidos pelas pessoas da cidade de Quatis e por vezes desvalorizados. Os quilombolas chegam a relata que são acusados de preguiçosos, vagabundos, bêbados entre outros.

Sendo assim, os saberes populares são silenciados na medida em que a racionalidade ocidental os classifica como inferiores, atrasados e incapazes. No caso dos negros houve grandes ataques aos seus saberes e a sua cultura, montada em cima das lógicas das ausências. Compreender as gêneses dos discursos se torna-se fundamental para a desmistificação de preconceitos, além de trazer a tona as estratégias de dominação da elite.

3.3. Identidade Cultural Brasileira

Nas escolas públicas, visitadas, percebemos que a construção da identidade cultural dos alunos está pautada em visões eurocêntrica de mundo, se apoiando em discursos que contribuem para a construção de uma auto-identificação negra negativa. Sabemos que os negros foram atacados por um discurso que os colocavam em posição de inferioridade, sendo constantemente chamados de burros, sem cultura e incapazes de fazer algo que de “bom” para a sociedade, o que fez os mesmos acreditarem e se verem nessa condição imposta. Segundo Paulo Freire:

“A auto desvalia é outra característica dos oprimidos. Resulta da introjeção que fazem eles da visão que deles tem os opressores. De tanto ouvirem de si mesmo que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua incapacidade. Falam de si como os que não sabem e do doutor como o que sabe e a quem deve escutar” (1987, p.56).

Sendo assim, os negros foram se auto-desvalorização e parando de praticar tradições de sua cultura. Hoje, como Nascimento (2002) e Karasch (2000) descreveram em suas obras, os negros se encontram em situação de aniquilamento de sua identidade na medida em que o “ser negro” tornou-se algo vergonhoso e símbolo de inferioridade. Se apoiando neste discurso a sociedade brasileira sentiu a necessidade de transformar a cidade do Rio de Janeiro com as da Europa, adotando medidas para mudar não só a estética da cidade, mas a cara da população também, incentivando o embraquecimento por meio da mistura entre brancos e negros.

A identidade negra foi sendo silenciada pelo discurso da elite, criando termos (mulato, moreno...) para designar aqueles que tinham misturas com brancos e evitando de denominar os afrodescendentes de negros. Assim, criou-se “*um racismo de tipo muito especial, exclusiva criação luso-brasileira: difuso, evasivo, camuflado, assimétrico, mascarado, porém tão implacável e persistente que está liquidando os homens e mulheres de ascendência africana que conseguiram sobreviver ao massacre praticado no Brasil*” (Nascimento, 2002, p.100).

Dessa maneira, o preconceito racial foi sendo ocultado, desarmando o negro para luta na medida em que os mesmos foram acreditando em uma falsa democracia racial. A

homogeneização das culturas brasileiras fez com que a negritude fosse vista como inexistente devido as grandes misturas ocorridas entre as etnias, desta maneira, as peculiaridades das culturais tradicionais, ainda existentes no país, foi sendo esquecida e desvalorizada pela sociedade. Desta maneira, a identidade negra foi perdendo posição em relação as novas nomenclaturas dadas aos descendentes de negros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A educação não é a alavanca da transformação da sociedade, mas sabem também o papel que ela tem nesse processo. A eficácia da educação está em seus limites. Se ela tudo pudesse ou se ela pudesse nada, não haveria por que falar de seus limites. Falamos deles precisamente porque, não podendo tudo, podemos alguma coisa.”

Paulo Freire (2008)

Podemos perceber, ao longo da leitura desse trabalho monográfico, que os negros tiveram sua identidade e memória cultural apagada pelo discurso dominante. As ausências foram construídas por meio das instituições de poder, que tinham como objetivo dominar os povos africanos para que se pudesse obter mão de obra adequada ao trato das terras para produzir e ao mesmo tempo desqualificá-los em seus saberes sob a peja de não-humanos sob o poder traduzido em violência e demais estratégias simbólicas de eliminação da cultura milenar que traziam de suas terras natais, poder este entendido por Michel Foucault como aquele que o homem está sempre lutando para obter e que impõe a submissão ao outro do qual se teme. Assim se deu a diáspora africana, justificada por uma (dita) verdade que inferiorizava a identidade e a cultura dos povos africanos. Como disserta Candau:

“A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do outro ou por sua escravização, formas violentas de negação de sua alteridade. Os processos de negação do outro também se dão no plano das representações e no imaginário social. Nesse sentido, o debate multicultural na América Latina nos coloca diante desses sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando fortemente suas

identidades na nossa sociedade, mas numa situação de poder assimétricas, de subordinação e acentuada exclusão” (2005, p.13)

As práticas educativas não ficaram livres dos discursos e das relações de poder impostas àqueles que não se enquadram no padrão determinado pelas esferas dominantes. Desta maneira, inconscientemente ou não, as instituições de ensino passaram a super valorizar as culturas americana/européia, por meio de livros didáticos e discursos preconceituosos, se desenvolvendo de forma a corroborar para a manutenção de um sistema que inferioriza o negro. Assim, educandos oriundos das comunidades populares e quilombolas vêm observando sua cultura e sua identidade serem negadas pela escola e, muitas das vezes, através de ideologias interiorizadas por todo corpo social negros e não-negros, colaborando para a formação de sujeitos com uma identidade negra negativa sobre si mesmo.

Nas escolas, como foi visto, se utiliza de uma educação alienante, que se preocupa somente em jogar conteúdos que não fazem sentido para o aluno, uma educação entendida por Paulo Freire como “bancária”. Essa educação valoriza e mantém a cultura dominante, impondo assim uma ideologia, onde se criam os estereótipos, como as maneiras “certas” de agir, de falar, entre outros. Essa educação, no entanto, tem uma função disciplinadora, ou seja, ela controla o comportamento e os saberes produzidos, a fim de manter o poder de uma classe social sobre outra. Sendo assim, essa escola não forma cidadãos críticos e conscientes, mas corpos dóceis, controlados e disciplinados.

A construção histórica dos saberes e, até mesmo, o senso comum estão disciplinados, investidos de poderes para a valorização de uma lógica acadêmica em detrimento dos saberes populares. Dessa maneira, as peculiaridades étnicas e culturais desses povos são ignoradas pelo senso comum na construção de uma identidade brasileira e deixados a margem como algo degradante e sem valor social. O negro e sua identidade étnica estão sendo despertados pelos movimentos negros e afro-descendentes para a luta contra as diversas formas de racismos e desqualificações que os têm colocados em guetos, presídios e na periferia pobre das cidades bem como nas mais decadentes escolas públicas, carregando sobre eles todo um universo de desvalias que percorrem todo o corpo social movidas por uma ideologia que lhes quer apagar a história e os saberes milenares que trouxeram da África em sua diáspora (não vieram como imigrantes voluntários, mas obrigados pela força e pelos subterfúgios).

Entendendo o conhecimento como uma construção sócio-histórica produzida diferentemente em cada grupo étnico e cultural, onde cada um tem um modo próprio de ver e entender o mundo, nos voltamos para melhor conhecer as comunidades originárias

(Quilombos e Aldeias Indígenas) e como esses conhecimentos foram construídos ao longo dos séculos, por meio de micro-relações sociais em que a linguagem oral tinha prevalência sobre outros modos de comunicação. Compreender esse processo e os tipos de saberes gerados por meio deles, se torna importante para a construção da identidade etnocultural dos membros dessas comunidades, mas acima de tudo entender como se dá na construção da identidade brasileira em sua complexidade em que atuam diferentes e diversas culturas.

Boaventura, em sua obra, nos oferece um caminho para que tal marca histórica do negro seja retirada do imaginário social. O autor coloca a sugestão de uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. A primeira seria a transformação das ausências em presenças, por meio da desmistificação dos discursos e as reações de poder que criam as não existências. A sociologia da emergência por sua vez consiste em *“substituir o vazio do futuro segundo o tempo linear por um futuro de possibilidades plurais e concretas”* (Santos, s.d.). Desta forma, abordar os saberes e a história do negro (de forma não estereotipada e deturpada) contribui para trazer à tona as ausências, aquilo que se julgou um inferior ou inexistente durante muito tempo, além de contribuir para construir um futuro de emergências do novo.

Como Nascimento (2002) descreve, a elite não poupou esforços em apagar a memória cultural do negro, proibindo que este praticasse qualquer forma de sua expressão cultural e espiritual. Dessa forma as danças se tornaram ausências, sendo vistas muitas vezes como “macumba”, “coisa do diabo”, entre outros. As expressões culturais negras ao contrário do que dizem, é como qualquer forma de manifestação sendo carregada de religiosidade, tradição, movimentação corporal e cantos. Existe uma contradição na história do negro no Brasil e no Rio Janeiro, pois ao mesmo tempo que houve uma intensa aculturação, os povos de origem africana ou mesmo seus descendentes resistiram e ainda continuam a resistir nesse sistema que o submete e silencia. Pode-se ver no corpo, nos olhos, no cabelo, na forma de se movimentar, de falar, de sorrir, de brincar, de festejar, de se expressar entre muitos outros, as características dos povos africanos, mesmo que os mesmos não reconheçam como tal.

O jongo, por exemplo, foi e continua sendo o símbolo de resistência e afirmação da cultura negra. Apesar de constantes ameaças, os negros conseguiram criar estratégias para que divulgá-la e preservá-la. Assim como jongos, outras expressões culturais negras ainda persistem, sendo de fundamentação imposta no contexto escolas como forma de valorização, afirmação e desmistificação de discursos preconceituosos, tornando a escola um espaço multi(pluri)cultural, reconhecendo e valorizando as diferenças.

A educação independente do nível em que ela se desenvolva, não deveria reproduzir esse discurso, mas sim ser o veículo para a valorização e preservação dos saberes e da cultura de seus educandos, fator fundamental para a erigir a criticidade que se impõe. Sendo fundamental a apropriação dos modos peculiares de ver e compreender o mundo para a construção de um currículo que contemple a diversidade cultural brasileira. Entretanto, reconhecemos que nossa escola pública, aquela destinada à educação popular de qualidade não traz a possibilidade de ensinar os conteúdos produzidos pelos diferentes grupos sociais, pois considera seus saberes como desqualificados, sejam eles, oriundos da diversidade multiplural ou, especificamente dos grupos indígenas e afrodescendentes.

A construção de uma educação multipluricultural se faz necessário na medida em que nós temos um país rico em cultura, pois aqui se complexificaram influências de varias etnias que colaboraram para que nesse contexto pudéssemos pensar uma educação que contemple toda essa diversidade e que assim se desconstruir toda forma de discriminação e contribuir para uma educação com qualidade social. Porém, essa finalidade possui vários obstáculos pela dificuldade da escola em lidar com esse tema e para entender o porquê de precisarmos entender a formação histórica, política, econômica e cultural do Brasil.

Dessa forma, a pesquisa aqui em questão nos traz estudos sobre a formação do Brasil e os discursos presentes desde a época da colonização. Porém uma questão importante se faz presente enunciada por Schwarcz (2006), que nos ajuda a pensar a sobre os caminhos e as barreiras que precisamos enfrentar para construirmos uma educação que valorize e reconheça as multiplicidades étnicas brasileira :

“Como dialogar com uma população negra que, muitas vezes, nega a sua cor e no branqueamento uma espécie de solução? De que maneira lidar com os resultados de uma pesquisa que revela que enquanto 98% da população negam ter preconceito, 99% afirmam conhecer pessoas que tem preconceito e, mais que isso, demonstram possuir uma relação próxima com ela?” (2006, p.35).

A arte, por integrar manifestações de várias culturas, proporciona o contato dos educandos com as diferentes formas de ver o mundo. As danças afrobrasileiras, sendo compostos por ritos, cantos, religiosidade e história se torna fundamental no cotidiano escolar, na medida em que compreender e experimentar as expressões culturais negras possibilita a

desmistificação de discursos preconceituosos, por meio da reflexão da formação histórica e cultural das danças. Quanto a isso Paulo Freire disserta que:

“O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autentica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1987)

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICAS

- CAMPOS, Andreilino. **Do quilombo à favela: a produção do espaço criminalizado no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005;
- FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, paz e terra, 1987.
- FOUCAULT, Michael. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga Sampaio. São Paulo: Loyola, 2001.
- _____. **Vigiar e Punir**. Tradução de Raquel Ramallete. Rio de Janeiro: Editora Vozes Ltda, 2007
- EAGLETON, T. **A idéia de Cultura**. São Paulo: editora UNESP, 2005.
- MONTEIRO, Laís. **Jongo: performance afro-brasileira na cidade do Rio de Janeiro**. In: LIGIÉRO, Zeca (org). **Dança da terra**. Rio de Janeiro: Editora Papel Virtual, 2005.
- AMANTINO, Marcia. **A convivência entre índios e negros nas danças folclóricas brasileiras: uma análise histórico-antropológica**. In: LIGIÉRO, Zeca (org). **Dança da terra**. Rio de Janeiro: Editora Papel Virtual, 2005.
- CANDAU, Vera. **Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios**. In: CANDAU, Vera (Org). **Cultura e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2005.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**. Rio de Janeiro: OR Editor Produtor Editor, 2002.

GHIRALDELLI, Paulo. **Caminhos da filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

ZALUAR, Alba e ALVITO, Marcos. **Um século de favela**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1998.

SCHWARCZ, Lilia. **Raça como negociação**. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares (Org). **Brasil Afro-brasileiro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

KARASCH, Mary. **A vida dos escravos no Rio de Janeiro 1808-1850**. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

TINHORÃO, José Ramos. **Os sons dos negros no Brasil - canto, danças folgadas: origens**. São Paulo: Editora 34, 2008.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, v.6.

SANTOS, Boaventura. **Para sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. Disponível em http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/sociologia_das_ausencias.pdf. Acessado em 12 de set de 2008.

FEITOSA, Charles. **Explicando a filosofia com arte**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
ESCOLA DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Aluna : Elizabeth Ramos da Silva

Título: Danças africanas: um estudo sobre sua importância para a educação popular

Orientador: Prof. Maria Amélia de Souza Reis

Primeiro Avaliador

Professor convidado: Dayse Hora

Nota: 10 (dez)

Considerações:

Trabalho com ótima fundamentação teórica e muito bem escrito. A aluna resgata a interface entre educação e cultura discutindo novas produções de currículos para a educação popular. Destaco a relevância por se tratar de uma investigação que se iniciou nas atividades de extensão, incentivando os alunos à pesquisa daquele espaço e das práticas educativas ali presentes.

Trabalho monográfico aprovado com nota 10 (dez).

Rio de Janeiro, 28 de dezembro de 2008.

Dayse Martins Hora

Parceiro encaminhado por
e-mail e diretas de Escola.
Em 29/dz/08

Janairo
Prof. Janairo Specht da Silva Menezes
Diretor da Escola de Educação
CCH/UNIRIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
ESCOLA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

2º Avaliador = Uelton

AVALIAÇÃO DE MONOGRAFIA DE FINAL DE CURSO

Sob o título

DANÇAS AFRICANAS: UM ESTUDO SOBRE A SUA IMPORTANCIA PARA
A EDUCAÇÃO POPULAR

por

Elizabeth Ramos da Silva

É com muito prazer como orientadora de Elizabeth que elaboro este parecer avaliativo de sua monografia de final do curso de licenciatura em Pedagogia e, porque não, de sua trajetória impecável em nosso grupo de pesquisa e extensão. O motivo e problema levantado pela finalista de nosso curso Danças africanas: um estudo sobre a sua importância para a educação popular vem corroborar sua intenção de ver a escola que temos re-novada e mais eficiente no compromisso que tem de oferecer a melhor educação à maioria de nossa população, mestiça e pobre.

Por ser dançarina e ter por muito tempo apreciado às performances corporais em danças encontrou na africanidade que pesquisava sua proposta de trabalho e promessa efetivar a mesma em seu trabalho futuro como docente educadora.

Elizabeth cresce a cada dia em valores morais e afetivos, primordiais ao resgate da Humanidade nos humanos em nossa contemporaneidade, quando não mais nos indignamos diante de uma família inteira morando nas ruas e dezenas de jovens sendo mortos a cada mês em nossa cidade. Uma juventude que desaparece perdida nos desvãos das lutas cotidianas e que por falta de escolarização e esperanças se associa ao que existe de pior nas vielas e ruas dos guetos em que nasceram.

As experiências etnográficas vividas por ela em conjunto com outros colegas no Quilombo de Santana e nas escolas públicas em que realizamos oficinas e debates sobre a temática escolhida foram construindo em si a necessidade urgente nos dias atuais de trazer às escolas populares a evidência das diferenças étnicas e a importância da dança como elemento curricular capaz de modificar os rumos da nossa escola pública, impopular e a-crítica.

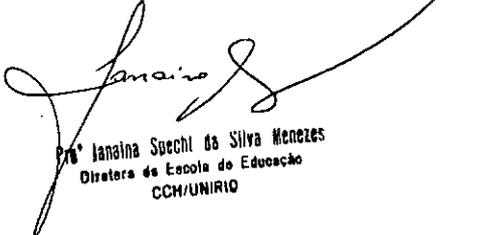
Orientei Elizabeth como bolsista de extensão, bolsista IC da UNIRIO e finalmente bolsista PIBIC/CNPQ além de colaboradora em nossos trabalhos acadêmicos junto às comunidades tradicionais nas atividades extensionistas do Programa Etnoconhecimento para um EtnoReconhecimento que coordeno desde o ano de 2005.

Como bem pode demonstrar em sua monografia, seus estudos teóricos e bem relacionados à prática etnográfica indicaram suas possibilidades acadêmicas tanto no campo da pesquisa quanto na área de gestão pedagógica das ações educacionais que consideram a (trans)disciplinaridade como eixo - fator indispensável ao progresso da educação formal e não-formal em nossa contemporaneidade por trazer a indispensabilidade de se voltar a educar não somente para o exercício profissional futuro como também para os valores humanitários.

Diante do exposto e após a leitura cuidadosa da monografia de Elizabeth Ramos da Silva confiro-lhe nota dez.

Maria Amélia de Souza Reis
Prof^a Adjunto III
Coordenadora NIESC/PROETNO

Parabenizo e comento por o-mail
o diretor do esq. Em 29/diz/07

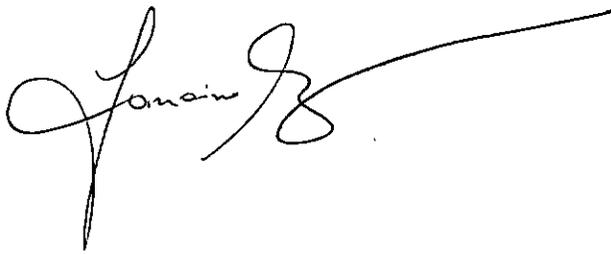


Profª Janaina Specht da Silva Menezes
Diretora da Escola de Educação
CCM/UNIRIO

3º Avaliador = prof. coordenador da disciplina.

O texto atende às exigências relacionadas à elaboração de um trabalho acadêmico-científico.

Nota: DEZ



$$\text{Média} = \frac{10,0 + 10,0 + 10,0}{3} = \frac{30,0}{3} = \underline{\underline{10}}$$